



HAL
open science

Le prédicat, cet intrus ?

Marie-Laure Elalouf

► **To cite this version:**

Marie-Laure Elalouf. Le prédicat, cet intrus ?. Scolagram -Revue de didactique de la grammaire, Université de Cergy Pontoise, 2017, 4. halshs-02105929

HAL Id: halshs-02105929

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02105929>

Submitted on 22 Apr 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Le prédicat, cet intrus ?

Marie-Laure ELALOUF

EMA

Université de Cergy-Pontoise

Pour citer cet article :

Elalouf M.-L. (2017). Le prédicat, cet intrus ? Scolagram n°4, décembre 2017.

Retrieved from : <https://scolagram.u-cergy.fr>

L'introduction d'un terme nouveau dans une nomenclature grammaticale est source d'interrogations légitimes chez des enseignants qui ont vu les dénominations des classes grammaticales et des fonctions varier selon les programmes et les manuels : est-ce un terme accessoire qui n'oblige pas l'enseignant à recomposer sa représentation de la langue, voire un simple changement d'étiquette qui peut être ramené à du connu, ou au contraire un terme central dont l'introduction a des conséquences dans la façon d'appréhender les énoncés ? Et si tel est le cas, le coût que représente ce réaménagement cognitif pour l'enseignant est-il justifié au regard des gains supposés pour les élèves sur le plan de la compréhension du système de la langue, de la production et de la réception des énoncés à l'écrit et à l'oral ?

La question se pose concernant la notion de *prédicat* qui n'appartient pas à la terminologie de 1997 toujours en vigueur. Est-ce un substitut savant du *propos* qui y figure dans la sous-partie intitulée *le texte*, couplé avec le *thème* (p. 10) ? Est-ce un terme qui permet de décrire la structure de la phrase verbale de base ?

Un héritage de la logique

Pour répondre à ces questions, un détour par l'histoire des théories linguistiques s'impose. Car si la notion de prédication est présente dans toute la tradition occidentale, c'est qu'elle a longtemps été considérée comme un filtre pertinent pour comprendre les relations entre la pensée et le langage. Chez Platon, dans le *Cratyle*, *onomata* et *rhémata* sont « centraux dans l'analyse de l'énoncé entre la syllabe d'une part et le logos de l'autre » (Colombat, Fournier & Puech, 2010, p. 78). Mais on aurait tort de les traduire hâtivement par *nom* et *verbe*. *Onomata* désigne ces mots qui ont capacité à référer au monde¹, les unités du lexique, et *rhémata* désigne la chose dite. C'est ce couple hétérogène – une « nature » et une « fonction » - qui est à l'origine de deux analyses complémentaires que va distinguer Aristote. D'une part, il oppose le nom et le verbe comme **classes de mots** par un critère fondé sur le temps que seul le verbe peut indiquer par ses variations, à la différence du nom. D'autre part, il définit la **fonction** du verbe dans ce qui deviendra la proposition : « Le verbe indique toujours quelque chose d'affirmé de quelque autre chose » (op. cit. p. 79).

Pour la *Logique* de Port-Royal, si la proposition permet l'expression d'un jugement, c'est grâce à son organisation : « On appelle juger l'action de notre esprit par laquelle, joignant diverses idées, il affirme de l'une qu'elle est l'autre ou nie de l'une qu'elle soit l'autre, comme lorsqu'ayant l'idée de la terre et l'idée du rond, j'affirme de la terre qu'elle est ronde, ou je nie qu'elle soit ronde » (p. 30). Dit autrement, à propos du segment *la terre*, je ne peux énoncer un jugement en vrai ou faux. Ce n'est que de la proposition *la terre est ronde* que je peux dire qu'elle est vraie ou fausse. Le sujet, *upokeimenon* en grec, *subjectum* en latin signifie par sa construction même ce qui est placé à la base, ce sur quoi porte le jugement, *catégoréma* en grec et *praedicatum* en latin. Chez Port-Royal et dans la Grammaire générale du XVIII^e siècle, la proposition n'est pas une donnée empirique, c'est une reconstruction visant à dégager la logique des énoncés par-delà leur diversité. Il s'agit d'identifier le sujet *la terre*, l'attribut *ronde* et la copule *est* qui établit la relation prédicative entre le sujet et l'attribut. D'où l'importance du verbe *être*, seul apte à établir cette relation d'identité et les paraphrases que cela entraîne pour les autres verbes : « quand je dis *Petrus affirmat*, *affirmat* est la même chose que *est affirmans* et alors *est* marque mon affirmation ou le jugement que

