

Traces du discours grammatical scolaire chez des scripteurs experts : ce que révèle le traitement morphosyntaxique du participe passé chez des étudiants de l'enseignement supérieur technique

Hélène Le Levier^{1,*}

¹Laboratoire LILPA, Université de Strasbourg, 67000 Strasbourg, France

Résumé. Enseigner l'accord du participe passé pose des problèmes spécifiques du fait de ses caractéristiques empruntant à la fois au verbe et à l'adjectif. La tradition scolaire française traite cette difficulté en formulant des règles d'accord utilisant un vocabulaire grammatical assez étendu. Nous exploitons 178 dictées et 65 entretiens métagraphiques recueillis auprès d'élèves de l'enseignement supérieur technique français afin d'observer leur traitement de formes de participe passé et leur utilisation, à cette fin, du vocabulaire métalinguistique scolaire. Il apparaît que ces formes sont abondamment commentées parce qu'elles constituent des difficultés pour les locuteurs. Une grande partie d'entre eux mobilise le vocabulaire grammatical repéré dans les manuels scolaires. Mais les notions de sujet et de COD leur posent problème. À deux exceptions près, quand la notion de COD est mobilisée, elle constitue un obstacle et non une aide. Le terme *sujet* est davantage associé à des procédures efficaces mais il est utilisé de façon récurrente pour désigner le donneur d'accord, qu'il s'agisse du sujet syntaxique ou non.

Abstract. Marks of academic grammatical speech among advanced writers : what reveals morphosyntactic treatment of past participle among students of French technical higher education. Teaching past participle agreement is a specific issue in French because it works partly like a verb and partly like an adjective. French academic tradition deals with it with the help of rules based on grammatical vocabulary. We use 178 dictations and 65 metagraphic interviews we gathered among French technical higher education students in order to observe how they deal with past participle agreement and if they use academic metalinguistic vocabulary in that purpose. It appears that a lot of remarks concern past participle forms because these forms cause difficulties to these speakers. Some of the students use the grammatical vocabulary present in handbooks, but they stumble against the grammatical notions of subject

* Corresponding author : hlelevier@unistra.fr

and direct object. When they use the notion of direct object, it doesn't help them. It rather is a difficulty by itself. The word *subject* is linked with more effective procedures but it is often used to refer to the agreement's giver even if this isn't the syntactic subject.

S'intéresser à l'accord du participe passé chez des scripteurs experts pourrait à bon droit sembler manquer d'originalité. Le caractère emblématique de cette difficulté orthographique est bien illustré par son affleurement régulier dans les médias : lorsque des correcteurs du *Monde* publient un livre consacré à toute une série de problèmes linguistiques récurrents dans les manuscrits qu'ils traitent, c'est le participe passé qu'ils choisissent de mettre en avant (Rousseau et al., 2016), lorsque des humoristes mettent en cause la complexité des règles d'accord du participe passé, les remous médiatiques qu'ils provoquent remontent jusqu'au ministre de l'Éducation Nationale, mis en demeure non seulement de se prononcer sur ces règles mais aussi de les mettre en œuvre (Magazine Marianne, 2018). Mais il se trouve que cette complexité est liée aux caractéristiques linguistiques du participe passé, situé au croisement des deux zones dont on sait qu'elle pose le plus de difficultés aux scripteurs avancés du français (Andreu & Steinmetz, 2016; Manesse et al., 2007) : la morphographie du verbe et celle de l'adjectif. Autrement dit, si les règles d'accord du participe passé occupent si souvent une place importante dans les discours consacrés à l'orthographe des francophones, c'est certes parce qu'elles sont constituées culturellement en symbole de l'orthographe française, mais c'est aussi parce qu'elles constituent en quelque sorte le point nodal où se cristallisent les difficultés structurelles de cette orthographe. Chervel voit même dans l'accord du participe passé la motivation première de la mise en place de la grammaire scolaire : « C'est autour de lui que devait se constituer la grammaire scolaire, c'est essentiellement à cause de lui qu'on allait l'enseigner. » (1977, p. 111).

C'est pourquoi il nous a semblé pertinent d'accorder une place importante aux formes de participe passé dans une étude consacrée aux productions orthographiques d'étudiants français du premier cycle universitaire technique. Cette étude repose sur 178 dictées et 65 entretiens métagraphiques, permettant de recueillir les discours des étudiants sur les formes produites. Dans le cadre de cet article, nous exploiterons ces données en nous interrogeant sur les modalités de traitement du participe passé par les étudiants ayant participé à l'enquête. Plus précisément, nous nous appuierons sur les traces du métadiscours scolaire pour interroger sa productivité à moyen terme chez les élèves français. Il ne s'agit en aucun cas de réduire le raisonnement grammatical des enquêtés à l'usage de ce métadiscours mais de se demander dans quelle mesure il constitue une ressource pour des scripteurs en fin de scolarité.

À cette fin, nous nous intéresserons d'abord au traitement linguistique et didactique du participe passé, puis nous décrirons la méthodologie de l'enquête exploitée, avant de présenter d'une part les formes de participe passé produites par les enquêtés, d'autre part, et surtout, les discours accompagnant ces formes et, en particulier, les traces du métalangage grammatical scolaire.

1. Le participe passé : un problème linguistique et didactique

1.1 L'originalité linguistique du participe passé

Le participe passé occupe une place particulière au sein du système morphosyntaxique du français. Comme l'indiquent les termes « adjectif verbal » (Damourette et Pichon, 1934) ou « forme adjectivale du verbe » (Riegel et al., 2004, p. 342) parfois utilisés pour le désigner, il relève à la fois du fonctionnement du verbe et de l'adjectif (Brissaud et Cogis, 2008; Petitjean, 1991). En effet, il peut d'une part être utilisé dans une forme verbale pour exprimer un temps composé ou un passif, d'autre part être utilisé sous une forme purement adjectivale. Mais, même lorsqu'il est intégré à un temps composé, il se distingue du reste des paradigmes verbaux par deux originalités : il peut porter les marques de genre et de nombre de l'adjectif (-e et -s) et il ne s'accorde pas toujours avec le sujet du verbe.

