

LES DIFFICULTÉS D'EMPLOI DU PASSIF PAR LES APPRENANTS DU FRANÇAIS
AU NIVEAU S H S : LE CAS D'ACCRA ACADEMY ET ST MARY'S S H S



MBENJO KENTAN DANIEL

UNIVERSITY OF GHANA
FACULTY OF ARTS
DEPARTMENT OF FRENCH

LES DIFFICULTÉS D'EMPLOI DU PASSIF PAR LES APPRENANTS DU FRANÇAIS
AU NIVEAU S H S : LE CAS D'ACCRA ACADEMY ET ST MARY'S S H S



THIS THESIS IS SUBMITTED TO UNIVERSIRTY OF GHANA, LEGON, IN PARTIAL
FULFILLMENT OF THE REQUIREMENT FOR THE AWARD OF MPHIL FRENCH
DEGREE

MAY 2015

DECLARATION

I hereby declare that this thesis with the exception of the quotations is the result of my original research and that no part of it has been presented for another degree in this university or elsewhere.

Signed

Date.....

MBENJO KENTAN DANIEL

First supervisor:.....

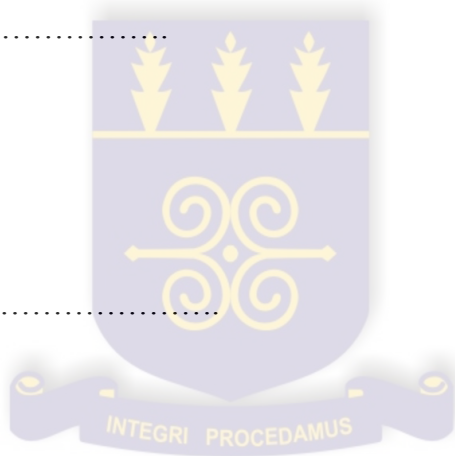
Date.....

Dr Koffi Ganyo Agbefle

Second supervisor:

Date.....

Dr Kouadio Djeban Yeboua



Head of Department :

Date.....

Dr Robert Yennah

REMERCIEMENT

Je remercie Le Bon Dieu qui m'a guidé au cours de mes études vers la maîtrise et qui m'a donné la force et la sagesse pour pouvoir réaliser ce travail.

Je dis merci à ma femme qui m'a bien aidé au cours de ce projet.

A ma collègue, Mrs Rosina Lamtey, je ne sais comment vous remercier pour m'avoir encouragé à faire la Maîtrise. Je dis simplement que Dieu vous bénisse ! Je dis également merci à tous les enseignants de Lartebikorshie 1 J H S. Je remercie particulièrement Anim Fred Nyarko pour m'avoir assisté quand j'avais besoin d'une aide technique. Je suis reconnaissant aux enseignantes de français des écoles qui m'ont servi de public cible pour les enquêtes.

En dehors de ces personnes, je ne voudrais pas oublier l'aide précieuse que j'ai reçue de mes chers Directeurs de mémoire, Dr K G Agbefle et Dr K D Yeboua du département de français, qui ont encadré ce travail que le Tout Puissant vous bénisse infiniment ! À Prof D S Y Amuzu je souhaite que Dieu vous accorde la longévité pour continuer à aider nos jeunes frères.

Oh ! Mes collègues, Aboh Mensah, Anthony Okyere-Dadzie et Francisca Tuah, je vous dis merci.

Je n'ai pu mentionner tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre m'ont apportée leur aide, mais à tous et toutes, que l'Éternel vous bénisse!

DÉDICACE

Je dédis ce travail à toute ma famille en particulier ma femme, Mrs Faustina Mbenjo, que j'appelle « Chérie » et à mes trois fils, Caleb Bilengan Mbenjo, Obed Ndombe Mbenjo Barach Unyi Mbenjo.



