

## L'accord du participe passé

### Reconsidération d'un problème ancien à la lumière de données récentes sur l'acquisition

Catherine Brissaud et Danièle Cogis  
Lidilem - Université de Grenoble  
Catherine.brissaud@ujf-grenoble.fr  
MoDyCo UMR 7114 CNRS - Université Paris X  
Daniele.cogis@paris.iufm.fr

*Les participes, telle est la partie importante du discours qui va nous occuper ; les participes, l'épouvantail des enfants, la ressource consolante de l'ignorant pédagogue, le sujet de méditation du vrai grammairien !*

(Bescherelle, Bescherelle et Litaïs de Gaux, *Grammaire nationale*, 1852, p. 667)

Il sera ici question de l'accord du participe passé en français quand il est employé avec l'auxiliaire *avoir* ou quand il fait partie d'une forme pronominale. Ce colloque nous offre la possibilité de revenir sur une question ancienne, trop souvent éludée parce qu'elle semble rattachée à la sphère de l'école et de l'apprentissage de l'orthographe, elle-même perçue comme une discipline scolaire et non linguistique. Nous partirons de deux observations.

19 novembre 2007 : un groupe d'une vingtaine de professeurs stagiaires de Lettres travaille, dans un IUFM de France, sur un sujet de brevet donné en juin 2007. L'objectif est d'établir, à partir de l'examen du sujet, une liste de savoirs et de savoir-faire attendus en fin de scolarité au collège. Arrive l'exercice de réécriture (noté sur 4 points ; la dictée en vaut 6). La consigne est la suivante : « *En vous voyant entrer, je me suis douté de quelque chose, j'ai envoyé à la mairie, et voici ce qu'on m'a répondu* » : Réécrivez le passage au plus-que-parfait en passant de la première personne du singulier à la troisième du pluriel. Il apparaît très vite que personne dans la salle n'est capable d'affirmer que la forme attendue est *ils s'étaient doutés de quelque chose* ou *ils s'étaient douté de quelque chose*. Première question : comment se peut-il que ce point soit si mal assuré chez ceux qui sont chargés de l'enseigner alors qu'il est évalué en fin de scolarité obligatoire ?

20 novembre 2007 : le président de la République intervient au congrès de l'Association des maires de France. Voici ce qu'il donne à entendre à propos de la réforme de la carte judiciaire : « Cette réforme / je l'avais promis / j'ai demandé au Garde des Sceaux de la mettre en œuvre / elle l'a mis en œuvre avec courage ». Les deux participes passés *promis* et *mis* se détachent très nettement, ils sont au masculin – cela ne fait aucun doute. Alors que le premier est acceptable (je l'avais promis = j'en avais fait la promesse), on attend le féminin *mise*, en vertu de la fameuse règle d'accord du participe passé employé avec *avoir*. Deuxième question : comment se fait-il que le président de la République, qui pèse chacun de ses mots, expert en discours s'il en est, se soit volontairement affranchi de cette règle, emblématique du français ? Que pouvons-nous, linguistes, en tirer comme conclusions ?

Le désarroi des jeunes enseignants de français, en insécurité quand on leur demande d'écrire *ils s'étaient doutés de quelque chose* et l'actualité politique nous fournissent l'occasion de réenclencher et de nourrir la réflexion linguistique sur cet accord importé d'Italie au XVI<sup>e</sup> siècle et qui nous semble fortement vaciller en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle, tant les exemples sont nombreux aujourd'hui du non respect de cette règle, le symbole même de la normativité.

Le phénomène est très sensible à l'oral, pour qui sait écouter le français tel qu'il est effectivement parlé à la radio, à la télévision mais aussi dans des situations plus formelles (jurys de thèse par exemple) : c'est l'infraction à la règle qui devient statistiquement le plus fréquent. Les relevés ne font que confirmer les conclusions d'études maintenant anciennes (Blanche-Benveniste, 1991 ; Audibert-Gibier, 1992) : tendance au non accord quand un pronom complément second s'interpose entre le sujet et le verbe ou quand la zone post-verbale n'est pas vide (*la bande dessinée qu'il lui a offert vient de sortir*) ; accord réalisé plus volontiers avec *le, la* et *les* qu'avec *me, te, nous, vous* et *que*. À l'écrit, le problème bien sûr amplifié et cet accord pose un problème redoutable d'apprentissage, les élèves ne pouvant pas prendre appui sur les réalisations audibles de l'accord et pouvant même être induits en erreur par l'invariabilité fréquente dans la langue environnante.

Après avoir retracé brièvement le cadre historique de cet accord et les résistances qui l'ont toujours entouré, nous livrerons des données d'un autre type, moins anecdotiques, issues de vastes enquêtes en milieu scolaire, qui montrent la difficulté posée par l'accord du participe passé avec l'objet antéposé. Ces données quantitatives, à l'origine d'hypothèses sur le fonctionnement de l'erreur et sur l'acquisition de la morphographie, seront alors éclairées par des commentaires métagraphiques d'élèves (Jaffré, 2003). Nous nous attacherons, dans notre conclusion, à souligner la nécessité d'une décision *politique* sur le devenir des règles d'accord.

## 1 Un héritage embarrassant

### 1.1 Au commencement était l'Italie

La règle qui régit le participe passé employé avec *avoir* quand le complément d'objet direct est antéposé (désormais pp/cod), ou celle du participe passé des verbes pronominaux, a une histoire. Des publications récentes (Chaurand et Goosse, 2006 ; Pellat et Andrieux-Reix, 2006 ; Encrevé et Braudeau, 2007) en font état, rappelant que cette règle a été édictée par Marot à la Renaissance, à un moment où le passé composé n'est pas encore constitué en temps verbal à part entière. Marot prend l'italien comme référence : il la présente comme naturelle, alors que les usages du XVI<sup>e</sup> siècle sont loin de la systématiser. Pellat et Andrieux-Reix (2006 : 14) rappellent aussi que la place du participe postposé au complément, pouvait alors expliquer l'accord (*j'ai les yeux fermés*) mais que la grammaticalisation de la structure ne le justifie plus.