Ce dernier point est lié à la nature adjectivale du participe qui ne le relie pas nécessairement au sujet actif du verbe mais, dans le cas des structures transitives, peut renvoyer à l'objet de l'action exprimée par le verbe. Wilmet (2010), très critique des approches grammaticales traditionnelles du participe passé, exprime ce phénomène en considérant que le participe passé est toujours un *apport* en quête de *support*. Avec l'auxiliaire *être* le support se trouve dans le sujet : dans *Le facteur est parti*, le support de *parti* est *Le facteur*. Avec l'auxiliaire *avoir*, le support, s'il est exprimé, se trouve dans l'objet : Dans *Elle regarde les lettres que le facteur a apportées*, *les lettres* est support d'*apportées*. Dans *Le facteur a apporté les lettres*, *les lettres* est tout autant support d'*apporté* mais les particularités des règles d'accord du participe passé en français bloquent la réalisation de l'accord.

1.2 De la règle à sa didactisation

L'histoire de l'accord du participe passé est donc d'abord l'histoire de son usage. Mais, à partir du XVI^e et, surtout, du XVII^e siècle, on cherche à régulariser la langue, et donc formuler des règles de bon usage. Le corpus de règles sur lequel s'appuie de nos jours l'enseignement des graphies normées du participe passé découle de ce processus de régularisation. C'est pourquoi il nous paraît important ici de revenir d'une part sur la genèse de la règle, d'autre part sur l'histoire de son enseignement.

Cette règle d'accord du participe passé trouve son origine dans une épigramme de Marot de 1538. Pellat et Andrieux-Reix (2006) soulignent cependant qu'elle est peu appliquée au XVI^e siècle. Sa formalisation par Vaugelas en 1647 a une plus grande influence car elle est bien reprise par les imprimeurs. Il s'agit surtout pour Vaugelas de définir les cas où l'accord est nécessaire pour éviter une équivoque lorsque l'objet est un pronom personnel ou un pronom relatif. Par exemple dans *ces lettres, je les ai reçues*, l'accord au féminin pluriel confirme qu'il s'agit bien des lettres. La règle qui découle de cette volonté de clarification de la langue n'est pas tout à fait la règle moderne mais elle s'en rapproche et elle est bien à l'origine de ce que Wilmet appelle un « maquis de règles d'accord » (2010).

Comme l'a écrit Chervel, à partir du XIX^e siècle, *Il fallut apprendre à écrire à tous les petits français...*(1977) L'accord du participe passé n'est pas la moindre des difficultés à traiter dans un tel projet. Dès la première génération des grammaires scolaires, celle de Noël et Chapsal, le participe passé joue un rôle majeur dans le système construit. Noël et Chapsal font du participe l'une des parties du discours à part entière ce qui permet de

considérer que le participe passé utilisé avec *avoir* s'accorde avec son complément s'il est placé avant. La règle en elle-même n'est pas radicalement modifiée par la seconde génération de grammaires scolaires identifiées par Chervel. Mais la notion de complément du participe est alors remplacée par la notion de complément d'objet direct du verbe, le participe n'étant plus considéré comme une partie du discours. Elle prend alors sens dans une théorie des compléments qui invente la notion de complément circonstanciel. La notion de complément d'objet direct est encore présente dans les formulations scolaires modernes mais elle n'est exploitée d'un point de vue orthographique que dans le cadres des règles d'accord du participe passé. C'est pourquoi il nous a semblé intéressant de nous intéresser aux traces des discours scolaires sur le participe passé présentes dans les entretiens métagraphiques. Cela nous semble une entrée possible pour réfléchir aux effets de ces discours scolaires sur ces scripteurs en ce qui concerne le traitement des formes du participe passé.

2. L'accord du participe passé : une difficulté manifeste chez les étudiants enquêtés

L'enquête sur laquelle nous nous appuyons avait pour but de documenter le raisonnement orthographique d'étudiants de sections de techniciens supérieurs tertiaires. Il s'agit en effet d'une population non analysée de ce point de vue pour qui la capacité à produire des écrits normés est un enjeu majeur car en lien direct avec leur future activité professionnelle.

2.1 Accorder les participes passés : un obstacle prévisible chez de jeunes adultes

Très peu d'études sont consacrées à la résolution des accords de participe passé par des locuteurs francophones mais elles confirment que sa difficulté n'est pas un mythe. En 1992, Audibert-Gibier montre à partir d'un corpus oral que la pratique des usagers diffère des règles normées. Brissaud et Cogis (2008) s'appuient sur deux corpus recueillis en milieu scolaire, dont un comportant des entretiens métagraphiques, pour faire le point sur l'accord du participe passé. Elles en concluent que l'accord avec complément antéposé est trop difficile pour qu'on puisse en intégrer la maîtrise au socle commun de connaissances censé être acquis par les élèves français à la quatrième année de l'enseignement secondaire. En effet, cet accord est très coûteux cognitivement parce qu'il repose sur l'interconnexion nécessaire de compétences linguistiques complexes. Boisvert et Boyer (2019) s'intéressent à l'utilisation de stratégies de substitution chez 6 élèves de première secondaire pour graphier des participes passés. Elles concluent à leur insuffisance, notamment pour régler les problèmes d'accord. Nous pouvions donc nous attendre à ce que l'accord du participe passé constitue un obstacle pour les étudiants interrogés.

