



HAL
open science

Quand l'interaction n'est pas là, la souris est mangée par le chat ! Remarques sur l'enseignement du passif en classe de français

Badreddine Hamma

► To cite this version:

Badreddine Hamma. Quand l'interaction n'est pas là, la souris est mangée par le chat ! Remarques sur l'enseignement du passif en classe de français. Anne-Sophie Calinon, Badreddine Hamma, Katja Ploog et Marie Skrovec :. Linguistique interactionnelle, grammaire de l'oral et didactique du français, Presses Universitaires de Franche-Comté, p. 237-262, 2019. halshs-02567437

HAL Id: halshs-02567437

<https://shs.hal.science/halshs-02567437>

Submitted on 7 May 2020

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.

Quand l'interaction n'est pas là, *la souris est mangée par le chat* ! Remarques sur l'enseignement du passif en classe de français

Badreddine HAMMA
badreddine.hamma@univ-orleans.fr
Université d'Orléans
Laboratoire Ligérien de Linguistique (LLL), UMR 7270

Introduction

Nous nous proposons de traiter de l'un des points de chute inhérents à l'élaboration des bases de données orales par des linguistes, à savoir l'exploitation des enregistrements recueillis, leurs transcriptions et les informations sociolinguistiques y afférentes, à des fins didactiques en classe de français, en FLM comme en FLE. Le fait linguistique sur lequel nous avons choisi de travailler ici est le passif et, plus particulièrement, ses emplois « achevés » (Dubois, 1967), c'est-à-dire ceux avec un « agent » explicite. Nous montrerons, ainsi, en quoi le fait d'écarter l'oral des activités de grammaire peut s'avérer préjudiciable dans les différents contextes d'apprentissage. Sur le plan pédagogique, par exemple, cela pourrait favoriser des généralisations abusives en rapport avec les étiquettes que l'on associe habituellement à ce tour et qui s'avèrent souvent réductrices (Le Goffic, 1970 ; Leduc-Adine, 1977 ; Lebellec & Hamma, 2014) et, sur le plan communicatif, le fait d'opter pour des exemples artificiels (ou même issus d'écrits hors contexte) creuse davantage le fossé entre l'utilisation de ce tour en classe et ce qu'il en est dans l'usage effectif : sa force argumentative se trouve, en fait, neutralisée et banalisée, y compris chez des apprenants natifs, qui n'y voient plus qu'un simple exercice scolaire (Hamma, 2015b, à par.). Quant au risque encouru chez les apprenants de FLE est le fait qu'ils sont susceptibles de réutiliser certains exemples scolaires dans de vraies conversations, croyant que c'est du « bon français », alors qu'ils sont parfois très maladroits. Citons, dans cet avant-propos, quelques problèmes préliminaires posés par ce type de données : ainsi, le passage d'une phrase active à une phrase passive – et vice versa – n'est pas automatique et est tributaire de diverses contraintes dépassant celles citées dans la tradition scolaire (où la passivation serait l'apanage des verbes « concrets » ayant un emploi « transitif direct »). En d'autres termes, ce qui est possible « mécaniquement », sur le plan grammatical, n'est pas nécessairement possible ou dicible dans l'usage. Cela vaut aussi bien pour l'oral que pour l'écrit. Ainsi, une phrase comme (1), supposée la transformée de la phrase active (2), quoique grammaticalement bien formée et conforme aux règles assignées à ce tour dans la tradition grammaticale, ne paraît guère plausible du point de vue discursif, vu qu'il est difficile de la rencontrer dans une vraie conversation et de lui affecter une intention discursive ou persuasive recevable, ne serait-ce que dans un message informatif et descriptif, et mériterait, par conséquent, au moins deux points d'interrogation (??), voire l'astérisque (*), en guise de jugement d'acceptabilité, en (1') :

1. *Une glace est mangée par le petit garçon.*
- 1'. ??/**Une glace est mangée par le petit garçon.*
2. *Le petit garçon mange une glace*

Ce qui est en cause, dans l'exemple (1), relève simultanément d'un problème d'aspect (le présent ne semble guère naturel ici (cf. Carlier, 2002)), de l'emploi de l'indéfini (*une*), qui brouille le sens du message, puisque l'on parle d'un thème non identifié (*une glace*) et, enfin, de l'ordre de l'apparition des arguments, qui semble, à son tour, poser problème ; le français, comme le souligne Dubois (*op. cit.*), privilégie l'ordre « animé-inanimé » plutôt que l'inverse.

Somme toute, il sera difficile d'envisager un énoncé où l'on aurait une prédication dont le support thématique est « une glace quelconque », un thème « inconnu », contexte pouvant privilégier, effectivement, l'énoncé à la forme active (2) ; il y serait question, par exemple, de ce que fait « le petit garçon » (un sujet « animé » et « connu »). Cela ne signifie pas pour autant que l'indéfini est complètement exclu ; on pourrait, en effet, avoir des énoncés avec un N « indéfini/inconnu », du type *Un homme a été retrouvé à moitié mort près de la rivière* où c'est l'idée d'« indéfini » et d'« inconnu », qui est justement mise en avant ; l'emploi de l'article indéfini est, par ailleurs, possible pour désigner un N « générique », comme dans (3), pris des ESLO :

(3)
TI 37: ...^{0:34:18} ^{0:34:19} *euh ça permet de voilà de* ^{0:34:21} ^{0:34:23} *de de vraiment de* ^{0:34:25}
^{0:34:26} *de* ^{0:34:27} *de goûter tous leurs euh tous leurs vins leurs euh* ^{0:34:31} *euh* ^{0:34:32} *un*
millésime voilà qui change euh ^{0:34:34} *pourquoi pourquoi un millésime a été mieux*
réussi qu'un autre euh ^{0:34:37} *pourquoi euh*
SPK3 SPK1: ^{0:34:38} *une cuvée a été mieux*
// CH NS 3: ^{0:34:38} *hm hm*
TI 37: ^{0:34:39} *réussie qu'une autre euh* ^{0:34:41} *bon tous ces tous ces* ^{0:34:44} *toutes*
^{0:34:48} *[tous] ces choses qui sont importantes euh* ^{0:34:46} *dans la sélection des produits euh*
^{0:34:48} *se font aussi beaucoup sur le sur le terrain (ESLO)*

Il ne faudrait pas non plus oublier le poids des rapports fonctionnels et stéréotypiques mis en jeu dans les énoncés passifs, étant donné qu'il reste assez curieux, du point de vue pragmatique, de parler de ce qui arrive à une glace, à moins, bien sûr, de créer un scénario à travers le co(n)texte qui légitimerait cet usage ; en l'occurrence, l'emploi d'un déterminant ou d'un complément de nom permettant d'identifier clairement le N *glace* (cf. article défini, déterminant démonstratif ou possessif...) pourrait rendre la phrase nettement plus acceptable :

- 1a. L'une des glaces a été mangée par le petit garçon.*
- 1b. La glace (de Luc + au caramel) a été mangée par le petit garçon.*
- 1c. Ta glace a été mangée par le petit garçon.*

De telles acceptabilités obligent, de fait, à nuancer les propos de Dubois (*op. cit.*) en rapport avec la prévalence de l'ordre des arguments (« animé-inanimé »), vu que cela dépend, en réalité, de l'entour et, en particulier, de la valeur fonctionnelle que l'on attribue à ce dont on parle, y compris quand il s'agit d'un sujet « inanimé », comme *glace* : on pourrait très bien avoir un scénario où l'on parle à quelqu'un de ce qui arrive à « l'une des glaces dont il était question à un moment donné » (1a), ou à « la glace de quelqu'un de précis », ou à « une glace en particulier » (1b) ou aussi à « sa propre glace » (1c) – le sujet étant, dans tous ces cas de figure, identifié et non une information complètement nouvelle.

