Pratiques

Linguistique, littérature, didactique

175-176 | 2017

Didactiques et médiations des arts et de la littérature

« Le prédicat m'a tuer », signé P(articipe) P(assé)

"The predicate has kill me", signed P(articipe) P(assé)

Dan Van Raemdonck

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3785>

DOI : 10.4000/pratiques.3785

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Dan Van Raemdonck, « « Le prédicat m'a tuer », signé P(articipe) P(assé) », *Pratiques* [En ligne], 175-176 | 2017, mis en ligne le 22 décembre 2017, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3785> ; DOI : 10.4000/pratiques.3785

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

« Le prédicat m'a tuer », signé P(articipe) P(assé)

"The predicate has kill me", signed P(articipe) P(assé)

Dan Van Raemdonck

Introduction

- 1 S'il est de bon ton de dire que lorsque Paris éternue, Bruxelles se mouche, il est néanmoins rassurant de se rendre compte que la Communauté française de Belgique ne s'est pas laissé emporter par les délires verbaux qui ont suivi l'introduction du « prédicat » dans le nouveau programme de français des 2^e, 3^e et 4^e cycles¹. Cette notion, qui apparaît au 3^e cycle et est consolidée au 4^e, est définie comme « ce qu'on dit du sujet (très souvent un groupe verbal formé du verbe et des compléments du verbe s'il en a) » (MENESR, 2015, p. 118).
- 2 Bien sûr, point de campagne électorale de ce côté-ci du Quiévrain. Point dès lors de nécessité de surenchère identitaire, qui surfe sur toute question d'évolution de la langue et de discours sur cette langue pour s'injecter des surdoses d'invectives testostéronées contre les « pédagogistes-de-tout-poil-responsables-de-la-déliquescence-de-l'enseignement-et-des-performances-de-nos-chères-petites-têtes-blondes-de-descendants-de-gaulois ».
- 3 D'autres que nous (les analystes du discours) discuteront de l'irruption plus ou moins opportune du thème dans un espace médiatique saturé de batailles idéologiques en tout genre ; d'autres encore (les historiens de la grammaire) retraceront le déjà long parcours de la notion, sa pertinence historique, assurément plus convaincante que la logique qui a présidé à la liste des fonctions grammaticales entérinée par l'école : la *reductio ad orthographe* de la réflexion syntaxique scolaire, qui retient ou crée, entre autres, sujet, COD et attribut pour des raisons de seul accord (respectivement du verbe avec le sujet, du participe passé avec le COD qui le précède et de l'adjectif attribut avec le sujet).

- 4 Notre contribution visera plutôt à indiquer comment cette notion peut s'inscrire dans la tradition à l'œuvre en Belgique francophone et comment elle a été employée par nous dans le cadre d'une rénovation du discours grammatical à l'école, rénovation acceptée comme discours alternatif possible dans les programmes de certaines filières d'enseignement depuis 2016.