2.2 La dictée utilisée

Nous avons décidé de nous appuyer sur une dictée car il s'agissait à nos yeux d'un compromis intéressant entre écriture libre et exercice orthographique ciblé. En effet, cette dictée avait vocation à servir d'appui à un entretien métagraphique permettant d'aborder les procédures orthographiques que mobilisaient les enquêtés. Il était donc important de disposer des mêmes formes pour chacun afin de comparer les commentaires recueillis. Nous aurions alors pu faire le choix de nous appuyer sur un exercice lacunaire et de cibler davantage les difficultés testées. Néanmoins, en l'absence de toute étude sur la population

visée, la dictée nous permettait de recueillir des données plus riches même si, de ce fait, elles ont une valeur exploratoire. En effet, la grande variété des formes recueillies ne permet pas d’avoir recours à des statistiques inférentielles pour établir la significativité des différences observées entre les taux de réussite des participes passés et des autres formes verbales ou adjectivales.

Nous présentons donc ici simplement les taux de réussite des participes passés dans les 178 dictées recueillies auprès d’étudiants de sections de techniciens supérieurs tertiaires scolarisés dans trois lycées du Nord de la France. Comme le soulignent Dister et Moreau (Mortamet Clara dir, 2019, p. 21- 42), une dictée ne teste que ce pour quoi elle a été conçue. Le texte que nous avons utilisé contenait onze formes de participe passé dont 7 en emploi verbal. L’exploration des accords du participe passé constituait donc bien l’un des objectifs du texte proposé. Il est reproduit ci-dessous.

Je vais vous parler de deux étudiantes en commerce international **parties** étudier dans un pays **éloigné**. Elles ont **préparé** leur voyage avec beaucoup de soin et chacune a **organisé** ses affaires pour être prête le 20 aout, jour du départ. Ces deux jeunes filles ne manquaient pas d’amis/ ies : elles ont **consacré** un weekend entier à faire leurs adieux à tout le monde. Le jour du départ, elles ont **enfilé** les vêtements qu’elles avaient **choisis** la veille et **vérifié** la liste de papiers réglementaires qu’elles avaient soigneusement **préparée** / **és**. Ces préparatifs **achevés**, la première s’est **dépêchée** de saluer une dernière fois ses parents, tandis que la seconde goutait ces tout derniers instants avant l’aventure. Quel évènement !

2.3 Des formes inégalement réussies

Tableau 1: Taux de réussite des formes adjectivales de participe passé dans la dictée. N=178

Forme	Taux de réussite de la finale
parties	54,5 %
achevés	80,90 %
éloigné	90,45 %

Les trois formes adjectivales sont très inégalement réussies. Si on regarde le texte, cette disparité est cependant relativement attendue. Les formes *éloigné* et *achevés* sont en effet situées directement après le nom auquel elles s’accordent. Par ailleurs, on sait que (Totereau et al., 2013, p. 169) l’absence d’accord est toujours mieux réalisée que la présence d’accord. La forme *parties* cumule un accord au féminin pluriel avec une structure syntaxique plus complexe puisque que le participe adjectivé est séparé du noyau du groupe nominal par le complément du nom *en commerce international*.

Tableau 2: Taux de réussite des finales des formes verbales de participe passé. N=178

Forme	Taux de réussite de la finale
choisis	28,7 %
préparée / és	33,7 %
vérifié	44 %
dépêchée	57,5 %
enfilé	57,3 %
préparé	57,9 %
consacré	59 %
organisé	69,1 %

Les formes verbales les plus réussies sont des formes de participe passé invariables car employées avec *avoir* sans COD antéposé ; *organisé*, *consacré*, *préparé* et *enfilé*. La forme *s'est dépêchée* présente un taux de réussite sensiblement égal aux formes précédentes. Il s'agit certes d'un verbe pronominal mais dans une configuration peu problématique. La forme *vérifié* renvoie à un cas d'emploi avec *avoir* sans COD antéposé mais elle est coordonnée au participe passé *enfilé* avec une proposition relative insérée entre les deux. Elle se trouve donc à distance de son sujet et de son auxiliaire, ce qui peut expliquer une difficulté d'identification du participe (les formes en *-er* représentent 40 % des réponses) qui n'apparaît massivement sur aucune autre forme.

Les formes les moins réussies sont, comme on pouvait s'y attendre, celles qui impliquent un accord avec le COD antéposé : *préparée* / *és* et *choisis*. Ces deux formes nécessitent la mise en œuvre de l'accord du participe passé dans une configuration exigeant une analyse grammaticale complexe qui peut s'appuyer sur la règle scolaire telle qu'elle est actuellement enseignée à l'école. Il se trouve que nous disposons pour ces formes de 65 commentaires métagraphiques. Elles étaient en effet intégrées, avec *parties*, *préparé* et *organisé* aux formes sur lesquelles les élèves ont été systématiquement interrogés. Leur analyse permet donc d'affiner notre compréhension des difficultés qu'elles posent aux scripteurs. Ces formes nous paraissent particulièrement intéressantes dans la perspective qui est la nôtre parce que les méthodes scolaires permettant de les produire exigent la manipulation de concepts grammaticaux et du métalangage qui leur est associé.

3. Des souvenirs scolaires parfois peu opérants

Nous proposons d'analyser les commentaires métagraphiques recueillis en s'appuyant sur le repérage de termes métalinguistiques grammaticaux présents dans des manuels scolaires.

3.1 Une exploitation des entretiens métagraphiques à la lumière de termes métalinguistiques repérés dans des manuels scolaires

Pour mener les entretiens métagraphiques, nous nous sommes inspirée de la technique de l'entretien d'explicitation (Balas-Chanel, 2008). Nous avons ainsi demandé aux étudiants d'expliquer comment, et non pourquoi, ils étaient parvenus à telle ou telle forme. La configuration matérielle de l'enquête, qui n'a pas permis de mener ces entretiens le jour de la dictée, modifie la nature des discours recueillis. Ils ne peuvent en effet être considérés comme la description de ce que l'étudiant a vraiment fait lorsqu'il a produit la forme, mais ils nous informent sur les procédures de relecture et de vérification dont il dispose. De ce point de vue, ces entretiens nous semblent une source d'information pertinente pour s'interroger sur les effets à long terme du discours scolaire sur les compétences orthographiques des scripteurs.