Ajoutons à toutes ces contraintes, les autres aspects discursifs que met en scène ce type d'exemples en rapport avec les notions de « contraste », d'« inconnu/inattendu » que nous avons développées (cf. Hamma, 2007a ; 2015a) en rapport avec le complément d'agent et qui se trouvent neutralisées dans le choix d'un exemple forgé, réduit à ce qui est considéré comme essentiel. Ce raisonnement vaut aussi pour le fameux exemple en (4) que l'on voit perpétré, depuis plusieurs décennies dans la plupart des ressources de FLM et de FLE à chaque fois qu'il est question du passif, et qui, à bien y réfléchir, s'avère assez problématique aussi bien du point de vue de son usage que du point de vue de son interprétation, comme le montrera la suite de notre argumentation.

4. *La souris est mangée par le chat.*

Le but de ce travail sera donc de tenter de réconcilier l'enseignement de la grammaire et des pratiques scolaires avec le recours aux données orales authentiques, qui ont mauvaise réputation ! Notre ambition repose essentiellement sur le fait que l'interaction est au cœur des compétences que l'on est censé enseigner et développer dans l'enseignement des langues et, donc, sur la nécessité de lui réserver une place privilégiée dans les pratiques scolaires.

1- **Oralité, interactions et pratiques scolaires : cherchons l'intrus !**

L'oral à l'école, et, en particulier, en contextes de FLM, reste un sujet qui fâche encore et qui entraîne un grand malaise dans les rangs des enseignants. En effet, quoique préconisé par les instructions officielles et les référentiels européens de formation, l'enseignement de l'oral ne semble pas avoir conquis ou mis d'accord les enseignants, qui restent sceptiques quant à son utilité et à la place qu'il est censé occuper dans les pratiques scolaires. Interrogés par De Pietro & Wirthner (1998 : 28 et 36), ils avouent qu'ils ne voient pas non plus comment l'exploiter concrètement dans le cadre de leurs cours de 6^{ème}, par exemple ; pour eux, la pratique qui en est faite demeure très modeste et reste au service de l'écrit : l'élève recourt à ses compétences à l'oral en tant que locuteur natif afin de mieux argumenter ses productions écrites. Notons, toutefois, qu'il existe quelques tentatives et une volonté grandissante visant à intégrer davantage l'oral dans les pratiques de classe, mais pour que ces projets aboutissent, il faudrait une vraie collaboration avec les acteurs du terrain, un engagement et une implication des enseignants, qui connaissent mieux que quiconque leur public, ou aussi les concepteurs de manuels. C'est, par exemple, le cas des projets entrepris par l'équipe Oral-Créteil depuis les années 1989, et qui rassemblent des enseignants et des formateurs de l'ESPE de Créteil appelant à la nécessité d'intégrer l'oralité dans l'enseignement, en particulier, à l'école primaire (cf. Cunff & Jourdain, 2008) ; il convient de signaler, qu'au Québec, aussi, on assiste de nos jours à quelques tentatives de réhabilitation de l'oral québécois, certes, pour des raisons identitaires, mais cela permet de dépasser l'approche classique où l'écrit règne en maître en classe (cf. Plessis-Bélair *et al.*, 2007 et Bergeron *et al.*, 2009). On pourrait citer aussi le projet PFC-EF¹ (cf. Detey *et alii*, 2010), lancé depuis les années 2006. De même, le *Laboratoire Ligérien Linguistique (LLL)* s'engage depuis quelques années sur ce terrain et se fixe comme but d'établir des ponts entre le monde de l'enseignement du français et celui de la recherche en sociolinguistique en mettant à la disposition des didacticiens des enquêtes variationnistes effectuées à Orléans (les *ESLO*) pour une utilisation en classe comme supports pédagogiques. Ces projets se traduisent, à l'heure actuelle, à la fois à travers des collaborations avec PFC-EF² et avec l'ELLIADD³ et à travers une formation universitaire fortement enracinée et adossée sur les activités du *LLL*. Quand on considère l'état actuel de certains manuels, il s'avère plus que nécessaires de multiplier ce type de projets et impliquer les enseignants et les concepteurs d'outils pédagogiques.

À l'issue d'un examen attentif du traitement du passif dans un grand nombre de manuels de français dans le cadre d'un séminaire de recherche que nous conduisons à l'université

¹ <http://www.projet-pfc.net/>

² Cette collaboration se traduit, entre autres, sous forme d'ateliers de didactique pendant les journées *FLORAL* en décembre 2015.

³ Partenariat avec l'ELLIADD (*Éditions, Langages, Littératures, Informatique, Arts, Didactiques, Discours*) ciblant l'organisation de journées d'études et de publications, dont le présent volume.

d'Orléans⁴, en addition à nos travaux antérieurs, on a pu constater le fait que le traitement du passif dans le discours didactique n'a pas beaucoup su tirer profit des recherches disponibles en linguistique (voir, par exemple, Leduc-Adine, , *op. cit.* ; Le Goffic, *op. cit.* ; Le Bellec & Hamma, *op. cit.*). Pour s'en persuader, il suffit de considérer les nombreuses anomalies que l'on peut y repérer et qui ont fait pourtant l'objet de nombreux travaux ces dernières décennies, offrant des pistes exploitables pour le travail de transposition. Les anomalies relevées sont de deux ordres : d'une part, nous pouvons relever le problème que pose la qualité de l'exemplification dans les différentes phases d'un cours (sensibilisation, découverte, entraînement, consolidation...) relativement aux faits grammaticaux enseignés en classe ; d'autre part, on peut y rencontrer de nombreux amalgames notionnels et inexactitudes que favorise justement le recours à des exemples simplifiés.

Dans ce qui suit, nous allons voir de plus près le type d'anomalies que l'on rencontre dans les ressources scolaires et les pratiques de classe. Le propos, ici, n'est pas seulement de pointer du doigt ce qui ne va pas, mais surtout de voir de quelle manière on pourra remédier à ces anomalies et contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement en classe de français.

2- Qualité de l'exemplification dans les manuels

Avant d'aborder la question de la qualité de l'exemplification, il serait judicieux de définir ce que nous entendons par « bon exemple » dans cette étude. « Bon », ici, est à comprendre, bien entendu, d'un pur point de vue descriptif et non d'un point de vue prescriptif et de « bon usage ». En d'autres termes, il ne suffit pas qu'un exemple soit grammaticalement bien formé et qu'il ait une interprétation convenable pour dire qu'il est acceptable ; il existe, en effet, une dimension de « dicibilité » dont il faudrait tenir compte (Franckel & Normand, 1998 ; Culioli, 2002 et Hamma, 2007b) et qui paraît, à nos yeux, fondamentale pour l'approche des langues et pour les applications qui en sont issues. Cette notion de « dicibilité » remet sur le tapis à la fois le problème de la « praxis » dans les recherches linguistiques et celui de la réutilisabilité de l'exemple en didactique et justifie, par voie de conséquence, le recours aux corpus oraux dans l'exemplification didactique. De fait, pour qu'un exemple soit intégré dans un exercice scolaire, il ne faudrait pas perdre de vue la possibilité de son réemploi dans une conversation banale⁵ et il serait sans doute plus prudent de le prendre dans un vrai échange.

