

Le passage de la voix active à la voix passive, une aventure bien ambiguë pour les élèves du cycle d'observation

*Turning sentence from passive to active voice, an ambiguous
adventure for the first cycle of secondary school pupils*

YBOUA Kouadio Djeban
ENS d'Abidjan (Côte d'Ivoire)
yeboua.shalom@yahoo.fr

Reçu: 11/ 11/ 2020; **Accepté:** >28/ 11/ 2020, **Publié:** 31/ 12/ 2020

Résumé

Le présent article est une contribution à la mise à jour des règles, et des principes normatifs sur lesquels reposent l'enseignement et la pratique de l'opération grammaticale de la passivation de la phrase chez les apprenants du cycle d'observation du secondaire. Il s'appuie sur une enquête de terrain et ambitionne l'élaboration d'outils pédagogiques en vue de résorber les difficultés auxquelles ceux-ci sont confrontés devant la multiplicité d'abstractions ou d'opérations intellectuelles en termes de réflexion et de combinaison de moyens en vue de parvenir à une compréhension optimale de cette compétence. L'étude s'attarde quelque peu sur le statut de l'erreur à envisager comme une phase inéluctable sur le chemin de l'installation des connaissances. Elle recommande subséquemment qu'elle puisse être exploitée pour servir d'instrument de régulation des apprentissages.

Mots clés : *erreur- complément d'agent- passivation- voix active- voix passive.*

Abstract

This article is a contribution to the updating of the rules and normative principles on which the teaching and implementation of the grammatical operation of passivation among learners of first cycle secondary school are based. It is based on a field survey and aims at developing pedagogical tools to reduce the difficulties they face in the multiplicity of abstractions or intellectual operations in terms of reflecting and combining means to achieve an optimal understanding of this skill. The study dwells somewhat on the status of the error to be considered as an inevitable phase in the course of internalizing knowledge. It subsequently recommends that it can be exploited as a tool for regulating learning.

Keywords: agent complements- active voice- error- passivation -passive voice.

Introduction

La phrase est un mot dérivé d'un mot grec « phrasis » qui signifie diction élocution. Elle est décrite comme l'unité maximale de la syntaxe. A cet égard, elle est plus souvent appréhendée comme une structure prédicative binaire mettant en relation un sujet et un prédicat dont le noyau est formé par le verbe conjugué. La grammaire générative traduit cette réalité en posant comme exigence de l'existence de la phrase deux syntagmes obligatoires tels que $P \rightarrow SN + SV$. Malgré tout, il demeure difficile de trouver une définition inattaquable pour caractériser la phrase. La définition la plus consensuelle portée par Delatour Y et al (2004 :10) table sur sa dimension sémantique. Ces auteurs posent en effet que « une phrase est un assemblage de mots formant une unité de sens ». L'idée de phrase, une unité sémantique, est un leurre dans la mesure où les mots mêmes qui font l'objet d'assemblage pour constituer la phrase sont loin de constituer une unité sémantique¹. Dès lors, il nous a paru impérieux de concevoir la notion de phrase en tenant compte à la fois du sens, de la musicalité imprimée à la chaîne parlée et de la typographie. C'est dans cette perspective également que Dubois J et al (2007 : 365) la comprennent. Pour eux, « la phrase est une unité de sens accompagnée, à l'oral par une ligne prosodique entre deux pauses et limitée à l'écrit, par les signes typographiques qui sont en français, la majuscule et le point. ».

La grammaire scolaire utilise trois différentes entrées pour décrire la phrase:

- Sa forme : une phrase est négative, affirmative ou emphatique.
- Son type : une phrase est déclarative, interrogative ou impérative
- Sa voix : une phrase est active ou passive

A l'intérieur d'une entrée donnée, il existe des opérations grammaticales pour passer d'une phrase à l'autre. Certaines de ces opérations sont particulièrement complexes en ce sens qu'elles mobilisent toute une série de mesures mentales coordonnées. C'est le cas du passage de la voix active à la voix passive ou la transformation passive.

Vu le grand nombre de spéculations pour parvenir à faire d'une phrase active une phrase passive, nous avons décidé, dans le cadre de notre réflexion sur les difficultés majeures d'apprentissage de la grammaire scolaire, de mener des investigations auprès d'apprenants du collège en vue d'avoir sur ce point précis quelques résultats exploitables par la didactique de la grammaire. Pour ce faire, nous voulons répondre à la question suivante : Quelle posture les apprenants du cycle d'observation adoptent-ils face à la complexité du mécanisme du passage de la voix active à la voix passive ?

Examiner attentivement cette question suscite d'autres interrogations telles que :

- Pourquoi après autant d'années d'exposition à la grammaire intuitive d'une langue vulgarisée autour d'eux, les apprenants concernés ont-ils toujours des difficultés à opérer la transformation passive?
- Quel rapport peut-on établir entre une bonne maîtrise de la transformation passive et l'utilisation du français populaire ivoirien ?
- L'utilisation d'une approche communicative telle que l'APC comme méthode de l'enseignement de la grammaire a-t-elle un réel impact sur l'acquisition du passif par les apprenants?

En guise de réponses provisoires à ces différentes interrogations, nous faisons l'hypothèse d'une part que la multiplicité des opérations mentales lors de la transformation passive et d'autre part la généralisation du français populaire ivoirien constituent les principaux obstacles à l'acquisition de cette compétence. Pour ce faire, nous envisageons à travers ces investigations à identifier précisément les peines qu'éprouvent les apprenants du cycle

d'observation à réaliser la transformation passive, déterminer les sources de ces complications et suggérer un procédé didactique qui, en substituant une pluralité analysable à un ensemble complexe d'éléments entremêlés, parviendra à aider à surmonter ces difficultés.

Notre démarche consistera à faire un exposé théorique sur le mécanisme grammatical de la transformation passive. Nous présenterons ensuite le public cible ou la population enquêtée avant de procéder à une description minutieuse des données de l'enquête. Notre dernière tâche contiendra l'exploitation de ces résultats en ayant en vue la remédiation c'est-à-dire un ensemble de dispositifs pédagogiques à mettre en place après une telle évaluation de la performance des apprenants examinés pour combler leurs lacunes.

I. Préalables théoriques sur la transformation passive

I.1 Généralités

Les travaux portant sur la terminologie grammaticale menés par Arrivé M et al (1986)² permettent de concevoir le passif comme une forme de verbe. Les auteurs cités la présentent ainsi comme un élément de classification du verbe. Rappelant les grammairiens transformationalistes, ils préfèrent analyser le passage à la voix passive comme une conversion qui lie les deux schémas de phrase : SN1 + V + SN2 et SN2 + est V par + SN1. Ainsi l'idée même d'une corrélation grammaticale entre phrase active et phrase passive prend appui sur la congruence des restrictions de sélection dans les deux formes : Pierre a mangé un gâteau, instaure entre Pierre, manger et un gâteau une relation qui rend également possible la phrase passive : Un gâteau a été mangé par Pierre. Par contre, l'inverse actif : Un gâteau a mangé Pierre, bizarre à l'actif, l'est tout autant au passif : Pierre a été mangé par un gâteau.