En effet, comme on le verra, un grand nombre d'étudiants mobilise des notions grammaticales. Ce point est attendu dans la mesure où, même si l'entretien n'a pas été présenté comme un travail scolaire, il a eu lieu en contexte scolaire et est nécessairement relié par les étudiants à des exercices scolaires, ne serait-ce que du fait de la présence d'une dictée. Les traces du discours grammatical dans celui des étudiants témoignent donc potentiellement de la productivité des notions vues en classe, pour les aider à régler les problèmes orthographiques qui se posent à eux. En effet, comme on la vu plus haut, la finale des participes passés est mal graphiée par 30 à 70 % des étudiants interrogés suivant

la formée concernée. En accédant au discours qu’ils parviennent à construire autour de ces marques d’accord, on accède donc partiellement aux procédures dont ils disposent pour choisir une graphie. Or, ces choix exigent une analyse morphosyntaxique, qu’elle s’exprime en terme métalinguistiques ou non. Malgré un certain nombre de phénomènes récurrents, classer ces procédures s’est révélé complexe car elles peuvent s’exprimer en des termes très variés. Partir des traces du vocabulaire grammatical pour les analyser permet donc de s’appuyer sur un fond commun, le discours métalinguistique auquel ont été confrontés pendant leur scolarité les étudiants interrogés. Malgré cette entrée lexicométrique, l’analyse qui suit est essentiellement qualitative. Il s’agit d’interroger les procédures mobilisées par les étudiants, au regard de leur pertinence grammaticale et de leur productivité orthographique. Seuls 5 étudiants n’utilisent aucun terme de la liste dans les extraits ciblés. Quoique partielle, cette entrée permet donc de brasser une partie importante du corpus recueilli.

Il reste à définir ce que l’on entend par discours grammatical scolaire. Nous avons décidé à cette fin de nous appuyer sur le vocabulaire grammatical repéré de façon récurrente dans les pages consacrées à l’accord du participe passé dans une liste de manuels scolaires (voir annexe). En effet, les manuels peuvent être considérés comme un « espace de représentation » (Denizot, 2021) de la culture scolaire. Ils ne nous donnent pas à accès à l’ensemble du discours scolaire tel qu’il se déploie en classe et dans les nombreux supports de cours créés par les enseignants, mais ils sont néanmoins régulièrement utilisés en classe et peuvent donc être considérés comme une source pertinente pour repérer les formulations en circulation dans le contexte scolaire.

3.2 Une utilisation inégale du vocabulaire grammatical

Le tableau ci-dessous présente les fréquences d’occurrences relevées dans les 65 extraits d’entretiens consacrés aux formes de participe passé pour une liste de termes repérés à plusieurs reprises dans les grammaires scolaires consultées. Les trois formes en gras correspondent à des termes qui ne sont pas toujours utilisés de manière pertinente par les étudiants qui les mobilisent.

Tableau 3: Pourcentage d’élèves utilisant chaque terme. N = 65

Terme grammatical	Pourcentage d’élèves utilisant le terme
accord / accorder ⁱ	57 %
verbe	49 %
féminin	48 %
pluriel	42 %
conjuguer / conjugaison	28 %
auxiliaire	26 %
sujet	26 %
COD	14 %
singulier	11 %
nom	5 %
masculin	3 %

Terme grammatical	Pourcentage d'élèves utilisant le terme
infinitif	3 %
passé	2 %
groupe	2 %
participe passé	2 %
pronom	2 %
adjectif	2 %

Il faut noter que les termes ont été introduits par les étudiants eux-mêmes. La chercheuse a pris soin de ne jamais utiliser dans une question un terme grammatical qui n'avait pas été d'abord utilisé par l'enquêté. Les termes qui apparaissent dans ce tableau sont donc, pour les étudiants interrogés, des termes suffisamment disponibles pour être convoqués à l'appui d'une réflexion portant sur un problème d'accord du participe passé. L'utilisation récurrente des notions *d'accord*, de *verbe de pluriel*, de *féminin*, de *masculin* et de *singulier* indiquent que, si les étudiants ne résolvent pas toujours les problèmes qui leur sont soumis dans cette dictée, ils sont nombreux à se poser les bonnes questions, à savoir des questions d'accord qui impliquent de réfléchir au genre et au nombre du mot. Cependant, parmi les 18 étudiants ayant recours à une ou plusieurs formes de la famille de *conjuguer*, 8 le font en assimilant la notion de conjugaison à la notion d'accord. Dans la majorité des cas, cette confusion n'a pas de réelle conséquence sur l'efficacité de l'analyse car *conjuguer* est simplement employé pour *accorder*. Un entretien commente cependant la forme « Elles ont *préparaient, a-i-e-n-t leur voyage » en parlant de « conjugaison du pluriel ». L'approximation lexicale est ici liée à une erreur orthographique. La distinction entre accord et conjugaison semble d'ailleurs avoir une efficacité chez les enquêtés qui l'utilisent à bon escient et qui, sans désigner les formes de participes passé comme telles, déclarent qu'elles ne sont pas conjuguées, ce qui montre qu'ils perçoivent la différence de statut entre formes personnelles et non personnelles même s'ils ne savent pas la nommer.