1 Sens conservé en français dans les noms *onomastique* ou *onomatopée*.

je fais touchant Pierre et *affirmans* l'affirmation que je conçois et attribue à Pierre. Le verbe *nego*, au contraire, contient une affirmation et une négation pour la même raison » (op. cit. p. 118). Outil abstrait de reconstruction des énoncés, la proposition permet de les comparer dans une même langue ou dans des langues différentes. C'est dans cet esprit que la première grammaire scolaire a repris l'analyse de la proposition en sujet, attribut et copule. « De là, explique Bernard Combettes (2011), vont découler des applications pédagogiques, qui consisteront en des transformations destinées à faire apparaître la logique de l'énoncé. Ici encore, se retrouve, issue de Port-Royal, la démarche qui conduit à la production de propositions agrammaticales, opérations dont le cas le plus connu est le passage du verbe « plein » à la suite *copule + participe présent*, l'énoncé *il lit* se paraphrasant en *il est lisant*. Cette production d'énoncés agrammaticaux sera d'ailleurs un des points dont la critique conduira à la création de la deuxième grammaire scolaire ».

Quand la *proposition* change de sens

Au cours du XIX^e siècle, l'enjeu de l'adaptation pédagogique de la description grammaticale change. Il ne s'agit plus seulement de former des élèves de second degré à apprendre simultanément le français, le latin et le grec en comparant ces langues mais *d'apprendre à écrire à tous les petits français* pour reprendre le titre de l'ouvrage d'André Chervel (1977). Les reconstructions abstraites sont abandonnées au profit d'une observation qui vise à la fois la maîtrise morphosyntaxique et orthographique de la langue écrite. La proposition change alors de sens. Ce n'est plus le gabarit à l'aune duquel sont étudiés les énoncés mais une unité inférieure ou égale à la phrase, construite autour d'un verbe, et dans laquelle l'identification des « natures » et des fonctions sert des visées de maîtrise de l'écrit, notamment orthographiques : accord article-nom-adjectif, sujet-verbe, sujet-attribut du sujet, sujet ou complément d'objet direct antéposé-forme adjectivale du participe passé². Dans ce cadre, le verbe n'a plus de fonction et l'analyse logique change également de sens. Il s'agit désormais de découper la phrase en autant de propositions qu'il y a de verbes conjugués³.

Le découpage en propositions a deux conséquences. D'abord la phrase est appréhendée dans sa linéarité pour être segmentée, ce qui en masque l'organisation syntaxique et nuit à son interprétation. Ensuite, l'analyse de la phrase simple diffère de celle de la phrase complexe pour une même construction syntaxique. Ainsi le complément d'objet se rapporte au verbe dans la phrase simple alors que la proposition subordonnée de même fonction complète la proposition principale dans la phrase complexe. Pour enseigner ce découpage, les manuels privilégient une modalité - l'analyse et l'étiquetage - et proposent en exercices des énoncés analysables, c'est-à-dire des phrases qui varient peu de l'ordre canonique, ce qui rend difficiles les transferts vers la production écrite. Nombre d'enquêtes⁴ ont souligné le fossé croissant entre ces descriptions grammaticales et les besoins de élèves, dans le contexte scolaire

2 Le participe présent reçoit en français la désinence *-ant*. Le participe passé en est la forme composée. *Passé* prend le sens d'aspect accompli dans cette dénomination et donc d'antériorité relative : *En apprenant la nouvelle, il est surpris / Ayant appris la nouvelle, il décide de partir*. La forme adjectivale du participe passé *appris* entre dans la construction de tous les temps composés, de la forme passive et peut fonctionner seule.