ABSTRACT

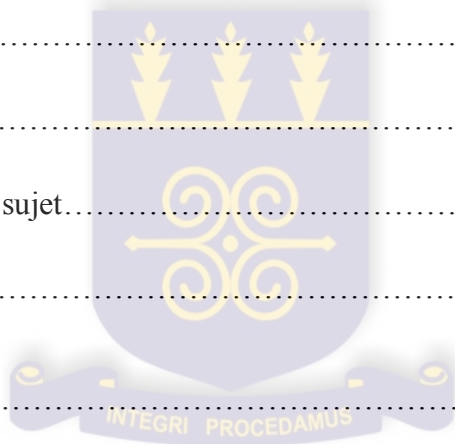
This work seeks to analyse the difficulties learners of French at the S H S level have with the transformation of active sentences into passive sentences. We collected data from two Senior High Schools, namely: Accra Academy and St Mary's Girls' Senior High, both in the capital city of Ghana. In this study, we used twenty (20) learners from each school, making up a total of forty (40) learners, to enable us get data for the analyses. We used questionnaires and exercises to collect data from the learners. We also used questionnaires and interactions with the French teachers in the schools where we collected data. We used these schools because these students form part of the learners of the French language at the S H S level. For our theoretical framework, we used the constructivism of Jean Piaget, the contrastive analysis of Robert Lado and the error analysis of Stephen Pit Corder. Our analysis was done by looking at how the learners transformed some active sentences into passive sentences. The learners at S H S had difficulties in transforming active sentences into passive sentences. For example, through the use of the theory of error analysis we realized that most of the learners transformed verbs that could not be transformed into passive in French. Some learners used inappropriate prepositions while others also constructed wrong past participles, to mention but a few. This shows that there is an inadequate knowledge of the passive voice. It was also detected that the way they are taught may have led to the difficulty. We also came to the conclusion through the contrastive analysis that their mother tongues might have some influence on the way they have learned the passive voice. This is due to the fact that most Ghanaian languages have no passive structures. This contributed to the problem. The analysis of data collected through questionnaires and exercises eventually confirmed that most learners have difficulties in the construction of the passive sentences. The analysis revealed that little exposure to this concept led to their inability to construct passive sentences correctly. The study therefore, highlights some pedagogical exploitations and suggested ways

which can be used to help both teachers and learners in the area of transforming active sentences into passive sentences.



TABLE DE MATIÈRE

Déclaration.....	ii
Remerciement.....	iii
Dédicace.....	iv
Abstract.....	v
INTRODUCTION.....	1
Chapitre Un.....	7
Aperçu général du sujet	7
1.1 Contexte d'étude.....	7
1.2 Problématique.....	10
1.3 Questions de recherche.....	12
1.4 Hypothèse de recherche.....	14
1.5 Justification du choix du sujet.....	15
1.6 Objectif de recherche.....	16
1.6.2 Objectif spécifique.....	17
1.7 Délimitation de l'objet d'étude.....	17
Chapitre Deux.....	18
Cadre théorique et Travaux Antérieurs.....	18
2.1 Cadre théorique.....	18
2.1.1 Le constructivisme.....	18
2.1.2 Analyse contrastive.....	21
2.1.3 Analyse de l'erreur.....	23
2.2 Clarification et définitions des concepts.....	24
2.2.1 La voix.....	24