Une deuxième confusion qui convient d'attirer notre attention se passe entre le passif et l'état, en tant que attribut du sujet. Les auteurs confrontent le passif sans complément d'agent et l'expression de l'état, c'est-à-dire le moyen d'exprimer les qualités ou les défauts caractéristiques, la manière d'être du sujet. Pour eux, « quand le complément d'agent est supprimé, le passif peut être confondu avec un état. On distinguera ici le cas des verbes perfectifs et celui des verbes imperfectifs. Quand un perfectif n'est pas suivi d'un complément, il exprime l'état faisant suite à un procès achevé ». La

pertinence d'une telle analyse repose sur le fait qu'ainsi la forme correspond alors strictement à une forme active ; être + adjectif et ne peut légitimement être rapportée à une forme active. (La porte est fermée, comme la porte est verte.).

Une autre remarque importante à faire à propos du passif est qu'un certain nombre de constructions présentent ses traits caractéristiques. Sur le plan purement syntaxique, les formes pronominales de formes passives ne se construisent pas à la voix passive. Par contre, l'analogie sémantique avec le passif est frappante dans un exemple tel « ce médicament doit se prendre à jeun ».

Le passif a une interprétation particulière dans l'analyse du discours en ce sens qu'en dehors de cas particuliers, le passif a essentiellement un rôle discursif dans la mesure où il est formellement plus lourd que l'actif, le passif implique une recherche, qui permet au locuteur de ne pas exprimer l'identité du responsable du procès, grâce à la possibilité de supprimer le complément d'agent. En effet, dans un énoncé tel que : Un jeune homme a été agressé à la gare, l'identification de l'agent responsable de l'exécution de l'action verbale est un travail que seule police peut effectuer.

Weinrich Harald (1989), analyse le passif dans la sphère de la valence verbale. Il estime que cette construction est en réalité « une forme particulière de sous-valence ». Elle concerne dans cette perspective l'abstraction faite encore du passif du fait du partenaire qui est un cas à part : les rôles actanciels du sujet et ceux de l'objet. Il explique alors que c'est la raison qui justifie le fait que le passif ne peut être formé qu'avec des verbes qui, de par leur valeur de code, admettent un objet. Ce sont les verbes à valence S/O et à valence S/P/O, que nous appelons de ce point de vue verbe à valence/objet ou verbes transitifs. Les verbes à valence S et à valence SP seront appelés, par opposition, verbes à valence refusant l'objet ou verbes intransitifs.

1.2. De la voix active à la voix passive : la voie

La notion même de voix pour désigner cette opération grammaticale crée une certaine ambiguïté. En effet, ce mot s'utilise dans un premier temps pour désigner un phénomène acoustique. On parle ainsi par ce mot de l'ensemble des sons produits par les vibrations des cordes vocales. Ce mot a alors pour synonyme articulation, phonation, voisement, vocal. La voix c'est aussi le type ou le registre utilisé en tant que timbre vocal. Dans un sens

plus abstrait, la voix c'est ce que nous ressentons en nous-mêmes, nous parlant, nous avertissant, nous inspirant. La voix devient alors un appel, un avertissement ou une inspiration. Il n'est pas rare dans ce sens d'entendre parler de la voix de la conscience, la voix de la nature et même de la voix du sang. En outre, pour faire recours à une prise de conseil dans le cadre d'un conseil, on parle également de la voix de la raison. Enfin, la voix c'est aussi le droit de donner son avis dans une assemblée, dans un vote. La voix est conférée à un individu ; on dit alors qu'il a voix consultative ou délibérative dans le fonctionnement d'une assemblée. Une dernière difficulté qui mérite d'être signalée en ce qui concerne l'utilisation du terme voix pour désigner cette caractérisation particulière de la phrase est l'existence de son homonyme voie. Avec son sens de cheminement ou d'itinéraire, il aurait été sans doute plus facile pour expliquer le processus de la transformation passive qui apparaît d'une certaine manière comme prendre le chemin inverse de la phrase active.

Même pour la grammaire descriptive, la notion de voix n'est pas si univoque. En effet, lorsque cette grammaire scolaire parle de voix pronominale, elle n'envisage en rien un quelconque aspect de l'action verbale dans ses rapports avec le sujet, suivant que l'action est considérée comme accomplie par lui ou subie par lui. Elle fait référence alors aux formes verbales qui présentent une double caractéristique formelle : la présence d'un pronom personnel conjoint dans sa construction ainsi l'utilisation systématique de l'auxiliaire être pour former ses temps composés.

Par ailleurs, les concepteurs de programme du système éducatif ivoirien utilisent de manière indifférenciée voix et forme pour caractériser cette orientation de la phrase. Dans la progression de la classe de 6ème, on peut lire à au niveau de la leçon 1 portant sur la phrase, le titre de la séance 6 qui s'intitule précisément : la forme active et la forme passive. Cette dénomination crée une confusion encore plus accentuée d'autant plus que la forme de phrase désigne une autre caractérisation traditionnelle de la phrase. Ce problème a été constaté lors d'une séance d'observation de cours en classe de 6ème. L'activité du jour, grammaire, correspondait à la leçon et à la séance citée plus haut. L'enseignant-stagiaire³ visité a été confronté à cette anicroche. Effectivement, à la phase de l'évaluation⁴, l'enseignant a formulé une consigne qui consistait à identifier d'une part la forme de la phrase ci-après et à la transformer d'autre part en la forme opposée : « Le soldat chante l'Abidjanaise ». Il a obtenu une réponse

incorrecte par rapport à ses attentes mais impossible à rejeter. En effet, un élève répond que la phrase est de forme affirmative et qu'à la forme contraire, elle serait « Le soldat ne chante pas l'Abidjanaise ». Il est incontestable qu'une telle réponse est conforme à la tâche demandée cependant le contexte

Riegel et al (1994) indiquent la voie de la transformation passive. On obtient le passif par l'adjonction aux formes de base, dites actives, du morphème discontinu, auxiliaire être + participe passé. En outre, La grammaire méthodique du français indique que la « diathèse verbale » établie par les formes passives affecte aussi l'ensemble de la phrase. Ainsi le couple de phrases Le maire inaugure le marché / Le marché est inauguré par le maire constitue les deux faces d'une même phrase. On remarque cependant que d'une phrase à l'autre, il y a eu quatre changements majeurs :

- l'objet de la phrase active est devenu le sujet
- le verbe au participe passé se conjugue avec l'auxiliaire être qui se conjugue au même temps et au même mode que la forme conjuguée du verbe actif
- le sujet de la phrase active peut éventuellement se réaliser sous la forme d'un complément prépositionnel, dit complément d'agent, introduit par les prépositions de ou par
- le sujet et l'objet de la phrase active permutent ; mais conservent leur rôle sémantique par rapport au procès-verbal.

