



HAL
open science

Aborder la diathèse passive en contextes de français langue étrangère par la voie de l'oralité

Badreddine Hamma

► **To cite this version:**

Badreddine Hamma. Aborder la diathèse passive en contextes de français langue étrangère par la voie de l'oralité. Pierre Larrivée et Florence Lefeuvre. La didactisation du français vernaculaire, Presses Universitaires de Caen, pp.68-111, 2020, Bibliothèque de Syntaxe & Sémantique, 978-2-84133-983-9. halshs-02993307

HAL Id: halshs-02993307

<https://shs.hal.science/halshs-02993307>

Submitted on 17 Nov 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.

Copyright

Aborder la diathèse passive en contextes de français langue étrangère par la voie de l'oralité

Badreddine HAMMA

Laboratoire ligérien de linguistique (LLL – UMR 7270)

Université d'Orléans

1. Introduction

S'inscrivant dans le projet FRACOV¹ de didactisation, ce travail est une tentative de transposition au terrain de l'enseignement de certains principes théoriques issus de la recherche en linguistique en rapport avec la notion de diathèse passive en français dans ses diverses actualisations. L'intérêt porté à ce tour grammatical s'explique à la fois par le fait qu'il est très présent dans les divers contextes de formation et parce que la manière dont il est enseigné de manière globale présente encore de nombreuses anomalies. Cela concerne aussi bien la qualité de l'exemplification utilisée pour illustrer le passif que les inexactitudes factuelles relevées çà et là dans les manuels d'apprentissage (pour un aperçu, voir par exemple Le Goffic 1970 ; Leduc-Adine 1977 et, plus récemment, Le Bellec & Hamma 2014 ; Hamma 2014b, 2019a, 2019b, 2020c). Le but de notre projet est ainsi d'avancer quelques pistes de remédiation, sous forme de propositions pédagogiques concrètes ciblant un public de français langue étrangère (FLE) de niveau B2. Les outils proposés resteront délibérément assez larges et flexibles pour permettre une transposition à d'autres faits de langue et à d'autres contextes plus ou moins éloignés. Nous espérons, en particulier, mettre à la disposition des enseignants et des concepteurs de matériels pédagogiques une source d'inspiration pour l'enseignement de la grammaire et des exemples d'application concrets, prêts à l'emploi. Nous veillerons à ce que les savoirs savants des linguistes y soient accommodés et simplifiés pour pouvoir être enseignés et profiter à des usagers non avertis. Pour ce faire, nous nous appuyerons essentiellement sur notre contribution à la plateforme collaborative de descriptions grammaticales FRACOV autour des emplois du passif à l'oral (voir Hamma *et al.* 2017), ainsi que sur les différents travaux ayant abordé cette question dans la littérature sur la diathèse passive, dont nos propres travaux ces dernières années

1. FRACOV : Français contemporain vernaculaire, <http://www.univ-paris3.fr/fracov-227156.kjsp>.

(voir références citées en bibliographie), notamment ceux qui présentent des contenus exploitables pour et dans l'enseignement. Notons que nos propositions, ici, ont pu bénéficier du retour de nombreuses expériences de terrain, sous forme de stages d'enseignement² et d'une leçon témoin effectuée à l'Institut de français (IDF) de l'université d'Orléans³, à partir d'une première version de ce travail. Cela a conduit à repenser et à peaufiner la progression pédagogique mise en place antérieurement dans le cadre des journées d'étude FRACOV 2017 et 2018 et à la faire évoluer à la lumière de l'interaction observée avec les étudiants témoins dans le but d'optimiser les conditions d'acquisition des savoirs enseignés.

Il s'avère, par exemple, que mettre en avant l'enseignement d'un fait grammatical, comme le passif⁴, place d'emblée le métalangage au centre de l'apprentissage, ce qui va à l'encontre de ce qui est généralement préconisé par les praticiens et les théoriciens sur le sujet, notamment en contextes de FLE, et à plus forte raison avec le niveau B2 retenu ici. Il va de soi, en effet, qu'un savoir linguistique enseigné pour lui-même, surtout hors contexte et sans stimuli particuliers, sera forcément moins bien compris et nécessitera davantage d'efforts de mémoire pour être acquis. En témoignent les enquêtes que nous avons menées dans divers établissements publics sur le devenir des apprentissages scolaires, surtout grammaticaux, et dont les résultats montrent clairement les revers des pratiques de classe actuelles, qui sont trop ancrées dans les normes de l'écrit (voir Hamma 2019b). Un tel type d'approche, où le métalangage est très présent, pourrait très bien convenir, en revanche, pour un apprentissage scolaire, avec un volume horaire hebdomadaire conséquent, en particulier dans les pays où le FLE a un certain statut privilégié. C'est le cas dans certains pays de l'Afrique du Nord, du Centre ou de l'Ouest et il va sans dire qu'il conviendrait surtout pour un public de français langue maternelle / première ou seconde.

Une telle entreprise en FLE, visant à enseigner un fait grammatical, est de ce fait vouée d'emblée à l'échec et appelle quelques ajustements stratégiques pour éviter de tomber dans un apprentissage qui soit détaché de la réalité des pratiques langagières. Aussi notre approche s'appuie-t-elle sur des principes issus de la méthodologie actionnelle qui vient compléter ceux de la méthodologie communicative – combinaison qualifiée

-
2. Stages d'enseignement faits par des étudiants de master 1 et 2, dont nous avons assuré le tutorat dans divers cadres privés, publics et associatifs.
 3. Leçon préparée par nos soins et présentée et adaptée par Amélie Tardif, étudiante en master 2 professionnel, spécialité « Linguistique & didactique ».
 4. Et c'est sans aucun doute le cas de tout fait grammatical scolaire, comme les pronoms, la négation, l'impératif, le subjonctif, l'hypothèse, la concession, le but, etc.

parfois en France par le mot-valise « communic'actionnelle », entre autres, chez Puren (2002 et 2009), Bourguignon (2008) ou Rosen (2009). Cette approche, qui a des origines anglo-saxonnes, puise ses stratégies notamment dans les modèles *task-based learning* ou *task-based language teaching* (apprentissage / enseignement (des langues) par la tâche), qui ont été développés surtout aux États-Unis depuis les années 1980, entre autres, par Long (1985), Prabhu (1987), Fotos & Ellis (1991), Willis (1996) et, plus récemment, par Ellis (2003), Nunan (2004), Willis & Willis (2007), Van den Branden (2006), Shehadeh & Coombe (2012), Byrnes & Manchón (2014). Rappelons, par ailleurs, que le Conseil de l'Europe (CECRL 2001) préconise fortement le recours à ce type de méthodologies⁵. On y insiste globalement sur la nécessité d'un ancrage des formes linguistiques enseignées à la fois dans l'usage courant et dans l'action sociale. En d'autres termes, les formes grammaticales faisant l'objet d'un apprentissage devraient être constamment tournées vers la praxis, s'insérer dans des actes de parole spécifiques et dans différentes tâches non verbales. Une telle association est d'ailleurs un gage insoupçonnable de qualité : elle facilite l'acquisition et le réemploi des formes linguistiques apprises. Aussi notre travail s'attachera-t-il à explorer et à exploiter, outre les aspects morphosyntaxiques, surtout la dimension pragmatique et fonctionnelle du passif, comme *action* sur le monde et sur autrui.

Nous avons déjà démontré à plusieurs reprises à quel point la qualité de l'exemplification en classe de français peut déterminer la qualité des résultats obtenus dans l'apprentissage des langues et peut, partant, expliquer certaines situations d'échec ou de décrochage scolaire (voir Hamma 2014a et 2019b). De fait, nous allons faire en sorte que nos propositions s'appuient tant que faire se peut sur des exemples, qui sont reliés à des tâches, à des intentions discursives, à des projets, ainsi qu'à des situations de communication authentiques ou réalistes, et ce,

5. L'approche actionnelle occupe une place privilégiée dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). On le voit en particulier dans le chapitre 7 de la publication de 2001, *Apprendre, enseigner, évaluer*, à partir de la page 121, dont voici un extrait en lien avec les méthodologies prônées : « La communication fait partie intégrante des tâches dans lesquelles les participants s'engagent en interaction, réception, production, compréhension ou médiation ou une combinaison de deux ou plus de ces activités comme, par exemple, l'interaction avec un service public et la réponse à un formulaire ou la lecture d'un rapport suivie d'une discussion avec des collègues pour parvenir à une décision sur un projet, ou le respect d'un mode d'emploi pour réaliser un assemblage et, dans le cas où il y a un observateur ou un assistant, le commentaire ou la demande d'aide sur la procédure, ou encore la préparation (à l'écrit) d'une conférence et la conférence, ou la traduction officieuse pour un visiteur, etc. ».

parfois, au prix d'une certaine complexité suscitée par les formes de l'oralité, qui s'avèrent, tout compte fait, nécessaires dans l'apprentissage des langues étrangères, car faisant partie intégrante de la parole ordinaire que l'apprenant est supposé acquérir et à laquelle il peut être exposé au quotidien, surtout en contextes homoglosses. Et c'est justement là que réside l'intérêt des exemples pris ici des ESLO (Enquêtes sociolinguistiques à Orléans), qui reposent sur un français non contrôlé, émanant des pratiques quotidiennes. Notre exemplification pourrait s'étendre ponctuellement à des exemples *ad hoc* pour répondre à certains objectifs précis dans l'interaction en classe. Ce choix s'allie justement très bien avec les choix pédagogiques que nous faisons nôtres, surtout en rapport avec les principes *communic'actionnels* (voir *supra*), et que nous couplons à une *progression en spirale* (Minder 1999), dont le principal précurseur est Bruner (1960). La démarche consiste globalement à reprendre une même notion à différentes occasions de la formation (dans une progression annuelle ou semestrielle, par exemple, ou à différents moments d'un cycle global d'apprentissage) sous des angles variés, afin de la réactiver et de lui laisser le temps nécessaire de s'installer durablement dans la mémoire des apprenants. De fait, il devient indispensable de ne pas présenter la notion étudiée comme exclusive à une forme donnée, comme nous le montrons plus loin pour le cas du passif. Ce type d'approche a, en réalité, été préfiguré par le constructivisme piagétien, qui stipule que l'acquisition des connaissances devrait se faire avant tout de manière progressive et toujours à partir de savoirs anciens (connus ou ayant fait l'objet d'une découverte antérieurement). Cela consiste à considérer ces éléments de connaissances sous un jour nouveau et avec des outils ou des usages différents, en les adaptant au stade cognitif considéré, afin de mieux les assimiler et se les approprier⁶. Ce type d'approche a ainsi pour avantage de ne pas trop cloisonner les savoirs enseignés en classe et de permettre un apprentissage global, progressif et cadencé, étant donné qu'il ancre l'acquisition de ces savoirs dans une vision longitudinale et holistique qui ménage la mémoire de l'apprenant, en permettant d'associer le fait grammatical étudié de manière plus naturelle aux autres faits et aux autres intentions et valeurs discursives. Cet aspect holistique concerne, en particulier, les aspects grammaticaux, lexicaux, sociolinguistiques et culturels, qui sont susceptibles d'intervenir dans la réalisation des mêmes

6. C'est une approche qui semble porter ses fruits, entre autres, dans l'apprentissage des mathématiques, comme le montrent certaines expériences menées dans des collèges de l'académie de Versailles; voir Expérithèque, Bibliothèque des expérimentations pédagogiques: <http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=9998>.

objectifs communicatifs, par exemple, en rapport avec l'organisation des informations ou des actants dans un énoncé donné (détachement, topicalisation, accentuation, dislocation, clivage, procédés d'emphase, concession, négation, gestualité, stéréotypes, etc.). Il va de soi que, par souci d'exhaustivité et de clarté, les aspects complémentaires seront seulement cités dans le présent travail pour mieux rendre compte des formes retenues.

2. Conception d'une progression pédagogique sur le passif

2.1. Le contexte pédagogique retenu

La progression pédagogique ciblée s'adressera à une classe de FLE de niveau B2 de l'Institut de français (IDF) de l'université d'Orléans. Le public est composé d'étudiants chinois, japonais, vietnamiens, colombiens et syriens, dont les besoins et attentes se rapprochent sensiblement d'un public de français sur objectifs universitaires (FOU), vu que la grande majorité souhaite, après leur passage à l'IDF, intégrer un programme universitaire français. Selon le *CECRL 2001*, un apprenant en B2 de niveau *intermédiaire avancé* est censé avoir un certain nombre de prérequis que justifie la certification B1 et correspondant globalement au niveau *seuil* ou d'*utilisateur indépendant*. Ce niveau présume que l'apprenant est capable d'interagir, de comprendre et de produire différents types de messages, tant qu'ils restent plus ou moins simples et généraux, comme le montrent les attributs en italique, ci-dessous, utilisés dans le *CECRL 2001* pour décrire et inventorier les compétences d'un public B1 :

- comprendre une information *factuelle directe* et des récits *courts* ;
- comprendre une *grande partie* des programmes TV ;
- suivre les points *principaux* d'un(e) discussion / conférence / exposé ;
- comprendre des informations techniques *simples* ;
- suivre des directives *détaillées* ;
- raconter une expérience, une histoire, un événement, une intrigue... ;
- faire une description *simple* ;
- exposer les raisons et explications de ses opinions, projets et actions ;
- développer une argumentation ;
- donner et demander des instructions *détaillées*.