La situation en Communauté française de Belgique

- 5 Depuis 1986, le code de terminologie en Belgique francophone n'a pas changé quant au fond et est assez proche de celui actuellement en vigueur au Québec. Une conception plutôt distributionnaliste de la phrase qui se décompose en ses constituants : un groupe nominal (GN, de fonction sujet) et un groupe verbal (GV, sans fonction déterminée). Dans ce dernier, qui organise autour du verbe ses différents compléments, plus de COD, ni de COI, remplacés par les compléments directs (*manger **une pomme***) et indirects (*donner **à une association**, profiter **de la vie***) du verbe, ces derniers intégrant d'anciens circonstanciels qui semblaient obligatoires (*aller **à Paris***). S'ajoutent enfin des compléments de phrase (appelés parfois « circonstanciels ») dits de l'ensemble GN+GV (***Demain**, je pars ; Heureusement, elle a réussi*). Pas de prédicat, donc, mais une place toute trouvée pour combler le manque de fonction du GV, en regard de la fonction sujet du GN. Le reste des fonctions est traditionnel (épithète, déterminant, complément du nom, apposition, ...). On remarquera l'abandon du complément circonstanciel comme complément traditionnel du verbe et la difficulté de donner une fonction à des structures comme *l'avion vole **bas**, Pierre mange ses frites **avec les doigts**...* On remarquera également que le sacro-saint accord du participe passé souffre de la non-distinction, au sein des compléments directs du verbe, de deux types de compléments auparavant distingués : dans *j'ai pesé **une pomme*** et *la pomme pèse **deux cents grammes***, le code belge considère en effet qu'il y a à chaque fois un complément direct du verbe, alors que, pour le second, la tradition grammaticale parlait jusque-là de complément circonstanciel (de quantité ou de poids, par exemple). Or on accordera le participe passé dans *la pomme **que** j'ai pesée*, tandis que l'accord est interdit dans *les deux cents grammes **que** la pomme a pesé*, même si dans les deux cas *que* est étiqueté « complément direct du verbe » par le code belge de 1986. On le voit, terminologie des fonctions et accord sont certes liés, mais dans des logiques parfois non entièrement compatibles.
- 6 Les enseignants que nous avons rencontrés depuis 15 ans maintenant, témoignent pour la plupart d'une grande insécurité face un code qu'ils ne maîtrisent pas totalement et dont ils ne voient guère l'utilité dans le cadre de l'apprentissage de la maîtrise de l'encodage et du décodage des discours : ils n'arrivent pas à déterminer ce qu'ils construisent quand ils enseignent ces notions aux élèves. Que construit-on en effet avec les élèves lorsque l'on enseigne, par exemple, la notion d'« attribut du sujet » ? À quoi peut bien servir cette notion dans la description et l'explication du fonctionnement de la langue ? Les enseignants sont bien en peine de répondre, qui s'en remettent à une tradition séculaire et à l'accord de l'attribut avec le sujet. Pour autant, cet accord ne vaut que si l'attribut est un adjectif, pas lorsqu'il est un nom : *Marie est certes **impatiente**, mais elle est surtout **un bon médecin***. On a en fait créé une étiquette-fonction à des fins purement orthographiques, mais le « bien-fondé » de cette étiquette ne concerne même pas tous les cas recensés. Une autre manière de faire (voir ci-dessous) permettrait de régler la question de l'accord de l'adjectif dans cette position fonctionnelle – comme de tout accord, d'ailleurs – sans créer

d'étiquette *ad hoc*, ni polluer un système de description grammaticale digne de ce nom. Ces quinze années de recherche pour une refonte du discours grammatical à l'école nous ont permis d'élaborer un discours différent – intégrant la notion de prédicat – (Van Raemdonck, Demaille, & Meinertzhagen, 2015), ainsi qu'une nouvelle progression curriculaire pour l'école (Van Raemdonck et al., 2016 et <http://gramm-r.ulb.ac.be/scollab>). Les enseignants ont pu observer très tôt de meilleures performances de la part de leurs élèves, notamment en décodage et encodage de textes et de discours et en développement lexical, dans la mesure où tout le nouveau discours proposé est conçu pour rendre compte de la (dé)construction du sens des séquences étudiées. Par ailleurs, l'impact sur l'orthographe est majeur : elle n'est plus le centre de l'enseignement, mais les performances des élèves en matière d'accord se révèlent meilleures que dans l'ancien système, pourtant orthocentré.