2. Protocole d'enquêtes

Dans le point précédent, nous avons expliqué quelques considérations théoriques liées à la mise en œuvre de l'habileté à passer de la voix active à la voix passive. Il a été également question d'évoquer des auteurs qui ont travaillé sur la meilleure trajectoire pour y parvenir. Ce qui suit est consacré à la démarche méthodologique c'est-à-dire les moyens utilisés pour parvenir à réaliser cette enquête et notamment le recueil de données à analyser.

Pour un travail dont l'objectif est de réaliser un diagnostic précis sur la performance des apprenants ivoiriens sur une compétence langagière particulière, il est important de situer les conditions d'acquisition des données analysées.

2.1. Population cible

Cette présentation permet de rendre les résultats obtenus plus crédibles. En effet, la représentativité du public enquêté est primordiale. Comme tous les élèves du cycle d'observation ne peuvent pas être enquêtés, il fallait se constituer arbitrairement une par fraction une population destinée à être étudiée par sondage. Pour ce faire, nous avons choisi un échantillon au Lycée Moderne d'Abengourou. Ce choix se justifie par des raisons pratiques. Nous y avons le plus grand nombre de nos stagiaires⁵ sur qui nous voulions nous appuyer pour conduire les enquêtes de terrain. Cet établissement fait partie des douze premiers établissements d'enseignement secondaire de Côte d'Ivoire. On y dénombre une population d'environ sept mille élèves en 2018.

Pour notre enquête, la question était d'estimer le nombre d'élèves du cycle d'observation de cet établissement qu'il fallait investiguer pour que cela soit représentatif. Le tableau ci-dessous caractérise l'échantillon enquêté.

Classes enquêtées		Moyennes en français			Tranches d'âge			Sexe	
Classe	Nbr	M<10	10-12	M>12	≤11 ans	11-13 ans	>13ans	M	F
6 ^{ème}	4	72	93	35	32	117	51	124	76
5 ^{ème}	4	48	53	19	18	69	33	71	49

Tableau I

Notre enquête nous a conduit à examiner au total 320 élèves du cycle d'observation, repartis en 200 en dans 4 classes de la sixième et 120 de la classe de la cinquième issus de 4 différentes classes du lycée. Les différentes variables prises en compte dans cette caractérisation⁶ n'ont aucune signification particulière dans notre analyse. Elles ont été précisées dans l'unique but d'en montrer la représentativité.

2.2. Outils de collecte des données

Afin d'obtenir des données significatives à analyser au sujet de la question qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche, nous avons utilisé un certain nombre d'outils. Il s'agit globalement de questionnaires, d'entretiens d'observations de classe et d'exercices à fonction de prise d'information initiale au sens de Tagliante Christine (2005 :16). Par contre, notre but était plus diagnostique que pronostic c'est-à-dire nous en servir pour délimiter avec précision, au terme de cette réflexion ou de cette recherche le niveau réel d'acquisition de cette compétence langagière.

Nous avons cependant gardé à l'esprit l'exercice scolaire dans la perspective de Cuq (2003 : 94) car bien que ce terme soit souvent employé au même sens qu'activité d'apprentissage, « l'exercice renvoie à un travail méthodique, formel, systématique, homogène, ciblé vers un objectif spécifique. Au sein d'un ensemble construit d'activités, l'exercice est conçu pour répondre à une difficulté particulière. » Il est tout aussi vrai que dans une salle de classe, un exercice sert à évaluer les activités d'apprentissage mais aussi à vérifier si l'objectif a été atteint ou pas. Même si Cuq J-P (1996 :84) semble s'opposer à l'usage que nous avons fait de l'exercice scolaire en ce que, pour lui, il est avant tout «conçu comme une application d'une leçon ». Il faut reconnaître que nous n'avons pas administré les exercices conçus pour cette recherche après une leçon. En tout état de cause, et du point de vue constructiviste piagétien, l'exercice est plutôt conçu comme la proposition d'hypothèses et leur confrontation à la modèle linguistique et communicatif. En ce sens, l'exercice et la leçon ne se distinguent plus vraiment, et deviennent, plus globalement, une série d'activités.

Du point de vue des théories de l'apprentissage (type behavioriste), on admet généralement qu'il est nécessaire que le sujet procède à un certain nombre de répétitions qui doivent créer une habitude, un automatisme. Cette conception est à la base de la plupart des exercices. Cela n'exclut pas que l'exercice puisse servir à évaluer le niveau d'acquisition globale sur une leçon qui n'est pas en étude de manière immédiate.

Nous nous sommes inscrit dans une démarche qui ambitionnait de porter un jugement sur le degré de maîtrise du passage de la voix active à la voix à la fin du cycle primaire et lors des deux premières années du secondaire. Cette période constitue la fin d'une étape dans le programme d'étude grammaticale dans le système scolaire ivoirien. Il s'agit précisément de la progression de la compétence 4 dont l'intitulé précis est : traiter des

situations relatives à l'utilisation correcte des outils grammaticaux divers. Notre but, en administrant questions et exercices était l'évaluation du progrès ou l'intention de vérifier l'efficacité des stratégies mises en place pour enseigner cette leçon particulière, au terme des apprentissages.

3. Présentation et analyse critique des erreurs

Les résultats obtenus à partir d'outils divers de collecte sont examinés à la lumière de l'analyse des erreurs au sens de Besse et Porquier (1994 :207). Ces auteurs assignent à cette méthode d'analyse un double objectif, l'un théorique : mieux comprendre les processus d'apprentissage et l'autre pratique : améliorer l'enseignement. Ils articulent l'un à l'autre : une meilleure compréhension des processus d'apprentissage contribue à la conception de principes et de pratiques d'enseignement mieux appropriés, où sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs.

Selon Corder, l'un des fondateurs de l'analyse des erreurs, l'erreur constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire. Pour lui (1980 :162), l'analyse des erreurs est considérée comme une branche particulière de l'analyse contrastive qui compare deux langues. Contrairement à l'analyse contrastive qui compare la langue cible à la langue source, l'analyse des erreurs compare la langue cible à l'inter langue des apprenants, langue autre que la langue source. Dans cette même perspective, il faut comprendre que les erreurs produites et les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage reflètent bon nombre des points de différences qui seraient automatiquement inclus dans une comparaison bilingue complète. En se concentrant sur les points de difficultés les plus évidentes, elle apporte une contribution certaine à l'enseignement des langues.

Nous avons par contre utilisé l'analyse de l'erreur ici pour caractériser les différentes peines qu'éprouvent les apprenants du cycle d'observation à réaliser une transformation passive.

