

# L'orthographe du participe passé : les entretiens métagraphiques pour évaluer et comprendre les difficultés des élèves en classe de seconde

Noëlle Cordary

Université Henri Poincaré, Nancy, IUFM de Lorraine  
noelle.cordary@iufm.uhp-nancy.fr



Synergies France n° 6 - 2010 pp. 77-84

**Résumé :** *Cet article se place à la fois dans le champ de la linguistique et de la didactique de l'écrit. Il présente les résultats partiels d'une recherche à propos des compétences mises en œuvre dans la gestion de la morphologie verbale, ici le participe passé, chez des élèves de 2<sup>nde</sup> au lycée, c'est-à-dire au terme de neuf années d'apprentissage orthographique (1). Notre corpus associe systématiquement la graphie produite par l'élève assortie du commentaire qu'il en a fait lui-même (2). Ces commentaires permettent de montrer ici que les participes passés ne constituent pas une classe homogène aux yeux des élèves, mais sont perçus comme deux ensembles distincts : les formes en -é qu'ils accordent avec le sujet, et les formes en -i et -u auxquels ils ajoutent une désinence (3).*

**Mots-clés :** *morphologie verbale ; participe passé ; entretien métagraphique ; procédures d'acquisition*

**Abstract:** *This article falls within the field of linguistics and the didactic of writing. It presents the partial results of a study about competences in the command of verbal morphology, in the present instance the past participle, among 15-year-old secondary-school children, who have already been studying spelling for nine years (1). Our corpus is systematically made of children's spelling and children's commentaries about these spellings (2). Such commentaries show very clearly that past participles aren't an homogenous category in children's minds, but are on the contrary two distinct categories: children make past participles ending with -é agree with the subject, but they add an ending to past participles ending with -i or -u (3).*

**Keywords:** *verbal morphology; past participles; pupil's commentaries; acquisition processes*

## Introduction

Le niveau orthographique des élèves apparaît comme une question récurrente dans le débat public et, actuellement, on n'hésite plus à parler « d'effondrement de la maîtrise orthographique » alors même que celle-ci continue à fonctionner

comme un critère d'évaluation scolaire fortement affirmé. Elle est de fait inscrite dans « le socle commun de connaissances » que le Ministère de l'Éducation Nationale français considère comme devant être acquises à la fin de la scolarité au collège. En fait, le plus souvent, le questionnement sur le niveau orthographique est posé à travers une réflexion sur la didactique de l'orthographe. La recherche peut se saisir de cette question en déplaçant le point de vue sur l'objet : il s'agit alors de se centrer sur les difficultés récurrentes que rencontrent les scripteurs ; d'où l'idée de considérer l'orthographe comme un objet que les scripteurs acquièrent par des processus d'acquisition qui leur sont propres et qu'il convient de décrire.

Les linguistes ont démontré le caractère fondamentalement mixte des systèmes graphiques qui combinent un principe phonographique mais aussi un principe sémiographique. Or, on sait que les erreurs orthographiques des élèves consistent principalement dans l'omission des morphogrammes grammaticaux, ces lettres muettes, mais porteuses de sens et aptes à marquer la personne ou le nombre (Catach, 1986).

Pour tenter d'évaluer et de comprendre les difficultés des élèves au terme des années d'apprentissage de l'orthographe, nous avons réuni un corpus de productions graphiques au lycée (entrée en classe de 2<sup>nde</sup>) assorti des commentaires métagraphiques des élèves quant aux problèmes orthographiques rencontrés à propos de la morphologie verbale : nous avons choisi de présenter les démarches mises en œuvre par les élèves à propos du participe passé, emblème des difficultés orthographiques que pose la langue à ses scripteurs.

## **1. L'acquisition de l'orthographe en classe de 2<sup>nde</sup>**

### **1.1. Le choix du verbe**

Orthographier le verbe suppose de reconnaître comme *verbe* le mot à produire, d'identifier le mot avec lequel se fait l'accord au sein de la phrase et de sélectionner les graphèmes pertinents dans la zone du verbe et porteurs d'informations morphosyntaxiques adéquates : le verbe est un véritable « bastion » orthographique et il nous a paru opportun de nous en saisir pour savoir comment les élèves, à la fin de leur scolarité obligatoire, résolvent les problèmes relatifs à sa mise en œuvre.