Le discours alternatif proposé

- 7 La plupart du temps, nous choisissons de parler à propos de quelque chose. Ce quelque chose est la base d'un développement plus ou moins long : nous apportons de l'information à propos de ce qui peut être vu comme un support. On pourrait considérer que tout acte de langage consiste en la mise en relation d'un apport de signification à un support de signification. Cette relation apport-support² est l'élément primordial de la communication. Dès lors, pour pouvoir rendre compte de la communication, il est essentiel de retrouver sous tous les mécanismes à l'œuvre dans la communication cette même relation apport-support de signification.
- 8 La mise en relation entre un apport et un support de signification est, selon nous, fondamentale à tous les niveaux d'encodage/décodage de la langue. D'abord, la **structure discursive** procède par la mise en relation d'un propos (de quoi est-il question ?) et d'un commentaire (qu'en dit-on ?), en s'appuyant sur la **structure communicative** tributaire, elle, de l'**intention de communication** du locuteur/scripteur, du **genre de texte** sélectionné et des **modalités énonciatives** jugées pertinentes : sa volonté d'informer ou de persuader, par exemple, le choix d'un texte descriptif ou argumentatif pour ce faire, ainsi que celui des modalités assertives, interrogatives ou injonctives, qui auront également une répercussion sur la sélection de l'élément placé en position de support ou d'apport ainsi que sur la progression thématique qui découle de l'ensemble des choix opérés.
- 9 Au niveau de la phrase comme unité de communication, la **structure logique**, qui renvoie à la manière d'envisager le procès dont il est rendu compte tout au long du commentaire, sera la première à affecter directement la **structure phrastique** (notamment par la sélection de la voix). Toujours à ce niveau phrastique, la structure logique se double d'une **structure informative** organisée en deux zones (zone thématique, initiale, de l'information connue et zone rhématique, seconde, de l'information nouvelle). Dans ce cadre, le locuteur/scripteur peut procéder à une (ré)organisation de l'information en plaçant ou déplaçant des éléments thématiques et rhématiques (par focalisation ou inversion, par exemple), ce qui, ramené au niveau de la **structure syntaxique**, n'est jamais qu'un jeu sur les positions noyau – déterminant/prédicat (dans chaque **structure intégrative**). Cette mise en relation d'apport à support de sens (**structure sémantique**), permet la répartition des mots en **classes** et la description de leur **fonction** (**structure morphosyntaxique**). De la même manière, elle permet de régler les questions relatives à

l'accord, vu comme un mécanisme assurant la cohésion (**structure cohésive**) entre un apport de signification (receveur d'accord) et son support (donneur d'accord).

- 10 Ci-dessous un tableau illustrant que la relation apport-support (la structure ternaire apport-support-relation) est à la base et/ou tributaire de chacune des structures exploitées par la langue.

Tableau 1. Les relations apport-support

Structure	Implication du support et de l'apport
Communicative	De quoi parle-t-on ? Qu'en dit-on ?
<ul style="list-style-type: none"> ○ Intentionnelle ○ Textuelle ○ Énonciative 	Quelle intention ? Quel genre ? Quelle progression ? De quelle manière, eu égard à la situation de communication ?
Discursive	Propos – commentaire
Logique	Thème – rhème
Informative	Information connue – information nouvelle
<ul style="list-style-type: none"> ○ Linéarisation de phrase 	Zone thématique – zone rhématique
Sémantique	Support – apport
Syntaxique	
Structure intégrative	Noyau – déterminant/prédicat
<ul style="list-style-type: none"> ○ Phrastique ○ Autres 	Groupe prédicatif premier (Noyau – prédicat 1 ^{er}) Groupe déterminatif (Noyau – déterminant) / Groupe prédicatif 2 nd (Noyau – prédicat 2 nd)
Morpho-syntaxique	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Fonction ○ Classe 	Noyau, déterminant, prédicat, ligature Mots à fonctionnement prototypique de noyau (noms, pronoms), déterminant (adjectifs, adverbes), prédicat (verbes), ligateur (connecteurs)
Cohésive (accord)	Support/donneur d'accord – apport/receveur d'accord

- 11 Au niveau de la syntaxe de phrase, à côté du support-sujet (dorénavant *noyau de phrase* : **Pierre est grand**) ou des autres supports d'information des groupes (noyau de groupe), on distingue des apports à des termes de la phrase (déterminants du nom : *Le château de ma mère*), du verbe (*manger une pomme*), de l'adjectif (*pleine de vin*), de l'adverbe (*loin de la ville*)... ; prédicats de terme (*Pierre mange*), et des apports (déterminants ou prédicats) à des relations entre deux termes (*Hier, il est parti en voyage, avant qu'on ne puisse lui dire au revoir*).
- 12 Les apports sont dits soit *déterminant*, soit *prédicat*, selon qu'ils mettent en œuvre les mécanismes de *détermination* ou de *prédication*.
- 13 Par *détermination*, nous entendons le mécanisme grammatical général par lequel un élément est rapporté à un autre élément ou à une relation et 1) réduit l'extension ou donne une indication sur l'extensité de l'élément déterminé, 2) réduit l'extension de la relation sur laquelle il porte (Wilmet, 2010 ; Van Raemdonck, 2015).
- 14 Nous parlerons donc de déterminants³ du nom, du pronom, du verbe, de l'adjectif, de l'adverbe, du connecteur subordonnant (anciennement préposition)..., ainsi que de déterminant de relation (relation prédicative, relation entre le déterminant et le noyau nominal, entre le déterminant et le noyau verbal...).