En règle générale, un apprenant B1 a déjà été confronté au passif de manière simplifiée, en fonction des choix du formateur et de la politique de l'institution de formation (c'est le cas du public témoin). Quant aux

compétences visées, donc, correspondant à celles que l'apprenant est censé acquérir dans le cadre de la formation B2 et qui marquent le début du niveau *avancé*, elles visent globalement à affiner et à approfondir les acquis de B1 évoqués ci-dessus, comme le montrent les attributs en italique, ci-dessous, toujours d'après le *CECRL* 2001, et qui ciblent un apprentissage plus solide, annonçant et préparant aux niveaux à venir d'*autonomie* et de *maîtrise* :

- Compréhension écrite et orale :
 - saisir un message explicatif et informatif / pédagogique ;
 - suivre une conférence / une présentation / un discours *complexe* ;
 - sensibilisation aux *nuances* en jeu dans une explication.
- Production écrite et orale :
 - faire une présentation *détaillée*, faire une *description claire* ;
 - agencer d'une manière *lucide* les informations ;
 - décrire les *différentes étapes* d'un processus.
- Interaction :
 - *s'adapter* à son interlocuteur en réagissant à ce qu'il dit ou comprend ;
 - *réagir* et *répondre* à des hypothèses, à des arguments, *gérer une négociation*.

2.2. **Éléments retenus pour l'enseignement du passif**

En ce qui concerne les objectifs spécifiques et les contenus de cours retenus liés au passif, nous reprenons les éléments les plus significatifs que l'on rencontre dans les recherches les plus récentes sur le fait de langue étudié et qui correspondent globalement aux points suivants :

- organisation marquée des informations dans l'énoncé et la distribution des rôles thématiques impliqués par le recours à la diathèse passive (topicalisation / thématisation, mise en focus...);
- étude des fonctions discursives du tour passif à travers ses effets et ses usages dans le discours et que l'on pourrait limiter aux jeux de « saillance » vs d'« occultation », aux propriétés aspectuelles, aux « jeux de contrastes » avec ce qui est connu et ce qui est ignoré.

En guise de macro-tâches ou de projets pédagogiques à l'issue de la progression suivie, on pourra orienter les apprenants vers l'appropriation de certains types de situations de communication en rapport avec leur vie d'étudiants allophones à Orléans. Pour notre étude, nous

choisirons la réalisation d'un exposé oral, ainsi que la participation à la création d'un blog de cuisine sous forme d'une présentation orale filmée portant sur la description d'un processus de réalisation d'un plat, et qui font justement appel à l'usage du passif dans certains de ses aspects. Pour pouvoir mettre en place ces projets, il sera nécessaire d'acquérir et de réaliser la série de micro-tâches et d'objectifs spécifiques suivante, que nous estimons pertinente pour les macro-tâches visées :

- organisation des informations dans l'énoncé ;
- découverte de la diversité des formes de la diathèse passive ;
- familiarisation aux usages passifs longs ou courts ou, selon les termes de Dubois (1967: 86), « achevés » et « non achevés », ainsi qu'aux contextes de leur apparition ;
- sensibilisation aux notions de « saillance »⁷ (Creissels 2001) et d'« occultation »⁸ (Tesnière 1959; Brahim 1996 et 2001) et aux différents statuts des compléments d'agent dans un énoncé passif (Hamma 2017) ;
- organisation des actions décrites ou rapportées dans le discours les unes par rapport aux autres (rapport à l'aspect : activités, états, succession, etc.) ;
- intégration de quelques éléments culturels liés à la fois à la L1 et à la L2 en favorisant les phénomènes d'interculturalité ;
- point de vue de celui qui parle vis-à-vis de ce qu'il dit / rapporte.

2.3. Organisation des contenus en spirale

Lors d'une première expérience, nous avons procédé selon une organisation linéaire, qui avait vocation à faire tenir nos objectifs en une seule séance (voir le schéma 1 ci-après). On s'est aperçu que de telles méthodes, combinées aux limites imposées par le temps et par les objectifs et les programmes, obligent souvent à se précipiter sur le fait de langue à enseigner, sans aménagements spécifiques, à part peut-être ceux qu'implique une étape classique de sensibilisation, souvent forcée, ce qui conduit rapidement à des activités où le métalangage est au centre, ou

-
7. La notion de « saillance » renvoie à l'idée d'une accentuation ou d'une mise en exergue de l'un des arguments (ou d'un segment particulier) de l'énoncé par rapport à un autre dans un énoncé proche mais avec un ordre plus neutre (non marqué).
 8. Dans un énoncé passif tronqué ou court (sans agent), on parle d'une « occultation » de l'agent qui peut s'expliquer par différents types de raisons (ignorance, évidence, discrétion, etc.).

favorisant une dissociation entre le *dire* et le *faire*. Ce type de pratiques s'avère particulièrement infructueux et sans grand intérêt en contextes de FLE et génère les défauts classiques, notamment en rapport avec la parcellisation et le cloisonnement des procédés linguistiques servant les mêmes objectifs communicatifs (Hamma 2014b et 2019b).

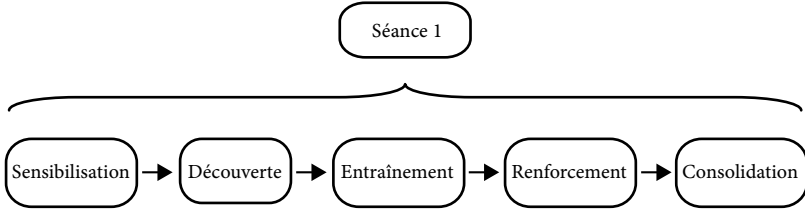


Schéma 1. Progression linéaire

Pour y remédier, nous optons pour une répartition plus synthétique des contenus en suivant les principes de la *progression en spirale* (voir le schéma 2). Cette méthode implique, comme nous l'avons dit *supra*, un retour continu et progressif sur les mêmes notions et aspects, ce qui favorisera une saisie et une assimilation plus efficaces des faits étudiés. Prenons, à titre d'exemple, le cas des adjectifs en français, considérés sous l'angle d'une approche en spirale. Cette catégorie pourrait très bien être abordée et travaillée dans différents types d'objectifs linguistiques (l'accord en genre et en nombre des adjectifs, les constructions attributives, les modificateurs du nom, le comparatif, le superlatif, etc.) et communicatifs (le portrait, le paysage, les qualités / défauts, la description d'une œuvre d'art, parler des caractères humains, parler des objets, des couleurs et des formes, etc.). On n'est pas obligé de traiter de tous ces aspects dans le cadre d'une seule et même unité didactique, sauf à bâcler les choses. De fait, le formateur pourrait très bien envisager l'organisation des objectifs pédagogiques programmés autour de la classe des adjectifs sur plusieurs séances de manière à ne s'attarder, à chaque fois, que sur les aspects qui servent directement la tâche ciblée, tout en introduisant dans la phase de sensibilisation de courts rappels et des transitions sur les autres facettes secondaires de cette classe de mots. Une telle démarche permet, sur le long terme, d'assimiler le fonctionnement global des adjectifs et leurs usages de manière progressive, logique et naturelle, avec la même quantité de temps et d'énergie. Cela permet, en particulier, d'éviter la parcellisation et la modularisation des savoirs et le cloisonnement des matières linguistiques (lexique, grammaire, codes socioculturels, usages...), qui sont, en réalité, indissociables. Il faudrait faire en sorte que les aspects

linguistiques qui ont des affinités soient combinés et aménagés, dans une vision holistique, en plusieurs phases cognitives (liées à la sensibilisation, à la découverte, à l'entraînement et au renforcement des savoirs appris à travers des actions bien précises). Et c'est ce que nous envisageons pour enseigner les formes du passif, ici, conformément au schéma 2.

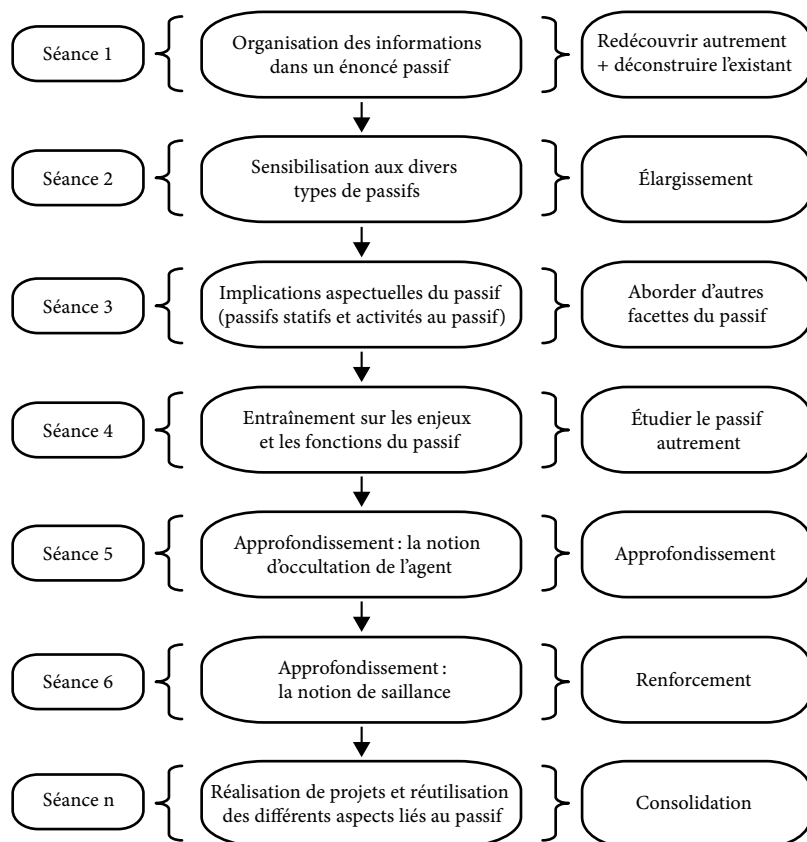


Schéma 2. Progression en spirale

2.4. Déroulement de la progression pédagogique sur le passif

2.4.1. Séance 1 – redécouvrir autrement le passif

L'une des ouvertures possibles dans le cadre d'une redécouverte du fait grammatical étudié, c'est de relier d'emblée le passif à ses fonctions discursives d'une manière indirecte : cette première séance consistera à substituer aux transformations classiques (allant de l'actif au passif et

vice-versa) une sensibilisation à l'organisation des informations dans l'énoncé, donc, en s'attardant sur un autre aspect, ancré davantage dans les enjeux communicatifs, et qui constitue une facette rarement abordée dans les manuels. En guise d'angle d'attaque, on partira de l'élément charnière autour duquel s'organisent ces informations, à savoir le procès passif, quelle que soit sa forme. Ce procès permet de mettre en relation deux arguments, que nous notons, ici, ARG1 et ARG2, et qui correspondent, dans un énoncé passif donné, respectivement, à l'argument « sujet passif » et à l'argument « complément d'agent passif », qu'il soit exprimé explicitement ou non, puisque, même en cas d'absence, il restera toujours possible de le reconstituer (Rapatel 2010). La nature des deux arguments mis en relation autour du procès passif peut aider à mieux cerner le fonctionnement de la construction choisie, par exemple, « N humain + N inanimé », « N humain + N humain », « N inanimé + N humain », etc.

On pourrait procéder à l'observation d'un échantillon, comme (1) à (4), pris dans les ESLO. On se contentera pour cette première étape de trois types d'emplois exprimant la diathèse passive (les périphrastiques, les factitifs et les pronominaux), qui font partie des emplois passifs les plus fréquents dans l'usage. Cette restriction à ces trois types d'emploi permettra à la fois de ne pas trop alourdir cette étape préliminaire et de sensibiliser implicitement à la diversité des formes susceptibles de prendre en charge la notion de *diathèse* qu'utilisent les linguistes. Nous pourrions sans problème ne parler, à ce stade, que d'*organisation des informations* autour d'une action donnée, ce qui éviterait de privilégier une forme passive aux dépens d'autres :

1. y a eu **monsieur NPERS** qui a été ministre **il** l'a pas été longtemps **il** a été tué **par sa femme** (ESLO1_ENT_093)
2. alors il y a **des écoles qui** sont faites exclusivement **par des religieuses ou certains par des prêtres** mais alors maintenant ils ont beaucoup d'institutrices euh civiles qui sont dedans (ESLO1_ENT_085)
3. et puis après **on** s'est fait jeter comme tous les adultes [il s'agit d'un conservatoire pour enfants] (ESLO2_ENT_1012)
4. – et en ce moment quels sont **les coloris qui** se vendent le plus ?
– hein cette année nous en sommes plutôt aux coloris très tendres bien sûr **le blanc se** vend toujours oui oui hein **le blanc se** vend énormément (ESLO1_ENT_045)

L'observation de ces exemples sera accompagnée et guidée par une série de questions exploratoires (voir ci-après) invitant les apprenants à

réfléchir à la manière dont les informations sont réparties dans l'énoncé. Ces derniers sont ainsi amenés à interagir en proposant des réponses, qui restent à la portée de tous; le but de ces questions n'étant pas de les mettre en difficulté, ni, par exemple, de les tester pour savoir s'ils connaissent ou non la forme du passif, mais seulement de les impliquer activement dans l'observation et dans la réflexion sur un fait de langue particulier (ils deviennent ainsi acteurs en contribuant à la construction de ces savoirs), en partant de ce qu'ils connaissent déjà, ce qui relève d'un aspect rassurant et valorisant pour l'apprenant et permet, petit à petit, d'aiguiser son sens critique.