Cet accord s'est, en fin de compte, assez mystérieusement imposé<sup>1</sup>, après une période de variation qui a traversé les XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles. Au XVII<sup>e</sup> siècle, on ne fait plus l'accord avec le complément postposé comme dans le célèbre *Mignonne, allons voir si la rose Qui ce matin avait desclose Sa robe de pourpre au Soleil* de Ronsard. C'est également au XVII<sup>e</sup> siècle que l'accord des participes passés des verbes pronominaux a attiré l'attention des grammairiens qui l'ont rapproché de celui du participe passé des verbes employés avec *avoir* (Chaurand et Goosse, 2006 : 43). Et, malgré Vaugelas qui continue à accorder le participe passé des verbes pronominaux avec le sujet, ils ont mis au point la règle raffinée et compliquée que presque personne n'est capable d'appliquer aujourd'hui<sup>2</sup>.

### 1.2 Les propositions de réforme

La difficulté de ces accords est apparue très tôt et les propositions de simplification, qui ont eu d'ardents défenseurs, se sont succédé, en vain. Nous ne mentionnerons ici que quelques jalons d'une histoire mouvementée.

Nous avons vu dans l'exergue en quels termes les frères Bescherelle soulignent la complexité de l'accord du participe passé dans leur *Grammaire nationale* parue en 1852. Le 31 juillet 1900 est publié un premier arrêté de tolérance qui précise que la règle tombe en désuétude et « qu'il paraît inutile de s'obstiner à

maintenir artificiellement une règle qui n'est qu'une cause d'embarras dans l'enseignement, qui ne sert à rien pour développer l'intelligence et qui rend très difficile l'étude du français aux étrangers ». Cet arrêté, mort-né, visait à faire admettre l'invariabilité du participe passé employé avec *avoir*. Il est remplacé, le 26 février 1901, par un nouvel *Arrêté relatif à la simplification de la syntaxe française*, en net recul sur la question du participe passé, et qui restera lettre morte. En 1976 paraissent les *Tolérances grammaticales ou orthographiques*, texte ambigu qui prône l'acceptation de cas limite (*les cerises, j'en ai cueilli ou cueillies ; étant donné ou étant données les circonstances*) dans les examens et concours mais qui ne demande pas de les enseigner, et que peu d'enseignants connaissent !

Après l'appel à la modernisation de l'orthographe du français, paru le 7 février 1989 dans le journal *Le Monde*, sont créés le Conseil supérieur de la langue française et la Nouvelle délégation à la langue française, chargés de réfléchir à cinq points précis : le trait d'union, le pluriel des noms composés, l'accent circonflexe, le participe passé des verbes pronominaux et diverses anomalies. André Goosse, qui faisait alors partie du conseil international de la langue française, a défendu l'accord du participe passé des verbes pronominaux avec le sujet dans tous les cas. Il raconte que, le consensus n'ayant pas été atteint, le conseil s'est « rabattu » sur le participe passé de *laisser* suivi d'un infinitif, donnant ainsi un « os à ronger au ministre »<sup>3</sup> (Chaurand et Goosse, 2006 : 44) ! De fait, le texte des *Rectifications orthographiques* de 1990 se limite à une seule modification concernant le participe passé : l'invariabilité de *laissé* lorsqu'il est suivi d'un infinitif (*elle s'est laissé mourir*). Depuis lors, les rectifications sont devenues obligatoires du primaire à l'université dans la communauté française de Belgique. La grande nouveauté pour la France est que ce texte est mentionné dans les récents programmes pour l'école primaire parus en avril 2007 : les enseignants sont invités à « s'inscrire » dans le cadre de l'orthographe rectifiée, selon une formule qui reste toutefois bien ambiguë<sup>4</sup>. Le projet de programme, soumis à l'avis du Conseil Supérieur de l'Éducation (29 avril 2008) entérine cette décision dans un très discret et sibyllin nota bene : « L'orthographe révisée est la référence » (51-52).

## 2 Ce que les graphies des élèves nous apprennent

### 2.1 Des formes en /E/ au participe en /I/

Les recherches que nous avons menées depuis une quinzaine d'années dans le domaine de l'acquisition de la morphographie auprès de vastes populations d'élèves de l'école élémentaire et du collège nous fournissent des renseignements précieux sur la réalisation de ces accords et les difficultés d'acquisition qu'ils posent. Nous nous appuyerons ici principalement sur deux de nos enquêtes conduites du CM2 (5<sup>e</sup> primaire) à la classe de 3<sup>e</sup> (4<sup>e</sup> année du secondaire) : la première concerne les désinences verbales en /E/ (imparfait, infinitif et participe passé) et a été soumise à 1 269 élèves sous la forme d'exercices à trous (Brissaud, 1999) ; la seconde, destinée à évaluer l'évolution du niveau orthographique en vingt ans, a consisté en une dictée proposée à 2 767 élèves appartenant à un échantillon représentatif des établissements scolaires de la France métropolitaine (Manesse et Cogis, 2007).

L'observation des participes passés des verbes des premier et deuxième groupes montre les tendances, parfois contradictoires, qui sont à l'œuvre dans la sélection des graphies par les élèves. Le tableau suivant indique la répartition des différentes graphies produites du CM2 à la classe de 3<sup>e</sup> :

1. Ils n'ont pas <i>retrouvé</i> leur balle.					
<i>é</i>	<i>és</i>	<i>aient</i>	<i>er</i>	<i>ée</i>	
68,6 %	19 %	4,3 %	3,3 %	2,8 %	
2. Les enfants l'ont <i>cherché</i> longtemps ce ballon.					
<i>é</i>	<i>é(e) s</i>	<i>aient</i>	<i>er</i>		
68,7 %	23,6 %	3,6 %	2,8 %		
3. Elles l'ont <i>cherchée</i> longtemps leur balle.					
<i>ée</i>	<i>é</i>	<i>ées</i>	<i>er</i>	<i>aient</i>	<i>és</i>
37,7 %	29,4 %	24,3 %	3,5 %	2,6 %	1 %
4. Les branches distribuent en divers canaux la sève que les racines avaient <i>réunie</i> dans le tronc.					
<i>is</i>	<i>i</i>	<i>it</i>	<i>ie</i>	<i>ies</i>	<i>nt</i>
29,8 %	23,8 %	14,6 %	13,0 %	10,9 %	5,6 %

La comparaison des erreurs faites dans ces quatre phrases appelle quelques remarques et permet de formuler un certain nombre d'hypothèses. Nous commencerons par les formes en /E/.