Essayons maintenant de comprendre de plus près ce qui permet de juger et d'identifier un « bon exemple », de dire qu'une formation est acceptable et pertinente. Pour ce faire, nous allons rappeler la place qu'occupe la parole/le dire dans les principaux jalons de la pensée linguistique. Ainsi, l'énonciation a toujours été tributaire des lois de discours qui régissent le « dicible » et ce que l'on pourrait qualifier de « cohérent ». Il est communément admis chez les linguistes que le « dire » est associé à une certaine idée nécessaire d'« action » : pour Austin (1962), comme pour Searle (1972), « parler/dire », c'est « faire/agir » ; un énoncé vise ainsi à transformer le réel, à influencer l'ordre des choses, à se situer face aux autres convictions et points de vue et face à la mémoire discursive (*cf.* Possenti, 2011), ou aussi le « on-locuteur » (*cf.* Anscombe, 2005) ; c'est d'ailleurs à ce titre que l'on parle d'« acte de langage » ou d'« acte de parole ». Il en va de même de la théorie de l'argumentation dans la langue développée par Ducrot et Anscombe (*cf.* Ducrot, 1972, 1980a et 1980b ; Anscombe & Ducrot, 1983), où le « dire » est assimilé à un « moyen de persuasion ». Et c'est dans cet esprit, aussi, que Kerbrat-Orrechioni (2004) considère que la parole est liée à l'« interaction »,

⁴ C'est le séminaire « Linguistique et didactique des langues » ; il rassemble des étudiants de Master 1 & 2 de la spécialité « Linguistique & didactique (FLE/FLM) ».

⁵ La réutilisabilité peut aussi concerner les productions écrites, mais notre propos ici se limite à l'oral.

à travers des phénomènes comme la négociation, la controverse, *etc.* : on ne peut, ainsi, imaginer un énoncé qui soit détaché d'une certaine intention, d'une certaine action ou réaction. Ces différents points de vue convergent globalement avec la pensée philosophique et sociologique : pour Thom (1974), par exemple, la parole est toujours une remise en cause de l'existence et une mise en scène d'un « conflit », ou de ce qu'il appelle « catastrophe » ; on ne parle que pour rendre compte d'une certaine « rupture » de l'état de « stabilité » précédant le « dire ». Et, pour Bourdieu (1982), parler permet d'instaurer un certain rapport de force et de dominance dans la relation avec autrui. En somme, la relation consubstantielle entre le « dire » et le « faire » fait l'objet d'un consensus. Tant que l'acte de parole a pour intention d'agir, de faire agir ou d'interagir avec son interlocuteur et le monde environnant, il reste pertinent et vraisemblable, autrement, on pourrait très bien révoquer en doute son acceptabilité. Et pour être conforme à ces différentes intentions, il faudrait que la combinaison des formes permette clairement d'exprimer ce que l'on cherche à dire, en vertu des principes gricéens de « qualité » et de « clarté », par exemple, issus des « maximes conversationnelles » (Grice, 1979) et qui se résument dans le principe général de « coopération » sous-tendant toute conversation. Cela renvoie aussi au principe de « naturalité » décrit par Milner (1989) et selon lequel tout changement de forme a inexorablement des répercussions sur l'information que véhicule un énoncé donné : de ce point de vue, même ce que l'on appelle « scories » dans la langue parlée prend une importance certaine. De fait, il faudrait qu'il y ait une parfaite coïncidence et une certaine cohérence entre la forme et le sens et c'est souvent ce type de problème qui entraîne des exemples maladroits dans l'enseignement de la grammaire, puisque parfois la recherche d'une forme simple se fait souvent au détriment du sens et de l'interprétation. Or dans l'usage spontané de l'oral (ou dans l'expression préméditée de l'écrit), les formes émises véhiculent *a priori* un sens que l'on pourrait qualifier d'« authentique » et qui a pour caractéristique d'être, distinct et univoque. Cette authenticité et cette correspondance entre la forme et le sens se trouvent menacées et affectées dès lors que l'on se détache du contexte et que l'on soit amené à créer un exemple dont le but se limite, par exemple, à expliquer, d'une manière minimaliste, les mécanismes d'une transformation grammaticale, ce qui aboutit à forger des exemples du type (1) ou (4) : l'enseignant, animé par des motivations pédagogiques de clarté, de précision et de concision, tombe facilement dans le piège de l'exemple « fabriqué » et qui rompt la plupart du temps avec l'usage (Hamma, 2015b, à par.). Les corpus oraux comme les ESLO offrent justement des données qui tiennent compte d'un panel de locuteurs de différents âges, de différents niveaux d'instruction et de différentes catégories socioprofessionnelles, ce qui est de nature à rendre les énoncés échangés encore plus réalistes, vu qu'il n'y aurait pas *a priori* un seul modèle de locuteurs qui soit mis en avant, mais un ensemble de locuteurs-types faisant partie d'une communauté donnée, ce qui favorise les variations, qui font partie intégrante du code linguistique, comme le stipule Saussure, en rappelant le caractère social et collectif de la langue :

La langue est un trésor déposé par la pratique de la parole dans les sujets appartenant à une même communauté, un système grammatical existant virtuellement dans chaque cerveau, ou plus exactement, dans les cerveaux d'un ensemble d'individus ; car la langue n'est complète dans aucun, elle n'existe parfaitement que dans la masse (Saussure, 1916 : 30).

Un bon exemple sera, par conséquent, un énoncé dicible, crédible, réellement interprétable et représentatif de ce que l'on pourrait dire, observer ou entendre autour de nous dans le cadre d'un échange banal pour le cas de l'oral, ce qui amène à une prise en compte des données dans leur contexte large. Notons que les interactions dont il est question ici prennent plusieurs formes : il y a celles que l'on identifie entre co-énonciateurs, apparaissant sous forme de

conflits, de négociations ou d'ententes au niveau des points de vue assumés par chacun des énonciateurs (Kerbrat-Orecchioni, *op. cit.*) :

(5)

BV: ^{0:21:03} ^{0:21:05} *une autre question euh c'est pas du tout politique mais enfin* ^{0:21:09}
^{0:21:11} *euh oui on a beaucoup parlé des événements de mai juin* ^{0:21:13} ^{0:21:15} *euh les*
Anglais étaient évidemment pas là en France à ce moment-là est-ce que vous pourriez
décrire enfin pour les Anglais qui vont écouter les bandes ce qui s'est passé en France
à ce moment-là ?