Ainsi, pour les guider dans cette réflexion, on pourra, dans le cadre d'une démarche dynamique, leur poser les *questions types* suivantes (désormais QT) que le formateur pourra adapter à son public, y compris lexicalement, et surtout en tenant compte de l'historique de la formation, du temps imparti à la séance, des objectifs du cours et de ceux du cycle ou de la formation de manière globale, etc. :

Questions types (QT) :

De quoi s'agit-il? De qui / De quoi parle-t-on? Qu'est-ce qu'on en dit? Quelle est l'information principale que véhicule l'énoncé observé? Qui fait quoi? De quel(le) action ou événement parle-t-on? Qui en est le responsable ou l'auteur? À qui profite cette action? Qui la subit? D'après vous, à qui cette information est-elle destinée? Quelle est la source de l'information? Qui parle? Celui qui parle est-il en position d'informer / de s'interroger / de s'indigner / de s'expliquer? Etc.

Bref, toute QT, qui semble avoir du sens et qui est de nature à sensibiliser les apprenants aux effets de sens ciblés, sera la bienvenue, compte tenu des exemples observés; en l'occurrence, il s'agit d'attirer l'attention sur l'agencement des informations dans l'énoncé. Bien entendu, le formateur, tout en contrôlant la progression de la séance, devrait rester relativement en retrait; il ne fait que poser les questions clés et tenter de relancer la réflexion sous forme de *réactions* (désormais RE) et c'est surtout la participation des apprenants sous forme de *réponses attendues* (désormais RA) qui fait avancer le cours. Dans ses RE, le formateur pourrait aussi, selon le cas, compléter ou reformuler les propositions des apprenants en retenant ou en utilisant des mots clés qui servent indirectement la découverte du passif et il pourrait, ainsi, porter à l'écrit sur le tableau, par exemple, ce qui lui semble déterminant pour la suite des activités. Ainsi, pour l'exemple (1), un apprenant répondant aux premières questions (QT) en disant qu'il s'agit d'un « meurtre » en guise de RA pourrait permettre d'enchaîner sous forme d'une RE : *Qui en est*

le tueur?, Qui est la victime?, Qui a tué qui?. Il sera aisé d'établir autour du procès « tuer » les entités « le ministre » et « la femme du ministre », comme RA. Par la suite, il est possible d'attirer l'attention des apprenants sur le fait que l'énoncé observé pose comme support d'énonciation celui qui subit l'action de « tuer » et que le responsable du meurtre apparaît à la fin. L'étrangeté du scénario que décrit cet énoncé peut aussi interpeller (« une femme tue son mari, ministre »); cela pourrait faire l'objet d'un échange (il s'agit d'une information non banale), ce qui amènera à situer ce scénario par rapport à d'autres scénarios plus banals, où le responsable est quelqu'un de « plus attendu », du type « un criminel », « un bandit », « un mercenaire », etc. :

Questions types (QT-RE) :

Est-ce que vous pensez que c'est normal qu'une femme tue son mari ? Par qui un meurtre est généralement commis ? Par qui un ministre peut-il être tué ?

Réponses attendues (RA) :

- a. par quelqu'un qui n'aime pas le ministre ;
- b. par quelqu'un qui ne partage pas ses idées ;
- c. par un opposant / un adversaire politique / un ennemi ;
- d. par un bandit / un criminel / un gangster... ;
- e. par un mercenaire / un tueur professionnel / un tueur à gages, etc.

Ainsi, le paradigme créé à la suite des propositions des apprenants (RA) et que le formateur pourrait noter sur le tableau, par exemple, permettra d'opposer le complément d'agent réalisé dans (1), *par sa femme* (« une femme qui a assassiné son mari »), aux autres agents possibles et qui sont selon les savoirs partagés plus probables. La preuve est que si l'on devait supprimer cette information sur l'ARG2 (« la femme du ministre ») dans l'énoncé de départ ou bien dans un exemple alternatif sans agent (dans le cadre d'un emploi court), on aboutirait sans doute à une interprétation par défaut impliquant des criminels, des malfrats, des adversaires, etc., comme en (a-e) ci-dessus et, en tout cas, l'épouse du ministre serait loin de tout soupçon (elle correspond, selon les savoirs partagés, à la personne avec qui le ministre avait choisi de vivre, en principe, sans contrainte, ni intérêt pour fonder une famille). L'une des options possibles qui s'offrent à nous, à ce stade, est de demander aux apprenants d'élaborer des situations similaires où le complément d'agent n'est pas celui à qui on pense en premier, conformément à l'une des hypothèses que nous avons formulées en rapport avec les

fonctions du passif, à savoir l'expression d'un *agent non banal* qui se trouve *singularisé* dans les énoncés achevés. L'alternative sera d'inciter les apprenants par la suite à réfléchir aux raisons qui pourraient pousser une femme à tuer son mari, qui est en l'occurrence un homme important, en convoquant des scénarios de jalousie, de trahison, d'agressivité, de déséquilibre mental, etc., ce qui fera appel à leur esprit créatif et permettra de poursuivre dans une ambiance où ils contribuent activement à la réalisation des objectifs du cours.

Les questions posées sur les actants impliqués (QT-RE) amèneront à distinguer dans certains cas l'absence de certaines informations. Cela concernera justement celui qui est reconnu comme responsable ou auteur de l'action que dénote le procès dans ces différents exemples. C'est le cas des exemples (3) et (4) et, de fil en aiguille, on pourrait aussi demander aux apprenants d'expliquer cette absence et de tenter de restituer, quand cela est possible, l'information manquante en jouant aux détectives (RE: *Qui pourrait se cacher derrière telle ou telle action?*). Cela aboutirait à des questions du type: *Qui, d'après l'énoncé (3), risquerait de mettre à la porte les adultes désireux de s'inscrire dans un conservatoire pour adultes?* (RA: «les responsables du conservatoire», «le service administratif», etc.), et, pour l'énoncé (4), *Qui vend les vêtements blancs dans les boutiques de prêt-à-porter?* (RA: «les commerçants», «les vendeurs»...), etc. Ces informations sont justement tuées volontairement, étant donné qu'elles sont évidentes et banales et, donc, restituables en cas d'absence. En effet, il existe souvent des indices qui trahissent l'identité de l'agent non exprimé (voir Rapatel 2010). Ainsi, certaines informations restent globalement prédictibles, compte tenu des codes socioculturels liés aux communautés francophones et à l'expérience collective. De telles inductions permettront de se faire une idée sur les fonctions du passif de manière progressive, sans être obligé pour autant de relier, au moins pour l'instant, les versions actives et passives. Ainsi, on pourrait très bien avoir des cas où l'on passe sous silence l'agent car il est évident. Le procès peut parfois contenir, en lui-même, l'information sur l'agent, soit parce qu'il relève d'une sous-catégorisation morpholexicale (des acheteurs qui achètent, des peintres qui peignent, des chasseurs qui chassent, des cuisiniers qui cuisinent, des livreurs qui livrent, etc.), soit parce qu'il s'agit de stéréotypes discursifs ou de connaissances encyclopédiques (*être tué par un criminel, se vendre par les commerçants, se faire couper les cheveux par un coiffeur, se faire soigner les dents par un dentiste*, etc.). Cela peut concerner aussi les cas où la mention de l'agent n'est pas au centre de la communication (elle importe peu du point de vue informatif). Comme QT, on pourra demander aux apprenants s'il est nécessaire de préciser l'agent dans ce type de situation; la RA sera *a priori* «non»,

sauf à apporter une information spécifique (*un criminel qui porte un masque, les commerçants de la capitale / de ce village, le même coiffeur, le meilleur dentiste de la région*, etc.), ce qui permettra d'enchaîner sur l'un des aspects qui caractérisent la présence ou non d'un complément d'agent dans un énoncé passif : il faut que l'information soit importante ou assez spécifique pour apparaître en surface dans le discours. Sans quoi, c'est « gaspiller sa salive » et intriguer l'interlocuteur, qu'on mettrait alors sur une fausse piste (par exemple, si on dit qu'on s'est fait couper les cheveux par un coiffeur ou que l'on s'est fait soigner les dents par un dentiste, on pourrait laisser croire, selon les calculs des prédicats les plus élémentaires, que d'habitude on procédait autrement, par exemple, en recourant aux services de quelqu'un qui s'y connaît sans être qualifié pour...). On pourra, ainsi, demander aux apprenants de réfléchir aux différentes situations où l'on peut se passer du complément d'agent sans que le message ne soit amputé d'une information importante. Dans une méthode alternative, où l'on voudrait cultiver une certaine dimension ludique dans les activités d'apprentissage, on pourrait leur demander d'imaginer des constructions passives sur le même modèle, avec des agents tellement évidents qu'il devient curieux de les préciser, par exemple : *Emmanuel Macron a été élu président par le peuple français, La pizza m'a été livrée par le livreur (de pizza), Max a été allaité par sa maman, Le courrier a été apporté par le facteur, Le robinet a été remplacé par le plombier*, etc. – phrases que l'on rencontre couramment dans les manuels de français (voir Hamma 2014b et 2019b) et qui sont pourtant très curieuses.

On fera, par ailleurs, remarquer que le « sujet passif » relève en général du domaine du connu : souvent il reprend quelqu'un ou quelque chose qui a été évoqué antérieurement dans un contexte donné (cela correspond à des sujets pronominaux reprenant des antécédents plus ou moins proches dans plus de 87 % des emplois observables dans les ESLO). On retiendra aussi que l'une des facettes du passif long est de présenter les informations selon un certain point de vue (connu/inconnu) et où la « saillance » n'est pas tant obtenue par la thématization de l'ARG1 (le sujet passif, vu sous l'angle d'une « promotion » de l'objet du verbe) que par la singularité de l'agent passif, en addition au procès passif, dont l'ARG2 constitue justement une extension. Et, dans les passifs courts, c'est le prédicat verbal qui est mis en avant, seul, ou accompagné éventuellement d'autres extensions (manière, moyen, temps, lieu, cause, etc.).

Pour ne pas laisser penser que le jeu d'organisation des informations est l'apanage des formes citées de la diathèse passive et pour ne pas trop créer d'associations abusives entre les outils linguistiques et les actes communicatifs où ils apparaissent, il conviendra de sensibiliser

simultanément aux autres procédés linguistiques de mise en relief, comme la dislocation, le double marquage, le clivage, le pseudo-clivage et l'usage des présentatifs, bien sûr en suivant les mêmes procédures et en prenant de préférence des exemples authentiques.

On remarquera que les transformations passives-actives n'ont que très peu d'intérêt pour étudier les formes considérées dans une langue comme le français, contrairement à une langue comme l'anglais, par exemple, où les transformations sont plus facilement généralisables. À ce stade, on s'est contenté d'aborder certains aspects des fonctions discursives du passif à partir de quelques cas précis. Ce qui compte le plus, à nos yeux, dans cette redécouverte du passif, c'est la hiérarchie observable dans la présentation des informations dans un énoncé passif donné ; le reste des aspects sera vu à différents moments de l'organisation en spirale choisie.

L'étape suivante de la progression pourrait correspondre à une sensibilisation aux divers types de passifs en français (faisant appel à la manière dont les informations s'organisent dans l'énoncé) et interviendra dans une séance subséquente, où les objectifs communicatifs pourraient recouper, au moins en partie, ceux de la première.

2.4.2. Séance 2 – élargissement : sensibiliser aux divers types d'énoncés passifs

Pour éviter l'effet de cloisonnement entre les procédés langagiers, qui ne nous paraît pas très productif dans l'apprentissage des langues, il sera judicieux d'étendre les effets abordés, d'un côté, aux autres formes de la diathèse passive (factitif, moyen, réfléchi, impersonnel, passifs attributifs, passifs adjectivaux ou nominaux, etc.), de l'autre, aux autres phénomènes grammaticaux qui concourent à produire les mêmes effets de « saillance », d'« insistance », ou d'« occultation », etc., comme le clivage, le détachement, les tournures emphatiques ou elliptiques, etc.

Dans cette nouvelle unité didactique, avant de procéder à l'élargissement prévu, il sera question, dans un premier temps, de rappeler les effets commentés lors de la première séance, pourquoi pas en reprenant les mêmes exemples (1)-(4), afin de ne pas trop alourdir la tâche en leur proposant des situations différentes. En contrepartie, on pourra demander à l'un des apprenants de se charger de ce rappel en suivant les principes d'une *leçon inversée* : l'apprenant volontaire pourra, par exemple, commenter ces exemples en se servant de ce qui a été vu lors de la séance précédente tout en imaginant des situations similaires, avec de nouveaux exemples. Ensuite, à travers un jeu de *questions-réponses* (Q-R), on amènera les apprenants à constater que le procès (le segment décrivant l'action centrale) n'a pas la même forme dans chacun de ces quatre énoncés (1)-(4) ; il s'agit, en l'occurrence, dans tous ces cas de figure, d'une forme verbale, qui combine *être* et un participe passé

dans (1) et (2), *faire* et un verbe à l'infinitif dans l'exemple (3) et on a affaire à un verbe pronominal dans (4). Le formateur pourra choisir de nommer ou non ces différentes formes de diathèse passive, en fonction des choix pédagogiques adoptés (approche plutôt *explicite* ou *implicite*). Ce que ces exemples ont en commun, c'est l'ordre d'apparition des deux principaux arguments impliqués par le procès : on a, de fait, un segment connu qui apparaît en premier (ARG1), et qui annonce le début de l'énoncé. C'est aussi ce segment qui constitue le support de l'énoncé, dont on prédique quelque chose, en l'occurrence, soit le procès, tout seul, dans un passif sans agent, ou alors, le procès accompagné de la mention du complément d'agent (ARG2). Dans le premier cas, l'énoncé se présentera davantage comme un état ou comme un résultat, s'apparentant aux emplois adjectivaux (voir Buchard & Carlier 2008). Quant au second, donc, dans les passifs longs, on verra que ce segment habituellement facultatif prend soudainement de l'importance, puisqu'il vient livrer une information nouvelle non banale (et donne au verbe employé un aspect plus processif). Pour bien s'imprégner de la forme de ces énoncés, on pourra passer à une activité d'entraînement : on demandera aux apprenants de produire d'autres exemples en suivant ou en s'inspirant des exemples commentés ci-dessus. Cela pourra se faire par écrit ou à travers une mise en situation en classe, dont le but est de simuler la préparation d'une petite fête d'anniversaire, par exemple, ou d'un atelier artistique ou d'un spectacle. Voici un exemple de déroulement.