- La phrase 1 ne comporte pas de pp/cod ; elle n'en provoque pas moins d'erreurs que la phrase 2 : on observe une tendance récurrente à faire l'accord avec le sujet. Si l'on ajoute toutes les désinences erronées portant les marques du pluriel (*aient*, *ées*, *és*), c'est même davantage d'élèves qui semblent réaliser l'accord avec le sujet dans les trois premières phrases : respectivement 23,3 %, 27,2 % et 27,9 %.
- Si l'on compare le pourcentage de graphies conformes à la norme pour les phrases 2 et 3, force est de constater qu'il est plus facile de réaliser l'accord avec le complément antéposé lorsque celui-ci est masculin singulier : il suffit d'écrire ce que l'on entend. La phrase 3 suscite beaucoup d'erreurs : nous faisons l'hypothèse que les deux éléments préverbaux aux marques contrastées (*elles* et *l'*) induisent un conflit d'accord, la co-occurrence du féminin et du pluriel suffisant à perturber les collégiens.
- Le nombre élevé de formes non marquées dans la phrase 3 (29,4 % des élèves) laisse à penser que, dans le cas de la phrase 2, un grand nombre d'élèves a produit un « non accord » plutôt qu'un accord avec le complément antéposé et que la forme normée *cherché* est donc réalisée en quelque sorte par défaut.
- Dans la phrase 1, la proportion d'élèves qui semblent faire l'accord avec le complément postposé (*balle*) est très réduite (2,8 %) comparée à celle des élèves qui mettent en relation le participe passé avec le sujet (*retrouvés* : 19 % ; *retrouvaient* : 4,3 %). L'accord erroné se fait donc davantage dans le sens de l'écriture, de gauche à droite, qu'en remontant la chaîne.

En ce qui concerne le participe passé en /i/, constituant d'une phrase à la structure syntaxique plus complexe que celle des trois premières examinées, les variantes sont aussi nombreuses que pour le participe passé en /E/ de la phrase 3 : *i*, *is*, *ies*, *ie*, *nt*, *it*. Mais les chiffres sont sans appel : sur 2 767 élèves du CM2 à la classe de 3<sup>e</sup>, ils ne sont que 9,7 % à écrire la forme normée *réunie*, 13 % si l'on ne tient pas compte de l'orthographe lexicale<sup>5</sup>.

Alors que la finale attendue est *ie*, c'est *is* qui l'emporte sur toutes les autres, ce qui suggère dans ce cas aussi un accord avec le sujet. Si l'on globalise toutes les marques qui indiquent un pluriel (*is*, *ies*, *nt*), c'est près de la moitié des élèves qui relient le participe passé au sujet (46,9 %). Les élèves retiennent

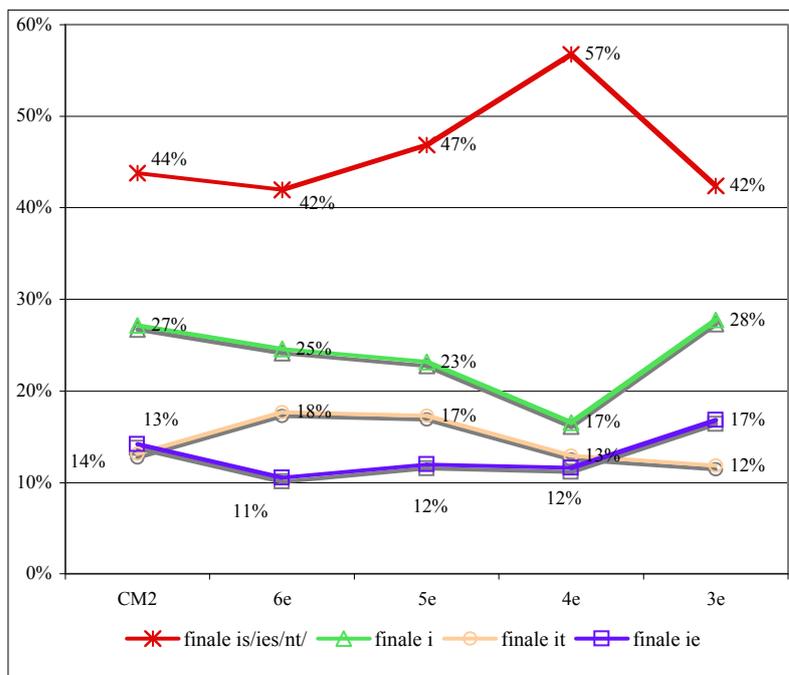
d'ailleurs plus volontiers le seul trait pluriel de *racines*, puisqu'ils sont plus du tiers à opter pour le pluriel exclusif (*s* ou *nt*) vs 10,9 % à retenir aussi le trait féminin (*es*). Par ailleurs, pour un nombre conséquent d'élèves, la marque élue semble correspondre à une abstention de marque (23,8 % de *i*) ou à un marquage de troisième personne (14,6 % de *it*).

Cependant, la présence des lettres *s*, *t*, voire *e*, peut ne pas avoir la valeur qu'on lui prête et résulter de l'impossibilité pour certains élèves à admettre une finale en *i* : trop nue, cette lettre appelle une finition, comme on pouvait l'entendre dans les discussions informelles qui avaient lieu après la dictée, ou dans certains entretiens métagraphiques. En somme, *réunit*, *réunis*, *réunie* ne seraient pas des formes de pluriel, de troisième personne ou de féminin, comme nous l'avons interprété : le mot se finirait simplement, comme *écrit*, *pris* ou *bâtie*, formes dans lesquelles *t*, *s* ou *e* n'ont pas vraiment été analysés. C'est dire que la caractérisation des erreurs morphographiques est toujours délicate.

Pour résumer, comme le montre la proximité des résultats concernant *cherchée* et *réunie*, les scripteurs semblent donc soumis à au moins trois impératifs contradictoires (faire l'accord avec le sujet, ne pas faire l'accord, faire l'accord avec un autre élément) qui ne sont pas sans rappeler les principes d'analogie, d'économie et d'invariabilité mis au jour par Frei dans le corpus de lettres de prisonniers qu'il a examiné (1929). Ces principes peuvent conduire à la forme normée (pour la phrase 2 par exemple, si on applique le principe d'invariabilité) mais aussi à des erreurs (par exemple, dans le cas de la surgénéralisation de l'accord avec le sujet).