2.2.1.1 La voix active.....	25
2.2.1.2 La voix passive.....	26
2.2.2 Le passif, forme du verbe et type de phrase.....	28
2.2.3 Les verbes passivables.....	29
2.2.4 Le complément d’agent.....	31
2.2.5 Les phrases passives sans complément d’agent.....	35
2.2.6 L’emploi du passif dans le discours.....	38
2.2.7 Les passifs incomplets.....	38
2.2.8 Passivation et thématization.....	39
2.2.9 Autres facteurs de passivation.....	41
2.2.10 Autres formes du passif.....	42
2.2.11 Verbes pronominaux.....	45
2.2.12 Verbes essentiellement pronominaux.....	47
2.2.13 Verbes réfléchis et réciproques.....	48
2.2.13.1 Verbes réfléchis.....	48
2.2.13.2 Verbes réciproques.....	48
2.2.14.1 Pronominal passif.....	49
2.2.14.2 Valeurs de la forme pronominale passive.....	49
2.2.14.3 Concurrence de la voix passive et la forme pronominale.....	50
2.2.14.4 Pronominal passif : cause impliquée.....	51
2.2.14.5 Les verbes pronominaux constituent-ils une voix.....	51
2.2.15 La vitalité du passif.....	53
2.2.16 Les valeurs d’emploi du passif.....	53
2.3.0 Travaux Antérieurs.....	55
2.3.1 Les travaux sur le passif.....	55
2.3.2 Les travaux sur les prépositions.....	58
Chapitre trois.....	60

3.0 Démarches méthodologiques.....	60
3.1 Présentation de corpus.....	60
3.1.1 Population cible.....	60
3.1.2 Méthode d'enquête.....	61
3.2 Exercices d'évaluation en classe.....	62
3.2.1 La place de l'exercice en classe.....	62
3.2.2 Exercices d'évaluation sommative.....	64
3.2.3 Exercices d'évaluation formative.....	65
3.3 Entretiens avec des personnes ressources.....	67
3.3.1 Enquêtés apprenants.....	67
3.3.2 Enquêtés enseignants.....	69
3.4 Tableaux statistiques.....	69
Chapitre quatre.....	75
Analyse des données.....	75
4.1 Transformation passive des verbes non-passivables.....	75
4.2 Erreur de construction de complément d'agent.....	76
4.3 Erreur sur la construction verbale du passif.....	77
4.4 Erreur sur le choix de la préposition.....	82
4.5 Absence autorisée du complément d'agent.....	85
Chapitre 5.....	87
Interprétations pédagogiques des données.....	87
5.1 La transformation passive dans le programme scolaire.....	87
5.2 La méthode utilisée en classe.....	93
5.3 Propositions rémédiatives.....	99
Conclusion général.....	104
Bibliographies.....	106
Annexes.....	111

INTRODUCTION

Le Ghana est un pays anglophone, qui se trouve en Afrique de l'Ouest. Au nord de ce pays se trouve le Burkina Faso qui est un pays francophone. Le Togo, aussi un pays francophone est à l'est du Ghana. La Côte d'Ivoire est un autre pays francophone qui se trouve à l'ouest du Ghana.

Au Ghana, il y a beaucoup de langues locales, parmi lesquelles, il y a quelques-unes qui sont dominantes et étudiées. Nous pouvons mentionner le twi, le fanti, l'éwé le dagbani, parmi d'autres. À l'école, ces langues locales sont utilisées pour enseigner les élèves des écoles maternelles jusqu'au niveau troisième année à l'école primaire. Dans nombreuses familles au Ghana, au moins une de ces langues locales est parlée. Ces langues locales sont parlées pendant des fêtes traditionnelles et, pendant des funérailles. Même à l'école, les élèves ont tendance à s'exprimer dans leurs langues maternelles. Ces phénomènes ont quelques influences sur l'apprentissage d'une autre langue étrangère, surtout le français.

L'anglais est la langue maternelle des citoyens de la Grande Bretagne un pays en Europe. Les anglais ont colonisé cette partie de l'Afrique de l'Ouest et ont donné le nom « Gold Coast » qui signifie la côte d'or. Ils ont utilisé leur langue, l'anglais, pour diriger les affaires de ce pays. Ils ont aussi enseigné les citoyens de ce pays à lire et à écrire leur langue, et à être capable de communiquer en anglais. Après l'indépendance, les dirigeants ghanéens ont décidé de donner un statut de langue officielle du pays à cette langue des colon. Comme le dit Amuzu (2000 :76) « Ainsi l'anglais est utilisé dans les affaires internationales, dans l'enseignement supérieures et secondaire, dans la Haute Cour, dans les secteurs scientifiques et techniques et à l'Assemblée Nationale. L'anglais bénéficie donc d'importants appuis

institutionnels, financiers et pédagogiques. L'anglais exerce donc au niveau national, les fonctions les plus prestigieuses à tous égards »