A. Consigne

En s'inspirant des exemples ci-dessus (1)-(4) où l'ordre des actants ARG1 et ARG2, dans leur relation avec le procès, permet de parler d'une construction passive, l'apprenant devra tenter de construire des phrases proches du point de vue de la forme (avec le même type de procès). Le formateur pourra par la suite demander aux apprenants de justifier le recours à telle ou telle autre forme à la lumière des remarques précédentes sur le sens et l'usage de ces formes.

B. Préparation de l'activité

Le formateur pourra se concerter avec les apprenants pour mettre en place une série de tâches, du type « ranger les livres d'histoire », « disposer les tables et les chaises d'une certaine manière », « déplacer le bureau », « décorer la salle », « accrocher une banderole », « distribuer des invitations », etc. ; ces différentes tâches constitueront le procès charnière de la construction passive à produire autour duquel seront agencés l'ARG1 et l'ARG2.

C. Mise en place de l'activité

Le formateur (F) pourra continuer à tenir le rôle de celui qui pose des QT et les apprenants (AP) pourront continuer à interagir entre eux et avec le formateur et tenter d'y répondre à travers des RA, en suivant la consigne donnée et qui consiste à leur faire produire des énoncés s'inspirant des passifs étudiés en (1)-(4), ou l'une des formes concurrentes permettant d'obtenir les mêmes effets. Pour donner une certaine légitimité à cette mise en situation, le formateur est censé être absent pendant l'étape des préparations et, à son retour, il pourra les interroger sur le déroulement des choses et sur la manière dont les tâches sont réparties (le message produit sera de type informatif) : *Qui a fait quoi ?*, *De quelle manière ?*, etc. ; les réponses peuvent être données par les apprenants à tour de rôle ; le formateur s'adressera à chaque fois à un apprenant différent ou alors laissera la liberté aux apprenants de s'exprimer dans n'importe quel ordre, ce qui favorisera l'interaction inter-apprenants (l'inconvénient de cette dernière méthode est qu'elle risquerait de laisser sur la touche les apprenants les plus timides).

D. Déroulement possible de l'interaction F-AP et AP-AP

F: Alors tout est prêt?

AP1: Oui, monsieur! Tout est prêt (ou tout a été préparé) et on n'attend plus que les invités!

F: Quelqu'un pourrait me dire qui a fait quoi?

AP2: Pour la grande salle, elle a été décorée par Kim; les chaises et les tables, elles ont été déplacées contre le mur par Zhing et Zhong et la banderole, c'est moi qui l'ai accrochée sur le mur tout seul.

AP3: Et les invitations préparées par Kwon, elles ont déjà été distribuées depuis la semaine dernière.

F: Où sont passés les dictionnaires qui étaient là?

AP4: Ils ont été rangés dans la grosse armoire, monsieur!

F: Bravo! Qui les y a rangés?

AP5: C'est Mei qui s'en est occupée.

F: Toute seule?!

AP6: Ah oui! C'est vrai! En fait, Mei, ce sont surtout les livres d'histoire qui étaient posés sur le bureau qu'elle a pu ranger et pour les dictionnaires, elle s'est fait aider par Li, je crois.

F: À quelle heure viennent les invités?

AP7: Ils sont attendus pour 17h, mais certains vont arriver plus tard.

F: Cette boisson a l'air un peu trop concentrée, non?! Ça se boit comment?

AP8: Ça se mélange avec de l'eau ou avec du jus, selon les goûts.

AP9: Ça sera servi avec des glaçons aussi.

F: C'est du bon travail! Bravo à tous!

Ainsi, le formateur pose des questions appelant des réponses qui peuvent être formulées selon une périphrase passive, un emploi factitif ou pronominal. Quand cela est nécessaire, le formateur pourrait provoquer la construction indirectement, à travers des questions mettant en tête de phrase l'argument complément d'objet direct et qui appelleraient une réponse sur le procès ou sur celui qui a mis en exécution le procès en question: *Qu'est-il arrivé à N?*, *Qui a fait N?*, *Par qui N a été fait?*, *Et N alors?*... Dans ces propositions, le passif se mélange avec différents types de procédés de topicalisation et de mise en relief: *C'est N qui...* (AP2 et AP5), *détachement frontal* (AP6)...

Viendra ensuite la réflexion sur ce qui justifie l'utilisation d'une forme plutôt qu'une autre. Le but de cette suite est de permettre aux apprenants de reconnaître les différentes formes observables à travers certaines marques formelles spécifiques. En guise de sensibilisation à la variété des formes pouvant assurer les mêmes effets, l'élargissement pourra commencer par l'observation de constructions ne renfermant pas de verbe *être*, par exemple, comme dans la réplique d'AP3 (*Et les invitations préparées par Kwon*) où, justement, il sera aisé de constater que le sens et la finalité du segment passif restent quasiment inchangés, mais qui concerne cette fois-ci une forme différente. Pour aller plus loin avec les apprenants – si le contexte s'y prête (émulation, intérêt / curiosité...) –, on pourra faire remarquer que, quand *être* est absent, on reste dans le support de l'énonciation, qui se contente de fournir l'ARG1 (désigner ce dont on parle) et que l'énoncé reste alors incomplet (il manquerait l'apport). Mais cela n'est en fait qu'un avant-goût pour découvrir les autres emplois passifs.

E. Déroulement de l'élargissement aux autres emplois passifs

Nous pourrions faire remarquer aux apprenants à partir de situations choisies (démarche *inductive*) que les mêmes effets (organisation des informations selon un certain ordre) peuvent être obtenus à l'aide de différents autres procédés. Les questions posées pourraient se faire, dans

un premier temps, à partir d'une situation immédiate associée à une vraie action dans l'environnement de la salle de classe (simulée, jouée ou dans le cadre d'un jeu de rôle...), ou aussi à travers diverses illustrations photographiques mettant en scène des situations qui favorisent l'utilisation du passif et qui devraient être suffisamment expressives et indépendantes pour inspirer des scénarios intelligibles et probants aidant à se familiariser avec les formes et les enjeux du passif. Vu la diversité des situations où le passif peut apparaître, il se peut que l'on soit amené à utiliser toutes ces possibilités. Pour mieux exploiter ces illustrations, le formateur pourrait aider à stabiliser le contexte à travers des questions préparées pour chaque illustration (voir plus loin) visant à attirer l'attention des apprenants sur les éléments distinctifs d'ordre formel, sémantique et pragmatique.

Dans ce qui suit, nous reprendrons les emplois passifs les plus significatifs, décrits dans notre fiche FRACOV, mais l'enseignant pourra ne reprendre que les situations qui lui sembleront mieux répondre aux objectifs de son cours, sachant, de toute façon, que ces différents aspects pourraient être étalés sur l'ensemble de la formation en FLE (de A1 ou de A2 à C1-C2), encore faut-il qu'il y ait une coordination entre les différents niveaux d'apprentissage. Cette méthode pourrait être envisagée et adoptée par un éditeur, comme Hachette FLE, Didier FLE ou CLE International, de manière progressive en tenant compte des contenus pédagogiques proposés dans les différents niveaux des manuels de FLE proposés. Elle pourrait aussi relever d'une politique pédagogique adoptée par une institution donnée dispensant des formations de FLE.

a. *Sensibilisation aux passifs périphrastiques et aux passifs factitifs*

Dans un premier temps, pour aider les apprenants à s'exprimer et déclencher la parole, on pourra leur demander de commenter la situation évoquée dans les figures 1 et 2, qui favorisent toutes deux l'apparition des constructions périphrastique et factitive sous forme de différents types de QT ou de consignes (relevant de micro-tâches) : *De quoi s'agit-il ?*, *Que se passe-t-il ?*, *Que voyez-vous ?*, *Décrivez ce que vous voyez*, *Donnez un(e) description / légende / titre pour ces images...* ; ou aussi, pour une focalisation sur les arguments de l'énoncé : *Que fait la dame ?*, *Qu'est-ce qui arrive au monsieur ?...* (pour la situation dépeinte dans la figure 1 ci-après), et des QT du type : *Qui est en train de voler le monsieur ?*, *Qui est en train de faire les poches du monsieur / de piquer l'argent du monsieur ?* (pour la situation mise en scène dans la figure 2 ci-après). Et pour sensibiliser au passif factitif, il est possible de poser aux apprenants la QT suivante : *Que se passe-t-il dans cette image ?*.



Figure 1. Couple en conflit⁹



Figure 2. Pickpocket

Ce parallélisme entre le fait de prendre en charge l'action illustrée ou le fait de la subir est de nature à mettre en évidence la notion de diathèse; en l'occurrence, on aurait juste la légende d'une image et on pourrait demander aux apprenants d'imaginer un scénario ayant conduit à cette situation.

Voici le type de réponses attendues (RA) que les apprenants pourraient fournir: pour la situation 1 (fig. 1), on pourrait avoir *Le monsieur se fait gronder / engueuler / agresser / battre / frapper par sa femme / sa copine / une femme* ou alors *La dame est en train de gronder / engueuler / agresser / battre / frapper un monsieur / son mari / son copain...* ou aussi *Le monsieur est (en train d'être) grondé / engueulé / agressé / battu /*

9. Sauf mention contraire, toutes les photos ont été réalisées par Mohamed-Lazher Bahi (CC BY 2.0).

frappé par sa femme... Pour la situation 2 (fig. 2), on aura des RA, du type *Quelqu'un se fait voler son argent, Un monsieur est en train de se faire voler...* Si la réponse donnée relève d'une phrase active (*Une dame est en train de gronder / agresser / battre son mari, Une dame est en train de voler l'argent d'un monsieur...*), ce qui n'est pas du tout exclu comme légende d'une image ici, on pourra leur demander de reprendre leurs commentaires en commençant tantôt par le sujet passif (*L'homme / Le monsieur / Paul...*), tantôt par un sujet actif (*La dame / Marie / Une femme en colère...*) pour observer, selon une démarche *inductive*, les changements qui affecteront la phrase obtenue dans un sens comme dans l'autre. Procéder de la sorte permettra de prendre conscience de l'orientation thématique de ces phrases quand elles se présentent dans une situation donnée. De fait, cela rend caduques les règles de transformation, qui, de toute façon, ne fonctionnent pas toujours et qui dépendent surtout du choix du verbe, de sa forme, du déterminant spécifiant le N noyau de l'ARG1 ou celui de l'ARG2, ainsi que des propriétés des actants concernés, du contexte, etc. Pour finir, on pourra leur demander de fournir d'autres constructions possibles à partir des mêmes images : *Le monsieur se fait engueuler / cogner / taper / insulter / corriger... par sa femme / par une femme en colère, Quelqu'un est en train de se faire voler / piquer son argent*, ce qui permet de faire un paradigme d'actions possibles inspiré de l'observation du même support visuel. Pour faciliter le renforcement de ces différentes remarques, on pourra inviter les apprenants à noter les énoncés obtenus par écrit et à imaginer une suite possible à la situation décrite ou éventuellement en partant d'un état antérieur ayant pu amener à la situation observée. Cela peut aussi inspirer un exercice d'entraînement, qui permettra d'élargir l'application, à partir des mêmes images, à d'autres paradigmes, qui pourraient cette fois-ci être, par exemple, pacifiques et plutôt positifs pour ne pas laisser penser que le passif s'emploie surtout en contextes négatifs (*Le monsieur est félicité / salué / encouragé / décoré / honoré / câliné / embrassé par sa femme / sa copine... vs Le monsieur se fait décorer / honorer / rendre son argent / restituer son bien*). L'une des autres pistes est d'opposer ces emplois factitifs aux emplois dits « tolératifs », avec des exemples renfermant la locution « *se laisser + V_{INFINITIF}* », dans *se laisser / séduire / battre / rattraper / renverser / apprivoiser... en attirant l'attention aux nuances de sens : celui qui subit l'action, en l'occurrence, est consentant ou complice*. Les deux situations 1 et 2 peuvent justement très bien s'y prêter.

Il serait intéressant, par la suite, d'aborder les phrasèmes sémantiques et collocations utilisant la locution verbale en « *se faire + V_{INFINITIF}* », dans des exemples courants, comme *se faire examiner / soigner (N) / couper les cheveux / aider / écraser / engueuler / gronder / arracher une*

dent / battre / voler / violer / virer / arnaquer / arrêter / huer / opérer et aborder éventuellement, si le contexte le permet, les usages phraséologiques grossiers, dont abondent, par exemple, les films (*se faire foutre / enculer / mettre / voir...*).