Parmi les termes plus spécifiques aux problèmes liés au participe passé, le mot *auxiliaire*, utilisé par 17 élèves, avec plusieurs utilisations par entretien, est le plus exploité. Il est toujours utilisé à bon escient et son utilisation est presque toujours liée au déclenchement d'une règle d'accord du participe passé. Celle-ci apparaît cependant très souvent sous une forme simplifiée « Auxiliaire *avoir* donc on n'accorde pas. » (E140). Certains étudiants s'en tiennent d'ailleurs à cette règle et l'appliquent très régulièrement, comme le montre le commentaire suivant de *choisi** dans *les vêtements qu'elles avaient choisis* : « *avaient* aussi c'est l'auxiliaire *avoir*, donc pour moi, je ne mets rien. C'est comme avec *Elles ont préparé*. » (E28) Les formes ciblées par l'entretien métagraphique ne comportaient pas d'auxiliaire *être* mais celui-ci est parfois apparu dans les explications liées à la forme *deux étudiantes parties étudier*. En effet, deux enquêtés analysent la forme adjectivale en transformant la phrase pour faire apparaître une structure attributive et parlent alors d'auxiliaire *être* : « *Elles* mais il y aurait peut-être un *e* entre le *i* et le *s* parce que c'est *elles sont parties* donc l'auxiliaire *être* » (E132). L'utilisation du terme *auxiliaire* évoque ici les formulations canoniques de règles du participe passé qui se trouvent réexploitées certes hors de propos mais dans un contexte où la transformation fonctionne et aboutit à une forme normée. Ces étudiants reconstituent en fait la valeur sémantique de ce participe passé sans auxiliaire dont Riegel, Pellat et Rioul disent qu'elle « se déduit de la forme avec auxiliaire à laquelle elle correspond » (Riegel et al., 2004, p. 343).

Chez une partie des enquêtésⁱⁱⁱ, les règles scolaires d'accord du participe passé affleurent donc sous une forme simplifiée postulant un accord avec le sujet avec l'auxiliaire *être* et une invariabilité du participe avec l'auxiliaire *avoir*. Cette règle simplifiée leur permet de traiter correctement les formes les plus courantes mais ne permet pas de traiter les cas avec COD antéposés qui avaient été intégrés à la dictée.

3.3 Une utilisation problématique des métatermes renvoyant à des fonctions

L'accord du participe passé avec COD antéposé exige en effet une analyse morphosyntaxique s'appuyant sur une distinction claire entre les notions de sujet et de COD. Or l'examen de l'emploi des termes associés à ces fonctions montre qu'ils posent problème.

On pourrait s'attendre à ce que les étudiants ayant recours à la notion de COD parviennent à résoudre les formes qui, traitées avec les règles scolaires, exigent d'identifier le COD. Ce n'est en fait le cas que de deux d'entre eux (E111 et E8) : « Oui quand je me relis, je changerais. Je mettrais *i-s*. Alors pourquoi ? Parce qu'il est employé avec le verbe *avoir*. Du coup, il s'accorde avec le COD qui se trouve cette fois avant, donc là c'est *les vêtements* donc j'aurais mis *i-s* à la relecture. »

Les 7 autres étudiants évoquant par eux-mêmes cette notion n'en font pas un usage qui les aide à résoudre les problèmes orthographiques qu'ils rencontrent. La configuration de leur discours est assez variée mais montre de façon récurrente que la notion de COD est, pour eux, au mieux peu productive, au pire un obstacle.

Certains parlent de COD mais n'ont pas de procédure pour l'identifier et recherchent des formes particulières comme *que* (E79) ou un pronom antéposé au verbe. Un enquêté commente ainsi la forme *choisi* « si elles avaient dit qu'elles euh, qu'elles pardon, euh (hésitation) non pas *qu'elles*, *elles les avaient choisis*, j'aurais mis le *i-s*. » (E29). Chez d'autres, la notion de COD semble parfois se confondre avec celle de sujet :

Chercheuse : *Elles ont préparé leur voyage avec beaucoup de soin et chacune a *organisée ses affaires pour être prête, *organisée vous avez écrit é-e.*

Étudiant : Oui parce que pour moi le COD était devant en fait.

Chercheuse : D'accord alors c'est quoi le COD du coup pour vous ?

Étudiant : *Chacune*. Mais je suis pas sûr mais je crois que c'est ça, enfin... (E140)

Le COD n'étant pas clairement identifié dans l'esprit de l'enquêté, la prégnance de l'accord du verbe avec le sujet en français prend ici le dessus. Une formulation partielle de la règle théorique aboutit ainsi à un accord faux. Le manque d'assurance de l'étudiant montre cependant qu'il a conscience d'un problème.

En effet, ces usages peu efficaces de la notion s'accompagnent presque toujours d'un manque d'assurance. Les étudiants qui y ont recours savent que l'on est dans une zone problématique et le disent. Une étudiante résume ainsi les difficultés que lui posent les règles d'accord du participe passé :

Oui parce que cette règle on me la rabâche tout le temps et à chaque fois j'ai l'impression que c'est, c'est comme vous savez les verbes en anglais, avec le *present perfect*, le... à chaque fois j'ai l'impression que tout le monde dit la même chose mais de façon différente et qu'il y a pas une version... (E30)

Cette impression d'incohérence entre les discours en circulation peut sembler étonnante dans la mesure où les règles d'accord du participe passé sont assez stables dans les grammaires scolaires pour les cas les plus classiques. Elle peut s'expliquer cependant soit par la diversité de formulations simplifiées ou incomplètes auxquelles peut être confronté l'étudiant, soit par une difficulté à donner du sens à une formulation scolaire qui s'appuie sur des termes qui ne sont pas clairs pour l'ensemble de ceux à qui elle s'adresse.

En effet, la notion de COD n'est pas la seule à poser problème dans notre corpus. Le métaterme *sujet*, qui constitue le mot renvoyant à une fonction grammaticale le plus courant du corpus, ne semble pas plus stable même si les étudiants ne l'identifient pas comme un mot problématique. Ainsi, sur les 17 étudiants ayant recours à ce mot, ils sont 8 à l'utiliser dans un contexte où il n'est pas syntaxiquement pertinent. 5 étudiants l'utilisent en effet pour commenter la forme *parties* en disant que *étudiantes* est *sujet* de *parties*. Comme on l'a vu plus haut, cette analyse passe parfois explicitement par la formulation d'une structure attributive qui reconstitue effectivement un rapport sujet verbe entre *étudiantes* et *parties*. Il n'en demeure pas moins qu'à l'échelle de la phrase telle qu'elle est dictée, *parties* est épithète d'*étudiantes*. On retrouve ce phénomène concernant les formes d'accord avec COD antéposé de la fin. Deux étudiants déclarent ainsi que *vêtements* est sujet de *choisis* dans *les vêtements qu'elles avaient choisis* et deux autres identifient *papiers* comme sujet de *préparés* dans *la liste des papiers règlementaires qu'elles avaient préparés*. Là encore, le terme *sujet* permet de désigner ce qui constitue en fait le donneur d'accord, mais n'est pas utilisé conformément aux usages grammaticaux scolaires. Nous reproduisons ci-dessous un extrait d'entretien portant sur la forme *choisis*.