3 Ou de verbe à un mode non personnel ayant un support prédicatif, pour les propositions dites infinitives ou participiales.

4 Pour la plus récente, voir sitographie ci-dessous.

contemporain, ce qui a conduit l'IGEN et la DEGESCO à constituer un comité d'experts en amont de la rédaction des programmes 2015.

Rétablir un outil d'analyse des phrases dans leur diversité

En réintroduisant la fonction prédicat, interdépendante de la fonction sujet, les programmes de 2015 réintroduisent un terme permettant de mettre en évidence les relations syntaxiques les plus étroites entre des segments de taille variable, agencés de façon également variable en discours. Là où la terminologie grammaticale de 1997 présentait la « structure de la phrase verbale de base » sous forme de liste mêlant natures et fonctions :

- *Sujet + verbe*
- *Sujet + verbe + attribut du sujet*
- *Sujet + verbe + un complément essentiel*
- *Sujet + verbe + deux compléments essentiels*
- *Sujet + verbe + complément d'objet direct + attribut du complément d'objet direct*

le programme 2015 introduit un terme englobant permettant une description unifiée et homogène : sujet + prédicat. Il s'agit d'un outil pour analyser la diversité des phrases et non d'un énoncé empirique. C'est pourquoi il est utile de distinguer des phrases réalisées la structure de base – pour reprendre le terme de la terminologie de 1997 – structure à laquelle on peut les ramener et qui correspond à une phrase déclarative et neutre dans laquelle l'ordre des constituants est fixe en français : sujet – prédicat – complément(s) de phrase. Ces choix terminologiques sont partagés dans les terminologies scolaires de la francophonie du nord ; ils résultent d'un mouvement de rénovation des contenus de l'enseignement grammatical, qui prend son origine dans le plan Rouchette en France (1970) (Bronckart, 2016) et connaît des déclinaisons notamment en Suisse romande et au Québec (S-G. Chartrand et al., 2016). L'introduction de cet outil d'analyse qu'est la structure de base analysable en *sujet – prédicat – complément de phrase* est indissociable de méthodes d'observation intralinguistiques : par la manipulation de commutation, il s'agit de saisir les relations d'équivalence sur le plan paradigmatique ; par les manipulations de suppression, ajout, déplacement et encadrement, il s'agit d'éprouver la solidarité des éléments sur le plan syntagmatique.

L'introduction d'un concept fait sens par le réseau dans lequel il entre et les niveaux d'analyse qu'il articule. Nous montrerons que le concept de prédicat permet d'unifier l'analyse de la phrase simple et de la phrase complexe et de penser l'articulation phrase/texte.

Verbe principal et prédication seconde, deux outils pour analyser la complexité des énoncés

L'analyse en *sujet – prédicat* permet d'appréhender les grands ensembles de la phrase complexe et de lier la mise en évidence des dépendances et l'interprétation.

Soit la phrase *Il disait à qui voulait l'entendre qu'on l'avait trompé, ce dont je doute fort.*

Un découpage en quatre segments nous informe peu sur l'organisation de l'énoncé et ne permet guère de comprendre comment cette organisation sert la visée

argumentative⁵. Seule l'identification du verbe principal peut mettre en évidence les relations de dépendance. Par quelles manipulations ?

- je peux supprimer *ce dont je doute fort*, la phrase reste grammaticale ;
- je peux supprimer *à qui voulait l'entendre*, la phrase reste grammaticale ;

Mais ces segments jouent-ils le même rôle dans la phrase ? Cherchons les relations d'équivalence par la manipulation de commutation :

- je peux remplacer *à qui voulait l'entendre* par *à tout le monde*, *à Pierre*, *à ses voisins* ;
- je peux remplacer *qu'on l'avait trompé* par *sa déception*, *sa colère*, *des mensonges* ;
- je peux remplacer *ce dont je doute fort* par *chose étrange*, *chose incroyable*, etc.