MD 461: ^{0:21:24} ^{0:21:27} *difficile ce que vous me demandez là*

BV: ^{0:21:28} *hein ? est-ce que vous pourriez décrire enfin ce qui s'est passé en France*
quoi ? ^{0:21:32} ^{0:21:33} *parce que vous savez que les bandes vont partir après en*
Angleterre qu'elles seront écoutées par les étudiants euh

MD 461: ^{0:21:42} *je crois que tout le monde était mécontent hein on l'est toujours...*

ESLO

C'est dans cet esprit que l'échange en (5) met en scène une certaine gêne ressentie par l'interviewé qui est, d'ailleurs, pressentie par l'interviewer lui-même, puisqu'il tente de mettre l'accent sur le vrai « bénéficiaire » de l'interview dans sa question (*pour les Anglais*) sous forme d'une incise et sur la nature de la question (*c'est pas du tout politique*), or, ici cela véhicule incontestablement un message polyphonique, du type « contrairement aux apparences/à ce que vous pourriez imaginer, cette interview ne parle pas de politique », mais **MD 461** ne semble pas convaincu du caractère apolitique de la question et semble trouver le sujet abordé un peu trop délicat (*difficile ce que vous me demandez là*). Pour le rassurer et le mettre en confiance, **BV** tente de dédramatiser la situation en essayant de dissiper les craintes de **MD461** à travers justement l'énoncé passif « achevé » qui apparaît ici comme une enchâssée complétive (*parce que vous savez que les bandes vont partir après en Angleterre qu'elles seront écoutées par les étudiants euh*). Et le résultat était justement concluant, puisque son interlocuteur semble céder devant cet argument et se met à répondre à la question dès ^{0:21:42}. En dehors de ce scénario, on ne pourrait pas expliquer, par conséquent, la raison d'être du passif. Et se contenter de dire *Les bandes seront écoutées par les étudiants*, comme on le fait souvent dans les manuels scolaires, aboutit à un énoncé bancal qui ne nous dit rien sur son intérêt discursif et c'est aussi la raison pour laquelle on ne peut faire l'économie du complément d'agent dans cet énoncé, compte tenu du contexte d'énonciation. Quelque part, *par les étudiants*, ici, signifie « seulement par les étudiants », en excluant *a priori* toute personne indésirable susceptible de juger **MD461** (*cf.* ses compatriotes qui ne partagent pas son avis, *etc.*). Notons, au passage, que pour des raisons de cohérence, d'enchaînements textuels et de progression thématique, le passage à la forme active dans ce cas est complètement exclu ! Ce type de contraintes par exemple n'est guère évoqué dans les outils scolaires !

Les interactions peuvent aussi prendre la forme d'une réaction qui est déclenchée par un raisonnement par défaut ; il s'agit d'un comportement banal que l'on peut adopter dans une situation donnée, face à des paroles qui ne sont pas forcément prononcées mais qui semblent, malgré tout, présentes polyphoniquement à travers des associations intertextuelles, des présupposés, des sous-entendus, *etc.* ; c'est le cas dans l'échange en (6) :

(6)

4001: ^{0:08:03} *je sais pas si vous avez vu le film Alpha ville de Godard ?* ^{0:08:05}

JSM: ^{0:08:06} *non*

4001: ^{0:08:06} *non ?*

JSM: 0:08:06 *non j'ai pas vu*
4001: 0:08:07 *le euh* 0:08:09 *pendant tout le film le commentaire est fait par un laryngectomisé justement*
JSM: 0:08:11 *ah bon ?*

ESLO

L'information que véhicule l'énoncé passif émis par **4001** en rapport avec l'auteur de l'action décrite semble cruciale et indispensable ; il s'agit, ici, d'un agent « inattendu », qui s'oppose à tout ce que l'on sait du monde, au savoir partagé et le fait de le supprimer pourrait entraîner des méprises assurées : dans un film, de manière générale, on ne désignera pas le premier venu pour faire le commentaire ; au contraire, on choisira avec soin celui qui a des performances vocales inégalables parmi les personnes qualifiées qui se présentent, à plus forte raison quand il s'agit d'un réalisateur comme Jean-Luc Godard ! En l'occurrence, l'agent *par un laryngectomisé*, donc, une personne ayant subi une ablation du larynx et qui ne peut parler que grâce à des prothèses phonatoires, serait sans doute à exclure d'emblée si l'on se fie à la logique et au bon sens commun dans la réalisation d'un film de cette envergure. C'est d'ailleurs ce qui justifie l'utilisation de l'adverbe d'énonciation (*justement*) dans l'affirmation de **4001**, qui annonce une certaine attente trompée, une bizarrerie ou aussi la surprise de son interlocuteur **JSM** traduite par l'interjection « *ah bon ?* ». Cet écart de la norme, du point de vue du locuteur, est à interpréter comme une marque d'originalité et de génie chez Godard. L'agent *par N*, ici, renvoie ainsi à une information capitale, se trouvant au cœur de l'échange et venant renforcer les interactions en jeu ; il est, *de facto*, loin d'être facultatif comme on l'affirme très souvent dans les leçons sur le passif. Ce type d'interaction s'explique par le fait qu'un locuteur fait forcément partie d'une communauté qui fonctionne selon des règles, des normes, des habitudes et des aprioris, présents sous forme de « paroles persuasives » ou « autoritaires », pour reprendre les termes de Bakhtine (1978 : 164), et qui sont constamment mobilisées, par défaut, pour porter un regard sur les idées qui circulent ; le locuteur ne pourra pas ainsi ne pas en tenir compte et faire comme si son point de vue venait *ex nihilo* :

[...] *dans la vie courante, on se réfère à ce que disent les autres : on rapporte, on évoque, on pèse, on discute leurs paroles, leurs opinions, affirmations, informations, on s'en indigne, on tombe d'accord, on les conteste, on s'y réfère, etc.* (Bakhtine, 1978 : 157).

Ces interactions se manifestent dans le discours, selon Kerbrat-Orrechioni (1996 : 34-35) à travers, entre autres, la « subjectivité dialogique », les « dépendances conditionnelles » et les « influences mutuelles ». Ces différentes manifestations se présentent sous forme de marqueurs discursifs que l'apprenant doit pouvoir identifier, interpréter et utiliser d'une manière lucide, encore fait-il qu'il les apprenne à l'école !

Il est bien normal, partant, d'affirmer qu'un exemple qui ne tienne pas compte de ces considérations dialogiques et interactionnelles sera nul et non avenu ! Il ne ferait qu'éloigner de la réalité des pratiques langagières. Pour toutes ces raisons, *La souris est mangée par le chat* – à lexique constant – paraît trivial et problématique : le danger vient du fait que cet exemple cristallise le tour passif, depuis plusieurs générations, dans un rapport usé, entre « un chat » et « une souris », un poncif, vidé de toute intention discursive, qui est de nature à dérouter aussi bien l'apprenant que l'enseignant.

Dans ce qui suit, nous allons nous intéresser à la qualité et aux formes d'oral que l'on retrouve sporadiquement dans certains manuels.

3- Place et nature de l'oral dans l'enseignement

Pour ce qui est des manuels et des méthodes qui se réclament d'une approche orale, ils se cantonnent en réalité à l'étude de deux types d'aspects ; le premier marque notamment le début d'un apprentissage et porte principalement sur la prononciation et la diction, sous forme d'activités d'éveil à la conscience phonologique, en FLM, et de phonétique correctrice, en FLE. Quant au deuxième aspect, et qui est plus courant, il a trait à tout ce qui est oralisation d'écrits : lectures de textes, théâtralisation de dialogues, récitations de textes appris par cœur, participation ou prise de la parole en classe, jeux de rôles, mises en situation, *etc.*, mais les supports authentiques et les procédés permettant de les analyser ne sont presque jamais étudiés. Nous renvoyons à Vicari & Lupi (2011) pour une étude plus détaillée sur la présence de l'oral dans les supports didactiques.