- 15 Par prédication, nous entendons le mécanisme grammatical général par lequel un élément est rapporté à un autre élément ou à une relation sans en réduire l'extension. On distingue généralement la prédication première (*Pierre **mange***), constitutive de la phrase, de la prédication seconde, mise en œuvre sans l'intervention d'un verbe conjugué à un mode personnel (*Affamé, Pierre mange*). C'est ainsi que les appositions (nominales, adjectivales, ...), les épithètes détachées, les sous-phrases relatives prädicatives, les attributs du COD, dans la mesure où ils mettent en œuvre une relation de prédication seconde, seront rebaptisés « prédicats seconds ».
- 16 On le voit, dans le système que nous proposons, la liste des fonctions est réduite au maximum : *noyau* (de phrase ou de groupe), *déterminant* (de terme ou de relation) et *prédicat* (de terme ou de relation ; premier ou second), auxquels on rajoutera les *ligateurs*, qui connectent deux ou plusieurs termes ou séquences.
- 17 Le prédicat n'est dès lors pas juste « ce qu'on dit du sujet » ; il est le terme qui rend compte de la fonction syntaxique du groupe (la plupart du temps) verbal qui se rapporte au sujet (noyau de phrase), en ce que cet apport est mis en œuvre par le biais d'un mécanisme de prédication. Le prédicat est donc défini par le type de mécanisme d'apport d'information mis en œuvre, ce qui le rapproche des prédicats seconds. Cependant, il se distingue de ceux-ci par le fait que la relation prädicative qu'il instaure avec le noyau de phrase est constitutive de la phrase elle-même, ce qui se marque par le fait que son noyau est en général pris en charge par un verbe conjugué à un mode personnel.

Une progression en rupture avec l'empilement des savoirs traditionnel(s)

- 18 La co-construction de ce savoir et de ce discours grammatical en classe doit se faire selon une progression curriculaire particulière, dont nous avons testé la pertinence *in situ* ces trois dernières années.
- 19 La question de la progression est couramment liée à celle de la définition de paliers déterminant, pour un moment donné, le capital de savoirs et de savoir-faire que doit détenir un élève. Cette conception dénote traditionnellement une considération stratifiée de l'enseignement du savoir scolaire (au sens large) par empilement, l'élève ne disposant du matériel nécessaire complet qu'en fin de parcours : on étudie successivement le nom, puis le verbe, puis les autres parties du discours... alors que l'élève utilise déjà tous les mots pour faire des discours dès son entrée dans le cursus scolaire.

Graphique 1. Progression stratifiée par empilement

- 20 Plutôt que de procéder par addition et empilement de savoirs neufs requérant à chaque niveau quantité de répétitions de savoirs vus, nous avons préféré une vision plus proche de celle d'une variation de la densité d'approfondissement, plus « expansive », en partant du texte global comme réseau de relations de significations, pour aller progressivement, en affinant à chaque étape, vers l'étude des éléments constitutifs du texte, phrases, groupes sémantiques, groupes syntaxiques et mots. Il n'y a pas lieu d'attendre de l'élève qu'il puisse définir les classes de mots dès l'entame de son apprentissage. En revanche, les manipulations qu'il effectue très tôt sur le texte complet lui serviront d'assise à la théorie future sur le mot.