Comme autre idée d'entraînement, on pourrait demander aux apprenants de commenter les exemples suivants (ex. 5-7) et de justifier la forme, la position et la présence ou non des ARG1 et ARG2. Cela permettra de voir que la responsabilité des sujets humains avec « *se faire* + V_{INFINITIF} » est souvent engagée, comme dans (5)-(6), signifiant quelque part « par sa faute / il l'avait un peu cherché ». En outre, cela permettra de prendre conscience de la logique discursive sous-tendant l'utilisation de ce tour en rapport avec la cohérence et les enchaînements thématiques (on part généralement de ce qui est connu pour en prédiquer des choses nouvelles):

5. en ayant raté son bac- euh mais son dossier est tellement bon que il peut v- rentrer aux Beaux-arts et euh au bout de deux ans il s'est fait foutre à la porte sur une connerie que je ne raconterai pas... (ESLO2_ENT_1061)
6. [j'avais un gars]... il s'est engagé dans l'aviation alors le voilà parti dans l'aviation eh bien quand on les a mis à travailler justement il était toujours le premier oui mais quand on les amenait aux cours dans les écoles à faire les choses c'était toujours le dernier un jour il s'est fait appeler par un chef qui lui a demandé pourquoi pourquoi et il lui a dit mais monsieur moi j'ai été au certificat d'étude j'ai appris à travailler en atelier puis après j'ai fait un accéléré qui m'a donné quelques idées techniques mais il dit mais je sais travailler mais il dit autrement faut pas m'en demander trop haut dans la technique (ESLO1_ENT_024)
7. bon après euh on a on a notre fille qui est née en quatre-vingt-deux et donc finalement on a elle a décidé de faire des études de puériculture qu'elle a faite qu'elle a réussie et donc euh bon ben à ce moment-là elle a elle a été recrutée par la la mairie d'Orléans (ESLO2_ENT_1014)

b. Sensibilisation aux passifs périphrastiques impersonnels

Parmi les passifs périphrastiques que l'on rencontre assez couramment dans le discours, il y a ceux qualifiés d'impersonnels, qui consistent à construire une relation autour d'un procès passif de type périphrastique (*être* + V_{PARTICIPE PASSÉ}). Ce type de construction peut instaurer un flou à la fois au niveau de l'ARG1 et de l'ARG2, à moins, bien sûr, que l'information les concernant y revienne *a posteriori* par greffe ou

rappel. Le tour impersonnel met ainsi en avant surtout le procès que dénote la périphrase verbale en se combinant avec un sujet grammatical, dit « postiche » (sans référence endophorique, ni exophorique) et en y occultant l'agent (ARG1) ou au moins en retardant son apparition. C'est surtout dans le discours journalistique que l'on recourt à ce type de constructions, en particulier quand on rapporte des événements ou des faits divers dont on peut ignorer certains détails. Pour aborder ce tour, on pourrait reprendre les mêmes QT vues précédemment, sur les actants impliqués et la nature du procès, etc. :

8. il a été fait toute une série de réformes euh successives hâtives euh non raisonnées non efficaces et finalement l'ensemble du pays était mécontent (ESLO1_ENT_012)
9. il a été décidé au niveau national de faire une enquête des de toutes ces industries pour euh savoir d'où venait la source (ESLO2_ENT_1069)
10. il a été décidé de qu'on soit transféré dans l'autre école av- avec l'idée de faire une école maternelle primaire commune (ESLO2_ENT_1009)
11. cet espace est resté vacant... pendant longtemps sauf les fêtes de la musique... il a été demandé de pouvoir l'utiliser (ESLO2_ENT_1061)

Les RA fournies seront de nature à souligner les fonctions discursives du tour impersonnel en rapport avec le poids réel des informations concernant l'ARG1 et l'ARG2. L'interaction formateur-apprenants (F-AP) pourrait faire ressortir des paraphrases utilisant des sujets indéterminés (pronoms indéfinis, comme *on*, *certain*, *quelqu'un*...); cela rappelle les phrases actives où *on* occupe la position sujet (et pouvant se paraphraser par un énoncé passif court).

On observe que, contrairement aux énoncés passifs personnels, qui ne concernent *a priori* que les verbes transitifs directs, avec la construction impersonnelle, en revanche, il est tout à fait possible d'avoir des verbes indirects, comme *procéder*, *décider*, *demander*..., bien entendu, en addition aux autres constructions transitives directes qui sont elles aussi possibles sous certaines conditions, ce qui est une propriété intéressante à introduire d'une manière plus systématique dans l'étude du passif en classe de français.

Les exemples (8)-(11) pourraient également offrir un support pour une tâche de reconstitution ou de restitution des arguments non exprimés en surface et qui s'appuient sur des indices précis présents dans l'énoncé, ce qui donne pour l'ARG2 dans (8)-(9) « l'État » ou « le gouvernement » ; il est évident que le type de procès est pris en charge par les services de

l'État (« réformes faites dans l'ensemble du pays » et « une enquête au niveau national »). Dans (10)-(11), cela concerne plutôt les autorités locales (« rectorat », « direction de l'école », « mairie », « préfecture »...). Et l'ensemble des exemples pourrait justifier que, quand on peut deviner un agent dans une situation normale, il est inutile de le préciser : quand on parle, on ne dit pas tout et certaines choses restent présupposées (d'où le lien avec ce qui a été vu précédemment).

c. *Sensibilisation aux passifs pronominaux*

Afin de sensibiliser aux usages passifs pronominaux, il est possible de partir de l'extrait suivant de *Kirikou et la sorcière*, histoire de varier le type de supports (avec une vidéo ou une image – fig. 3 ci-contre – accompagnée du petit dialogue), dont le contexte est assez connu (faisant partie de la culture française) et qui montre précisément le fait qu'une même personne peut être à la fois la personne qui entreprend une certaine action et qui la subit. Ici, le choix d'un support oral lu de genre fantastique peut très bien compléter les usages spontanés des ESLO. L'échange entre la mère et son enfant montre justement le fait que Kirikou, enfant prodige et extraordinaire, est capable de sortir du ventre de sa maman tout seul et de se laver sans l'aide de personne :

Kirikou: Mère, enfante-moi !

La mère de Kirikou: Un enfant qui parle dans le ventre de sa mère s'enfante tout seul.

Kirikou: Je m'appelle Kirikou.

Kirikou: Mère, lave-moi !

La mère de Kirikou: Un enfant qui s'enfante lui-même, se lave tout seul.

(Extrait du film d'animation *Kirikou et la sorcière* de Michel Ocelot, Gebeka Films, 1998, de 1'05" à 1'46")

L'observation des situations 4 et 5 (fig. 4 et 5 ci-contre) permettra d'opposer les deux facettes des emplois pronominaux : le passif pronominal réfléchi, avec un seul argument qui se dédouble en une facette qui agit et une autre qui subit, et le passif réciproque, qui met en scène deux individus qui assument réciproquement la même action (on regarde et on est regardé, par exemple).

Une interaction formateur-apprenants sous forme d'échanges QT-RA-RE permettra de s'apercevoir des nuances de sens et d'usages des situations 4 et 5 et de les comparer l'une à l'autre (activité qui peut se faire aussi sous forme d'une mise en situation avec les apprenants) : *Que font Lucie et Thomas ?*, *Que fait Lucie ?*, *Que fait Thomas ?* ; ce qui aboutit à des



Figure 3. Kirikou avec sa maman (Michel Ocelot, *Kirikou et la sorcière*)
(CC BY 2.0, photo réalisée par l'auteur)



Figure 4. Couple amoureux



Figure 5. Dans la glace

RA du type *Ils se sourient / se regardent / s'admirent / se tiennent la main (l'un l'autre) / se touchent / se taquinent / se caressent / s'embrassent...* ou *Thomas regarde / tient / embrasse Lucie et Lucie regarde / tient / embrasse Thomas (à son tour)...* Et, pour la situation (5), une QT du genre *Que fait Alicia ?* amène des RA comme *Alicia / Elle se regarde dans le miroir / Elle se maquille / se démaquille / se nettoie le visage / se sourit...* On pourrait faire remarquer aux apprenants que si, du point de vue de la forme et du sens, les actions décrites dans les situations 4 et 5 renvoient à une certaine réciprocité ou à une action prise en charge et subie par la même personne, leur application se fait à chaque fois de manière différente. Cela concerne tantôt la personne directement et entièrement (*se tenir, se laver, se caresser...*), tantôt une partie de la personne en question (*se laver le visage, se tenir la main, se toucher le nez...*). On a des cas de figure où cela se fait aussi indirectement, à l'aide de la préposition *à*, qui ressort dans la paraphrase (*se sourire, se parler, s'offrir des cadeaux...*).

Par la suite, on peut passer à la situation 6, qui a vocation à amener à un emploi passif pronominal différent. Il s'agit, en l'occurrence, de présenter aux apprenants des images représentant du saké¹⁰, par exemple, une boisson alcoolisée assez connue. Et voici le type de QT qu'on pourrait leur poser : *De quoi s'agit-il ? Connaissez-vous cette boisson qui nous vient du Japon ?* La RA que pourraient fournir les apprenants sera *a priori* : (*C'est du saké*, surtout que l'on s'adresse à un public de l'IDF, composé majoritairement d'apprenants asiatiques, dont des Japonais. La prise en compte de la culture des apprenants peut ainsi s'avérer un excellent levier pour la motivation et la valorisation des apprenants et de leur culture. Cela ne peut que les impliquer davantage dans la tâche entreprise, sans les mettre en difficulté, ni leur faire prendre des risques, puisqu'on part d'un sujet qu'ils connaissent très bien et sur lequel ils peuvent nous apprendre des choses, au formateur et aux autres collègues présents.

Une fois qu'on a introduit la boisson en question, on pourrait s'acheminer vers un autre type de QT sur l'usage et les habitudes qui y sont associés et qui favorise justement l'utilisation d'un nouveau cas de figure de passif pronominal (le passif moyen) ; on n'y met plus en avant une relation de coréférence qui concerne des N humains, mais un objet avec un N humain dans le cadre d'un énoncé à sens générique, selon le schéma « N + V_{PRONOMINAL} + Ct » (on parle d'un objet inanimé et on s'interroge sur les pratiques des usagers, ici les Japonais), avec des

10. On pourrait prendre une image comme celle que nous trouvons *via* ce lien : <https://foter.co/a3/c1fea9>.

procès comme *boire, prendre, vendre, acheter*: *Quand le boit-on?, Où peut-on acheter cette boisson?, Comment se boit le saké en général?*. Cela appellera des réponses du type: *On le boit chaud/froid* ou *Ça se boit chaud (par les connaisseurs), Ça se boit chaud ou froid au Japon, Ça s'allie bien avec du foie gras, Ça se sert dans des guinomis ou des verres à vin, Ça se déguste avec des fruits de mer ou des légumes grillés, Ça se prend en fin de repas comme digestif...* Cela peut donner lieu à une tâche de systématisation: on demandera aux apprenants de former des exemples sur d'autres boissons ou plats pour parler des saisons, des occasions où ils sont consommés ou pour parler d'autres habitudes ou de fêtes. Une alternative consistera à demander à chacun d'apporter un objet (jeu, ingrédient, épice, plante, bibelot...) de leur culture et de nous en parler, en se focalisant, bien entendu, sur l'objet, son utilité, les occasions où on le voit / s'en sert, la manière dont il est utilisé ou dont c'est fait, etc. Pour ce dernier emploi, il n'est pas rare de le rencontrer sous forme d'un factitif pronominal (*se faire couper les cheveux par quelqu'un, se faire arracher une dent par un étudiant en chirurgie dentaire, se faire virer...*).

Il serait assez intéressant, pour ces trois types d'emplois passifs pronominaux, de montrer que la relation entre l'ARG1 et l'ARG2 est de nature à exclure définitivement la présence d'un agent dans les deux premiers types d'emploi (réfléchi et réciproque). En revanche, dans les passifs pronominaux, dits moyens, bien que la présence d'un agent soit théoriquement possible, cet agent est le plus souvent passé sous silence, car évident (le tour moyen favorise généralement l'occultation de l'agent). Notons que l'ARG2 présupposé dans les passifs moyens correspond toujours à des emplois génériques et non occurrenceux. Cependant, quand on cherche à établir un effet de singularisation ou de contraste, il n'est pas complètement exclu d'avoir des compléments, renvoyant à des ARG2 génériques, représentant des sous-types (*Le saké se boit chaud par les connaisseurs / les Japonais / un Japonais sur deux / les femmes...*, mais non *?? par Max / ?? par ce Japonais...*), et ces ARG2 se trouvent en concurrence avec un agent oblique que véhiculent différents types de syntagmes prépositionnels exprimant le lieu ou l'idée d'une certaine corrélation à des sous-classes (*dans, en, chez, par...*), dans: *au Japon, en France, par ici, dans le Midi de la France, chez les Japonais, chez les femmes, chez les jeunes...*

Comme exercice d'application sur les emplois passifs pronominaux, on pourra demander aux apprenants d'identifier et de justifier leur réponse par binôme; il s'agira à la fois de dire si le passif est de type «réfléchi», «réciproque» ou «moyen», nommément, ou bien à travers une paraphrase et une justification consistant à paraphraser les exemples, à les commenter de manière à restituer le schéma argumental

sous-jacent à l'énoncé et dont le procès est l'élément charnière (*De quoi parle-t-on ?, Qu'en dit-on ?, Par quoi l'action est-elle prise en charge ?...*):

12. des des ch- des échanges qui qui se font pas par téléphone (ESLO2_ENT_1037)
13. elles se syndiquent moins et elles ne prennent généralement pas de responsabilités euh syndicales ça s'explique euh par le fait que elles ont euh souvent des difficultés matérielles (ESLO1_INTPERS_417)
14. les patrons les bureaux dans un coin et les autres de l'autre ils ne se regardent pas (ESLO1_ENT_006)
15. voilà ils disent ça en Sologne mais c'est c'est pas français ça se dit pas (ESLO2_ENT_1023)
16. – et en ce moment quels sont les coloris euh qui se vendent le plus ?
– hein cette année nous en sommes plutôt aux coloris très tendres bien sûr le blanc se vend toujours oui oui hein le blanc se vend énormément (ESLO1_ENT_045)
17. y en a des mots qui s'écrivent pas pareil qui se prononcent de la même manière (ESLO1_ENT_022)
18. bon on apprend que le ch-se prononce en en mettant les lèvres euh en avant en mettant la langue au palais (ESLO1_ENT_030)

d. Sensibilisation aux adjectifs en -ble à sens passif

Pour sensibiliser aux adjectifs processifs en *-ble* à sens passif, qui représentent 39 % des emplois observables des occurrences passives dans les ESLO, on pourra proposer à l'observation différentes images d'objets dont la faisabilité est remise en cause. C'est le cas de certains supports flous ou certaines écritures spécifiques, comme un graffiti, une ordonnance médicale, un texte en braille. Cela permettra de demander aux apprenants, en guise de QT, de dire ce que les écritures illustrées ont en commun, par exemple.