Cherchons enfin quels syntagmes commutent avec un pronom ; j'obtiens :

- *il le lui disait* ;
- *il disait quelque chose à quelqu'un*.

Ces trois manipulations convergent vers la mise en évidence de *dire* comme verbe de la prédication principale : le prédicat est ici *disait à qui voulait l'entendre qu'on l'avait trompé*.

L'identification du verbe principal est une étape essentielle pour comprendre l'organisation de la phrase. Il est possible dans un second temps de se pencher sur les autres verbes pour étudier quelle relation sujet-prédicat ils établissent et à quel niveau. On parlera alors de prédication secondaire. Dans l'exemple choisi, parmi les trois subordonnées, on distinguera les deux compléments du verbe *dire* qui entrent dans l'interprétation du prédicat principal et le segment *ce dont je doute fort* qui porte sur la totalité de ce qui précède, permettant ainsi de formuler un commentaire.

Ces prédications secondaires ont des particularités syntaxiques liées à leur dépendance vis-à-vis de la prédication principale. On n'entrera pas ici dans le détail de leur organisation syntaxique mais on montrera comment les programmes 2015, en introduisant le terme de construction détachée, permettent d'établir un continuum entre des constructions plus ou moins proches de la phrase canonique, mais entrant dans des relations de paraphrase. Comparons les phrases :

- (a) *La course terminée, il rentra chez lui.*
- (b) *Quand il eut terminé la course, il rentra chez lui.*
- (c) *Quand la course fut terminée, il rentra chez lui.*

Le terme de *construction détachée*, introduit par Bernard Combettes (1998), permet de caractériser des segments périphériques supprimables, détachables, et dans lesquels une relation de prédication s'établit entre un nom et un adjectif ou une forme adjectivale du participe passé⁶.

5 Une enquête menée auprès de professeurs stagiaires de Lettres et de Langues vivantes a montré que c'est l'analyse qu'ils proposent en grande majorité : *Il disait /à qui voulait l'entendre /qu'on l'avait trompé./ ce dont je doute fort.*

6 La terminologie traditionnelle utilise le terme de *proposition participiale* qui est discutable à deux titres. D'une part, seules certaines constructions avec participe étaient concernées – celles qui

La construction détachée en (a) peut s'interpréter comme la subordonnée en (b) en fonction de calculs interprétatifs liés à la prédication principale : le verbe *rentrer* suppose un agent humain qui peut être aussi celui de *courir*. Mais la construction détachée peut s'interpréter aussi comme en (c) : dans ce cas, l'agent de *rentrer* n'est pas impliqué dans le procès de *courir*.

Les subordonnées (b) et (c), du fait de la présence d'un verbe conjugué à un mode personnel permettent de désambiguïser la construction détachée et offrent des combinaisons syntaxiques impossibles avec une construction détachée : *Quand il eut terminé la course tout en sueur* / **la course terminée tout en sueur*.

Le couple sujet-prédicat et le couple thème-rhème : deux outils pour penser l'articulation de la phrase et du texte

Le couple de fonctions *sujet-prédicat* se distingue du couple *thème-rhème* qui permet de décrire la progression de l'information dans un texte : les deux analyses se complètent et permettent de penser l'articulation entre la phrase et le texte au lieu d'opposer ces deux plans d'analyse. Dans la phrase canonique, le sujet coïncide avec le thème et le prédicat avec le rhème, mais dans la progression d'un texte, ce qui est déjà connu ou supposé connu ne se limite pas toujours à ce dont on parle. De même, les compléments de phrase jouent un rôle différent dans la progression du texte selon qu'ils sont en position de thème ou de rhème.