Graphique 2. Progression expansive

Graphique 3. Progression des objets d'appréhension

- 21 Traditionnellement, le cours de grammaire repose sur la découverte du mot, rapidement classé pour définir la phrase minimale. S'ensuit alors un incessant aller-retour de la phrase au mot, le texte étant généralement traité plus tard et indépendamment. En revanche, dans la progression proposée ici, chaque année procède par affinement d'un savoir-faire élémentaire en savoirs et savoir-faire plus développés, convoquant des structures langagières allant jusqu'au mot dans une mise en perspective constante du texte. En première et deuxième années (6-7 ans), sur la base de textes entiers, les élèves décrivent les relations à l'œuvre à l'aide de dessins puis de mots, lorsqu'ils savent écrire. En fin de deuxième année (8 ans), l'abord de la phrase ne paraît pas prématuré compte tenu de la distance réduite qui la sépare du texte et les relations apports-supports s'organisent par phrase à l'intérieur d'un schéma textuel. En troisième année (9 ans), sont approfondies les relations apports-supports au sein de la phrase au niveau des groupes sémantiques constitués. En quatrième année (10 ans), on observe la correspondance entre les groupes sémantiques et les groupes syntaxiques qui constituent la structure de la phrase, les groupes syntaxiques s'organisant également en relations apports-supports. Ce n'est que vers la fin du primaire (vers 11-12 ans) que l'on installe les classes de mots comme outils de descriptions et d'analyse (dont celles du nom et du verbe), des mots qui sont prédisposés à être utilisés comme supports ou apports. Cette appréhension pourra paraître assez tardive en comparaison avec la manière traditionnelle de faire. En fait, l'installation de la catégorisation en classes de mots (et les mots qui les portent : nom, pronom, adjectif, verbe, adverbe, connecteur) procède essentiellement sur la base de l'observation des manipulations opérées depuis le début de la scolarité et de l'analyse des schémas syntaxiques obtenus en quatrième, par des activités qui relèvent plutôt de la didactique ascendante pour une meilleure appréhension par les élèves. Jusque-là, toute relation syntaxique de dépendance est envisagée essentiellement comme une relation entre apport et support de signification. La terminologie employée se limite encore pour l'enseignement primaire aux termes *apport*, *support* et *lien*. Passé la sixième primaire

(12 ans), toutes ces connaissances acquises seront mobilisées au service du texte pour en décrire la variété.

Graphique 4. L'analyse de texte à 6-7 ans

Graphique 5. L'analyse de texte à 8 ans

Graphique 6. L'analyse de phrase à 9 ans

Graphique 7. L'analyse de phrase à 10 ans

Graphique 8. L'analyse de phrase à 11-12 ans (1)

Graphique 9. L'analyse de phrase à 11-12 ans (2)

- 22 En secondaire (pour les élèves de 12 à 14-15 ans), l'élève étant capable de distinguer les différentes classes de mots et décoder les réseaux de sens, l'accent sera davantage placé sur la distinction entre les différents mécanismes d'apports d'information (détermination et prédication). Dès lors, syntaxiquement, les termes de « noyau », « déterminant » et « prédicat » pourront remplacer les « supports » et « apports » que l'on avait jugés suffisants jusque-là. On étudiera également la formalisation syntaxique et les constructions à énoncé ou énonciation complexes, ainsi que les différents types de variations.

Graphique 10. L'analyse de phrase à 12-14 ans

- 23 On voit au fur et à mesure s'installer les outils de description et d'analyse pour l'encodage et le décodage du discours, outils dont le prédicat fait partie intégrante, mais dont a été effectivement exclu le COD.
- 24 L'analyse et la progression proposées ci-dessus empêcheraient-elles, du fait de cette disparition, d'accorder correctement le participe passé employé avec avoir ?