Parce que les langues ghanéennes sont limitées en communication, c'est-à-dire que ce n'est pas tout le monde au Ghana, qui parle ces langues locales, l'anglais qui est parlé par presque tous, est un code qui met ensemble le pays. Un locuteur qui parle l'akan et ne comprend pas l'éwé, peut seulement communiquer en anglais avec un locuteur éwéphone qui parle également l'anglais. Ainsi la langue anglaise apparaît comme le moyen linguistique qui fait l'unanimité au sein des peuples de diverses communautés ghanéennes.

Dans le monde, la langue anglaise est plus parlée dans plusieurs pays alors que les langues locales sont parlées au Ghana et un ou deux autres pays africains. C'est pourquoi l'anglais est peut-être pris au lieu des langues ghanéennes comme langue nationale. Si un ghanéen parle bien l'anglais, il peut communiquer non seulement avec un autre ghanéen, mais avec des gens d'autres pays où l'anglais est utilisé comme langue officielle. Dans des affaires internationales, c'est l'anglais qui est préféré. A l'Organisation des Nations Unies (l'O N U), c'est l'anglais qui est utilisé comme moyen de communication. Pour faire des commerces internationaux, il faut l'anglais.

Le français est la langue maternelle des citoyens de la France, la Belgique, la Suisse et langue seconde des pays qui ont été colonisés par la France et qui ont pris le français comme langue officielle. La langue française a été introduite au Ghana comme langue étrangère. Elle est enseignée dans des écoles. Un apprenant commence à étudier le français dès le niveau collège, appelé Junoir High School (J H S). Il y a cependant des écoles privées où le français est enseigné dès le niveau primaire.

Le Ghana, comme nous l'avons dit, est entouré de pays où le français est utilisé comme langue officielle. Pour faciliter la communication et la compréhension entre les ghanéens et

leurs voisins francophones, la connaissance du français est vraiment nécessaire. Ceci peut aussi maintenir l'unité dans la sous-région de l'Afrique de l'Ouest, où la majorité des pays 9/15 sont francophones.

Sur le plan économique, pour promouvoir l'échange commercial, il faut que les ghanéens soient capables de s'exprimer bien en français, la langue parlée par leurs voisins francophones. Si un ghanéen veut faire des investissements dans les pays francophones, il vaut mieux comprendre le français, la langue de ses clients. Aussi pour élargir le marché d'un produit ghanéen, les producteurs doivent acquérir la langue de ces clients potentiels. C'est bon de créer des liens commerciaux avec des européens qui sont si loin, mais encore mieux d'avoir des liens commerciaux avec ses voisins qui sont si proches.

Sur le plan éducatif, un ghanéen qui comprend le français, peut continuer à étudier le français dans les pays francophones qui entourent le Ghana.

Sur le plan d'emploi, un ghanéen qui a la maîtrise de la langue de Molière, peut avoir un travail au Ghana et ailleurs. Dans le pays, un ghanéen qui comprend le français, peut travailler dans des organisations internationales. Par exemple, des institutions financières, des organisations internationales qui ont leurs bureaux dans le pays, tels que le C E D E A O, l'U A, l'O N U etc. Il y a aussi beaucoup de gens qui enseignent le français dans des écoles du niveau primaire jusqu'au niveau universitaire. Ceci leur sert de moyen d'emploi. Il y a des gens qui écrivent des livres du français pour tous les niveaux scolaires. Il y a des gens qui sont employés comme interprètes. D'autres aussi font des traductions des documents soit du français vers l'anglais, soit de l'anglais vers le français. En dehors du pays, la connaissance de la langue française peut aider quelqu'un à avoir un travail aux bureaux internationaux de ces organisations. En 1986, un ghanéen, Kofi Annan a été élu le secrétaire général de

l'Organisation des Nation Unies (l'O N U) parce qu'il parle plusieurs langues étrangères qui incluent le français.