3.1. Difficultés d'identification des constructions non-passivables

Notre enquête révèle que la majorité des apprenants enquêtés sont conscients de ce que tous les verbes ne peuvent connaître l'opération de la transformation passive. Depuis le primaire, ils savent que seuls les verbes transitifs directs autorisent le passage de la voix active à la voix au passive. Subséquemment, les verbes intransitifs et transitifs indirects ne peuvent pas se mettre au passif. Les cours que nous avons observés dans le cadre de nos

investigations présentent clairement l'exigence de la présence d'un complément d'objet direct dans la phrase à transformer pour que celle-ci se prête à la passivation.

Cependant, les élèves des classes du cycle d'observation ignorent à 82% que quelques verbes transitifs directs ne se mettent jamais au passif sauf pour le verbe avoir où pour la phrase à transformer si possible « Les policiers ont eu le voleur vers midi » aucune réponse du modèle « □ Le voleur été eu par ...), n'a été enregistré. Par contre, les enquêtés ont tous reconnu que le GN le voleur a la fonction COD. Cette vigilance peut sans doute s'expliquer par la fréquence d'emploi du verbe avoir en tant qu'auxiliaire et en tant que verbe autonome.

Par contre, les autres constructions verbales transitives qui n'admettent pas la passivation sont inconnues. C'est le cas des verbes comporter et posséder. Nous avons ainsi dans notre corpus enregistré des transformations passives erronées telles que :

- i. Toute règle comporte des exceptions → Des exceptions sont comportées par toute règle.
- ii. C'est lui qui possédait ces documents → Des documents étaient possédés par lui.

Nous avons observé de nombreux autres cas de constructions transitives directs occasionnellement transformables. En effet, la plupart des verbes d'évaluation quantitative ne sont inaptes à la passivation que dans l'un de leurs emplois. La difficulté réelle ici est un défaut d'identification du COD car ce qui est senti comme un tel est en réalité un complément circonstanciel. S'il est vrai que la phrase « cette même souffrance a été vécue par sa sœur » est grammaticalement correcte, les phrases suivantes ne sont pas sémantiquement acceptables :

- iii. Des milliards d'années sont vécues par certaines étoiles.
- iv. Des jours heureux sont vécus par nous.
- v. Im25 est mesuré par l'enfant maintenant.

On comprend aisément que nous avons dans ces phrases des compléments circonstanciels. Les compléments d'agent supposés répondent non à la question quoi mais à combien. A ce sujet, il faut se souvenir de l'hypothèse Milner (1986) au sujet de la relation supposée entre « degré de passivabilité et degré de transitivité ». Dans ce point de vue, cet auteur postule que les emplois non passivables sont des constructions verbales qui correspondent à des procès non agentifs et statifs. Cela se vérifie en effet pour un certains

nombres de verbes. En effet, construit dans une position transitive véritable, par exemple courir n'est pas moins inapte à la passivation. Dans cet emploi, il signifie d'une part poursuivre à la course ou chercher à attraper et ne peut donc pas faire l'objet d'une transformation passive contrairement à ce que nous avons noté lors de notre enquête :

vi. Le sanglier a été couru dans toutes les forêts autour du château.

vii. Une vie tranquille a été vécue par lui pendant une dizaine d'année.

Ici, il convient de parler de complément d'objet interne parce qu'il fait corps avec le verbe. L'expression courir le sanglier ou vivre sa vie ne peut s'analyser comme une complémentation directe ordinaire.

Le chemin inverse connaît également des embûches. Effectivement, certains verbes transitifs indirects « (dés) obéir à » et « pardonner à », restent passivables dans la langue littéraire et soutenue où ces formes font néanmoins figure d'archaïsmes : « De nos jours, les parents sont difficilement obéis de leurs enfants ». Le verbe « pardonner à » donc deux constructions passives dont le sujet est soit l'objet direct (Faute avouée est à moitié pardonnée) soit l'objet indirect de la construction active (Repens-toi et te pardonnera/tu seras pardonné). En revanche, la construction impersonnelle autorise la passivation de certains verbes transitifs indirects (Il sera répondu à chaque lettre) et même intransitifs (Il n'a pas été ri/toussé une fois pendant la projection). Les apprenants enquêtés ont rejetés unanimement la possibilité qu'un verbe intransitif puisse être apte à la passivation.

3.2. Erreurs de méconnaissance de cas de passif inachevé ou incomplet

Le passif est dit inachevé ou in complet lorsqu'il ne comporte pas, pour des raisons à la fois sémantiques et syntaxiques, de complément d'agent. Dans certaines phrases, effectivement, il n'est pas envisageable de faire exister le complément d'agent. Le locuteur peut décider de ne pas impliquer ou de faire identifier l'agent. Il est tout aussi possible que le locuteur ignore l'identité de celui-ci. Il n'a alors d'autres choix que de produire un énoncé qui omet volontairement l'agent. Dans une phrase telle que : Les carottes sont cuites, il est absurde de poser la question par qui ? On comprend ici l'influence du verbe perfectif, l'aspect accompli de l'action entraîne l'annulation de tout débat éventuel. Par contre, il a été remarqué lors du dépouillement de notre corpus que des apprenants ont attribué des

compléments d'agent à ce type de construction. Il s'agit de phrases qui présentent la manière d'être du sujet passif qui résulte d'une action verbale accomplie. Les apprenants rattachent malencontreusement ainsi les circonstances de l'accomplissement de cette action verbale achevée.

- viii. Les barricades ont été remplies lors de la grande pluie par les habitants de la maison pendant.
- ix. Avant la grève, nos copies avaient été déjà corrigées par le professeur.
- x. La porte avait été bien refermée par le vigile.
- xi. Ne vous inquiétez pas le salon est balayée par moi.

Comme on peut le remarquer l'ajout ou la précision de l'agent à ces phrases en donne une interprétation défailante. L'utilisation de la construction règle les informations selon une hiérarchie qui est perturbée par la présence inopportune du complément d'agent. En son absence, ce qui importe au locuteur c'est l'état des barricades, des copies et du salon. Le fait d'avoir associé l'agent ayant exécuté l'action verbale met l'essentiel de l'accent sur ce dernier.

Dans une construction imparfective par contre, la phrase passive dite inachevée devait avoir une interprétation qu'elle partage avec la construction active correspondante.

- xii. Les suspects sont activement recherchés par toutes les forces de sécurité.
- xiii. La rhétorique n'est plus enseignée à l'université par les professeurs.
- xiv. Les suspects sont entendus à la Brigade de recherche par les enquêteurs.

La remarque à faire ici est liée au statut grammatical du participe passé. On sait qu'il se présente comme la forme adjectivale du verbe. Cette structure du passif inachevé présente une structure similaire qu'une phrase à adjectif attribut du sujet. Comme de surcroît, la forme participiale passive exprime un état résultatif, elle partage avec l'adjectif attribut la propriété de caractériser le sujet de la phrase dans sa façon d'être. Il est donc inapproprié de la considérer comme d'authentiques formes verbales passives qui nécessiteraient des compléments d'agent.