L'accord

- 25 En France, si l'on en croit de nombreux intervenants médiatisés, l'introduction du prédicat est jugée responsable de la perte de repère dans l'accord du participe passé : dans le programme français, on ne retrouverait plus en effet, au 3^e cycle, la notion de COD. La notion se retrouve dans une seule occurrence, repoussée au 4^e cycle (MENESR, 2015, p. 241), et seulement pour l'accord du participe passé employé avec avoir quand le COD est antéposé (juste retour des choses, vu que le COD n'est historiquement apparu que pour cela (Chervel 1977). Le COD n'est cependant pas retenu parmi les terminologies à enseigner à ce cycle (*ibid.*, p. 245). On doute donc de la pertinence de son enseignement, et, quoi qu'en disent les rédacteurs du programme, le COD avait bien été sacrifié (à raison selon nous), et sa réintroduction tardive n'a été que le fruit de pressions irrationnelles de syndicats et d'associations parfois prétendument de gauche, mais sur ce point particulièrement conservatrices, du genre « Sauver les lettres ».
- 26 L'accord est-il sacrifié ? Sera-t-il désormais impossible d'accorder le participe passé ? Arrêtons-nous un instant sur cet épineux problème...
- 27 L'accord est le mécanisme, agissant tant à l'oral qu'à l'écrit, par lequel est établi un rapport entre deux termes, dont un (l'apport) apporte du sens au second (le support), lequel en échange transmet les traits et marques morphologiques liés aux catégories grammaticales pertinentes, c'est-à-dire qu'ils ont en partage (le genre et le nombre pour l'accord de l'adjectif ; la personne et le nombre pour l'accord du verbe (le genre et le nombre pour le participe passé). Il y a donc un double processus de cohésion, d'échange entre l'apport et le support d'information : sémantique d'abord, morphologique ensuite.

Graphique 11. La cohésion par l'accord

- 28 Toute la grammaire d'accord se résume en fait à la mise en évidence de cette relation entre apport et support, et du marquage qui permet d'indiquer la cohésion de groupe, autour d'une règle très générale et simple : un mot s'accorde avec le mot auquel il se rapporte.

- 29 Les seuls mots à s'accorder en français sont l'adjectif (en ce compris les anciens déterminants), et le verbe (en ce compris le participe passé). La règle générale d'accord s'applique pour chacun d'eux. Pourquoi en irait-il autrement pour le participe passé ?

L'accord du participe passé

- 30 Les règles traditionnelles d'accord du participe passé (le *Bon Usage* en recense plus d'une quarantaine) se répartissent en quatre groupes, sans que l'on ait pris la peine de dégager une règle générale : participe passé employé seul, employé avec l'auxiliaire *être*, employé avec l'auxiliaire *avoir* et participe passé des verbes pronominaux.
- 31 Ce qui frappe, c'est la multiplication des cas particuliers et des exceptions, pas toujours bien assignés par ailleurs (le cas particulier devrait respecter la règle générale, mais permettre de la préciser, à l'inverse de l'exception, qui laisse le cas hors règle).
- 32 Sans aucune volonté d'exhaustivité, citons quand même pour mémoire certains cas de participes passés employés avec *avoir* : le participe passé dont le COD/CDV, qui précède, est le pronom neutre⁴ *le*, mis pour une proposition (de genre neutre), reste invariable (*C'est mieux que je ne l'avais **pensé***), alors qu'un accord au neutre éviterait l'exception ; le participe passé suivi d'un infinitif s'accorde avec le COD/CDV qui précède si celui-ci est sujet de l'infinitif (*Les violons **que j'ai entendus** jouer*), alors que préciser qu'il ne faut pas confondre COD/CDV du verbe dont on accorde le participe passé et COD/CDV de l'infinitif éviterait toute insistance sur une hypothétique proposition infinitive.
- 33 Pour remédier à ce que nous considérons comme une inutile complication, et rendre un minimum de sens au mécanisme de l'accord en jeu, sens qui se perd vu l'atomisation de la matière, nous proposons de retourner à la règle très générale, vue plus haut, dont découleraient toutes les autres : « Le participe passé, forme quasi adjectivale du verbe, s'accorde en genre et en nombre avec le mot auquel il se rapporte », *comme un simple adjectif*, serions-nous tenté d'ajouter. Évidente pour le participe passé employé seul, cette règle rend également compte des autres cas. Par exemple, le sujet est le mot auquel se rapporte le participe passé employé avec *être* (*Qui est **parti** ? Elle*), et le COD/CDV celui auquel se rapporte le participe passé employé avec *avoir* (*Qu'est-ce qui est **mangé** ? La **pomme***, repris par le déterminant direct du noyau du GDV *que*). Dans ce dernier cas, il faut veiller à ce que le support présumé soit bien support du participe passé (et non COD/CDV d'un infinitif qui suivrait⁵). Les cas d'exception fondent, qui demandent néanmoins tous explication.
- 34 Ainsi, pour les participes passés employés avec *avoir* (*J'ai **mangé une pomme***), des verbes pronominaux réfléchis ou réciproques (*Je me suis **coupé le doigt** >< Je me suis **coupée au doigt***), ou employés seuls dans des groupes prédicatifs second (*Excepté **cette fille**, ...*), l'accord ne se fait pas si le support suit.
- 35 La position est en fait la cause de la plupart des exceptions⁶. Il est normal de la traiter à part car elle ne participe pas de la logique générale de l'accord à l'œuvre en français. L'hypothèse qui explique ces exceptions est celle des copistes du Moyen Âge : lorsqu'ils recopiaient les manuscrits, ils réagissaient différemment selon l'ordre des mots. Si le mot auquel le participe se rapportait précédait, ils faisaient l'accord. S'il suivait, ils devaient l'attendre, revenir en arrière, retrouver le participe, accorder, insérer difficilement les marques d'accord dans le cadre d'une écriture continue (sans espace, appelée *scripta continua*), retourner où ils étaient avec du retard, ... Dans ces conditions, l'accord s'est peu