Il existe, néanmoins, quelques rares cas où des manuels recourent à des pratiques orales en FLE, mais là aussi, en considérant de plus près ce que l'on nomme « oral », on se rend compte que les données qui y sont utilisées laissent à désirer, étant forgées et semblent calquées sur l'écrit ; c'est le cas de la méthode de Borelli (2011), baptisée « le FLE au quotidien : 100 dialogues de la vie courante », et où la qualité de la diction (*cf.* les enregistrés mp3 accompagnant le livre) et la nature des situations de communication proposées ne paraissent pas avoir les vertus prétendues de « français quotidien » ; les productions restent très artificielles ; on s'aperçoit qu'il s'agit davantage d'un texte écrit oralisé intégrant certains vocabulaires populaires, suivi par des remarques générales sur les expressions familières formées à partir de mots vus dans le support de départ, comme dans les extraits suivants :

1. En ville



[Lisa et sa maman partent en ville.]

- Allez, Lisa, dépêche-toi, nous devons nous rendre en ville pour faire des achats.
- Oui maman, j'arrive. J'adore me promener au centre commercial et faire du lèche-vitrines avec toi.
- Fais attention et respecte les feux ! Lisa, n'oublie pas que l'on ne doit jamais traverser en dehors des passages cloutés. Il y a beaucoup de circulation !
- Je sais, je sais, maman.

■ Vocabulaire

La circulation = le trafic • les bouchons = les embouteillages • faire du shopping, les magasins = les boutiques • les vitrines, le shopping, les emplettes, le client, l'acheteur • les piétons, les badauds, les passants • acheter, flâner, se promener

■ Expression imagée

Faire du lèche-vitrines : flâner et regarder les magasins sans obligatoirement acheter

3. Au marché



[Lisa, Lilou et leur maman doivent acheter des légumes au marché.]

- Lisa, peux-tu me prendre un kilo de tomates pour faire une belle salade en entrée ?
- Oui, maman. N'oublie pas que nous devons faire une ratatouille. Il faut que tu prennes en plus des courgettes, des aubergines et aussi de l'ail.
- Lilou, rappelle-moi de prendre des oignons car il n'en reste plus. Je pense que l'on va se régaler ! Je vais également prendre une belle laitue pour demain ainsi que quelques fruits.

■ Vocabulaire

• **Les légumes** : les haricots (verts et blancs), les pommes de terre, la salade, les carottes, les navets, les poireaux, le céleri, le chou, le chou-fleur, les radis, l'artichaut, l'endive, le concombre, la courge, la courgette, l'aubergine, les épinards, les poivrons, le salsifis, l'asperge, la laitue, l'oignon

• **Les fruits** : la pomme, la poire, la banane, le kiwi, l'orange, la pêche, l'abricot, le brugnion, la prune, le melon, le raisin, la pastèque • **Les agrumes** : les oranges, les mandarines, les citrons, les pamplemousses

• Acheter, peser, éplucher, préparer, cuisiner

■ Expressions imagées

Ce ne sont pas tes oignons : cela ne te regarde pas

S'occuper de ses oignons : s'occuper de ses affaires

Aux petits oignons : préparé avec un soin particulier, parfait

Être rouge comme une tomate : avoir le visage très rouge

Avoir la pêche : être en grande forme

Se fendre la poire : rire

C'est également le cas des fiches pour la production orale proposées par Pauthod et Roux (1999), qui ne font qu'affirmer le prestige de l'écrit ; ils concernent, par exemple, la lecture à haute voix ou aussi la maîtrise des aspects extralinguistiques (gestuelle, attitude corporelle, regard, *etc.*), ce qui est, certes, très important, mais non suffisant pour parler d'oralité, puisque l'élément central, à savoir l'usage de la langue parlée est complètement absent :

FICHE N° 3	DES MOTS ET DES GESTES
OBJECTIF: lire et mimer des textes courts	
Vous avez ci-dessous huit textes courts. Mettez-vous par groupes de deux. L'un de vous doit lire le texte pendant que l'autre mimera ce texte. On inversera les rôles à chaque texte.	
1. Don Quichotte se tenait droit et fier sur une jument aussi maigre que lui. À sa suite trottaient un âne sur lequel somnolait un petit homme gras qu'un cri éveilla soudain. 2. Attiré par l'odeur et par les gigotements du ver de terre, le poisson l'avalait. Aussitôt, l'hameçon lui entra dans la lèvres et il se sentit tiré hors de l'eau.	

FICHE N° 14	QUE DIRIEZ-VOUS?
OBJECTIF: imaginer des énoncés dans des situations	
Imaginez chaque fois une phrase que vous pourriez prononcer dans les situations décrites ci-dessous.	
1. Un de vos amis vous téléphone pour vous inviter à son anniversaire: a. vous acceptez, exprimez votre joie et demandez ce que vous devez apporter; b. vous n'êtes pas sûr(e) de pouvoir y aller; c. ce n'est pas possible. Vous trouvez une excuse valable.	

De même, ce que l'on appelle oral dans certaines ressources pédagogiques paraît très caricatural : il est chargé de représentations et se cantonne abusivement aux variations diastratiques, au langage des jeunes, à l'argot et au verlan et le type d'exercices que l'on rencontre sur les manuels et les sites qui s'y intéressent correspond plus à du « tourisme linguistique » ; on s'y limite ainsi aux observables d'ordre lexical et aux comparaisons entre registres de langues (cf. : *fric, bagnole, fastoche, piger, etc. ; meuf, quem, teuf, béton, etc.*) (Voir par exemple ce que proposent les sites *TV5 Monde*⁶ et *Bonjour du monde*⁷) ; en d'autres termes, l'oral n'y correspond en réalité qu'à l'un des thèmes culturels à connaître, ce qui nous éloigne de la dynamique du discours recherchée ici.

Dans la section suivante, nous allons commenter quelques exemples d'exercices scolaires sur le tour passif et nous mettrons l'accent sur les éléments et les pistes qu'offre la recherche linguistique en vue de repenser certains aspects contestables dans l'approche de ce fait langagier dans l'enseignement ; nous focaliserons l'intérêt sur la place du complément d'agent dans ce type d'énoncés, la relation transformationnelle active-passive et le rôle joué par les interactions dans l'interprétation des formes du discours.

4- Quand l'interaction n'est pas là !

Il existe un certain nombre de travaux qui ont été dédiés à la critique des pratiques classiques et qui offrent un aperçu plus détaillé des anomalies les plus significatives relevées dans les manuels scolaires anciens et modernes, dont Leduc-Adine (1977), portant sur des manuels des années 70 ; Lebellec & Hamma (2009 et 2014), pour avoir une idée sur la manière dont le passif est traité dans des manuels plus récents. Et nous allons essayer de présenter, ici, de nouveaux éléments de réflexion en rapport avec la prise en compte de l'oral et approfondir les problèmes liés aux notions d'« agent » par opposition à la notion de « sujet » ou aussi les aspects pragmatiques de l'emploi du passif en rapport avec les notions de « contraste », d'« inattendu/inconnu » et de la possibilité de sa suppression.