## 2.2 Des choix en évolution

Dès lors qu'il est question d'acquisition, l'examen des graphies des élèves serait incomplet si la dimension temporelle n'était pas prise en compte. En raison des principes contradictoires auxquels les élèves semblent obéir, il est en effet essentiel d'observer l'évolution de leurs choix sur plusieurs années. Qu'on en juge par ce graphique relatif au participe passé *réunie* (pourcentages arrondis) :



Partons du CM2 où l'on observe deux tendances principales : soit les élèves privilégient l'accord du pluriel, soit ils s'abstiennent de toute marque. Dans ce dernier cas, s'agit-il de l'application de la règle générale d'accord du participe passé quand l'auxiliaire est *avoir* (il ne s'accorde pas avec le sujet), ou d'une procédure phonographique (j'entends /i/, j'écris *i*) ? On constate que la finale *i* diminue par la suite tandis que les formes qui indiquent un pluriel augmentent fortement jusqu'à atteindre près de 57 % si l'on regroupe *s*, *es*, *nt*. Ce développement en miroir renforce l'hypothèse phonographique plutôt que celle de l'invariabilité du participe passé avec *avoir* : les élèves semblent renoncer à la simple transcription du phonème /i/ pour d'autres solutions.

La finale *it* augmente un peu entre le CM2 et la classe de 6<sup>e</sup> et se maintient à ce niveau jusqu'en 5<sup>e</sup> où elle amorce une décroissance : on peut penser qu'une partie des élèves s'est d'abord focalisée sur la catégorie verbe (sauf si le *t* s'apparente à un morphogramme lexical ou une lettre non fonctionnelle). Des élèves justifient souvent le *t* dans *il a prit* par un rapprochement avec *il*. Cette tendance retrouve, en fin de scolarité au collège, son niveau de CM2.

Le passage de la classe de 4<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> marque un tournant : les indices de ce qui semble relever d'un accord avec le sujet commencent à chuter, tandis que deux nouvelles tendances se dessinent. D'une part, la finale non marquée en *i*, qui avait diminué depuis le CM2 au profit de la marque de pluriel du sujet, accuse une nette remontée ; d'autre part, la finale en *ie*, conforme à la norme, amorce une légère croissance. On peut sans doute interpréter ces résultats comme le signe de l'émergence de deux règles : la première interdit l'accord du participe passé employé avec *avoir* avec le sujet et impose son invariabilité ; la seconde oblige à l'accorder avec l'objet antéposé. Seuls quelques élèves par classe, et rarement avant la 4<sup>e</sup>, semblaient, lors des échanges après la dictée, avoir une idée de l'accord avec le complément. Quant à la terminaison *nt*, déjà marginale, elle devient exceptionnelle.

Tout se passe donc comme si l'impératif d'accorder tous les participes passés avec le sujet avait du mal à faire place à l'accord normé qui exige *i* si l'on ne perçoit pas la place de l'objet ou si l'on ignore tout de cette règle, ou *ie* dans le cas le plus élaboré. Ce n'est que vers 13-14 ans que les élèves commencent à « entendre » la règle de l'invariabilité du participe passé avec *avoir*.

On voit alors que, derrière des graphèmes identiques, normés ou non, se cachent des états de savoir différents. Ainsi, la finale *i* des plus âgés cesse d'être le phonogramme /i/ des plus jeunes pour être la marque d'un participe passé employé avec *avoir*. De même, si la finale en *ie* retrouve en classe de 3<sup>e</sup> le même taux qu'elle avait en CM2, il ne s'agit probablement pas de la même finale : la première correspond sans doute davantage au féminin du complément d'objet *sève* qu'à celui du sujet *racines* (ou d'un *e* peu fonctionnel). L'augmentation des formes en *i*, qui accompagne la chute des marques de pluriel, doit alors s'interpréter comme un progrès. En effet, elle traduit une inhibition à marquer tous les participes passés en fonction du sujet, tendance forte confirmée par d'autres recherches (Brissaud et al., 2006). Il est ainsi remarquable qu'à près de dix ans d'écart, avec des populations différentes (deux collèges dans deux villes d'une grande agglomération, 25 écoles et collèges de l'Hexagone) et sur des finales différentes (*é*, *i*, voire *u*), les résultats soient aussi convergents.

En résumé, il apparaît clairement que l'acquisition du pp/cod est loin d'être terminée à la fin du collège : les élèves sont plus nombreux à entrer dans la règle de base (invariabilité) que dans celle de l'accord avec l'objet antéposé, et, surtout, sans même parler de ce dernier, ils sont encore plus de la moitié à produire une marque indue (pluriel ou *t*). Pourtant, les « fautes » ne se réduisent pas à de la simple ignorance : elles ne prennent véritablement tout leur sens que si l'on considère l'évolution des marques d'accord du participe passé depuis le CM2, puisqu'une erreur à un moment donné peut en effet révéler un savoir d'un niveau plus élaboré que précédemment (*i* > *ie*). Les tendances sur les deux dernières années du collège indiquent bien une évolution positive : l'accord avec le sujet diminue (différenciation des emplois avec *être*), tandis que l'invariabilité augmente (cas de base avec *avoir*), parallèlement à une légère augmentation de l'accord avec le complément d'objet direct précédant *avoir*. Ces résultats, qui ne

correspondent pas à ce que l'institution scolaire attend, reflètent la complexité du verbe, dont on minimise généralement les effets sur l'acquisition et l'usage.