Les RA pourraient être les suivantes: *Ce sont des écritures floues, Ce sont des écritures illisibles / incompréhensibles / inaccessibles / indéchiffrables...*, *Ce sont des écritures qu'on ne peut pas lire / distinguer / décrypter (facilement)...*; on pourrait même retrouver des emplois pronominaux correspondant au passif moyen ou à des attributs: *Ça (ne) se lit pas facilement, C'est difficile à lire...* On soulignera dans les RA fournies la notion de « possibilité de faire quelque chose ou non »

(on a le modalisateur *pouvoir*; on parle de la « faisabilité » ou non de quelque chose), ce qui passe pour une propriété de l'objet décrit (*une écriture qui est à la fois belle, mais illisible*). La QT suivante pourrait porter sur la personne concernée par cette action : *Pour qui ces écritures sont-elles illisibles ou incompréhensibles ?*, *Qui, d'après vous, pourrait lire ces écritures ?*, *Qui pourrait avoir du mal à lire ces écritures ?*, *Est-ce que ces écritures peuvent malgré tout être comprises / déchiffrées / lues par / pour certains ?...* Les RA dépendront de la spécificité de chaque écriture : les images représentant des écritures sur un support papier ne seront *a priori* lisibles par personne, sauf peut-être par celui qui les a écrites, lui-même ; quant au texte en braille, il sera facilement lu par un signeur, mais *a priori* pas par le commun des mortels. De même, pour le graffiti, seul un artiste de la rue, par exemple, ou un amateur du genre pourra le décrypter. On fera ainsi remarquer que ces constructions ont vocation à décrire des situations communes et génériques, qui ont une valeur de propriété, tout comme pour les passifs moyens, vus ci-dessus, et privilégient globalement les constructions courtes (sans agent) ; on y souligne surtout une propriété générale ; elles pourraient, en revanche, admettre des sous-types ou des agents non spécifiques, avec une restriction où *par* est en concurrence avec la préposition *pour* (*Ce graffiti est décryptable seulement par / pour un artiste de la rue ou un graffittiste*).

Pour varier les exemples, on pourra étendre ces remarques à d'autres situations. Pour ce faire, il n'y a rien de tel qu'un support authentique à portée de main, comme un verre gigogne de la marque française très connue Duralex (ce qui fera un point culturel intégré à la grammaire) et dont on prédiquera une certaine propriété, le fait que cela ne se casse pas / qu'on ne peut pas le casser (réputé incassable). Cela amènera à utiliser des attributs comme *Ce verre est incassable* et on leur fera remarquer que ces propriétés apparaissent surtout à la forme négative, ce qui souligne justement une dérogation par rapport aux autres verres ou par rapport à la règle générale (*Tout type de verre se casse, sauf celui-ci ; il est incassable*). En effet, la forme non négative *Ce verre est cassable* est un peu plus bizarre, vu que cela repose sur une propriété admise et partagée par l'imaginaire collectif (« tout verre est par définition fragile et cassable »), ce qui rend bizarre, car non informative, une prédication allant dans le même sens, et seule une dérogation à la règle sera permise pour son caractère informatif. Et ce type de tournures permet justement d'occulter et contourner la précision de l'agent, puisque le sens global est que cela s'applique d'une manière absolue (il s'agit d'une propriété générale, avec quelques exceptions, relevant souvent de sous-types, comme pour les passifs moyens).

Pour finir, il sera intéressant de laisser les apprenants paraphraser les situations suivantes (ex. 19-25) prises dans les ESLO, sous forme d'une tâche d'entraînement. Cela les incitera à recourir à des tournures du type « N0 ne se V_{FLÉCHI} pas », « Personne ne peut V_{FLÉCHI} N1 », « Il est impossible de V_{FLÉCHI} N1 », « On ne peut pas V_{FLÉCHI} N1 »... (à chaque fois que c'est possible); et pour interpeller davantage leur intelligence et leur esprit critique, on pourra enchaîner au fur et à mesure par des QT du type (*in*)*faisable pour / par qui?* (avec une affinité pour la préposition *pour*):

19. mais dans le primaire il n'y en [le latin] a pratiquement pas du tout et je crois que c'est une chose regrettable (ESLO1_ENT_003)
20. quand on est visible quelque part on n'est pas visible à côté pour être présent partout il faudrait être visible nulle part (ESLO1_INT-PERS_401)
21. je pense qu'ils ont une façon de parler entre eux [les jeunes] qui est qui est quand même très très reconnaissable (ESLO2_ENT_1005)
22. donc là c'est pareil je vais faire valider euh et valoir euh mes douze semaines parce que c'était douze semaines de vingt-huit heures donc c'est pas négligeable non plus je vais faire valider ça pour pouvoir passer (ESLO2_ENT_1026)
23. je trouve qu'y a rien à faire tandis que le ski bah voilà ouais c'est les joies de la glisse c'est irremplaçable quoi puis ouais une bonne raclette le soir un bon petit vin chaud pour changer de la bière (ESLO2_ENT_1047)
24. ce qui est important c'est d'avoir une écriture lisible (ESLO1_ENT_121)
25. moi ça me s- su- ça me soulait moi les trucs comme ça hein ça c'est c'est inimaginable hm hm ah je me gêne pas pour leur dire hein ah oui oui oui oui (ESLO2_ENT_1006)

2.4.3. Séance 3 – aborder d'autres facettes du passif : les implications aspectuelles

Si les passifs moyens et les adjectifs en *-ble* à sens passif renvoient globalement à des propriétés perçues comme permanentes et admettant quelques exceptions (relevant le plus souvent de procès statifs sans ancrage précis dans le temps) – ainsi *Une chose cassable / pliable* l'est toujours, de même que pour *Une chose se casse / se plie* (incompatibilité avec *être en train de*) –, cela correspond globalement à une potentialité

(quel que soit le contexte ou le moment). En revanche, dans les différents passifs périphrastiques (y compris les passifs impersonnels ou sans *être*), ainsi que les passifs factitifs, on a très souvent une lecture accomplie du procès, qui est, de fait, bien ancrée dans le temps, comme le montrent les énoncés pris ici dans les ESLO (voir les exemples (1) et (3) où les procès *a été tué* et *s'est fait jeter* renvoient à des actions révolues). Notons, toutefois, que tous les emplois passifs périphrastiques ne reçoivent pas obligatoirement une lecture processive, comme le montre l'exemple (2) où *sont faites exclusivement par des religieuses* est une propriété (cela renvoie en l'occurrence à un type d'école), ce qui est à rapprocher des emplois pronominaux en *-ble* mentionnés ci-dessus. Quant aux autres emplois passifs pronominaux (réfléchis et réciproques), ils se prêtent davantage à une lecture spécifique bien ancrée dans le temps, sans exclure une lecture stative quand ils sont combinés à certains adverbiaux (*souvent, toujours, en permanence...*), ou aussi dans certains phrasèmes exprimant la réciprocité (*se tenir par la barbichette, se tirer dans les pattes...*), ou avec certains procès statifs (*se croire / s'estimer supérieur aux autres / malin...*).

En somme, le panorama aspectuel de l'expression du passif est très complexe et nécessite ainsi un travail de désintrication et de systématisation. Pour en rendre compte, on pourrait reprendre des situations impliquant des bornes contextuelles ; ainsi, dans les situations 6 et 7 (fig. 6 et 7 ci-après), on pourra se focaliser sur la succession des actions, ce qui donnera lieu aux interactions illustrées par les productions (a)-(i), ci-dessous, sous forme de RA et de RE. Notons que cette tâche peut se faire aussi sous forme d'une simulation utilisant le matériel disponible en classe (trousse que l'on ouvre / ferme / vide ; crayon que l'on taille / ramasse ; affaires que l'on range / ramasse ; stylos que l'on rebouche / range...) :

- a. Le sommelier verse le vin dans un pichet.
- b. Le sommelier sert le vin.
- c. Le vin est servi dans un grand verre.
- d. Le vin est versé dans le pichet.
- e. Le pichet est rempli de vin par le sommelier.
- f. Le vin est maintenant servi.
- g. Le verre / pichet est rempli (de vin) par le sommelier.
- h. Le verre de vin est posé sur la table.
- i. Le serveur / monsieur sert le vin.



Figure 6. Servir le vin



Figure 7. Verre de vin

Parfois, c'est l'association avec des adverbiaux annonçant un procès accompli ou des modalisateurs aspectuels qui permet de rendre compte de l'aspect en question ; on trouve cela dans les contextes où plusieurs actions se suivent, ou dans la description des différentes étapes d'un processus (voir Blanche-Benveniste 1988), comme le montre l'exemple suivant des ESLO :

26. si c'est une euh une affaire à régler euh... une fois que l'affaire est réglée ma foi je détruis le courrier c'est fini c'est pas on en parle plus... mais la correspondance familiale on la conserve (ESLO1_ENT_008)

Dans ce type d'emplois, on a affaire à la description d'un processus ou aux différentes étapes d'une opération complexe. C'est par exemple le cas des recettes de cuisine, où l'on trouve généralement une application progressive des consignes pour obtenir le résultat souhaité (un plat, un dessert, une entrée, une boisson...). C'est d'ailleurs l'un des éléments fondamentaux pour le projet retenu dans la perspective actionnelle adoptée dans ce travail (tenir un blog de cuisine où l'on explique les choses ; voir plus loin, dans la phase de renforcement). L'enchaînement des étapes et la concaténation des actions sont souvent associés dans le discours à l'utilisation de certains connecteurs spécifiques marquant justement les bornes de chaque étape, comme *une fois, quand, dès que...*

Pour la sensibilisation aux considérations aspectuelles, on pourrait se livrer à une première tâche d'observation, consistant à déterminer l'ordre dans lequel se font les différentes actions dans les énoncés (27)-(30) des ESLO. Le but est de permettre aux apprenants de travailler certaines compétences de production, conformément à certaines préconisations du *CECRL* pour le niveau B2, comme le fait de « [...] s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets » (p. 25); « méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents » (p. 49); « planifier ce qu'il faut dire et les moyens de le dire en tenant compte de l'effet à produire sur le(s) destinataire(s) » (p. 53). Ainsi, dans la sélection suivante, on voit que les connecteurs soulignés en italique articulent deux actions opposées aspectuellement, sous des formes verbales différentes, y compris à travers l'utilisation d'une forme passive *vs* active (voir Blanche-Benveniste 1988). Et il n'y a pas mieux justement que la préparation d'une omelette, telle que décrite dans les ESLO, comme en (27)-(28) pour rendre compte des différentes étapes d'un processus :

27. on cuit les œufs et après *quand* c'est bien doré on la plie en deux...
puis avec un filet de vinaigre voilà (ESLO2_ENT_1006)
28. donc *une fois une fois* les girolles cuites, on les met dans l'omelette
(ESLO2_ENT_1011)
29. *et une fois que* les animaux sont nourris, je vais travailler (ESLO2_ENT_1057)
30. *dès que* la maison a été terminée on a été à Ingré (ESLO2_ENT_1083)

2.4.4. Séances 4 et 5 – étudier le passif autrement : entraînement sur les enjeux et approfondissement de la notion d'occultation de l'agent

Comme nous l'avons souligné précédemment, la notion d'« occultation », consistant à se passer du complément d'agent passif pour différentes raisons (Guentchéva & Desclés 1993 ; Brahim 1996, 2001 ; Rapatel 2010), relève de l'une des fonctions centrales du passif. Pour approfondir cette notion, on pourra proposer l'extrait suivant tournant autour d'une rumeur qui a beaucoup circulé à Orléans, à savoir la disparition de jeunes filles dans l'une des boutiques orléanaises (pour certains, ce sont des faits avérés et, pour d'autres, c'est juste de la jalousie et de la concurrence commerciale, étant donné que c'était une boutique qui tournait bien d'après l'un des interviewés, etc.). Et comme dans toute rumeur, les faits racontés sont généralement attribués à une source mystérieuse, à des locuteurs inconnus, que personne, tout compte fait, ne peut identifier

de manière univoque et c'est ainsi qu'intervient le passif, qui a pour rôle, en l'occurrence, de passer sous silence le responsable de l'action dont on parle. C'est bien ce qui justifie notre choix de l'extrait, ici, qui paraît se prêter à l'usage du passif et où ce tour, avec les huit passifs présents, a été au rendez-vous, sans que cela paraisse choquer. Une tâche de compréhension orale sera l'un des meilleurs choix pour les apprenants; elle se fera d'abord collectivement, puis par petits groupes de quatre ou cinq, comme expliqué plus loin :

A. Compréhension orale

Mais où sont les filles? La rumeur d'Orléans

MC59: ... oui non c'est des concurrents quand même importants pour d'autres groupes de commerçants j'ai l'impression et oui et et

MC59FEM: et et et la rumeur

MC59: et moi je crois que c'était une rumeur qui a été fabriquée... bah oui... pour euh

MC59FEM: ah oui ça

MC59: saper la clientèle... oui... de ces clients-là

MC59FEM: vous savez ce que c'était la rumeur vous savez ce que

MC59: la rumeur d'Orléans il a été prouvé

MC59FEM: c'était oui bah oui on disait que

MC59: que que c'était une rumeur

MC59FEM: une jeu- on disait qu'une jeune fille avait été qu'une jeune fille a
ch_LA11: une ou ou ou plusieurs

MC59FEM: à l'origine c'était une

[...]

ch_LA11: ah c'était un magasin spécifique en fait

MC59: oui bah ça a été un un magasin

MC59FEM: oui oui oui y avait un magasin oui qui a

MC59: qui a été ciblé euh

MC59FEM: qui était qui était visé... on disait qu'une jeune fille... avait été euh retirée pour é- essayer un vêtement et qu'elle n'était pas ressortie qu'elle avait été kidnappée

MC59: bon le fait que ça soit ch- s- trouvé s- chez des euh commerçants disons euh

MC59FEM: comment il s'appelait c- c'était chez NPERS

MC59: bah enfin des d- dans des des gens comme ça peu importe je veux pas si

MC59FEM: oui bah c'était ce magasin-là quand même c'est un magasin mais

ch_LA11: comment comment vous

MC59: NPERS oui y y a eu ils étaient très actifs et ils avaient plusieurs magasins

MC59FEM: oui

MC59: bon puis y a la solidarité de euh de ces gens-là qui est importante et et je pense

MC59FEM: et donc

MC59: [...] que ceux qui ont semé l'erreur c'était même pas par anti- euh sionisme ou quelque chose comme ça c'était surtout euh de la jalousie industrielle quoi euh hein euh commerciale des concurrents commerciaux des con- des concurrents qui se démerdaient c'est sûr qu'il fallait foutre en l'air c'était pas le leurs origines ils auraient été euh juifs arabes ou autre chose ça aurait été pareil hein

MC59FEM: ah ils auraient été arabes ça aurait été pareil mais ils étaient s'ils avaient été catholiques ça aurait été...