La première remarque qui surgit de la consultation de ces supports est le fait que le passif est avant tout réduit à une simple question de conjugaison ; c'est la raison pour laquelle on parle souvent de « conjugaison à la voix passive/active » et c'est dans cet esprit que l'attention y est accaparée sur des éléments minimaux isolés, arrachés de leur contexte. Cette vision fragmentaire se voit, par exemple, à travers le schéma suivant (cf. figure A), utilisé ordinairement pour rendre compte des règles de changement de la voix active à la voix passive et réciproquement, avec des groupes bien distincts, formant une phrase simple très

⁶ <http://www.tv5monde.com>

⁷ <http://www.bonjourdumonde.com>

bien délimitée. Il conviendrait, néanmoins, de rappeler que, dans l'usage, les tournures passives se présentent rarement sous cette forme canonique (cf. Hamma, 2015b, à par.) :

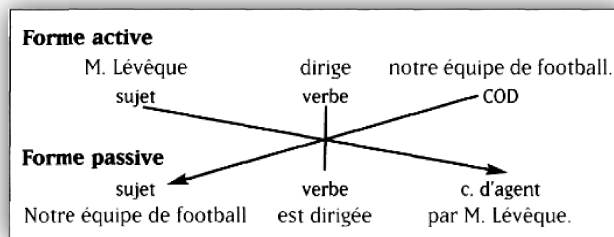



Figure A (la NGF)

Les explications proposées concernent essentiellement les différences formelles entre phrases actives et phrases passives et en stipulant que ces dernières sont formées à partir des premières. Cela se voit également dans la manière dont sont conçus les exercices d'entraînement, qui consistent le plus souvent à faire conjuguer aux apprenants des verbes au passif (cf. B) ; l'élève pourrait par exemple faire les deux exercices suivants en B, sans se soucier du reste de la phrase ; ce n'est pas tellement le tour passif en soi qui est mis en avant, mais l'un des éléments qui le composent (c'est la forme qui est encore une fois travaillée aux dépens du sens) :

4 Transformez selon le temps indiqué.

1. Les arbres sont coupés.	→ Passé composé : <i>Les arbres ont été coupés.</i>
2. L'herbe a été tondu.	→ Futur proche :
3. Le parking sera agrandi.	→ Passé récent :
4. Les trottoirs viennent d'être balayés.	→ Futur simple :
5. Les feuilles ont été ramassées.	→ Présent :
6. La route va être élargie.	→ Passé récent :
7. Les façades vont être rénovées.	→ Passé composé :
8. La circulation est déviée.	→ Imparfait :



5 Conjuguez au passé composé passif.

Le saviez-vous ?

1. La France a été envahie (envahir) plusieurs fois dans son histoire.
2. Jeanne d'Arc (brûler) vive à Rouen en 1431.
3. Louis XVI et Marie-Antoinette (guillotiner) au XVIII^e siècle.
4. Une copie de la statue de la Liberté (offrir) en 1885 par la colonie américaine de Paris.
5. La tour Eiffel (construire) par Gustave Eiffel au XIX^e siècle.
6. La première ligne du métro parisien (inaugurer) en 1900.
7. Les grottes de Lascaux (découvrir) en 1940.
8. La peine de mort (abolir) en 1981.
9. Les euros (mettre) en circulation en France en 2002.

B Exercices de conjugaison (les EGN)

Il est, sans aucun doute, très utile, voire indispensable de chercher à comprendre chacun des éléments constitutifs de la structure, isolément, de vouloir appréhender les différentes pièces du puzzle une par une pour mieux saisir le produit final. Si une telle approche constitue seulement une étape précédant ou succédant au travail sur le tableau d'ensemble (selon le cas et selon les stratégies d'enseignement adoptées), on ne pourra qu'acquiescer à cette méthode. Là où le problème se pose, c'est justement quand on se limite – comme c'est le cas dans la

plupart des manuels consultés – à ces considérations formelles et que le sens et l'usage de ces structures passent en arrière-plan. Le choix de la facilité se traduit aussi par le fait que les phrases citées suivent généralement un certain schéma canonique (cf. 1 et 4) ; par conséquent, l'élève, ne s'attachera pas à reconnaître les formes possibles de l'emploi passif et confondra le passif canonique avec l'expression du passif ; de fait, l'élève pourrait très bien avoir du mal à repérer une phrase passive s'écartant du schéma *N est V_{PP} (par N)*, alors que cette forme prétendument canonique est plus rare dans le discours ; à titre d'exemple, nous avons montré dans Hamma (2014) que le sujet passif dans plus de 95% des emplois passifs relevés dans les ESLO correspond à un sujet pronominal, suivant le schéma « *C'est N qui est V_{PP} (par N)* » ou aussi un N « connu », évoqué antérieurement et qui est repris anaphoriquement selon le schéma « *PRON + est + V_{PP} (par N)* », ce qui rend la prise en compte du contexte et des relations macrosyntaxiques plus qu'indispensable ! Ajoutons à cela les emplois passifs où *être* est effacé, comme dans l'exemple (7) ; il y est question de faire remarquer à l'interlocuteur que celui qui a préparé le questionnaire est une tierce personne et non lui-même et que son rôle consiste seulement à poser les questions, pour ne pas avoir à justifier certaines questions qui peuvent ne pas convenir à l'interviewé, ce qui fait, encore une fois, que l'agent (*par un de mes collègues*) est obligatoire. L'emploi du passif est ainsi tributaire de certaines contraintes de cohérence textuelle et de progression thématique (Le Goffic, *op. cit.* : 86).

(7)

RC: merci madame alors maintenant je vais vous poser des questions euh un questionnaire préparé par un de mes collègues et je vais essayer de marquer quelque chose mais c'est simplement pour voir ce que que je je vous pose toutes les questions y a-t-il madame chez vous un dictionnaire ?

Quant aux autres tâches effectuées en classe pour s'appropriier et renforcer ces éléments grammaticaux, elles se présentent le plus souvent sous forme d'exercices structuraux et de drills (cf. exercices proposés en B), consistant à transformer des phrases actives en des phrases passives et *vice versa*, en veillant à faire attention à certains petits détails « surnois » de conjugaison et de transitivité qui y sont glissés ; c'est là tout l'enjeu de l'utilisation du passif ! Certains autres exercices paraissent inutiles, comme l'exercice (C) suivant, où l'élève est amené, soit à identifier les phrases passives ou à les différencier de constructions voisines telles que les phrases construites avec un circonstanciel, un attribut ou différents temps composés, *etc.* :

Entraînez-vous		
I Les phrases suivantes sont-elles à la forme passive ou à la forme active ? Cochez.		
Cambriolage	Forme passive	Forme active
1. Les policiers sont appelés sur place.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Les agresseurs sont entrés en criant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Le propriétaire est resté calme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. La caissière est partie au fond du magasin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Le coffre-fort est vérifié régulièrement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. La police est prévenue par les voisins.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Les journalistes sont arrivés très vite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Les voleurs sont pourchassés par quelques témoins.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Une cliente est encore choquée par l'agression.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C Exercice d'identification (les EGN)

Voici un autre exercice représentatif des procédures de simplification qui caractérisent beaucoup de manuels scolaires (cf. D) et qui résume quelque part l'état où en est l'enseignement du passif. Il s'agit d'un exercice d'appariement où l'on demande aux élèves

d'associer des segments de phrases passives avec le complément d'agent adéquat ; l'association **1-c** est donnée comme modèle à suivre :

2 Soulignez le verbe à la forme passive et associez.		1	c
Rénovation			
1. Le jardin a été dessiné	a. par le peintre.	2
2. Les plans sont revus	b. par le jardinier.	3
3. Les travaux seront surveillés	c. par le paysagiste.	4
4. Les arbres fruitiers vont être taillés	d. par le couvreur.	5
5. Les murs viennent d'être repeints	e. par le chef de chantier.	6
6. La salle de bains a été refaite	f. par le plombier.	7
7. Le toit est réparé	g. par l'architecte.		