Étudiant : Très bonne question, là peut-être, aujourd'hui j'aurais peut-être pas écrit comme ça. J'aurais peut-être pas mis... parce que pareil, c'est avec *avoir* donc...

Chercheuse : Vous m'avez dit ça dépend de la façon d'utiliser *avoir*.

Étudiant : Oui c'est parce que c'est *qu'elles avaient choisis*.

Chercheuse : C'est le *q-u* qui modifie les choses ?

Étudiant : Oui. Parce que là c'est *les vêtements* donc elles ont choisi des vêtements, donc *vêtements* c'est plus le sujet de *choisis* donc j'ai mis un *s*.

Chercheuse : Alors si je comprends bien, le signal qui fait que vous réfléchissez un peu plus c'est la présence de *que* c'est ça ?

Étudiant : Oui.

Chercheuse : Et une fois que vous avez la présence de *que*, vous allez vous demander quel est le sujet de *choisis* en quelque sorte ?

Étudiant : Je réfléchis au sens de la phrase en fait surtout. (E116)

L'étudiant résout ici finalement la question de l'accord en passant par l'analyse sémantique des différents constituants de la phrase. Cette analyse fonctionne d'un point de vue orthographique.

Cependant, l'utilisation à faux d'un terme grammatical, par ailleurs fondamental dans toutes les règles d'accord du verbe, crée nécessairement une forme d'instabilité qui s'exprime dans l'entretien suivant :

Chercheuse : *Le jour du départ, elles ont enfilé les vêtements qu'elles avaient *choisies, i-e-s.*

Étudiant : C'est elles qui l'ont choisi, c'est les vêtements qui ont été choisis par elle.

Chercheuse : Excusez moi, du coup j'ai pas bien compris, vous l'accordez avec quoi en fait ?

Étudiant : Je l'accorde avec *elles*.

Chercheuse : C'est elles qui ont choisi les vêtements d'où le *i-e-s*... Vous hésitez quand même.

Étudiant : Ben oui parce que c'est les vêtements qui ont été choisis mais c'est par elles. Mais le sujet c'est *les vêtements*.

Chercheuse : Le sujet c'est *les vêtements*.

Étudiant : C'est les vêtements qui ont été choisis. (hésite) Je retirerais bien le *e* mais je suis pas sûr. (E16)

Cet étudiant hésite entre un accord avec le sujet et un accord normé avec le COD. Mais, paradoxalement, il utilise le mot *sujet* pour désigner le COD parce qu'il se demande en fait avec quoi s'accorde *choisis*.

Parmi les élèves ayant produit la forme normée, certains établissent d'ailleurs ce lien sans l'accompagner d'un discours grammatical : « ben là, ce qu'elles ont choisi, c'est les vêtements donc j'aurais... là aujourd'hui j'aurais mis un *s* aussi. » (E72), « Ben les

vêtements c'est un vêtement mais je crois que j'ai oublié un *s*. » (E31), « Parce qu'on parle des vêtements. » (E91), « *le jour du départ, elles ont enfilé les vêtements qu'elles avaient choisis*, ben vu que c'est *les vêtements*, ben du coup on dit *un vêtement*, donc c'est *i-s* à la fin » (E132), « Donc là parce que c'est *les vêtements* au pluriel donc j'ai choisi de mettre un *s*. » (E162). Tous ces extraits repèrent le bon donneur d'accord grâce à une bonne perception des liens entre les mots mais sans passer par du vocabulaire grammatical. Deux entretiens désignent également le COD antéposé par l'expression « le nom », avec lequel ils font l'accord, normé, et qu'ils distinguent du sujet (E9, E117). On retrouve le même type d'analyse pour la forme *préparée/és* dans *la liste des papiers réglementaires qu'elle avait préparée/és*. : « Là c'est la liste qu'elle ont préparée du coup *é-e*, mais là j'ai hésité, je me rappelle avoir hésité avec si le sujet c'était *les papiers réglementaires*, du coup j'ai failli mettre *é-s* » (E27). Cette étudiante déclare d'ailleurs plus tôt que, face à la forme *chacune a organisé ses affaires*, elle se demande : « où ce qui est organisé est placé dans la phrase ? » Tout se passe comme si le lien entre le participe passé et son donneur d'accord relevait suffisamment de l'évidence pour qu'elle ne s'interroge que sur la place de ce donneur d'accord dans la phrase. Ces exemples montrent que la majorité des étudiants qui parviennent à produire une analyse pertinente de l'accord des participes passés avec COD antéposé dans notre corpus le font sans passer par les formulations scolaires classiques. Ils cherchent en fait le donneur d'accord et certains d'entre eux le nomment *sujet* et non *COD*.

4. Discussion

Les étudiants que nous avons interrogés utilisent très majoritairement du vocabulaire grammatical spontanément quand on leur demande d'expliquer comment ils parviennent à des formes orthographiques impliquant, de fait, une analyse grammaticale. Une partie des termes relevés est utilisée à bon escient, même si le raisonnement dans lequel ils sont insérés peut parfois être erroné. Il en va ainsi de la notion de verbe, de celle d'accord ou des genres. La notion d'auxiliaire, spécifiquement liée au participe passé, est également productive. Cette notion est d'ailleurs souvent présente derrière la formulation *verbe avoir* ou *être*. De nombreux commentaires prennent ainsi une forme du type : « c'est avec le verbe *avoir* devant donc j'ai pas accordé » (E9). Comme le montre cet exemple, l'identification de l'auxiliaire déclenche un traitement spécifique du participe qui se révèle efficace en l'absence d'antéposition du COD. L'utilisation pertinente d'un métaterme n'implique pas que les raisonnements qui lui sont associés aboutissent toujours à une forme normée. Certains étudiants appliquent ainsi une procédure de non accord systématique avec l'auxiliaire *avoir* qui produit dans certains cas des formes non normées. Il n'empêche que l'usage du terme *auxiliaire* est ici associé à une compréhension, au moins partielle; du fonctionnement des formes composées. Il nous semble donc qu'elle constitue une ressource pour les étudiants concernés. D'une part, elle participe de leur compréhension linguistique du système verbal. D'autre part, confrontés à un discours grammatical exploitant la notion d'auxiliaire, ils seront en mesure de la comprendre et donc, potentiellement, d'exploiter ce discours, par exemple pour vérifier la pertinence de leurs choix orthographiques dans le cadre de l'utilisation d'un correcteur.