### **1.2. Le cas du participe passé : un intrus dans le système verbal ?**

L'accord du participe passé est emblématique des difficultés de l'orthographe du français. Toutefois, ce n'est pas la difficulté attendue et souvent évoquée par les professeurs de français, à savoir l'accord du participe passé avec le complément d'objet que nous allons présenter, mais, plus simplement, la difficulté à identifier le mode de fonctionnement spécifique du participe passé au sein du système verbal. En effet, ce qui fait varier le verbe, ce sont les catégories de temps et de personne ; avec les personnes du pluriel, la catégorie du nombre est convoquée, et non celle du genre qui lui est pourtant toujours associée dans la pratique de l'accord. Or le genre s'introduit dans le système verbal avec le participe passé

qui fonctionne comme un adjectif cependant que le système de désinence se reporte sur l'auxiliaire : raisonnement complexe à mettre en œuvre pour celui qui écrit, d'autant plus que l'appui sur l'oral est vain du fait de l'homophonie. Pour rendre consciente l'activité cognitive de l'élève au cours de l'écriture, nous avons écarté la démarche expérimentale, le test, pour faire le choix d'une démarche qu'à la suite de Jaffré qui l'a initiée dans les années 1990, nous qualifierons de naturaliste (Jaffré & Ducard, 1996). Il s'agit de l'entretien métagraphique.

## 2. L'entretien métagraphique

### 2.1. Une démarche pour connaître le cheminement cognitif des élèves

Le recueil de données a commencé en 1995 pour se poursuivre jusqu'en 2001 auprès d'élèves de 2<sup>nde</sup> sur la base d'un processus de révision de texte. Le protocole (Ros Dupont, M., 1997 : 11-60) a été mis au point au sein du groupe LEA, (Linguistique de l'Écrit et de l'Acquisition) dans les années 1995, après tâtonnements et discussions. Les apprentis s'engagent dans des séances de révision orthographique au cours desquelles ils commentent leurs décisions, leurs hésitations et doivent justifier leurs choix. La révision se fait dans la classe au cours de l'activité d'écriture ou de façon différée par un retour sur la production écrite. Il s'agit de l'activité d'écriture conduite au sein de la classe et dans la séquence parce que l'activité a ainsi un sens pour l'élève, elle n'est pas décontextualisée. Et surtout, l'élève y est confronté à toute la complexité de l'acte d'écrire, de la lecture de consigne, planification, recherche d'idées, à la mise en phrases et en mots. Les productions des élèves ainsi retenues constituent un premier corpus sur lequel vient s'articuler un second corpus constitué des explications métagraphiques recueillies auprès des adolescents sur leurs propres productions.

Il s'agit de les amener à objectiver la façon dont ils résolvent leurs problèmes orthographiques, au cours d'un échange qui doit tenir plus de l'écoute active que de la maïeutique socratique. En clair, il convient de s'interdire d'être trop présent dans la conduite de l'échange pour ne pas escamoter le temps de l'explicitation au profit de la solution normée.

Cette démarche cependant ne fait pas l'unanimité : peut-on se fier à des verbalisations d'élèves, et le chercheur qui procède ainsi ne court-il pas le risque de se fonder sur des affabulations ? Même si l'élève interrogé reconstruit l'expérience qu'il a faite au moment où il écrivait, il n'en reste pas moins vrai que son discours est une source d'information sur son aptitude à conceptualiser les faits de langue qu'il évoque et qu'au bout de quelques séances, la précision des commentaires fournit de précieuses informations sur les compétences orthographiques. C'est la confrontation des multiples réponses aux entretiens qui permet de vérifier l'état de conceptualisation du scripteur : quand bien même il le voudrait, ce dernier ne dit jamais absolument n'importe quoi et, à partir d'un certain seuil atteint dans la collecte des entretiens, on voit se dessiner nettement des lignes de force. Les explications fournies font apparaître des stratégies récurrentes dans les tentatives faites par les élèves pour s'approprier le fonctionnement de l'écrit.