Soit le texte suivant : « À la fin du XIX^e siècle, Pierre et Marie Curie travaillent ensemble à observer le principe du rayonnement des métaux, dans un hangar qui leur sert de laboratoire. Ils découvrent ainsi des éléments radioactifs tel le radium qui servira à traiter les petites tumeurs dans le cadre thérapeutique ». (femmes.celebres.com)

Pour mettre en évidence la hiérarchie des groupes dans la phrase, il faut déterminer leur fonction. À quelles manipulations recourir ?

- *À la fin du XIX^e siècle* et *dans un hangar qui leur sert de laboratoire* peuvent être déplacés et supprimés sans que la phrase devienne agrammaticale⁷. Ce sont des compléments de phrase ;
- Le segment *Pierre et Marie Curie* commute avec le pronom *ils* et peut être encadré par *c'est ... qui* : il assume la fonction sujet ;
- Reste le prédicat : *travaillent ensemble à observer le principe du rayonnement des métaux*. On reconnaît le verbe *travailler* construit avec une préposition : *travailler à quelque chose*.

Si l'on s'intéresse à la progression du texte, on va s'interroger sur l'organisation de l'information. On constate que le complément de phrase antéposé *À la fin du XIX^e siècle* fixe un cadre temporel pour les deux phrases successives. C'est le point de départ de

avaient un support prédicatif différent de celui du verbe de la phrase comme (a) et non celles dont le support prédicatif était commun (par exemple *Fatigué, il s'assit*). D'autre part, les constructions comportant un adjectif comme *elle partit la tête haute* étaient exclues alors qu'elles relèvent de la même analyse.

7 On remarque même que l'antéposition du pronom personnel est possible parce qu'on peut rapporter une phrase avec un complément de phrase antéposé à une phrase canonique ou *phrase P* : *Dans un hangar qui leur sert de laboratoire, Pierre et Marie Curie travaillent ensemble à observer le principe du rayonnement des métaux.* / *Pierre et Marie Curie travaillent ensemble à observer le principe du rayonnement des métaux dans un hangar qui leur sert de laboratoire.*

l'énoncé. Il appartient de ce fait au thème. Le sujet *Pierre et Marie Curie* est repris par *ils*, ce qui assure la continuité référentielle : nous sommes toujours dans la zone du thème. L'information nouvelle est apportée par la suite de la phrase. Dans l'échelle communicative, l'information la plus importante est celle véhiculée par le complément de phrase placé en dernière position. La visée argumentative de l'énoncé est de souligner le contraste entre l'ampleur de la découverte en gestation et la modestie des moyens. On pourrait renforcer cet effet en plaçant en tête de phrase, encadré par *c'est... que*, ce syntagme prépositionnel : *c'est dans un simple hagar que Pierre et Marie Curie ont découvert le radium*.

Conclusion : le prédicat pour quoi faire ?

Prédicat est un terme englobant qui permet de mettre en évidence la relation d'étroite interdépendance entre les fonctions *sujet* et *prédicat*, comme cet autre terme englobant qui réunit l'ensemble des satellites de la phrase : *complément de phrase*⁸. L'identification du verbe principal est une étape essentielle pour comprendre l'organisation de la phrase et ses modes d'enchaînement possibles dans le texte. Au niveau inférieur du syntagme, d'autres termes englobants - *compléments du verbe, de nom, de l'adjectif* - réunissent des listes de fonctions aux dénominations hétérogènes dans la grammaire scolaire. Il s'agit bien de permettre aux élèves d'appréhender des ensembles pour comprendre des fonctionnements syntaxiques qui ont leur contrepartie sémantique, avant d'entrer dans un détail où beaucoup se perdent. Cela signifie aussi que la maîtrise de la langue ne s'arrête pas à celle du socle et que les programmes de lycée, général, technologique et professionnel auront à prendre le relais.