### 3 Le participe passé : une pièce d'un système

Pour pouvoir produire les marques normées du participe passé en français, les élèves doivent en fait maîtriser un vaste ensemble de notions. C'est pourquoi l'acquisition de cet accord n'est pas linéaire, à l'inverse de ce qu'on observe pour l'accord sujet-verbe (Cogis, 2007a), mais dynamique, au sens où l'on observe un certain nombre de réorganisations cognitives. En effet, c'est toute la compréhension du verbe et de ses composants qui est en jeu chez les élèves. Et le moins qu'on puisse dire, c'est que l'apprentissage du verbe français est tout sauf simple, avec la variété de ses formes et la multiplicité des marques homophones et hétérographes (Jaffré et Brissaud, 2006). Les données recueillies lors d'entretiens métagraphiques nous permettront de mieux saisir ce que l'acquisition de la norme implique. Nous n'en donnerons ici qu'un bref aperçu pour éclairer l'analyse présentée *supra* : il concernera les écoliers en dernière année de cycle primaire.

Deux séries d'obstacles liés rendent particulièrement difficile l'accord du participe passé. La première concerne le rapport sujet-verbe, la seconde le statut du participe passé. Ce que les élèves comprennent d'abord de l'accord, ce que montrent aussi les données numériques, c'est que le verbe reçoit ses marques d'un autre terme.

Mais quel est le terme donneur et quel est le verbe ? C'est toute la question. En effet, de manière durable pour un grand nombre d'élèves, le terme qui donne ses marques est celui qui précède le verbe. Cette place étant fréquemment occupée par le sujet, les élèves ne perçoivent pas que le critère de position n'est pas suffisant. Ce phénomène se conjugue à un autre : plus les marques sont saillantes, c'est-à-dire pluriel ou féminin, plus les élèves sont disposés à « accorder ». Par exemple, Luce corrige en toute bonne foi, et non sans mélanger les dénominations terminologiques, *les parents ont remercié* : « Là, c'est les parents. Comme *les parents*, c'est masculin, j'ai mis *ont remercié*... et j'ai oublié mon *s* ! J'ai été trop vite ». La tension devient alors maximale quand il y a plusieurs candidats au rôle de donneur de marques. Pour *ils lui ont rendues la classe*, la même élève exprime son incertitude : « Il fallait mettre un *e*, je crois, je suis pas sûre, parce que... *ils l'ont rendu*, ils ont rendu à la maîtresse, alors. Je pensais qu'il fallait mettre un *e*. Je suis pas certaine. Comme les pompiers, c'est masculin, et que la maîtresse c'est féminin, je bloque ». Et de justifier son choix *rendues* : « J'ai mis un peu féminin-masculin ». De son côté, Victor s'explique sur *j'ai continué avec eux* : « Je crois qu'il faut le laisser comme ça, parce que c'est moi. Moi, c'est masculin... singulier ».

Comme ces exemples le montrent, c'est moins le participe passé qui est accordé qu'un élément (verbal) avec un autre (nominal ou pronominal, rarement dénommé *sujet* de façon spontanée à ce niveau de classe). Pour les élèves, le participe passé, qu'ils appellent volontiers *verbe*, est un cas particulier de dépendance, en réalité peu spécifié. Il n'y a d'ailleurs pas de différence quand il s'agit d'un temps simple. La présence de « rupteur » entre le sujet et le verbe a en effet permis de comprendre qu'en réalité les élèves n'ont pas de conscience syntaxique claire du sujet : ils font des accords sur la base d'un rapprochement entre deux éléments et ils réussissent ces accords quand les structures leur sont favorables (Jaffré et Bessonnat, 1993 ; Cogis et Brissaud, 2003).

N'identifiant pas clairement le sujet, on ne peut s'attendre à ce qu'ils identifient le complément d'objet direct sous une forme pronominal, et ce d'autant moins que ledit pronom est le relatif *que* dépourvu des marques qui guident généralement les élèves dans leurs choix. Cet accord est toujours exigeant, puisqu'il faut remonter la chaîne anaphorique jusqu'à l'antécédent dont il faut extraire les propriétés morphologiques pour avoir une chance de produire les bonnes marques. La règle d'accord du participe passé implique donc de comprendre la structure argumentale du verbe de la phrase, de distinguer les

fonctions syntaxiques pertinentes et non pertinentes<sup>6</sup>, de repérer les traits morphologiques et les chaînes morphosyntaxiques.

Cependant, le sujet n'est pas le seul problème. L'identification du participe passé est des plus fragiles dès qu'il s'agit d'une forme composée, passive ou en détachement (Cogis, 2007b). Les formes en /E/ ajoutent à la difficulté puisque les élèves sont conduits à confondre encore davantage verbe, infinitif, participe. Des confusions inextricables peuvent alors s'accumuler. Suivons encore Victor, dont les analyses successives, au cours du même entretien, illustrent bien les obstacles à franchir. Devant *maman ma réveiller*, il constate, sans être tout à fait sûr, qu'il a mis à tort un infinitif ; il aurait dû mettre *ée* « parce que c'est féminin » ; et, à la question de savoir ce qui est féminin, il répond en termes métalinguistiques : « *maman*, le sujet ». Mais, pour rendre compte de *ma*, il explique : « C'est moi, c'est elle qui *ma...* ». Quand il analyse *sur le chemin j'ai rencontré*, il s'appuie d'abord sur le temps (« C'est le passé composé ») et, pour confirmer son identification, il explique : « Parce qu'il y a deux verbes... ». Mais il hésite, se demandant s'il s'agit vraiment d'un passé composé, car, dans ce cas, il faudrait *é*. Invité à comparer avec l'énoncé précédent, il explique pourquoi il ne faut pas mettre *ée* : « Parce que, à mon avis, le sujet, c'est *le chemin* ». Ce n'est qu'après l'examen de *j'ai continué avec eux* présenté *supra* qu'il se ravise : « J'ai dit n'importe quoi, c'est pas la même chose, c'est *j* apostrophe... Oui, parce que c'est pas *le chemin*, le sujet, c'est *je*, c'est *j* apostrophe », optant alors résolument pour la finale *é*. La solution trouvée, plus heureuse, ne doit pas faire oublier qu'elle repose, comme précédemment, sur un rattachement erroné : le donneur de marques, c'est l'énonciateur, masculin singulier.