Ainsi, c'est l'appariement de ces commentaires et des textes écrits qui nous permet d'inférer des cheminements cognitifs (Jaffré, 1994). « La réflexion métalinguistique - retour sur le texte réalisé et commentaire sur les faits de langue - est en relation directe avec l'activité épilinguistique, non formulée qui accompagne toute réalisation verbale et avec les processus automatisés qui découlent en cours d'écriture ». (Jaffré & Ducard, 1996 : 92).

## 2.2. Le corpus

Notre corpus composé de 450 séquences graphiques associe donc systématiquement la graphie produite par l'élève, erronée ou non, assortie du commentaire enregistré, à chaud ou différé de quelques jours. C'est cette double dimension qui nous permet d'accéder au monde cognitif du sujet : les erreurs, loin d'être « fautes », sont la manifestation visible d'un état de connaissance, et les commentaires faits par les élèves manifestent l'état de leur conscience métalinguistique. Interroger l'élève qui réfléchit à voix haute devant nous nous conduit ainsi sur le chemin de sa pensée : Jonathan, après avoir écrit *\*Ont va squatter ailleurs*, explique : « Là, j'ai mis du pluriel et du singulier, il y a quelque chose qui ne va pas. *Ont*, c'est *ils*, je voulais mettre le pluriel, c'est en groupe. »

Ici, l'erreur est l'indice immédiat des problèmes que le domaine linguistique de l'homophonie (on/ont) pose à l'élève : on peut voir que l'univers de référence (groupe = pluriel) supplante la loi linguistique qui veut qu'avec « on », l'accord se fasse au singulier ; certes, dans cet exemple, le verbe « va » reste au singulier parce que les personnes 3 et 6 sont distinctes à l'oral, mais la marque de pluralité est alors transférée sur le pronom. Lorsque les personnes 3 et 6 sont homophones (verbes en -er) souvent la marque de la pluralité est posée sur le verbe (on *\*mangent*).

## 3. Premières observations

Il apparaît tout d'abord que l'apparente diversité des erreurs se réduit à un nombre fini de types d'erreurs et que l'hétérogénéité des façons de faire se décline en un nombre fini de procédures, en dépit des différences interindividuelles, ou des habitudes d'enseignement-apprentissage. En effet, si l'observateur reconnaît les mêmes types d'erreurs à l'œuvre, il entend également au cours de l'entretien métagraphique le recours aux mêmes discours explicatifs, et cela le conduit à penser qu'il existe un véritable système de l'erreur : il y a ainsi des tiroirs verbaux<sup>1</sup>, des personnes, des formes davantage exposés à l'erreur et il y a des procédures, au sens de façons de faire, récurrentes.

Nous présenterons deux problèmes majeurs qui se posent aux élèves quand ils écrivent, et qui ont des répercussions sur la correction orthographique du verbe, à savoir la gestion de la personne du verbe ou le conflit entre énonciation et grammaticalité ; puis la gestion de la forme composée du verbe ou le conflit entre le système de l'accord et le système de la désinence.

### 3.1. La gestion de la personne du verbe ou le conflit entre énonciation et grammaticalité

En français, le verbe varie dans la phrase selon deux paramètres : la personne et le nombre. « Personne » ne signifie cependant pas genre. Toutefois, toute énonciation se fait à partir du repère-origine qu'est le sujet énonciateur, et cette opération énonciative fondamentale peut supplanter et occulter la loi morphosyntaxique de la relation sujet grammatical-désinence verbale. C'est ce que montre la réflexion de Milady (2<sup>nde</sup>) qui explique : « *le petit prince, ça me \*fais rêver*, je mets -s parce que c'est moi ». L'exemple peut faire penser au phénomène d'accord de proximité, décrit par M. Fayol et P. Largy (1992 : 80-98) sous le nom d'« erreur d'expert », ainsi que par J.-P. Jaffré et D. Bessonnat (1993 : 25-42) qui parlent de phénomène de « rupture dans la chaîne syntagmatique », et montrent que le rupteur peut être « distracteur », c'est-à-dire qu'il va aiguiller le scripteur sur une fausse piste d'accord, en l'occurrence l'accord avec le terme le plus proche dans la chaîne. Toutefois, la réponse de M. à la question de l'observateur montre qu'ici on ne se trouve pas dans le cas de figure de l'erreur d'expert : en effet, M. justifie son choix de désinence en se référant à la situation d'énonciation. En fait, le pronom personnel de première personne complément (*me*), placé entre le sujet grammatical et le verbe désactive l'accord grammatical au profit d'une opération énonciative primordiale.