à peu perdu. Cette tendance à l'invariabilité fut relevée et généralisée. D'une tendance majoritaire, on a fait une règle totalitaire. Si l'usage était à la base de la règle, la règle a modifié l'usage⁷.

- 36 L'accord du participe se règle donc parfaitement dans le cadre d'une règle générale, simple et unique, de cohésion entre apport et support d'information. On peut commencer l'enseignement de cet accord dès la troisième année primaire, en même temps que les autres accords grammaticaux, sans qu'il soit nécessaire de recourir à un appareil fonctionnel défaillant bien qu'orthocentré. Exit donc le COD.
- 37 L'introduction du prédicat et la suppression du COD facilitent bien les choses, tant au niveau de la description des discours, du texte et de la phrase, qu'à celui de la grammaire d'accord, qui trouve dans le discours proposé ici une nouvelle cohérence générale et une solution plus qu'économique pour l'accord du participe passé. Il n'était dès lors pas nécessaire de réintroduire au 4^e cycle la notion de COD pour le seul accord du participe passé employé avec avoir. Cette réintroduction entache la cohérence d'une démarche louable, celle des rédacteurs, qui ont cherché à rendre à l'enseignement de la grammaire une utilité dans la maîtrise de l'encodage et du décodage des discours.

BIBLIOGRAPHIE

CHERVEL, A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.

GUILLAUME, G. (1964). *Langage et science du langage*. Paris/Québec : Nizet/Presse de l'Université de Laval.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2015). *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, numéro spécial 11, 26 novembre.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1986). *Code de terminologie grammaticale*, Bruxelles.

VAN RAEMDONCK, D., DETAILLE, M. & MEINERTZHAGEN, L. (2015) [2011]. *Le sens grammatical. Référentiel à l'usage des enseignants*. Bruxelles : PIE Peter Lang.

VAN RAEMDONCK, D. et al. (2016). GRAMM-R scola II. *Transposition didactique, évaluation et adaptation d'un référentiel de grammaire destiné aux enseignants : recherche-action auprès d'une implantation d'enseignement primaire et secondaire en Communauté française de Belgique*. Rapport final.

WILMET, M. (2010) [1996]. *Grammaire critique du français*. Bruxelles : De Boeck.