On a reconnu au passage la règle des « deux verbes qui se suivent », prévue pour faciliter l'identification d'un infinitif en *er* et qui provoque erreur sur erreur, parce que les élèves ne savent justement pas identifier les formes verbales. Par exemple, Max, pour *après avoir déjeuner*, explique : « C'est parce que c'est un verbe, *avoir*, quand deux verbes se suivent le deuxième est à l'infinitif ». Ce qui le conduit, curieusement, à la règle du pp/cod. Il prend soin en effet de préciser qu'il vient d'apprendre quelque chose : « Il y a des fois, quand il y a l'auxiliaire *avoir*, quand le complément est placé devant le sujet, ça s'accorde avec le complément. Là, *je* est placé devant, c'est le verbe ». Son raisonnement s'étend à *un monsieur est passer devant moi* : « Parce que quand deux verbes se suivent, le deuxième est à l'infinitif. On dit *être passé*, c'est l'auxiliaire *être*, et *passer* est le verbe ». Et, alors qu'il se montre sensible à l'accord oral du pp/cod, en repérant de lui-même qu'il aurait dû écrire *prise* et non *pris* dans *il ma pris et ma mise dans un panier* (c'est une pomme de terre qui parle), il justifie *ma* par « C'est moi, c'est quand on parle de soi », ce qui augure mal d'un accord non perceptible à l'oreille.

On pourrait multiplier les exemples de ces élèves qui semblent « bricoler » des règles pour déjouer les embûches de la morphographie, et qui mettent simplement en œuvre avec beaucoup d'opiniâtreté ce qu'ils arrivent à en comprendre. Max en fournira encore une illustration. Réfléchissant à la série de participes passés aux finales pour le moins variées qu'il vient de produire (*les enfants malades ont été emmenés, ils sont ressortient, ils sont venu, ils sont revenus, les robinets sont réouvert*), il est conduit à s'interroger sur cette diversité peu crédible à ses yeux : « Normalement, ça devrait être la même chose, parce que c'est des verbes. Ça devrait pas être *ent*, normalement, mais je sais pas ». Il explicite alors son embarras, qu'on retrouvera plus loin chez Victor, sans parvenir à une solution : « Normalement *s* c'est pour les noms, et là c'est des verbes » et, pour les verbes, « c'est *ent*, sauf des exceptions ».

Ce qui fait obstacle, c'est la difficulté à concevoir le participe passé à la fois comme un élément qui appartient à la classe du verbe, s'opposant à la catégorie du nom, et comme un élément qui porte les marques du nom (*e, s, es*), et non celle propre au verbe (*nt*). Cette difficulté est flagrante avec les finales en *i*. Par exemple, Max, s'il ne sait pas pourquoi il a mis *it* dans *mon petit chou a bien dormit*, pense qu'on pourrait l'écrire autrement, puis confirme : « Oui, à mon avis, ça s'écrit comme ça ». Aussitôt après, et de façon spontanée, mais plus argumentée, il estime devoir rectifier *il a pris d'autre pommes de terre* : « Normalement, ça doit être un *t*, avec *il*, il y a un *t* ». C'est sans doute aussi ce qui pousse certains à choisir *ient*, tel Victor qui estime s'être trompé pour *31 malades qui sont parti* : « Ça ne doit pas être *t-i*. Parce que un verbe, c'est *ils* au pluriel, mais ça se termine par *e-n-t* »<sup>7</sup>.

La complexité de cette « catégorie de transition entre le verbe et l'adjectif » (Meleuc, 2005 : 61) est telle que les élèves ont du mal à élaborer ce qui est au fondement même de l'application de la règle d'accord du participe passé, à savoir l'identification des formes verbales et la compréhension du rapport entre auxiliaire et « verbe ». ; la non distinction entre les emplois avec *être* et ceux avec *avoir* (formes composées ou passives) et les erreurs orthographiques qui en découlent ne sont souvent qu'une conséquence de cette confusion originelle.

C'est donc bien tout un parcours cognitif qui se dessine entre 10 et 16 ans : à la finale du participe passé s'opèrent des réorganisations sous l'effet d'une compréhension des fonctionnements linguistiques plus étendue. Mais, tant qu'on ne saisira pas les implications psycholinguistiques et didactiques de la notion linguistique de *plurisystème* (systèmes interreliés) proposée par Nina Catach (1980), on ne comprendra pas que les élèves n'ont pas affaire à des marques isolées, faciles à ranger dans des cases et à sortir à l'aide de règles apprises par cœur, mais qu'ils doivent appréhender l'élément dans ses rapports avec le tout. Tant qu'on ne verra pas qu'ils s'efforcent d'appréhender un ensemble de phénomènes complexes avec des connaissances encore restreintes, avec des capacités cognitives limitées (abstraction, traitement conjoint de plusieurs notions, raisonnement conditionnel, ressources en mémoire de travail), on préférera voir le défaut des élèves, aveugle aux défauts de l'enseignement traditionnel et aux incohérences de la demande sociale, tout comme aux effets de la complexité orthographique de notre langue. Et bien des adultes continueront à douter (*ils s'étaient doutés de quelque chose* ou *ils s'étaient douté de quelque chose*).

## Pour une décision mesurée

Nous avons tenté d'apporter la preuve que la maîtrise de l'accord du participe passé avec le complément d'objet antéposé (le clitique *le/la* ou le relatif *que*) est tardive et excède la scolarité obligatoire pour un grand nombre d'élèves. Il en va de même du participe passé des verbes pronominaux. À un moment où l'institution elle-même se fixe comme objectif l'accès de tous à des compétences minimales en écriture, à un « socle commun de connaissances et de compétences », ne serait-il pas raisonnable de prendre enfin en compte les problèmes que révèlent l'acquisition et les usages réels des locuteurs ? Les propositions qui suivent vont dans ce sens.

À la question de savoir si la maîtrise de l'accord du participe passé avec le complément antéposé peut faire partie du socle commun (BO n° 29 du 20 juillet 2006), nous apportons une réponse claire : cet accord pose des difficultés d'acquisition telles qu'il est absurde de prétendre l'exiger en fin de scolarité obligatoire. Il convient au contraire d'étager l'apprentissage du participe passé de façon plus progressive et d'en retarder les aspects les plus spécifiques, les plus complexes, dont on voit bien qu'une présentation trop précoce aboutit à la confusion. Aux détracteurs, nous répondons par avance que ce choix ne revient pas à encourager la loi du moindre effort : nous avons vu que face à la complexité du système d'écriture du français, les élèves organisent leurs savoirs, font preuve d'une réflexion métalinguistique poussée, et ne se contentent pas de ne pas appliquer les règles que l'école leur enseigne. Des propositions didactiques qui tiennent compte des apports de la recherche et s'efforcent d'étendre la « clarté cognitive » des élèves existent déjà (Brissaud et Bessonnat, 2001 ; Brissaud, 2002 ; Cogis, 2005).