Enfin, lorsque sujet grammatical et énonciateur sont confondus, c'est-à-dire quand le verbe se trouve à la première personne, on peut trouver un renvoi au genre sexué de l'énonciateur : « *Vous ne savez pas ce que \*j'aie*, : *aie*, avec -e parce que c'est moi » (c'est-à-dire une fille).

Par rapport à la règle morphosyntaxique de l'accord du verbe, les formes verbales transcrites ici sont erronées. Cependant en tant que telles elles sont plausibles parce qu'affectées de finales muettes cohérentes dans le système verbal. Il apparaît ainsi une tendance à substituer un accord fondé sur l'énonciation dans la phrase à l'application stricte de la procédure d'accord du sujet grammatical.

### 3.2. La gestion de la forme composée du verbe, ou le conflit entre le système de l'accord et le système de la désinence

Le participe passé n'est pas perçu comme une classe homogène par les élèves. Il y a d'un côté le participe passé en -é : Bousquet *et al.* (1999) ont montré comment se forme une représentation linguistique propre à l'enfant dans le cas de l'accord de ce participe : le genre du participe passé relève d'une procédure d'accord systématique avec le sujet d'énonciation, indépendamment de l'auxiliaire. Dans le même sens, Brissaud et Sandon (1999) font état d'une première tendance lourde au collège : la forme en -é reçoit les marques de genre et de nombre, soit du sujet de la phrase, soit de l'écran COD. Au lycée, on observe également une fossilisation de ce type d'accord quand Amélie (2<sup>nde</sup>) déclare : « *j'ai \*pensée*, -e, oui, parce je suis une fille, c'est comme j'ai \*prise ». Ici, la démarche d'Amélie pour gérer la finale du participe passé privilégie le sens discursif, tout comme le faisait également Z. (CM2) dans l'entretien rapporté par Bousquet *et al.* : Z., interrogée sur *je suis entrée*, explique qu'elle a mis -e à *entrée* parce qu'elle est une fille.

Il y a d'un autre côté les participes passés en -i et en -u, pour lesquels on observe la volonté de les accorder avec le sujet de la phrase. Ainsi Damien, quand il écrit « c'est un jeune homme qui est \*prit d'amour » explique-t-il : « c'est le jeune homme, c'est il, la troisième personne, donc -t. J'ai pas mis -s parce que -s, je le vois plutôt pour la deuxième personne ». On observe même ici, du fait de la polyvalence du morphème -s, une résistance à le mettre en finale de participe passé en -i ou en -u parce qu'il est davantage perçu comme marque de deuxième personne dans le système verbal. À travers l'exemple de Damien, il apparaît que les participes en -i et -u sont perçus comme des formes verbales pleines, et pourvus de désinences, comme s'ils étaient des verbes conjugués à l'instar du passé simple, temps que les élèves emploient à l'écrit depuis le début du collège.

Des deux problèmes que pose le participe passé, à savoir le choix de la lettre finale (lettre dérivative de formation de féminin), et d'autre part l'accord, les élèves n'en retiennent qu'un : l'accord avec le sujet, accord en genre dans le cas des participes en -é, accord avec le sujet et ajout d'une désinence pour les autres participes.