Construire une représentation hiérarchisée et cohérente des relations syntaxiques entre syntagmes permet d'élargir le champ d'investigation à la diversité des énoncés, normés ou non normés du français et à la comparaison entre différentes langues dans une perspective d'enseignement plurilingue⁹. Les réinvestissements possibles en réception et production sont nombreux : développer la capacité de reformulation à partir d'une relation prédicative¹⁰ ; éprouver la solidarité des segments d'un texte pour soutenir la compréhension, produire des reformulations résumantes à partir d'énoncés complexes ; reformuler un énoncé pour fluidifier l'enchaînement d'un texte produit par l'élève¹¹, comparer une version abrégée et une œuvre patrimoniale, faire produire aux élèves cette réécriture, etc. Les contributions de ce dossier en offre des exemples : le concept de prédicat y est sollicité pour lire et travailler les constructions verbales (Sophie Fotré), écrire au collège et au lycée (Olivier Godet et Véronique Bruère), former le jugement d'acceptabilité (Marie-Laure Elalouf). La contribution d'Ariane Bach, quant à elle, montre à travers les référencements du mot *prédicat* sur différents moteurs de recherche entre janvier et juin 2017 comment les blogs d'enseignants ont investi la

8 *Phrase* est alors à prendre au sens d'unité d'analyse et non de phrase empirique délimitée par une majuscule et un point. Dans l'exemple traité, *dans le cadre thérapeutique* est complément de phrase dans la phrase reconstruite à partir de la relative - *il servira à traiter les petites tumeurs dans le cadre thérapeutique* - et non de la phrase *Ils découvrent des éléments radioactifs*.

9 On pourra se reporter aux propositions déjà anciennes d'Eric Genevay (1994 : 153-56), sur la comparaison de constructions verbales dans différentes langues : *je te donne un stylo / I give you a pen*.

10 Ex. *voiture/ arriver : il y a une voiture qui arrive/ il arrive une voiture/ une voiture arrive*.

11 Ex. passage de l'actif au passif, déplacement d'un complément de phrase, etc.

notion après une bulle médiatique de courte durée, mais indépendamment des sites institutionnels. Question qui ne peut laisser indifférent un site comme Scolagram, qui cherche des points de passage entre les préoccupations des praticiens et des chercheurs.

Bibliographie

Arnaud et Nicole (1662) : *Logique ou l'art de penser*, édition de 1877, annotée par C. Jourdain. Paris, Hachette.

Bronckart, J.-P. (2016). Éléments d'histoire des réformes grammaticales depuis un demi-siècle. In Suzanne-G. Chartrand et al., *Mieux enseigner la grammaire, pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal, Erpi, pp.7-26.

S-G. Chartrand et al. (2016) : *Mieux enseigner la grammaire, pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal, Erpi.

Colombat, B. Fournier, J.-M. et Puech, C. (2010). *Histoire des idées sur le langage et les langues*. Paris, Klincksieck.

Combettes, B. (2011). Phrase et proposition, histoire et évolution de deux notions grammaticales. *Le français aujourd'hui* 173, pp. 11-20.

Combettes, B. (1998). Les constructions détachées. Paris, Ophrys.

Chervel, A. (1977). *...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.

Gennevay, É. (1994). Ouvrir la grammaire. Lausanne, L.E. P.

Sitographie

Enquête de la commission de suivi de la mise en œuvre des programmes de français sur l'étude et l'enseignement de la langue :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/66/5/RESS-ECOL-COLL-LGT_Rapport_enquete_etude_de_la_langue_288665.pdf.

Terminologie grammaticale de 1997

<http://crdp.ac-bordeaux.fr/documentalistes/docadmin/grammaire.pdf>

Le rapport de suivi du comité de convergence sur l'étude de la langue a été transmis au conseil supérieur des programmes. Il n'est pas en ligne mais peut être communiqué par l'auteur de l'article, membre de ce comité.

Sur le site académique de l'académie de Versailles

Etude de la langue au collège : quelles simplifications terminologiques et pourquoi ?

<http://www.lettres.ac-versailles.fr/spip.php?article1385>

Olivier Godet, Rendre sensibles des processus linguistiques par le numérique

<http://www.lettres.ac-versailles.fr/spip.php?article1344>