D Exercice d'appariement (les EGN)

Mais si l'on s'arrête un moment sur ces associations, on verra que les exemples y deviendraient beaucoup plus naturels si l'ordre proposé n'était pas, tout compte fait, celui qui est attendu dans cet exercice, mais plutôt du type **(5-b)** : *Les murs viennent d'être repeints par le jardinier* au lieu de **(5-a)** : *par le peintre*. Ici, il ne s'agit pas d'un exercice portant sur les connaissances des élèves, du type « qui fait quoi ? », ou « devine à partir de la liste ce que fait un paysagiste ou un architecte » ! Mais bel et bien un exercice de grammaire portant sur les formes linguistiques et leur usage dans le discours. Nous avons montré (Hamma, 2015a) que la version active d'une phrase présente le sujet, comme une donnée généralement « connue » et que c'est le procès qui y constitue l'enjeu prédicatif à communiquer, là où l'information en jeu dans la version passive achevée concerne plutôt « l'agent » et éventuellement ce qu'il fait (et jamais le sujet) ; cet agent est, en fait, supposé ignoré, autrement, on préférerait une passive tronquée (« sans agent »), si l'agent était justement prévisible. En corollaire, il est inutile de préciser un agent évident sans transgresser l'une des lois de discours et induire en erreur son interlocuteur, sauf à faire remarquer un « écart » par rapport à quelque chose d'« habituel », d'« attendu », qui soit inféré par défaut (*cf.* dans les stéréotypes, les lieux communs, la mémoire discursive), comme c'est le cas dans les phrases de l'exercice **(D)** et où on a des agents conventionnels, et partant, superflus du point de vue discursif.

Ce type d'exemples confirme cette vision simpliste qui caractérise certains manuels dans la manière de présenter les phrases ; cela donne l'impression que la vie est un long fleuve tranquille où tout est stable, prévisible : « les peintres, ça peint » ; « les jardiniers, ça taille des arbres » ; « les plombiers, ça fait des réparations dans la salle de bains », *etc.* On tombe, de fait, dans des primitives du type « le feu, ça brûle » ; « l'eau, ça mouille » ; une « scie, ça scie » qui, quoique « vrais » du point de vue objectif, sont toutefois douteux dans un échange ordinaire : il est curieux de prédiquer les propriétés essentielles d'un item donné, ses éléments définitoires (Anscombe, 1994). Ainsi, les exemples du manuel paraissent ainsi transgresser au moins trois lois de discours : quand une information est évidente, il est inutile de la mentionner, en vertu des lois d'« informativité », de « quantité » et de « pertinence » (*cf.* Grice, *op. cit.*) : selon la doxa, il va de soi que « le jardinier taille des arbres », que « le paysagiste conçoit des jardins », que « le peintre peint des murs », *etc.*, sauf à insinuer une idée, du type « d'habitude on le faisait soi-même », ou que « l'on recourt à des personnes non forcément qualifiées et que, pour une fois, on recourt aux services d'un spécialiste », mais dans ce cas, dans un vrai énoncé, on aurait des traces linguistiques de ce changement, de cette rupture. Ces traces se manifesteraient, ainsi, sous forme de différents modificateurs, de compléments ou même d'amorces et de suffixes (*cf.* éléments en gras dans l'exemple 8). Mais ces « scories » peuvent, justement, paraître comme des parasites, des éléments superflus quand le but est seulement de montrer la manière dont on dérive une phrase d'une autre. Ce

serait du coup dommage de ne garder que les éléments jugés nécessaires pour l'explication du tour passif, comme en (9), ce qui aurait, d'ailleurs, donné un énoncé actif assez douteux (9a) :

8. Tu sais ? Cette fois-ci, je fais... euh...mon garage, il sera peint par un vrai peintre... c'est fini !... je peux plus compter sur papa, qui m'a raté la cuisine !

9. Mon garage sera peint par un peintre.

9a. ?Un peintre peindra mon garage.

Ainsi quand *l'agent* est précisé dans un énoncé passif donné, il prend une valeur importante, vu qu'il constitue tout compte fait l'enjeu de cette assertion. Il s'agit d'une information non-banale, non-évidente et que l'on cherche, *ipso facto*, à communiquer et à mettre en exergue ! De fait, si l'on décide de supprimer cette information, l'énoncé deviendrait bizarre et souffrirait d'un problème de saturation sémantique. On pourrait ainsi sensibiliser les apprenants à cette contrainte, si particulière, et ce ne sera possible que quand on prend des énoncés authentiques : il serait plus intéressant de leur demander, par exemple, pour quelle raison un agent ne semble pas supprimable que de leur demander de faire un vain exercice de repérage ou d'appariement (*cf.* comme en C ou D *supra*), qui s'avère, tout compte fait, déroutant ! Ou aussi de faire des transformations actives-passives assez absurdes. D'ailleurs, les données montrent que les phrases actives les plus ordinaires ne sont pas nécessairement transformables à la forme passive de même que certaines phrases passives n'ont pas de version active correspondante pour des contraintes purement sémantiques, discursives ou textuelles (voir les exemples 5 et 6 ci-dessus, par exemple) et non seulement d'ordre syntaxique, comme c'est souvent le cas dans les exceptions citées dans les grammaires.

Pour toutes ces raisons, on voit que les élèves restent toujours en dehors du fait de langue étudié, de l'utilisation effective du passif et les connaissances acquises se cantonnent à leur aspect formel et scolaire : ce tour n'est guère associé dans leur tête à des intentions discursives, ou à des objectifs communicatifs et se trouve réduit à un simple exercice de classe.

Conclusion

À l'issue de cette étude, nous espérons avoir pu montrer en quoi le fait d'écarter l'oral de l'enseignement est préjudiciable. Notre étude entend surtout persuader les concepteurs des supports pédagogiques et les enseignants de langue de l'intérêt de recourir à un oral issu des échanges libres et spontanés, afin de pallier le recours exclusif à un écrit décontextualisé et aux phrases forgées en classe de français. Cette qualité d'oral, comme on l'a vu, ne devrait pas être confondue, non plus, avec ce que l'on appelle parfois abusivement « français authentique » ou « quotidien », alors qu'il se limite, en réalité, à des dialogues fabriqués ou à l'étude de simples questions de lexique du point de vue diastatique. La forme d'oral prônée ici pourrait en revanche se trouver dans ce que proposent les bases de données orales élaborées par des linguistes et des sociolinguistes selon une approche variationniste ; c'est par exemple le cas des ESLO. Ce recours devrait être complété par une sensibilisation aux outils mis à disposition par les linguistes pour l'approche de l'oral et qui permettent une intégration de phénomènes, longtemps déconsidérés, comme les hésitations, les répétitions, les disfluences, les amorces et les différentes marques du discours en interaction. Par ailleurs, la linguistique descriptive a, depuis longtemps, établi avec précision certaines contraintes qui pèsent sur les emplois d'une phrase passive et dont la transposition ne devrait pas poser problème aujourd'hui. Les moyens sont ainsi réunis pour pouvoir faire évoluer les choses ; il faut juste y croire et mettre la main à la pâte ! Notons, toutefois, que le linguiste en tant que chercheur, théoricien et praticien n'est pas capable, seul, d'assurer cette transposition ; il a, en

effet, besoin de l'aide des différents acteurs pédagogiques, qui connaissent mieux que quiconque le terrain de l'enseignement, les publics concernés, leurs besoins, leurs limites, etc., afin de mieux adapter et convertir les savoirs savants des linguistes en des savoirs enseignables (cf. Vaguer & Leeman (éd.), 2006) que les élèves pourraient comprendre et manipuler sans peine.