Pour les participes en -i et -u, les entretiens métagraphiques montrent deux procédures majeures à l'œuvre : d'une part, une automatisation de cette équivalence qui se décline comme un algorithme : « si personne, alors désinence », ce qui permet un traitement rapide dans le temps de l'écriture des finales de participes passés perçues comme des finales verbales pleines (*il est \*prit*, il donc -t). Et d'autre part, on observe la mise en œuvre d'analogies. Lorsqu'on demande à Amélie (2<sup>nde</sup>) d'expliquer la finale de *finit* dans la phrase *il accusa les autres élèves sans même avoir \*finit de se retourner*, elle se réfère à une régularité qu'elle s'est construite : « je ne sais jamais, *fini*, c'est comme *eu*. Enfin, *eu* c'est toujours *eu*, mais pour les verbes en -i, je ne sais pas ». On observe là une compréhension morphosyntaxique juste du système : le rapprochement entre les deux formes est exact, mais pour autant cela ne donne pas à Amélie la clé de la variation que suit la forme verbale selon les contextes dans lesquels elle est employée. Ces tentatives pour faire varier à bon escient le participe passé apparaissent à travers les ajustements que Jérôme opère sur la finale de participe passé dans la phrase *Cain l'avait \*suivit* : l'élève modifie *\*suivit*, il écrit *\*suivis*, pour finalement revenir à *\*suivit* et il explique : « J'ai essayé de mettre au féminin avec un autre verbe, j'ai pensé à -s mais à la troisième personne, c'est instinctif, je mets toujours -t ». L'élève a confondu en une seule procédure ce qui demande en fait deux opérations distinctes :

- a - recherche de la finale (par l'analogie, lettre dérivative, dimension paradigmaticque) ;
- b- recherche d'un accord, en syntaxe (dimension syntagmaticque).

Or avec le participe passé en -é, le problème de la finale ne se pose pas, il y a un seul problème à résoudre, c'est l'accord, et on constate une tendance à le faire, indépendamment de l'auxiliaire, alors qu'avec les autres participes, les élèves sont à la recherche d'une lettre muette de conjugaison.

## Conclusion

En ce qui concerne la morphologie flexionnelle, on voit que la reconnaissance du verbe est acquise, ainsi que la connaissance des morphogrammes verbaux : à la fin du collège, les élèves ont fait un parcours leur permettant de choisir une séquence de morphogrammes plausibles dans le secteur verbal. Toutefois, la polyvalence des morphogrammes verbaux requiert une analyse morphosyntaxique au terme de laquelle se font les associations entre le verbe et ses éléments recteurs : c'est probablement à cette fin qu'un enseignement de la grammaire est utile.

La gestion des temps du passé est incertaine, l'analyse forme simple / forme composée est déficiente. En revanche on observe une tendance à faire basculer formes en [e] (participes passés et infinitifs) du côté du système adjectival, et à les accorder en genre et en nombre. La reconnaissance du participe passé et du verbe conjugué ne se fait pas sur des critères syntaxiques et paradigmatiques mais sur la reconnaissance d'une finale sentie comme devant s'accorder en genre et en nombre dans un cas (= participe passé en -é), et comme devant porter des marques de personne dans l'autre cas (= participes passés en -i et -u). Ainsi il y a les formes en [e] que l'on accorde, et les formes en [i] et [y] que l'on conjugue.

Il faut sans doute réfléchir à une pratique de la langue qui permette d'activer un contrôle des zones difficiles de notre système d'écriture dont la maîtrise est fragile par le recours à un travail explicite de grammaire de phrase.

## Bibliographie

Bousquet, S., Cogis, D., Ducard, D., Massonnet, J., & Jaffré, J.-P., 1999. « Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs », *Revue Française de Pédagogie* n° 126.

Brissaud, C. Sandon, J.-M., 1999. « L'acquisition des formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie », *Langue Française* n° 124.

Cogis, D, Brissaud, C., 2004. « L'orthographe, une clé pour l'observation réfléchie de la langue ? », *Repères* n° 28, p. 47-70.

Cordary, N., 2005. *Acquisition et gestion de la morphologie flexionnelle verbale en français à l'entrée au lycée*, Thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Bourgogne.

David, J. 2009. « Les explications métagraphiques appliquées aux premières écritures enfantines », *Pratiques* n° 139-140, p. 163-187.

Ducard, D., Honvault, R., Jaffré, J.-P., 1995. *L'orthographe en trois dimensions*. Paris : Nathan.

Jaffré, J.-P. Bessonnat, D. 1993. « Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques », *Pratiques* n° 77, p. 25-42.

## Notes

<sup>1</sup> En grammaire, un « tiroir verbal », terme introduit par Damourette et Pichon, est un sous ensemble de formes de la conjugaison pour lequel tous les traits caractéristiques du verbe, ( personne, nombre, temps, mode), sont spécifiés, alors que le terme de « temps » est réducteur parce qu'il tend à renvoyer à la seule temporalité.