Nous plaçons aussi ici pour une simplification de l'accord du participe passé dans la droite ligne de l'arrêté de 1900 : non seulement les participes passés des verbes pronominaux, employés avec l'auxiliaire *être*, s'accorderaient toujours avec le sujet, comme cela avait été envisagé dès 1989, lors de l'élaboration des Rectifications ; mais aussi les participes passés employés avec l'auxiliaire *avoir* ne s'accorderaient plus avec l'objet antéposé. Cet accord va en effet à l'encontre de l'économie de la langue : le participe passé, forme verbale de plein droit dans les temps composés, y est assujéti non au sujet comme le veut la loi commune des verbes, mais au complément, et porte des marques qui ne sont pas celles de sa catégorie syntaxique. La règle contraint ainsi à un double traitement, mobilisant lourdement les ressources cognitives en temps réel : l'accord de l'auxiliaire avec le sujet, l'accord du participe passé avec l'objet

direct, l'un dans le sens de l'écriture, l'autre dans le sens contraire. En bref, on pourrait s'en tenir à l'invariabilité dans le cas du participe passé employé avec *avoir* et à l'accord avec le sujet de tous les participes passés employés avec *être*.

Nous pensons pouvoir affirmer que cette règle doit surtout sa survivance à un certain nombre de faits qui en permettent un maintien artificiel, parmi lesquels se détachent l'extrême vigilance des correcteurs des maisons d'édition, qui, conformément à leur vocation, corrigent et font donc croire que l'accord est appliqué à l'écrit ; le refus, de fait, de certains éditeurs, d'entériner, par exemple, le choix des rectifications fait par leurs auteurs ; et, bien sûr, l'enseignement, qui est contraint de maintenir les règles académiques tant qu'une décision n'intervient pas.

Nous savons cependant que l'accord avec l'objet direct trouve un appui dans quelques autres faits : la réussite par défaut grâce à un principe erroné qui conduit à la norme (faire l'accord avec ce qui précède la forme verbale) ; son usage bien établi chez un certain nombre de locuteurs qui, sans l'observer sans doute eux-mêmes en toutes circonstances, ressentent son absence comme une faute. La tendance à faire l'accord s'observe d'ailleurs même quand il n'est pas conforme à la norme (*je l'ai faite réparer*). Il existe sans doute, dans une langue comme le français, une tendance forte au marquage en genre : l'opposition morphologique de genre (dont le respect entraîne par analogie celui du nombre) se renforce en effet de l'opposition sémantique qui inscrit la différence des sexes dans la langue. La féminisation rapide des noms de métiers, titres, grades et fonctions, avec des conséquences orthographiques importantes, en témoigne<sup>8</sup>, et n'est pas sans effet sur l'accord du participe passé, avec ou sans *avoir*.

Nous prônons aussi l'information des usagers de l'évolution en cours. L'accord avec le complément direct antéposé est en très nette perte de vitesse alors qu'il semble encore discriminant socialement. Si les grands de ce monde décident de s'en affranchir, si les professionnels de la parole et les lettrés ont du mal à le contrôler, comment justifier l'acharnement avec lequel on tente de le maintenir ? Que se passera-t-il quand la norme d'usage sera à ce point forte que la forme normée pourra passer pour fautive, comme c'est le cas maintenant pour l'indicatif après *après que*, si peu naturel aux yeux de la plupart ? Nous avons emprunté à l'Italie cet accord. Pourquoi ne pas nous tourner à nouveau vers ce pays et observer que l'italien ne le fait plus, ni avec *che*, ni avec *mi/ci* (ni à l'oral ni à l'écrit), sans crispation face aux variantes des locuteurs. La difficulté du verbe en français est bien réelle. L'observation de la langue telle qu'elle est écrite, telle qu'elle est parlée, à l'école mais aussi dans la société, l'extrême difficulté qu'ont les adultes cultivés eux-mêmes à appliquer les règles, signalent en effet le coût cognitif exorbitant de ces accords de participes passés, et il n'est donc pas étonnant qu'il tombe en désuétude et soit probablement appelé à disparaître (Smith, 1996).

Nous plaçons surtout pour la tolérance – nul besoin d'imposer quoi que ce soit – à une époque où les pratiques d'écriture en marge de l'école sont telles que sont en train de se mettre en place deux orthographes : celle des imprimeurs et celle des scripteurs, nouveaux scripteurs parfois, qui s'emparent aujourd'hui des possibilités inouïes de communication écrite, à l'écart d'une censure excessive et déraisonnable. Il est temps de faire l'économie d'une surnorme et de refuser que l'accord du participe passé soit le critère des compétences orthographiques ou des capacités intellectuelles, signe raffiné de distinction sociale. Il s'agirait, au fond, loin de l'hypocrisie qui prétend s'en remettre à l'usage, mais s'oppose à toute évolution dans les faits, de laisser enfin l'usage trancher.

## Références bibliographiques

Audibert-Gibier, M. (1992). Étude de l'accord du participe passé sur des corpus de français parlé. *Langage et société*, 61, 7-30.

Bescherelle, A., Bescherelle, J. et Litaïs de Gaux (1852). *Grammaire nationale*. Paris : Simon éditeur.