MC59: ah oui non mais c'est sûr que c'était pas la bonne bourgeoisie orléanaise

(ESLO2_ENT_1059)

B. Déroulement de l'activité de compréhension orale

Comme pour toute activité de compréhension orale, il sera plus judicieux de commencer par une première écoute « innocente » de l'enregistrement (sans la moindre consigne). S'ensuivra un premier échange sur la forme et le fond du dialogue, en particulier le sujet principal de la conversation (QT: *De quoi parle ce dialogue?*), sur les expressions clés qui y sont repérées et dont dépend le reste de l'activité (*jeunes filles, kidnappées, rumeur, antisionisme, concurrent, jalousie industrielle / commerciale...*), ainsi que sur les interlocuteurs: ici, il s'agit d'une interview faite avec un couple de personnes âgées et l'extrait auditionné concerne des rumeurs qui ont circulé à une certaine époque à Orléans; le couple essaye de se rappeler cet épisode de l'histoire d'Orléans et de dire ce qu'ils en pensent avec un peu de recul.

L'échange sera auditionné une deuxième fois en plénum, après que le formateur aura attiré l'attention des apprenants sur la présence

d'énoncés passifs dans l'extrait (QT : *Avez-vous remarqué la présence d'énoncés passifs ?*). Ensuite, la troisième écoute collective sera accompagnée du texte transcrit pour faciliter le repérage des formes recherchées et qui seront identifiées et soulignées ensemble. Commencera par la suite le travail par petits groupes : il s'agira d'essayer de réfléchir ensemble sur les constructions passives identifiées, afin d'y vérifier la présence des ARG1 et des ARG2. En cas de besoin, chaque apprenant pourra ré-auditionner à l'aide d'un casque, à tour de rôle, les passages qui les intéressent pour y dénicher des indices pouvant appuyer leurs réponses, surtout que, dans ce passage, il y a de nombreux chevauchements (mais qui ne perturbent pas le déroulement des échanges, ici). Les apprenants découvriront aisément qu'il s'agit de « constructions courtes », où le complément d'agent (ARG2) est absent, les raisons de son absence s'expliquant, justement, par le contexte et le sujet de l'interview, une rumeur et non des faits avérés et immédiatement observables : on ne peut ni les confirmer définitivement, ni les infirmer et, contrairement aux cas d'ARG2 qui sont absents car trop évidents et que l'on peut restituer, les ARG2 des huit énoncés passifs repérés relèvent d'agents inconnus, énigmatiques et non vérifiés (*les propriétaires de la boutique ? des concurrents ? des antisionistes ? des kidnappeurs professionnels travaillant dans la traite des blanches ?...*).

Pour les autres raisons possibles qui viennent justifier l'occultation de l'ARG2 dans un énoncé passif, on pourrait inviter les apprenants à un jeu de devinettes visant à découvrir celui qui se cache derrière une action passive donnée (voir Rapatel 2010). En effet, dans beaucoup de cas, l'agent caché relève d'une simple implication logique et commune et qui a vocation, *ipso facto*, à ne pas être précisée, étant donné le caractère économique du langage. Ainsi, en règle générale et s'il n'y a rien qui s'y oppose (c'est le cas d'une dérogation à la règle, d'une exception, d'une définition...), on n'est pas *a priori* censé nommer l'agent pour des actions, comme « se soigner les dents », « se couper les cheveux », « se faire livrer une pizza », « se faire livrer son courrier », « se faire cambrioler », « être recherché / arrêté / condamné à mort », « être élu président de la république »..., autant de situations où l'ARG2 n'est pas précisé, car il est justement prévisible, banal et restituable : il peut s'agir d'un ARG2 générique représenté par sa catégorie au pluriel ou à un singulier à valeur collective ou à une personne quelconque (*un / le dentiste, des cambrioleurs, un cambrioleur, un livreur, le facteur, les infirmiers, quelqu'un, n'importe qui...*). Ainsi, pour l'exemple (31) suivant renfermant des adjectifs en *-ble* à sens passif, il sera assez aisé de reconstituer l'agent concerné, qui correspond, en l'occurrence, aux Orléanais et aux touristes qui fréquentent le Festival de Loire et qui viennent en voiture :

31. bah je trouvais ça sympa mais à part que c'est toujours pareil euh quand euh ça [les caravanes de Loire au Festival de Loire] passe ça devient euh... incirculable... ou non seulement incirculable mais euh... ingarable (ESLO2_ENT_1034)

Et en guise de transition pour la phase suivante d'approfondissement, qui concernera, cette fois-ci, la fonction de « saillance » que véhiculent les formes de la diathèse passive en français, on pourrait demander aux apprenants, par anticipation, dans quels cas il est possible de préciser explicitement l'ARG2 dans les situations ci-dessus. Des RA assez simples pourront émerger : cela peut apparaître dans un contexte métalinguistique ou informatif, pour donner une définition ou une explication technique, un fait historique... (dans un dictionnaire ou dans un manuel d'apprentissage, ou de vulgarisation...). C'est également possible dans le cas d'une dérogation à la règle générale concernant l'agent habituel (voir séance suivante) : l'agent précisé correspond non à une entité banale quelconque ou prévisible, mais à une entité singularisée à travers différents moyens linguistiques (*ce dentiste, ce livreur, le même livreur, le meilleur coiffeur de la région, un cambrioleur qui agit seul...*).

2.4.5. Séance 6 – étudier le passif autrement : enjeux et approfondissement de la notion de « saillance »

La notion de « saillance » qui caractérise les emplois passifs (voir la sensibilisation de la séance précédente) pourrait se faire à travers des exemples authentiques renfermant un complément d'agent déjà cité antérieurement. Nous veillerons à faire distinguer aux apprenants deux cas de figure : les cas qui relèvent d'emplois où la présence du complément d'agent est à la fois une contrainte sémantique et syntaxique et ceux où il aurait été possible de taire le complément d'agent s'il s'avérait un peu trop évident ou quand ce dernier n'a pas de réel intérêt du point de vue informatif, comme dans les exemples de passifs courts de notre corpus (voir ex. 3-5 et 10-11, ci-dessus). Cela peut aussi intervenir dans un contexte de circonspection, comme dans (32), qui renferme une singularisation abandonnée et remplacée par un agent général. Cet effet apparaît également dans les amorces, comme en (33)-(34), où l'interviewé renonce à citer ou à mentionner l'agent à la dernière minute parce qu'il estime que ce n'est, tout compte fait, pas une très bonne idée (on a de fait un scénario de circonspection comme pour le cas de (32)).

32. le seul truc que je trouve euh chiant euh rue de Bourgogne quoi c'est que euh tu peux pas te balader euh tranquille quoi tu te fais emmerder par euh par un [...] par un tas de gens qui qui sont euh complètement euh tous différents (ESLO2_ENT_1038)

33. on en aurait plein une malle oui oh il faut pas laisser se laisser ensevelir par oh non oh non je suis pas je suis pas partisan de ça non (ESLO1_ENT_109)

34. mais parce que euh... finalement j'ai eu un parcours co- scolaire qui a été euh dérangé par euh... euh on enfin (ESLO2_ENT_1020)

Pour la mise en place de cette activité, on pourrait directement proposer aux apprenants une tâche de reconnaissance et de classification appelant une réponse argumentée comme suit à la question « Quelle paraphrase paraît mieux rendre compte du sens initial de l'exemple suivant ? » :

35. ma mère a été élevée par une vieille dame dans l'Allier (ESLO2_ENT_1052)

On pourrait comparer les deux possibilités suivantes qui renferment un procédé linguistique de focalisation, le clivage : « C'est ma mère qui a été élevée par une vieille dame dans l'Allier », « C'est ma mère qu'une dame dans l'Allier a élevée » ou bien « C'est par une vieille dame dans l'Allier que ma mère a été élevée » et « C'est une vieille dame qui a élevé ma mère dans l'Allier ». Il sera facile de démontrer que ce que l'on met en avant du point de vue informatif, c'est la réalité non banale et hors du commun (donc, quelque part inattendue et non inférable par défaut) qu'une personne a été élevée par quelqu'un d'autre que ses propres parents ou qu'un parent proche et qui plus est loin de chez elle (*par une vieille dame dans l'Allier*). Ce côté imprévisible et inédit constitue de ce fait l'un des apports non négligeables de l'énoncé passif. D'ailleurs, on remarquera que cette information sur l'agent est indispensable syntaxiquement (le verbe *élever* dans ce sens sous-catégorise nécessairement un complément d'agent) et de toute façon son omission aurait entraîné un quiproquo assuré sur le plan sémantique, puisqu'on penserait à la piste par défaut : celle des parents biologiques ou adoptifs, par exemple. Comme nous l'avons vu précédemment, il y a un paradigme d'agents possibles qui se profile et avec lesquels l'agent réalisé en surface entre en contraste, ce qui en fait une information singularisée. Et c'est l'usage du clivage qui en témoigne, qui a justement pour rôle d'extraire et de singulariser l'agent approprié, étant donné sa fonction contrastive (le même effet pourra être obtenu à l'aide d'un pseudo-clivage : *Celle / La personne qui a élevé ma mère, c'est une vieille dame dans l'Allier*). On pourra proposer une activité d'appariement où l'on invitera les apprenants à sélectionner le complément d'agent qui leur paraît plus cohérent et plus pertinent (*être élevée par une vieille dame dans l'Allier / ?? par ses parents / ?? Ø*) et

on pourra reproduire ce schéma indéfiniment (*être cambriolé ?? par des cambrioleurs / ?? par un cambrioleur / par une cambrioleuse / par un cambrioleur qui agit seul / par sa petite amie...*). Ils verront alors que l'agent ne peut paraître naturel que quand il est assez spécifique et ne va pas de soi, voire est bizarre et que, dès que l'on a un agent attendu / ordinaire, la phrase devient curieusement inacceptable et c'est justement la notion de « singularisation » qui est en cause. Ainsi, selon les savoirs partagés, il va de soi que, quand une maison est cambriolée, le responsable correspond généralement à un cambrioleur ou à des cambrioleurs inconnus. De fait, la version passive courte fera l'affaire, mais, dès qu'une spécificité s'invite, la précision de l'agent devient tout ce qu'il y a de plus légitime, car non prédictible et relevant justement d'un cas inattendu (un ami, un parent, un voisin, le facteur...). À l'inverse, on pourra amener les apprenants à constater, à travers une activité d'entraînement, que certains compléments d'agent sont vraiment bizarres, car redondants. On y reconnaîtra des cas de passifs courts, impliquant un « évincement » ou une « occultation » obligatoire, ce qui permettra de mieux saisir la notion de singularisation expliquée plus haut par différenciation.

Dans les exemples (36) à (39) des ESLO, a-t-on besoin d'un agent ou non ? Si oui, proposez-en un de votre choix :

36. une fois que c'est [l'omelette] est retourné (.....) on la sert (ESLO1_ENT_071)
37. une fois que ça [le tram] sera fait (.....) ça sera certainement bien... mais en attendant c'est [les travaux] long et pénible (ESLO2_ENT_1042)
38. ma mère a été élevée (.....)
39. j'ai toujours été choqué (.....) depuis ma plus tendre enfance (ESLO2_ENT_1049)

Pour finir, une petite activité d'observation visant à rendre compte de la dynamique discursive à travers le choix de l'agent approprié :

40. je me souviens notamment de l'approche du racisme à l'école primaire puisqu'il y avait deux... filles euh noires avec nous euh et je me souviens avoir été choqué (?? des comportements choquants / ?? Ø / de certaines réactions)... euh voilà et enfin... j'ai toujours été choqué (par l'injustice / ?? Ø / ?? par les choses choquantes) depuis ma plus tendre enfance voilà... euh donc c'est comme ça que s'est éveillée ma conscience politique (?? par ces conditions / Ø / ?? par les gens) (ESLO2_ENT_1049)

2.4.6. Séance 7 – renforcement et consolidation : réalisation du projet

Il s'agit de la dernière étape prévue dans la progression entreprise. Son but est de permettre aux apprenants une réutilisation des savoirs acquis tout au long de la formation dans leurs propres projets. Cela peut faire l'objet d'une évaluation, comprenant diverses tâches de production ou de compréhension orale et prenant en compte les différents usages évoqués dans le cadre de la progression autour du passif et des autres tours grammaticaux et stylistiques concourant à atteindre des objectifs communicatifs assez proches.