3.3. Savoir alterner les prépositions introductrices par et de

En français classique, la préposition de dominait la construction du complément d'agent. Elle était considérée comme celle qui portait la valeur la plus pointue. On s'en servait de préférence pour traduire le caractère concret, effectif de l'action accomplie par l'agent. Par contre, en français moderne, force est de remarquer que la tendance d'emploi est inverse. Pour la plupart des grammaires scolaires, le complément d'agent est construit exclusivement au moyen de la préposition par. Il faut cependant reconnaître que la préposition de est loin d'être sorti de l'usage. En réalité la tradition grammaticale et le bon usage se sont fixé des cas d'emploi de cette préposition. Ce sont les infractions contre ces cas qui peuvent être considérées comme erronées. Ainsi la grammaire scolaire impose-t-elle que « les verbes de description » et « les verbes de sentiment » sont inévitablement construits au passif avec la préposition de. Notre corpus permet de se rendre compte que les apprenants enquêtés ont une maîtrise approximative de ces exigences. La plupart d'entre eux construisent systématiquement le complément d'agent avec la préposition par.

- xv. Les filles étaient plus aimées par leur pauvre père.
 - xvi. Le président avait réussi à se faire détester par tout le peuple.
 - xvii. Le Seigneur était méprisé de ceux par sa génération.
 - xviii. La maison était entourée par une grande clôture de trois mètres environ.
 - xix. Le sol avait toujours été recouvert par une mousse rougeâtre.
- Il s'agit ici d'une forme de contrainte syntaxique ou d'une servitude grammaticale. L'emploi de la préposition dans les phrases ci-dessus ne serait pas fautif au sens de spécificités d'une phrase acceptable pour la syntaxe et pour le sens correcte et signifiante. Il n'existe aucun obstacle sémantique à l'examen du fond. Seulement, l'usage ou précisément le bon usage recommande que pour toutes ces constructions avec un verbe exprimant les états affectifs, il faut construire le complément d'agent à l'aide de la préposition de. Les phrases (k) et (l) s'inscrivent dans la même logique. Il s'agit ici de la construction du complément d'agent de verbes servant à faire de la description qui aussi impose également de.

3.4. Erreurs sur la flexion verbale du passif

Selon Huot (2005 :140) la flexion verbale « constitue sans doute l'un des points de la morphologie du français où les erreurs d'interprétation et d'analyser sont les plus répandues et les plus ancrées ». Toutes sortes de raisons militent en faveur de cette lourde affirmation. Il faut d'abord se référer aux innombrables guides pour la conjugaison qui sont inaptes à regrouper toutes les différentes formes verbales. La déclinaison verbale française qui accorde une priorité absolue aux questions d'orthographe, occulte de fait les autres niveaux d'analyse. En ce qui concerne la construction du complément d'agent, le problème de flexion verbale est lié d'une part à la formation du radical du participe passé mais et d'autre part à l'application du phénomène d'accord sur ce participe passé.

La complexité de la flexion du participe passé est incontestablement le problème majeur lié à la construction de la forme verbale du passif. Riegel M et al (2014 : 434) notent que « morphologiquement, le verbe est un mot variable qui se conjugue, c'est-à-dire qui est associé à plusieurs catégories morphologiques ». Ordinairement, le verbe reçoit les marques spécifiques correspondant, sur le plan de la signification, au nombre (comme le nom), à la personne, au temps et au mode (qui peuvent également déterminer des variations du radical). La voix, le temps et l'aspect sont marqués par des auxiliaires qui précèdent le radical verbal, pourvu d'une désinence de participe passé ou d'infinitif. Le verbe connaît par ailleurs des variations de radical, plus importantes que le nom. Certains verbes ont un radical unique (beaucoup de verbes en -er), mais beaucoup de verbes, en particulier les plus fréquents (avoir, être, aller, faire, etc), ont un radical qui prend différentes formes. Dans la langue française, c'est le phénomène d'accord qui prend en charge l'ensemble de ces informations dans la formation de la configuration verbale. Ce phénomène est en réalité, le fait qu'un mot variable, appelé receveur, ici le verbe, acquiert d'un autre mot, le donneur ses particularités morphologiques.

Le participe passé reçoit ses éléments variables cités qui s'ajoutent au radical pour produire les formes définitives⁷ du sujet passif. Le participe passé étant de forme adjectivale, les difficultés des apprenants enquêtés relèvent de la maîtrise approximative de genres de certains substantifs. Nous en notons quatre exemples illustratifs.

-
- xx. Les astérisques devaient être mises en début de phrases agrammaticales par les rédacteurs.
- xxi. Les insignes de l'ordre de la Toison étaient portées par chacun des initiés.
- xxii. L'obélisque était surmontée d'un coq de bronze.
- xxiii. Plusieurs apostrophes étaient lancés par le locuteur.
- Si connaître le genre des substantifs sujets passifs aurait suffi pour normaliser ces phrases, dans certains cas, par contre, les apprenants enquêtés n'ont pas su déterminer approximativement, par les sens le genre d'homonymes parfaits. En effet, dans certains cas, c'est par la marque du genre dans le texte qu'on peut, parmi les noms français, distinguer une quantité importante de faux-amis, homonymes ayant soit la même image phonique (homophones) ; soit la même image graphique (homographes). C'est donc à l'aide des formes de l'article qu'on forme dans un texte des accords de genre donnant lieu à une discrimination sémantique. Il est évident que dans les cas suivants, il y a une méprise.
- xxiv. Les manches des guitares furent abimées par les vandales lors des manifestations.
- xxv. Les pages qui avaient été choisies par la mariée étaient trop jeunes. Dans l'exemple (xxiv), il s'agit d'un manche c'est-à-dire la partie d'un instrument, le long de laquelle sont tendues les cordes. Les apprenants enquêtés ont fait une confusion avec la manche ou la partie du vêtement qui recouvre le bras jusqu'au poignet (manches longues) ou jusqu'au coude (manches courtes). Le même type de confusion se retrouve dans l'exemple (xxv). Au lieu de page jeune enfants placés auprès de mariés pour servir au cortège (masculin), les apprenants ont vu page (féminin) pour désigner chacun des deux côtés d'une feuille de papier. La prise en compte de l'ensemble des circonstances dans lesquelles s'insèrent ces faits auraient permis aisément de discriminer ces homographes sources de ces difficultés.

4. Exploitation des résultats dans la procédure de résolution

Un travail de recherche sur les difficultés des apprenants doit pouvoir nous servir de raison valide pour aboutir au véritable motif d'une action en faveur de l'amélioration du système éducatif. Les didacticiens parlent à ce stade de la phase de remédiation. Il faut entendre cette notion au sens de Cuq (2003 :213) qui définit la remédiation comme un ensemble d'activités qui permettent de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre. Ces subtilités, nous les avons situées avec précision en nous servant d'un diagnostic issu de résultat chiffré obtenu dans la conduite de l'enquête dont les résultats ont été analysés. Nous voulons concevoir dans un premier temps la remédiation comme un examen critique qui, en substituant cette pluralité analysable à un ensemble complexe de principes entremêlés, peut permettre de parvenir à surmonter les difficultés relevées plus haut et à résoudre le problème sur le plan théorique ou pratique. Cela consistera portera sur des savoirs et des savoir-faire langagiers ou communicatifs, mais aussi sur les modalités d'apprentissage.