NOTES

1. Le titre de cet article est un pastiche de la phrase accusatoire « Omar m'a tuer » retrouvée en lettres de sang près du corps de Ghislaine Marchal, le 24 juin 1991 à Mougins. Cette inscription est célèbre pour la faute d'accord du participe passé qu'elle recèle. Mais cette faute est doublée par l'erreur judiciaire qu'elle a provoquée : l'accusation s'est révélée indue. Nous pensons

qu'imputer, comme le font certains – et le P(articipe) P(assé) dans notre titre –, la faillite prévisible (déjà réelle dans les faits) de l'accord du participe passé à l'introduction de la notion de « prédicat » et à la relégation-disparition de l'étiquette de « COD » est également doublement fautif.

2. Cette relation renvoie au concept d'incidence, cher à G. Guillaume (Guillaume, 1964 ; Van Raemdonck, Detaille, & Meinertzhagen, 2015).

3. Dans notre système, le déterminant est exclusivement un terme de fonction. L'ancienne classe des déterminants est intégrée à la classe des adjectifs (Van Raemdonck, Detaille, & Meinertzhagen, 2015).

4. Il est cocasse que la tradition étiquette ce pronom comme neutre alors qu'elle ne reconnaît pas d'existence à ce genre pour le français.

5. Ex. La pianiste que j'ai entendue jouer >< La chanson que j'ai entendu jouer. (J'ai entendu *une pianiste* jouer) >< (J'ai entendu *jouer une chanson*).

6. Les cas que recouvre ce type d'« exceptions » sont en fait majoritaires. Cependant, s'ils sont traités comme exceptions, c'est parce que le facteur de position n'intervient que très exceptionnellement dans la mécanique de l'accord. Il s'agit donc plus d'une exception à la logique de l'accord qu'une exception d'ordre statistique.

7. Attention, la règle de l'invariabilité du participe passé lorsque son support le suit, ne peut être étendue à quelques autres tournures (de 1 à 3) : Ex 1 : *Pressée, elle* court du matin au soir ; Ex 2 : Tout *agitée qu'elle* est, ... ; Ex 3 : Est *considérée* majeure toute personne ayant atteint l'âge de 18 ans ; Ex 4 : J'ai *mangé une pomme*. Dans les exemples 1, 2 et 3 le support suit effectivement le participe passé, mais le lien qui unit le nom et l'adjectif, tout comme celui qui unit l'ancien sujet à l'ancien attribut ou à son prédicat entier, est beaucoup plus fort que le lien entre le participe et le déterminant direct du verbe (exemple 4), et donc on maintient l'accord.

RÉSUMÉS

La bataille très française autour de l'introduction de la notion de prédicat dans la terminologie grammaticale pour l'école n'a pas franchi le Quiévrain pour contaminer l'espace médiatique belge francophone. Dans le code belge, le prédicat pourrait sans aucun problème trouver une place. Il en va de même dans le discours alternatif que nous avons proposé pour une refonte de la grammaire à l'école : le prédicat y tient un rôle prépondérant. Notre contribution vise à montrer comment cette notion peut s'inscrire dans le discours grammatical et propose une progression curriculaire pour la grammaire à l'école. Elle répondra également à ceux qui s'alarment de la disparition du COD (ou plus exactement sa relégation). Ce pour quoi il a été créé, l'accord du participe passé employé avec avoir, se porte tout aussi bien, voire même mieux sans lui.

The very French battle around the introduction of the notion of “prédicat” in grammatical terminology for school did not cross the Quiévrain to contaminate the Frenchspeaking Belgian mediatic space. In the Belgian code, the “prédicat” could easily find a place. The same is true of the alternative discourse we proposed for a recasting of grammar at school: the “prédicat” holds a preponderant role in it. Our contribution aims at showing how this notion can be part of grammatical discourse and proposes a curricular progression for grammar at school. It will also respond to those who are alarmed at the disappearance of the COD (or more exactly its

relegation). That for which it was created, the agreement of the past participle with auxiliary *avoir*, is doing as well, or even better without it.

INDEX

Mots-clés : prédicat, grammaire scolaire, progression curriculaire, accord du participe passé

Keywords : predicate, school grammar, curricular progression, agreement of past participle

AUTEUR

DAN VAN RAEMDONCK

Université libre de Bruxelles – Vrije Universiteit Brussel, LaDisco, Tradital, Gramm-R, B-1050,
Belgique