Pour cette étape de renforcement, on pourra proposer un travail par groupes intégrant des consignes spécifiques et ayant trait à l'un des thèmes suivants (A à D), par exemple, pour la réalisation d'un exposé par binôme :

A. Un sujet historique

Vous choisissez un thème (un grand événement, une invention, l'histoire d'une œuvre d'art...) et vous présentez ce thème en quelques lignes. Vous expliquez le déroulement des événements en réutilisant les éléments vus dans le cours. Ex. : *La tour Eiffel a été construite en 1889 par Gustave Eiffel...*

B. Un fait divers

Vous choisissez ou inventez un fait divers et vous écrivez quelques lignes pour expliquer les événements. Vous expliquez le déroulement des événements en réutilisant les éléments vus dans le cours. Ex. : *La victime a été retrouvée au bord de la Seine...*

C. Enregistrement d'une recette de cuisine

Votre ami(e) a un blog de cuisine. Il/Elle vous demande de créer la recette de votre plat préféré pour la partager sur son blog.

Vous ferez un enregistrement vidéo où vous commenterez la recette de manière détaillée (en expliquant précisément toutes les étapes).

Vous utiliserez les expressions suivantes *quand...*, *une fois que...*, *dès que...*, pour expliquer l'ordre des étapes.

D. D'autres pistes d'application didactique (pour l'étape de consolidation)

- Jeu sur les paradigmes lexicaux sélectionnés par le procès: l'agent passif est *attendu / adéquat ; trop évident / ne va pas de soi ; connu / inconnu ; déjà évoqué / nouveau ; habituel / inhabituel?*... (en faisant appel aux aspects culturels).
- Cohérence textuelle: usage de la reprise anaphorique et de la progression thématique (rôle du passif) dans l'organisation des informations et dans la cohérence générale du discours.

- Utilisation de l'humour pour sensibiliser à certaines ambiguïtés et développer l'esprit critique des apprenants à travers la réflexion sur certaines situations cocasses: *Le maire a embrassé son épouse* (son épouse ou l'épouse de quelqu'un d'autre?) par opposition à la version passive *Son épouse a été embrassée par le maire*, où l'ambiguïté est complètement levée (il s'agit ici de l'épouse de quelqu'un d'autre dont on parlait). Il en va de même d'un exemple comme *Les enfants sont aidés par leurs parents* par opposition à *Leurs / Les parents aident les enfants*; il ressortira de la comparaison des deux versions de l'énoncé que le passif correspond, cette fois-ci, à une situation prêtant à confusion, là où la version active s'avère plus transparente, avec l'une ou l'autre des deux lectures (*les* ou *leurs*).

3. Conclusion

Ainsi, le recours à une exemplification réaliste, issue de situations de communication authentiques, aura permis de proposer des contenus didactiques plus représentatifs des emplois passifs observables dans le discours. Nous avons surtout proposé des modèles d'application argumentés et commentés, déclinables à volonté, invitant les apprenants à la réflexion sur la forme, la place et la fonction du passif dans des échanges *in situ* et sur son impact sur les échanges, sur les coénonciateurs, eux-mêmes, et sur le monde, conformément aux recommandations du CECRL 2001. Nos propositions ont tenu compte des manques constatés dans les manuels existants. Il ne faut pas faire l'économie de l'intégration d'un exemple réel avec son contexte : nous pensons qu'un exemple rattaché aux circonstances de sa production aidera forcément à mieux cerner les effets produits. Et c'est la raison pour laquelle nous avons eu recours aux ESLO, qui offrent un éventail de variations qui peut prétendre à une certaine représentativité des locuteurs de France. Le fait d'avoir relié le choix de l'oralité (conjuguant authenticité et praxis) avec une approche dynamique et actionnelle plaçant l'apprenant et la tâche qu'il accomplit au centre de l'apprentissage nous paraît une bonne recette pour obtenir de meilleurs résultats en contextes de FLE.

Nous avons vu par ailleurs que le recours à une progression en spirale avait pour avantage de rendre possible le croisement des divers faits de langue qui concourent à obtenir les mêmes effets ou des effets proches, à la fois en rapport avec l'organisation des informations concernant les actants dans l'énoncé (compte tenu des jeux d'occultation et de saillance) et avec le procès passif et les valeurs aspectuelles possibles qu'il peut prendre.

Références bibliographiques

Études

- BARTH B.-M. (1985), « Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique », *Communication & Langages*, n° 66, p. 46-58.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (1988), « La notion de contexte dans l'analyse syntaxique des productions orales : exemples des verbes actifs et passifs », *Recherches sur le français parlé*, n° 8, p. 39-57.
- BLANCHE-BENVENISTE C., DEULOFEU J., STÉFANINI J., VAN DEN EYNDE K. (1984), *Pronom et syntaxe. L'approche pronominale et son application au français*, Paris, SELAF.
- BOURGUIGNON C. (2008), « Enseigner / apprendre les langues de spécialité à l'aune du *Cadre européen commun de référence* », *Les cahiers de l'APLIUT*, vol. 27, n° 2 p. 40-48, en ligne : <https://journals.openedition.org/apliut/3198>.
- BRAHIM A. (1996), *L'occultif: hypothèse pour un traitement trans-linguistique du « passif » et des structures apparentées*, Le Bardo, Association tunisienne de linguistique (Études linguistiques ; 2).
- BRAHIM A. (2001), « Passif et moyen dans les langues du pourtour méditerranéen », *Linx*, n° 45, p. 107-116, en ligne : <https://journals.openedition.org/linx/804>.
- BRUNER J. S. (1960), *The Process of Education*, Cambridge, Harvard University Press.
- BUCHARD A., CARLIER A. (2008), « La forme verbale "être + participe passé" en tant que marqueur d'aspect et de structure argumentale : une typologie graduée », in *Congrès mondial de linguistique française – CMLF'08*, J. Durand, B. Habert, B. Laks (dir.), Paris, Institut de linguistique française, p. 2421-2437, en ligne : <https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08267.pdf>.
- BYRNES H., MANCHÓN R. M. (2014), *Task-Based Language Learning – Insights from and for L2 Writing*, Amsterdam – Philadelphie, J. Benjamins.
- CARLIER A. (2002), « Les propriétés aspectuelles du passif », in *Temps et aspect : de la grammaire au lexique*, V. Lagae, A. Carlier, C. Benninger (dir.), Amsterdam – New York (Cahiers Chronos ; 10), p. 41-63.
- CECRL 2001 : CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- CREISSELS D. (2001), « Remarques sur la notion de passif et l'origine des constructions passives », *Linx*, n° 45, en ligne : <https://journals.openedition.org/linx/772>.

- DUBOIS J. (1967), *Grammaire structurale du français. Le verbe*, Paris, Larousse.
- ELLIS R. (2003), *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford – New York, Oxford University Press.
- FOTOS S., ELLIS R. (1991), « Communicating about Grammar : A Task-Based Approach », *TESOL Quarterly*, vol. 25, n° 4, p. 605-628.
- GAATONE D. (1998), *Le passif en français*, Bruxelles, Duculot.
- GUENTCHÉVA Z., DESCLÉS J.-P. (1993), « Le passif dans le système des voix du français », *Langages*, vol. 27, n° 109, p. 73-102.
- HAMMA B. (2014a), « Emplois non-canoniques du passif à l'oral », communication aux journées FLORAL (Français langue orale et linguistique), atelier : Syntaxe, Paris, 4 décembre 2014.
- HAMMA B. (2014b), « Le passif, étude sur corpus et applications didactiques », communication aux journées FLORAL (Français langue orale et linguistique), atelier : Corpus, variation et didactique du français, Paris, 7 décembre 2014.
- HAMMA B. (2015), « Agent passif en *par* et sujet actif : les dessous d'un contraste », *Revue de sémantique et pragmatique*, n° 37, p. 61-83.
- HAMMA B. (2017), « Tentative de classification des “compléments d'agent” dans les phrases passives achevées et dans les énoncés longs à sens passif », *Études de linguistique appliquée*, n° 187, *Sur le passif en français et dans d'autres langues*, S. Gerolimich, M. De Gioia, C. Martinot (dir.), p. 311-324.
- HAMMA B. (2019a), « Quand l'interaction n'est pas là, *la souris est mangée par le chat!* Remarques sur l'enseignement du passif en classe de français », in *Linguistique interactionnelle, grammaire de l'oral et didactique du français*, A.-S. Calinon, B. Hamma, K. Ploog, M. Skrovec (dir.), Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, p. 237-262.
- HAMMA B. (2019b), « Pour une didactique de la diamésie : revers du recours à la phrase forgée dans l'enseignement (cas de la litote et du passif) », in *La phrase, carrefour linguistique et didactique*, C. Avezard-Roger, C. Corteel, J. Goes, B. Lavieu (dir.), Arras, Artois Presses Université, p. 281-301.
- HAMMA B. (2020a), « Pourquoi ne peut-on pas se passer de “l'agent passif” dans une vraie conversation ? », in *Le dialogue et la conversation à la croisée des approches*, J. Chaker, L. Oueslati, L. Hosni (dir.), Tunis, Latrach Édition, p. 87-103.
- HAMMA B. (2020b), « Variations diamésiques autour du passif périphrastique en français », in *Marques d'oralité et représentation de l'oral en français*, M. Saiz-Sánchez, A. Rodríguez Somolinos, S. Gómez-Jordana Ferary (dir.), Chambéry, Presses universitaires Savoie Mont Blanc, p. 43-66.

- HAMMA B. (2020c, sous presse), « Le passif enseigné sur fond de crise politique : l'exemple des événements de Mai 68 à Orléans tels que rapportés dans les ESLO », *Le langage et l'Homme* (Actes de la 8^e Conférence internationale « Pragmatique et communication interculturelles », Chypre, 8-10 juin 2018).
- HAMMA B., TARDIF A., BADIN F. (2017), « Le passif à l'oral », fiche de vulgarisation sur le passif à l'oral s'inscrivant dans le programme FRACOV, en ligne : <http://www.univ-paris3.fr/index-des-fiches-227311.kjsp>.
- LAGAE V. (2002), « Le passif pronominal : une forme complémentaire du passif périphrastique ? », in *Temps et aspect : de la grammaire au lexique*, V. Lagae, A. Carlier, C. Benninger (dir.), Amsterdam – New York (Cahiers Chronos ; 10), p. 133-149.
- LE BELLEC C., HAMMA B. (2014), « Le traitement du passif dans l'enseignement du français langue étrangère », *Lidil*, n° 50, *Variation stylistique et diversité des contextes de socialisation. Enjeux sociolinguistiques et didactiques*, p. 191-211, en ligne : <https://journals.openedition.org/lidil/3642>.
- LEDUC-ADINE J.-P. (1977), « Actif et passif des manuels », *Langue française*, n° 33, *Sur les exercices de grammaire*, p. 90-101.
- LE GOFFIC P. (1970), « Linguistique et enseignement des langues : à propos du passif en français », *Langue française*, n° 8, *Apprentissage du français langue étrangère*, E. Wagner (dir.), p. 78-89.
- LEEMAN D. (1992), « Deux classes d'adjectifs en -ble », *Langue française*, n° 96, *La productivité lexicale*, A. Dugas, C. Molinier (dir.), p. 44-64.
- LONG M. H. (1985), « A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-Based Language Training », in *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, K. Hyltenstam, M. Pienemann (dir.), Clevedon, Multilingual Matters, p. 77-99.
- MINDER M. (1999), *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation*, 8^e éd., Bruxelles – Paris, De Boeck université.
- NUNAN D. (2004), *Task-Based Language Teaching*, Cambridge – New York, Cambridge University Press.
- PRABHU N. S. (1987), *Second Language Pedagogy*, Oxford – New York, Oxford University Press.
- PUREN C. (2002), « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les langues modernes*, n° 3, p. 55-71.
- PUREN C. (2009), « Conclusion-synthèse : variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », *Le français dans le monde : recherches et applications*, n° 45, *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, É. Rosen (dir.), p. 154-167.

- RAPATEL P. (2010), « À la recherche de l'agent masqué : l'agentivité implicite », *Cahiers du Laboratoire de recherche sur le langage*, n° 4, *Construction de la cohérence, construction du sens*, L. Lebas-Fraczak (dir.), p. 1-9.
- RIEGEL M., PELLAT J.-C., RIOUL R. (1994), *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses universitaires de France.
- ROSEN É. (dir.) (2009), *Le français dans le monde : recherches et applications*, n° 45, *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*.
- SHEHADEH A., COOMBE C. A. (2012), *Task-Based Language Teaching in Foreign Language Contexts, Research and Implementation*, Amsterdam – Philadelphie, J. Benjamins.
- TESNIÈRE L. (1959), *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck.
- VAN DEN BRANDEN K. (2006), *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*, Cambridge – New York, Cambridge University Press.
- WILLIS J. (1996), *A Framework for Task-Based Learning*, Harlow, Longman.
- WILLIS D., WILLIS J. (2007), *Doing Task-Based Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

Corpus

ESLO: Enquêtes sociolinguistiques à Orléans, Laboratoire ligérien de linguistique (LLL – UMR 7270), université d'Orléans, en ligne : <http://eslo.huma-num.fr>.