- Blanche-Benveniste, C. (1991). *Le français parlé. Études grammaticales*. Paris : Éditions du CNRS, 202-206.
- Brissaud, C. (1999). La réalisation de l'accord du participe passé employé avec *avoir*. De l'influence de quelques variables linguistiques et sociales. *Langage et société*, 88, 5-24.
- Brissaud, C. (2002). Travailler la morphologie écrite du verbe au collège. *Le Français aujourd'hui*, 139, 59-66.
- Brissaud, C. et Bessonnat, D. (2001). *L'orthographe au collège : pour une autre approche*. Grenoble et Paris : CRDP de Grenoble et Delagrave.
- Brissaud, C., Chevrot J.-P. et Lefrançois, P. (2006). Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français. *Langue française*, 151, 74-93.
- Catach, N. (1980). *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*. Paris : Nathan.
- Chaurand, J. et Goosse, A. (2006). Histoire de la langue et histoire de l'orthographe. In R. Honvault-Ducrocq (dir.), *L'orthographe en questions*. Publications des universités de Rouen et du Havre, collection *Dyalang*, 25-47.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Retz.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles. École/ Collège*. Paris : Delagrave.
- Cogis, D. (2007a). L'orthographe grammaticale : une difficulté majeure. In D. Manesse et D. Cogis, *L'orthographe, à qui la faute ?* Paris : ESF éditeur, 97-136.
- Cogis, D. (2007b). Le participe passé en construction détachée : aperçu sur la morphographie verbale au CM2. In C. Vaguer & D. Leeman (éds), *Orthographe : innovations théoriques et pratiques de classes*. Namur : Presses Universitaires de Namur & CEDOCEF, 83-102.
- Cogis, D. et Brissaud, C. (2003). L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue ? *Repères*, 28, 47-70.
- Cordary, N. (2003). Régularités mises en oeuvre dans la gestion de la finale des participes passés par les élèves de lycée. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 9, 99-107.
- Encrevé, P. et Braudeau, M. (2007). *Conversations sur la langue française*. Paris : Gallimard.
- Frei, H. (1929). *La grammaire des fautes*. Bellegarde : Société anonyme des arts graphiques de France.
- Grevisse, M. (1980). *Le bon usage. Grammaire française avec des Remarques sur la langue française d'aujourd'hui*. Paris-Gembloux : Duculot.
- Jaffré, J.-P. (2003). Les commentaires métagraphiques. *Faits de langues*, 22, 67-76.
- Jaffré, J.-P. et Brissaud, C. (2006). Homophonie et hétérographie. Un point nodal de l'orthographe. In R. Honvault-Ducrocq (dir.), *L'orthographe en questions*. Publications des universités de Rouen et du Havre, collection *Dyalang*, 145-168.
- Jaffré, J.-P. et Bessonnat, D. (1993). Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques. *Pratiques*, 77, 25-42.
- Journal officiel (1990). *Rapport sur les Rectifications orthographiques du français*. Documents administratifs, 6 décembre 1990.
- Manesse, D. et Cogis, D. (2007). *Orthographe à qui la faute ?* Paris : ESF éditeur.

Ministère de l'Éducation Nationale (1976). *Tolérances grammaticales ou orthographiques*, arrêté du 28 décembre 1976, publié au *B.O.* n° 9 du 10 mars 1977.

Ministère de l'Éducation Nationale (2006). *Socle commun de connaissances et de compétences*, décret du 11 juillet 2006, publié au *B.O.* n° 29 du 20 juillet 2006.

Meleuc, S. (2005). Ecrire le verbe : propriétés linguistiques et didactisation. In C. Vaguer & D. Leeman (éds), *De la langue au texte. Le verbe dans tous ses états (2)*. Namur : Presses Universitaires de Namur & CEDOCEF, 49-65.

Pellat, J.-C. et Andrieux-Reix, N. (2006). Histoire d'É ou de la variation des usages graphiques à la différenciation réglée. *Langue française*, 151, 7-25.

Smith, J.-C. (1996). Surfonctionnalité et hyperanalyse. L'accord du participe passé dans les langues romanes à la lumière de deux théories récentes. *Faits de langue*, 8, 113-120.

<sup>1</sup> André Chervel attribue à la grammaire scolaire du XIX<sup>e</sup> la généralisation de l'accord du pp/cod, alors que la règle ne s'appliquait qu'au participe passé en position finale (*les peines qu'il m'a données vs les peines que m'a donné cette affaire*), là où la différence dans la longueur des voyelles était encore perceptible (2006 : 385).

<sup>2</sup> Certes, des oppositions phonologiques (longueur, aperture) ont pu rendre « naturelles » ici ou là les différences graphiques telles que *é/ée/és/ées*. Mais ces oppositions ne sont plus sensibles. Quoi qu'il en soit, les hésitations ont perduré : on en a des traces substantielles dans les 32 pages du *Bon usage* (Grevisse, 1980) consacrées à l'accord du participe passé (règles générales : 4 pages ; règles particulières : 28 pages dont 5 pages pour les verbes pronominaux).

<sup>3</sup> C'est la métaphore utilisée par André Goosse lui-même, qui signale aussi dans ce texte que l'ancien président Giscard d'Estaing, tout académicien qu'il soit, ne le respecte pas davantage à l'oral.

<sup>4</sup> « On s'inscrit dans le cadre de l'orthographe rectifiée. Les rectifications définies par l'Académie française ont été publiées au *Journal officiel de la République française* le 6 décembre 1990, édition des Documents administratifs. Elles se situent tout à fait dans la continuité du travail entrepris par l'Académie française depuis le XVII<sup>ème</sup> siècle, dans les huit éditions précédentes de son Dictionnaire. » (*B.O.* hors série n° 5 du 12 avril 2007, Cycle des Approfondissements, p. 119, note 7).

<sup>5</sup> Dorénavant, les chiffres correspondront aux seules marques grammaticales.

<sup>6</sup> La présence du pronom *leur* dans la phrase *Elle leur a demandé pourquoi ils avaient jeté une pierre* induit des erreurs en *és* dont le nombre augmente entre le CM2 et la classe de 5<sup>e</sup> : une erreur sur quatre en 6<sup>e</sup> et une sur trois en classe de 5<sup>e</sup> (Cogis et Brissaud, 2003 : 54-55).

<sup>7</sup> Cette conception erronée a du mal à disparaître. Noëlle Cordary rapporte le commentaire de Damien (2<sup>nde</sup>) à propos de *c'est un jeune homme qui est prit d'amour* : « 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 ». Selon elle, cette tendance est encore bien enracinée au lycée et se décline comme un algorithme : « si personne, alors désinence » (2003 : 104-105).

<sup>8</sup> En témoignent aussi le très fréquent « je me suis permise », et un très spectaculaire « et si ma fille est au courante » in *Jeunes, seules, sans travail et déjà mères* d'Andrea Rawlins-Gaston (France 3, 21 janvier 2008).