Mais l'explication d'un accord du participe passé avec COD antéposé conforme aux règles scolaires exige le recours à d'autres notions, et donc, potentiellement, à d'autres métatermes. Elle implique en effet les notions de sujet et de COD. Or celles-ci ne sont mobilisées que par une minorité d'élèves mais, surtout, elles sont régulièrement mobilisées à faux ou sans efficacité. Cette difficulté à les utiliser correctement explique d'ailleurs probablement que beaucoup s'en passent. En effet, concernant les formes avec COD antéposé, il est notable que la très grande majorité^{iv} des étudiants qui parviennent à produire

un accord normé par une procédure pertinente le font sans avoir recours à la notion de COD.

En ce qui concerne la notion de sujet, même si l'utilisation qu'en font les enquêtés est souvent peu conforme aux usages scolaires, elle peut être productive sur le plan orthographique parce qu'elle exprime la recherche d'un donneur d'accord. Cette analyse n'est pas sans rappeler certains protocoles d'accord du participe passé alternatifs. Chervel cite ainsi la proposition que faisait Montry en 1836 : « Le participe, *quel qu'il soit*, s'accorde toujours avec le substantif exprimé ou sous-entendu placé AVANT lui, et répondant à la question *qui est-ce qui?*; il reste invariable lorsque la réponse se trouve APRÈS lui ou n'existe pas » (1977, p. 114). Chervel explique que cette règle, en apparence simple, est fautive parce qu'elle ne fonctionne pas avec l'auxiliaire *être* qui implique toujours l'accord du sujet avec le verbe. Mais, même si la formulation pose problème, il s'agissait bien de rechercher le donneur d'accord, ou ce que Wilmet appelle le *support*. Ses propositions rejoignent d'ailleurs partiellement la proposition de Montry puisque la deuxième étape de son protocole d'accord consiste à « Rechercher le support animé ou inanimé du PP en posant la questions "qui/ qu'est ce qui est / était / sera... PP" » (1999, p. 111). Wilmet ne prétend pas que cette étape suffise à résoudre les problèmes d'accord. Il définit une série de situations de blocage de l'accord qui ne se limite pas à la place occupée par le support. Il serait en effet illusoire de penser qu'un protocole simple permette de couvrir l'ensemble des cas d'accord du participe passé qui n'ont pu jusqu'à ce jour être simplifiés. Mais les propositions de Wilmet présentent l'avantage de se passer des notions grammaticales scolaires qui semblent les moins productives dans le discours des étudiants que nous avons interrogés. Elles sont, de fait, plus proches des formulations de ceux des enquêtés qui, sans reprendre le vocabulaire scolaire, parviennent à résoudre les problèmes d'accord les plus complexes de la dictée parce qu'ils perçoivent bien les relations entre les différents éléments de la phrase.

Nos données nous semblent ainsi interroger les formulations grammaticales traditionnelles. À cet égard, la technique de l'entretien métagraphique nous paraît productive : elle ne permet certes d'accéder qu'à un discours sur l'écriture et non aux procédures d'écriture elles-mêmes. Mais les formulations scolaires rencontrées dans le passé constituent l'une des matières premières de ce discours. Il représente donc une source d'information, incomplète mais réelle, sur les effets de ces formulations scolaires sur les ressources dont disposent les locuteurs pour résoudre les problèmes orthographiques qui se posent à eux. Concernant l'accord du participe passé, on peut se demander si la règle d'accord du participe passé avec complément antéposé n'est pas lettre morte pour une partie des élèves français⁹. Ce n'est pas qu'ils ne l'aient pas apprise. Les entretiens montrent au contraire que certains d'entre eux en mobilisent spontanément des traces. C'est qu'ils n'ont pu se l'approprier et en faire usage en cas de besoin. Une solution simple consisterait à ne pas enseigner l'accord du participe passé avec COD antéposé puisqu'une grande partie des enquêtés applique efficacement une règle simplifiée opposant auxiliaire *être* et auxiliaire *avoir*. Mais le fait est que les programmes de l'enseignement secondaire français intègrent à ce jour l'accord avec COD antéposé. Par ailleurs, même s'il s'agit d'une minorité, certains enquêtés se sont montrés capables de gérer ces configurations d'accord suivant des procédures linguistiquement pertinentes, quoique ne faisant pas appel aux formulations scolaires classiques. Il est donc peut-être envisageable de renouveler l'approche de ces problèmes d'accord. La proximité entre les procédures utilisées avec efficacité par certains étudiants et le protocole proposé par Wilmet (1999) nous semblent plaider pour une utilisation scolaire de ce type de protocole, auquel n'avait recours aucun des manuels scolaires consultés.

Plus globalement, même si nos données sont insuffisantes pour tirer des conclusions à l'échelle de l'ensemble de la population scolarisée en France, elles nous semblent néanmoins plaider pour des recherches sur l'état des connaissances grammaticales des élèves francophones. Alors que, depuis 2019, l'enseignement de la grammaire est entré explicitement dans les programmes de lycée en France et évalué au baccalauréat, très peu d'études s'intéressent aux connaissances grammaticales des élèves de l'enseignement secondaire et aux liens entre ces connaissances et leurs compétences scripturales. De telles études seraient pourtant fondamentales. D'une part, elles pourraient aider les enseignants à mieux évaluer ce qui fait obstacle dans la manipulation des concepts grammaticaux. D'autre part, elles pourraient alimenter une réflexion sur les fonctions de l'enseignement de la grammaire, notamment comme ressource pour le développement des compétences en littéracie.