La remédiation sera aussi perçue dans notre perspective comme l'ensemble des activités pédagogiques que pourrait mettre sur pied l'enseignant à un niveau individuel parce qu'il a fait le constat que dans sa classe ses apprenants commettent des erreurs de la nature de celles qui font l'objet de la présente étude. Ces activités doivent suivre quelques fondements pédagogiques. Elles doivent prendre appui sur le principe certes indémontrable mais qui paraît légitime et incontestable émis par Gruca (2009 :389) selon lequel : « tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreur parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà ». Mais avant de faire ces recommandations remédiatives, il nous paraît important d'évoquer quelques questions importantes autour de ce sujet.

4.1. La vitalité du passif dans le corpus scolaire

Depuis l'avènement des méthodes d'enseignement dites actives, la question de l'opportunité de l'enseignement des grammaires scolaires et descriptives, qui sont pour beaucoup de linguistes le reflet de la méthode traditionnelle, se pose avec acuité. Par conséquent, toute recherche qui porte sur un sujet de cette nature fait présumer une perte de temps à moins que la notion à étudier ne relève d'un certain dynamisme vitalité langagier. La transformation passive, objet du présent sujet mérite d'être analysé de ce

point de vue. Wagner et Pinchon (1991 :302) relèvent la force remarquable exercée encore par le cas étudié. Ils écrivent à ce sujet que : « Contrairement à un préjugé tenace, l'emploi du passif est très vivant en français, aussi bien dans la langue parlée que dans la langue écrite». Pour justifier cette affirmation, ces chercheurs font remarquer que l'emploi du passif est une nécessité indiscutable pour des raisons aussi bien de sens que de style. Effectivement, pour apprécier la valeur d'un passif, il convient de l'opposer à la voix active qui pourrait figurer dans le même texte. L'on se rend compte immédiatement que la passivation d'une phrase ne modifie pas l'état des choses qu'elle décrit, mais lui imprime un profil communicatif différent. Abordant dans ce sens, Delatour Y et al (2004 :105) estiment que : « les phrases actives et les phrases passives ne sont pas absolument équivalentes ». On préfère la forme passive

- quand on veut mettre en valeur le sujet du verbe.
- quand on utilise beaucoup noms
- quand écrit ou quand on parle, pour éviter la confusion dans usage de quelques mots

En tant que potentiel langagier stylistique, le passif n'a point d'égal en ce qu'il permet également :

- la levée de l'ambiguïté d'un objet actif anaphorique susceptible de recruter plus d'un antécédent dans le contexte antérieur
- l'allégement de la structure des phrases complexes par effacement du sujet passif subordonné lorsqu'il est coréférent avec un élément de la phrase régissante
- le rétablissement de l'ordre préférentiel sujet court/complément long lorsque le volume du sujet actif est jugé excessif
- le passage (par ellipse du pronom relatif sujet et de l'auxiliaire être) d'une relative passive à une forme participiale, épithète ou apposé

La vitalité du passif ne fait aucun doute dans l'utilisation du style journalistique compte tenu de la possibilité de thématization. Entre le sujet et l'objet du verbe actif, on a la possibilité de faire un choix sur le plus important. Si l'objet du verbe actif est plus important que le sujet du verbe actif, il devient plus judicieux d'utiliser la phrase passive. Cela permet de lui imprimer un profil communicatif différent. C'est en cela que le passif est souvent mis à profit pour thématizer l'objet animé d'une construction active (surtout si le sujet est inanimé) et présenter ainsi l'ensemble du procès du

point de vue du premier. C'est exactement ce que recherche le style journalistique dans la formulation des titres et autres sous-titres de presse.

4.2. Le passif dans le programme du premier cycle

Il faut d'abord observer que le programme en termes pédagogiques est conçu comme l'ensemble des connaissances, des matières qui sont enseignées dans un cycle d'études ou qui forment les sujets des examens ou des concours. Lewy Ariel (1992 :13) estime que le programme scolaire est une somme d'aptitudes que l'apprenant est censé avoir à un stade donné de son cycle d'apprentissage. Dans ce sens, il s'agit d'une énumération précise des compétences et matières à enseigner, parfois accompagnée d'explications sur leur importance, l'ordre dans lequel l'enseignement devait se dérouler et le temps qu'il fallait lui consacrer. Consigné dans une progression sous forme d'un document officiel, il répond le plus souvent à des habitudes séculaires et s'enseigne sans aucun changement pendant des années. D'une manière générale, ces documents constituent ce qu'il convient d'appeler des plans d'étude. Les agents de la transposition didactique optent ainsi pour les connaissances qu'ils jugent nécessaires afin de les intégrer au programme scolaire.

A l'examen du programme de la grammaire scolaire, on se rend compte que les décideurs du système éducatif ivoirien accordent à la transformation passive une certaine importance. En effet, au niveau du cycle d'observation, la progression prévoit une séance en sixième et une autre en cinquième. En sixième, ce cours intervient à la sixième séance de la première leçon qui porte sur la phrase. Il intervient à propos. C'est effectivement à l'endroit convenable après avoir vu les types de phrases et les formes de phrase. Le décideur estime qu'il faut à ce niveau d'étude dépeindre les caractères distinctifs de la phrase comme un ensemble de spécificités organisées en un tout, constituant un instrument d'énonciation par abstraction rationnelle. La phrase se détermine par son type. Le type de phrase est une façon de caractériser par que le locuteur cherche à exprimer: informer, poser une question, exprimer la colère, donner un ordre. La phrase a une forme. Cette caractérisation de la phrase est présentée dans la représentation syntagmatique de la phrase comme un type non obligatoire. Dans cette perspective, le type de phrase qu'une transformation du type obligatoire pour indiquer la polarité de la phrase. La phrase est soit affirmative soit négative. Par contre, la forme emphatique ne s'inscrit pas dans ce schéma.

Une phrase est dite emphatique lorsqu'elle sert à mettre en valeur l'un de ces constituants dont le locuteur juge la charge sémantique plus important. En vérité, la phrase emphatique ne s'oppose qu'à la phrase dite neutre. Alors la phrase emphatique insiste sur un mot, la phrase neutre ne s'arrête pas avec force sur un mot particulier pour y mettre l'accent. La phrase emphatique utilise pour ce faire surtout un présentatif. On comprend dès lors que cette forme n'en est pas une du point de la polarité.