Bibliographie

- Anscombre, J.-C. (1994), « L'insoutenable légèreté morphologique du préfixe négatif *in-* dans la formation d'adjectifs ». In : P. Attal (sous la dir. de), *La négation*, numéro spécial de *LINX*. pp 299-321. Paris X Nanterre.
- Anscombre, J.-C. (2005), « Le *ON*-locuteur : une unité aux multiples visages », in Bres, J. et al., *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*, De Boeck, Bruxelles : 75-94.
- Anscombre, J.-C. & Ducrot, O. (1983) *L'argumentation dans la langue*, Liège-Paris, Mardaga.
- Austin (1962), *Quand dire, c'est faire* (1962), trad. G. Lanne, Seuil, 1970.
- Bakhtine, M. (1975), *Esthétique et théorie du roman*, (trad. 1978), Gallimard.
- Bergeron, R., Plessis-Bélaïr, G. et Lafontaine, L. (2009), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Borelli, N. & Borelli, A. (2011) *Le FLE au quotidien : 100 dialogues de la vie courante : niveau intermédiaire*. Ellipses, Paris.
- Bourdieu, P. (1982), *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques* Paris. Éditions Fayard.
- Carlier, A. (2002), « Les propriétés aspectuelles du passif ». Dans V. Lagae, A. Carlier & C. Benninger (dir.), *Temps et aspect : de la grammaire au lexique. Cahiers Chronos 10*. Amsterdam-New-York : Rodopi : 41-63
- Culioli, A. (2002), Variations sur la linguistique. Entretien avec Frédéric Fau, Paris, Klincksieck.
- Detey S., Durand J., Laks B. & Lyche C. (éds.) (2010), *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone: ressources pour l'enseignement* (avec DVD). Paris : Ophrys.
- Dubois, J. (1967), *Grammaire structurale du français. Le verbe*. Paris, Larousse.
- Ducrot, O. (1972), *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*, Paris, Hermann.
- Ducrot, O. (1980a), *Le Dire et le Dit*, Paris. Minit.
- Ducrot, O. (1980b), *Les Échelles argumentatives*, Paris. Minit.
- Franckel, J.-J. & C. Normand, (1998) « Préface », in *L'indicible et ses marques dans l'énonciation*, *Linx*, numéro spécial, Université de Paris X – Nanterre : 7-12.
- Grice, H. P. (1975), *Logic and conversation* (trad. 1979), Éditions du Seuil.
- Hamma, B. (2007), « La notion de « contraste » dans les locutions de type *par N* ». *Modèles Linguistiques 55 : 1*, Éditions des Dauphins. Toulon : 77-92.
- Hamma, B. (2007a), « La notion de « contraste » dans les locutions de type *par N* ». *Modèles Linguistiques 55 : 1*, Toulon : Éditions des Dauphins : 77-92.
- Hamma, B. (2007b), « Philosophie et linguistique à la croisée des chemins ? La problématique de l'indicible ». *Actes du colloque Res Per Nomen*, Université de Reims : 125-132.
- Hamma, B. (2014), *Emplois non-canoniques du passif à l'oral*, *Journées FLORAL (Français Langue ORALE et Linguistique)*, 4 Décembre 2014, Cité Internationale Universitaire, Boulevard Jourdan Paris 14, Maison de Norvège.
- Hamma, B. (2014), *Le passif, étude sur corpus et applications didactiques FLORAL*, *Journées FLORAL (Français Langue ORALE et Linguistique)*, 8 Décembre 2014, Cité Internationale Universitaire, Boulevard Jourdan Paris 14, Maison de Norvège.

- Hamma, B. (2015), « Agent passif en *par* et sujet actif : les dessous d'un contraste », *Revue de Sémantique et Pragmatique*. Numéro 37 : 61-83.
- Hamma, B. (2015, à par.), « Problématique de la phrase forgée : pour une didactique de la diamésie ». Actes du colloque *La phrase, carrefour linguistique et didactique*, du 03 au 05 juin 2015. Université d'Artois, Arras.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004), « Analyse des conversations et négociations conversationnelles », in M. Grosjean et L. Mondada (éds) *La négociation au travail*, Lyon, PUL/ARCI : 17-41.
- Le Cunff, C. & Jourdain, P. (2008), *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Hachette éducation.
- Le Goffic, P. (1970), « Linguistique et enseignement des langues : à propos du passif en français ». In *Langue française 8. Apprentissage du français langue étrangère*. Paris : Larousse : 78-89
- Lebellec, C. & Hamma, B. (2011), « Le passif en français : de nouveaux éléments de transposition didactique ». Actes du 9^{ème} Congrès International de la Langue Française, Madrid.
- Lebellec, C. & Hamma, B. (2014), « Le traitement du passif dans l'enseignement du français langue étrangère », in *Lidil, 50 Variation stylistique et diversité des contextes de socialisation. En jeux sociolinguistiques et didactiques* : 191-211.
- Leduc-Adine, J.-P. (1977), « Actif et passif des manuels ». In *Langue française 33. Sur les exercices de grammaire*. Paris : Larousse : 90-101.
- Milner, J.-C. (1989), *Introduction à une science du langage*, Paris, Seuil.
- Pachod, A. & Roux, P.-Y. (1999), *80 fiches pour la production orale*, Didier.
- Pietro, J.-F. & Wirthner, M. (1998), « Loral, bon à tout faire (1)?...état d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires », *Repères 17* : 21-40.
- Plessis-Bélair, G., Lafontaine, L. et Bergeron, R. (2007), *La didactique du français oral au Québec*. Recherches actuelles et applications dans les classes. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Saussure, F. (de) (1916), *Cours de linguistique générale*, éd. 1972 T. de Mauro, Payot-Rivages.
- Searle, J. (1972), *Les Actes de langage*, éd. Hermann.
- Thom, R. (1974), *Modèles mathématiques de la morphogenèse*, Paris, Christian Bourgois.
- Vaguer, C. & Leeman, D. (éd.) (2006), *Des savoirs savants aux savoirs enseignés : Didactique du français*. Collection Diptyque. PU de Namur.
- Vicari, S. & Lupi, V. (2011), « Le français « parlé » dans les ressources pédagogiques pour le FLE en ligne niveau B2 », in Bertrand, Olivier, Shaffner, Isabelle (éds.), *Variétés, variations et formes du Français*, Éditions de l'école polytechnique, Paris : 451-464.

Ressources citées :

- (EGN) Akyüz, A. (2006), *Les exercices de Grammaire. Niveau A2 avec corrigés*. Paris. Hachette.
- (NGF) Delatour, Y., Dominique, J. et Léon-Dufour, M. (2004), *Nouvelle grammaire du français : Cours de Civilisation Française de la Sorbonne*. Paris. Hachette.
- (PFL) www.lepointdufle.net