Références bibliographiques

- Andreu S. et Steinmetz C. (2016). *Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015)*. DEPP. <http://www.education.gouv.fr/cid23433/les-performances-en-orthographe-des-eleves-en-fin-d-ecole-primaire-1987-2007-2015.html>
- Audibert-Gibier, M. (1992). Étude de l'accord du participe passé sur des corpus de français parlé. *Langage et société*, 7-30.
- Balas-Chanel, A. (2008). «L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite». *Éduquer [Online]*, 1 | 2e trimestre 2002. <http://rechercheseducations.revues.org/159>
- Boisvert, M. et Boyer, P. (2019). L'utilisation de stratégies de substitution pour orthographier l'auxiliaire et le participe passé. *Scolagram* 5.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2008). L'accord du participe passé. Reconsidération d'un problème ancien à la lumière de données récentes sur l'acquisition. *Congrès Mondial de Linguistique française*, 413-424. <https://doi.org/10.1051/cmlf08105>
- Chervel, A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.
- Damourette, J., et Pichon, É. (1934). *Des mots à la pensée essai de grammaire de la langue française, 1911-1934 4 Participe, propositions subordonnées, impératif, interrogation, verbe unipersonnel*. Paris : J. L. L. d'Artrey.
- Denizot, N. (2021). *La culture scolaire : Perspectives didactiques*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Magazine Marianne. (2018, septembre 6). *Accord du participe passé : Quand le ministre ne sait pas reconnaître un COD*. <https://www.marianne.net/politique/accord-du-participe-passe-quand-le-ministre-de-l-education-ne-sait-pas-reconnaitre-un-cod>
- Manesse, D., Cogis, D., et Dorgans-Robineau, M. (2007). *Orthographe à qui la faute?* Issy-les-Moulineaux : ESF éditions.
- Mortamet, C. dir. (2019). *L'orthographe : Pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations* Rouen : Presses Universitaires de Rouen.
- Pellat, J.-C., et Andrieux-Reix, N. (2006). Histoire d'É ou de la variation des usages graphiques à la différenciation réglée. *Langue française*, 7-24.
- Petitjean, L. (1991). Un vieux casse-tête : L'accord du participe passé. *Mots*, 28, 70-85.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., et Rioul, R. (2004). *Grammaire méthodique du français* (3e édition). Paris : Presses universitaires de France.

Rousseau, M., Herlin, R., et Houdart, O. (2016). *Retour sur l'accord du participe passé et autres bizarreries de la langue française*. Paris : Flammarion.

Totereau, C., Brissaud, C., Reilhac, C. et Bosse, M.-L. (2013). L'orthographe grammaticale au collège : Une approche sociodifférenciée. *A.N.A.E.*, (123), 164-171. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00945209>

Wilmet, M. (1999). *Le participe passé autrement protocole d'accord, exercices et corrigés*. Bruxelles : De Boeck- Duculot.

Wilmet, M. (2010). *Grammaire critique du français* (5e édition entièrement revue). Bruxelles : De Boeck-Duculot.

Annexe : Manuels consultés pour établir la liste de métatermes

Ballanfat, É. (2012). *Français, 3e : Manuel unique programme 2012*. Magnard.

Beltrando, B. (2009). *L'atelier du langage, 6e : Grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire*. Hatier.

Berlion, D., et Kmieckowiak, C. (2006). *Ortho collège 5e : Livre élève*. Hachette éducation.

Bertagna, C., et Carrier-Nayrolles, F. (2016). *Français 6e : Nouveau programme, cycle 3*. Hachette éducation.

Deschellette, É., Jougla, S., Simonot, M., Bertagna, C., et Carrier-Nayrolles, F. (2016). *Français 5e : Nouveau programme, cycle 4*. Hachette éducation.

Himy, O. (2010). *Les couleurs du français, 5e*. Hachette éducation Istra.

Himy, O. (2012). *Les couleurs du français, 3e : Livre unique nouveau programme*. Hachette éducation Istra.

Mon manuel de français : 5e, cycle 4. (2021). Hachette éducation.

Pellat, J.-C. (Éd.). (2009). *Quelle grammaire enseigner ?* Hatier.

Randanne, F. (2016a). *Français, 3e, cycle 4 : Nouveau programme 2016*. Belin.

Randanne, F. (2016b). *Français, 5e, cycle 4 : Nouveau programme 2016*. Belin.

Randanne, F. (2021). *Français, 6e, cycle 3 : Nouveau programme 2016* (Nouvelle éd). Belin éducation.

- i Nous avons fait une recherche par lemme : *verbe* renvoie donc à la fois à *verbe* et à *verbes*, *accord* à *accord*, *accords* et toutes les formes fléchies *d'accorder* etc.
- iii Nous ne chiffrons pas le nombre d'étudiants concernés parce que, si ce processus est très explicite chez certains, il peut être présent et non formulé chez d'autres. Les modalités de l'étude nous permettent donc d'établir qu'il existe chez des scripteurs avancés et n'est pas isolé. Mais elles ne nous permettent pas de chiffrer la proportion de scripteurs concernés.
- iv 27 élèves sur 65 graphient correctement la forme *choisis* à l'issue de l'entretien, 26 sur 65 la forme *préparée /és*. Ils ne sont que trois en tout à avoir recours à la notion de COD.
- v Les élèves de STS interrogés ne sont en aucun cas représentatifs de l'ensemble de leur classe d'âge. Mais leur profil, assez diversifié en terme d'origine scolaire, ne permet pas de penser qu'il s'agirait d'exceptions.