Comme nous l'avons signalé plus haut, la progression inscrit la transformation passive dans sa volonté dépeindre les caractères distinctifs de la phrase. Elle a cependant omis de voir cette opération comme une voix en semant par ailleurs une confusion qui est susceptible de porter préjudice non seulement à l'apprentissage de la grammaire mais à l'ensemble des d'apprentissage en français⁸. Gardes Tamine (2008 :107) fait remonter l'utilisation du terme voix aux langues anciennes. Voix était en usage pour caractériser plutôt le verbe pour indiquer la façon dont le sujet du verbe participe au procès. Quand il fait l'action, on est à la voix active mais lorsqu'il subit l'action, c'est la voix passive. Si le terme voix a un usage qui ne fait pas l'unanimité chez les grammairiens c'est qu'il existe de nombreuses phrases actives dans lesquelles le sujet subit pourtant l'action verbale. Dans une phrase telle que : Il reçoit une gifle de son père, il est incontestable que du point de vue sémique, il est l'élément phrastique sur lequel s'exerce l'action d'être frappé sur la joue.

En classe de cinquième, la séance consacrée à la transformation active se situe à la semaine 26 de la même compétence. Par contre, elle ne s'étudie plus dans la leçon portant sur la phrase mais au cours de la leçon 4 : la morphologie du verbe. Ce qui est particulièrement révélateur c'est que les décideurs proposent que cette séance soit à la fois une révision mais aussi un renforcement. Postuler en effet, que la transformation passive est une révision suppose que la séance d'une heure classe sixième consacrée à cette leçon a besoin d'être revisitée pour que l'acquisition soit définitive. Dans les trois étapes d'un apprentissage définitif, la première phase, celle de l'acquisition, consiste à transmettre l'information ou le savoir à la mémoire sensorielle pour en faire percevoir le sens et en avoir une représentation en mémoire à court terme. Stocké ainsi, le savoir peut toujours disparaître s'il n'est pas revisité de manière plus ou moins régulière. Les recherches en psychologie cognitive considèrent la révision dans ce cas comme un procédé qui consiste à se rafraîchir la mémoire pour mieux fixer une information

afin que les élèves puissent améliorer une meilleure pratique autonome. La révision permettra à l'enseignant d'examiner préalablement que les habiletés langagières que ses élèves sont censés avoir apprises demeurent intactes avant de tenter de les renforcer.

Le renforcement par contre doit être compris comme un approfondissement. Il consiste à permettre à l'enseignant d'examiner préalablement que les habiletés langagières qu'ils sont censés avoir apprises demeurent intactes avant de tenter de les renforcer. Etant donné que cette leçon a déjà fait l'objet d'un cours, il faut désormais pénétrer plus avant dans la connaissance sur le passif et à l'étudier à fond. En ce qui concerne le passif, nous estimons que les ajouts qui devaient être apportés essentiellement les cas que nous avons examinés. Il faut dès lors regretter que les enseignants ne puissent pas profiter de cette séance supplémentaire pour faire acquérir les subtilités de la passivation aux apprenants.

4.3. Traitement de l'erreur par l'erreur

Il est important dans un premier temps de reconsidérer la place de l'erreur dans le processus de l'apprentissage. L'erreur a toujours été traitée l'erreur comme une faute. Savoir opérer la différenciation entre ces deux notions a une conséquence significative sur la suite à donner. Cependant, il faut reconnaître que cette discrimination est difficile à établir vu la proximité sémantique. La faute c'est presque un péché⁹. C'est tout au moins la non observation d'une règle. C'est pourquoi dans l'approche traditionnelle, pour laquelle beaucoup d'enseignants de français éprouvent encore un regret mélancolique, la faute donnait lieu à une peine sévère infligée à ceux qui les commettent et que l'on veut corriger. L'erreur par contre doit être appréhendée comme une phase normale du processus d'apprentissage. Il faut pour cela accepter l'idée que le chemin de l'apprentissage n'est pas rectiligne. Il est parsemé d'obstacles naturels.

L'erreur en tant que manifestation d'une donnée qui s'oppose à l'obtention d'un résultat qui est ici l'acquisition d'un savoir explicite, doit être considérée comme une phase incontournable de l'installation des connaissances. Son exploitation peut servir d'un instrument de régulation des apprentissages. L'enseignant doit pouvoir utiliser d'une manière avantageuse les erreurs de ses apprenants. Il peut s'en servir pour réajuster ses approches. Le terme de réajustement est fondamental dans la conduite du cours. Il renvoie simplement à des activités didactiques ponctuelles conçues dans l'unique but de mettre en conformité la méthode en usage

avec de nouvelles contraintes afin de les éliminer. A partir des erreurs relevées dans le cadre notre enquête, on se rend compte qu'il y a une « surgénéralisation » de la passivité des verbes transitifs directs. Comme activité de réadaptation, on pourra donner un exercice avec des constructions transitives directes non passivables. Le constat fait à l'issue de la correction fera prendre conscience que cette règle comporte des cas d'exception. L'exploitation des erreurs de ses apprenants peut servir d'outil de rationalisation et de contrôle pédagogique pour l'enseignant.

D'un autre côté, le fait de revenir sur ses erreurs permet à l'apprenant de parvenir à une meilleure possibilité de compréhension des savoir qu'on veut lui transmettre. Ses erreurs présentent les zones d'ombre de ses performances. Elles lui permettent, de manière autonome, de s'établir et se faire à lui-même connaître l'existence de ses propres lacunes qui lui étaient cachées ou ignorées. L'erreur est le meilleur moyen pour l'élève de travailler à son indépendance intellectuelle.

Comme nous l'avons souligné précédemment, la progression de la grammaire au cycle d'observation prévoit une séance qui porte sur la transformation passive dans chacune des deux classes de ce cycle. Si la séance de la classe de sixième peut servir à installer l'ensemble des règles de la passivation, celle de la classe de cinquième gagnerait à s'appuyer sur un corpus attesté d'erreurs des apprenants. Ainsi ce cours sera-t-il bâti pour résoudre les erreurs les plus fréquentes. Si l'on se permet d'ignorer cet aspect, il est fort probable que l'on fasse un cours inutile¹⁰. Notre corpus pourrait servir dans ce cadre.

4.4. Extinction des erreurs par la fraction des difficultés

L'extinction de l'erreur passe avant tout par l'adoption d'un regard beaucoup plus indulgent vis-à-vis d'elle. Comme nous l'avons démontré plus haut, avec les méthodes didactiques actuelles, l'erreur bénéficie d'un statut complément différent de celui qu'elle avait. Corder (1980) estime que l'erreur traduit l'état d'une « compétence transitoire ». Cela signifie que c'est sa prise en compte qui permet de construire de nouvelles connaissances. L'erreur est donc un passage obligé, il faut l'utiliser pour faire comprendre aux apprenants que quel que soit l'exactitude des informations reçues au cours, il existera toujours des situations nouvelles et inédites devant lesquelles il faut faire des réadaptations en tenant compte des erreurs enregistrées. Il faut accepter de l'erreur un véritable outil du processus d'apprentissage. L'erreur doit donc changer de statut Par ailleurs,

une erreur comme celle du choix de la préposition adéquate dans la construction du complément d'agent a une incidence minime sur le sens global de la phrase.

Il faut ensuite percevoir les contours de l'erreur pour mieux la traiter. La compréhension de l'erreur consiste sans doute à mettre en place une procédure identificatoire pour reconnaître sa source. Plusieurs motifs d'ordre sociolinguistique permettent d'expliquer les difficultés des apprenants dans la mise en œuvre de l'opération grammaticale de la passivation. En tout premier lieu, le français tel que généralisé en Côte d'Ivoire constitue quelques fois un frein à l'apprentissage du français central¹¹. En effet, tous les linguistes qui travaillent sur la pratique du français en Côte d'Ivoire s'accordent à reconnaître que celle-ci est en train de s'autonomiser. Le locuteur ivoirien a tendance à se déterminer, dans son utilisation de la langue française, selon des règles librement choisies. Il n'est pas absorbé par le souci de s'occuper particulièrement de la norme standard en y attachant un vif intérêt mêlé d'inquiétude de se tromper. Dans la variété la plus autonomiste du français pratiqué en Côte d'Ivoire, le français populaire ivoirien, le complément d'agent par exemple se construit systématiquement avec la préposition par.

Passage difficile de la voix active à la voix passive peut aussi s'expliquer par les difficultés intrinsèques de la langue française. La complexité du français est surtout le fait de complications liées à la multiplicité des éléments à prendre en compte dans la construction de certains groupes syntaxiques. Cette langue contient des cas de confusions extrêmes particulièrement en orthographe. Le phénomène d'accord qui le régit atteint son plus haut niveau d'interprétation avec l'accord du participe passé. On ne peut l'éviter car, comme l'affirme Bechade, bien parler et surtout bien écrire le français, c'est d'abord et avant tout maîtriser les règles d'accord du participe passé. Cet accord intervient dans sa forme la plus simplifiée dans la passivation de la phrase mais comme on a pu s'en rendre compte dans cette enquête, il n'a pas manqué de poser d'énormes problèmes aux apprenants. En dépit de ces causes inévitables, il reste possible de parvenir à faire cesser les erreurs.

La meilleure façon de parvenir à l'extinction des erreurs de passivation est d'être très sensible à la loi de petites étapes. C'est l'un des principes de l'apprentissage mis à jour sous l'égide de Skinner dans sa quête d'une meilleure redéfinition l'enseignement programmé. Dans la pratique, il faut faire en sorte que chacune des séquences d'apprentissage soit suffisamment

simplifiée pour lui permettre à l'apprenant de franchir l'obstacle concerné. Par la suite, il faut introduire une donnée nouvelle, un cas d'exception, pour pousser à commettre une erreur. On peut alors légitimement se forger une nouvelle astuce. Par contre, il faut tenir compte de la recommandation de Martinand (1986 : 110) : « être en nombre limité si l'on veut qu'ils puissent réellement être utilisés ». En d'autres mots, les résultats qu'on se propose d'atteindre par le morcellement des difficultés ne doit pas non plus conduire à désagréger en de trop petits morceaux au risque d'avoir une portée plutôt négative. Cette pratique permettrait de partir d'un acquis précaire vers une maîtrise quasi parfaite.

Conclusion

Cet article nous a permis de mettre de mettre en exergue l'itinéraire sinueux du passage de la voix active à la voix passive. Il existe en effet une multiplicité d'opérations mentales à combiner de façon adaptée pour parvenir à réaliser la passivation. Ce travail de recherche, après les avoir exposées dans une perspective purement théorique, s'est appuyé sur l'analyse de l'erreur au sens de Besse et Porquier pour les décrire puis les caractériser. À ce sujet, nous avons pu noter que la plus grande difficulté des apprenants du cycle concerné se trouve dans leur incapacité à reconnaître les constructions non-passivables. Pour eux, il suffit d'avoir une construction verbale transitive directe pour que la possibilité de passivation ne puisse être remise en question. Nous avons ensuite pu mettre à jour, à partir du corpus, une méconnaissance de cas de passifs inachevés qui se caractérisent par l'omission volontaire du complément d'agent dont la présence inopportune perturbe la hiérarchisation de l'information dans la phrase. Il a été noté en outre, une construction systématique du complément d'agent avec la préposition par alors que l'usage impose l'utilisation dans certains contextes de la préposition de. Le dernier cas d'erreurs relevé concerne l'accord du participe passé du verbe passif. Il est de notoriété publique que cet accord est l'une des principales difficultés liées à l'orthographe-grammaticale de la langue française.

Les erreurs ainsi relevées ont constitué pour nous une somme de défis que doit relever l'apprenant du cycle d'observation pour parvenir au résultat optimal que l'on puisse obtenir. Nous avons conduit cette recherche méthodique reposant notamment sur des données de terrain dans l'espoir que cela puisse donner lieu à l'élaboration d'outils pédagogiques en vue de

les résorber. Notre travail vise à permettre la mise à jour des perceptions abstraites que l'enseignant du français doit mobiliser pour faire évoluer ses enseignements. Cela doit commencer par un regard beaucoup plus bienveillant sur l'erreur. Elle doit pouvoir être considérée comme un passage incontournable pour parvenir à l'acquisition de la notion à enseigner.

Références bibliographiques

- Astolfi, J-P. (2014). *L'Erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- Cuq, J-P. (1990). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Cuq, J-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris: Didier/Hatier.
- Dubois, J. Lagane, R. (1973). *La nouvelle grammaire du français*. Paris : Larousse.
- Elkouria, C. Elsa, I. et Lestang, M. (2009). « Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues ». *Cahiers de l'APLIUD*, Volume XXVIII N°3
- Mangueneau, D. (1999). *Syntaxe du français*. Paris : Hachette.
- Pellat, J-C. (2009). *Quelle grammaire enseigner*. Paris : Hatier.
- Porquier, R. Besse, H. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier.

¹ Si l'unité de sens est synonyme d'un morphème, il est absurde de faire coïncider mot et morphème.

² *La grammaire aujourd'hui*.

³ Dans le cadre de nos activités d'enseignant-encadreur ENS- Abidjan.

⁴ C'est la dernière partie du cours, une évaluation formative qui permet de mesurer immédiatement les acquis des apprenants.

⁵ Dans le cadre de nos enseignements à l'ENS Abidjan.

⁶ Les facteurs âge et sexe notamment.

⁷ On parle aussi de désinences.

⁸ Dans une activité de lecture méthodique par exemple, on utilise formes de phrase en entrée pour désigner uniquement les phrases négative et affirmative.

⁹ Au sens religieux en tant que acte conscient par lequel on contrevient aux lois religieuses, aux volontés divines.

¹⁰ Parce que les apprenants n'auront rien appris de nouveau.

¹¹ Le pratique du français telle que faisant unanimité au sein de la communauté francophone.