Sur le plan touristique, comme le Ghana veut attirer des touristes de tous les pays, y compris ceux des pays francophones, il est nécessaire que les ghanéens soient capables de s'exprimer en français. C'est très important que les agents de voyage et les gens qui travaillent dans les hôtels et les lieux touristiques soient bien formés en français. Selon Amuzu (2000 :79) « le Ghana reconnaît aujourd'hui que le tourisme pourrait devenir une entreprise viable si les agents de voyage et le personnel de l'hôtellerie pouvaient s'exprimer en français comme en anglais. On pourrait également tirer un meilleur profit de l'assistance technique et scientifique si les intéressés pouvaient s'exprimer dans les deux langues avec les coopérants francophones et anglophones. Il est donc souhaitable que les cadres spécialisés (médecins, ingénieurs, agronomes, chefs d'entreprises) et les chercheurs ghanéens s'expriment en français et en anglais afin de mettre à leur portée les recherches les plus récentes du monde scientifique et technique. ».

L'enseignement du français au Ghana a connu beaucoup de changement depuis des années. Eryuo G S (2001 :26-27) estime que « l'évolution des méthodes d'enseignement en français a été systématique à travers les différentes périodes. La méthode traditionnelle de la traduction fut remplacée par une autre méthode qu'on appelait directe par le fait que le professeur du français utilisait une langue unique pour l'enseignement. Le français, langue étrangère à étudier, devenait, à la fois langue d'apprentissage. La fameuse expression de « bain linguistique » trouve son fondement dans cette méthode qui, hélas, a vécu quelques années avant de sombrer dans l'oubli des professeurs de français. La méthode Structuro-Globale et Audio-Visuelle (S G A V) permettait à l'enseignant de vérifier, au niveau de la production orale, l'efficacité des structures simples auditives et visuelles que l'apprenant doit maîtriser. Cette approche, qui était à la mode autour des années 1955, est basée sur le principe qu'une

langue doit être entendue, comprise, répétée et réutilisée dans des situations différentes. Dans l'approche communicative, les activités valorisées sont celles qui sont marquées par la créativité et qui laissent une large part d'initiative à l'apprenant ».

Dans cette approche communicative, l'enseignement de la grammaire, et particulièrement la voix passive, est négligée parce que l'emphase est mise sur la communication et non pas si la bonne construction de la phrase. Dans ce travail nous cherchons à voir si un apprenant de la langue française est capable de transformer une phrase active en une phrase passive.

CHAPITRE UN

APERÇU GÉNÉRAL DU SUJET

Dans cette partie nous allons regarder de près quelques éléments qui constituent l'aperçu général du sujet. Ils incluent les suivants : le contexte de l'étude, le problématique, des questions de recherche, les hypothèses de recherche parmi d'autres.

1.1 CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Notre sujet porte à la fois sur les types ou les formes de phrases. Avant de nous lancer dans la définition de la phrase et des types de phrases, nous allons commencer par dire un mot sur la langue et la grammaire. Une langue est un système des signes linguistiques utilisés par une communauté. Cuq J-P. et Gruca I. (2009 :70-80) postulent que « pour la linguistique elle-même, le concept éponyme de langue peut donc être conçu de façon plus ou moins restreinte : il peut se limiter à l'étude du système abstrait ou englober de façon plus large, la mise en acte de ce système et par conséquent les locuteurs, que ce soit à titre individuel collectif. Du point de vue didactique, nous définirons donc la langue comme un objet d'enseignement et d'apprentissage composé d'un idiome et d'une culture ». Pour Cocula B et Peyrouet C (1978 :11) une langue est « assimilable à un code utilisé par un groupe ethnique : elle comprend un ensemble d'éléments, les signes du lexique, et leur combinatoire ».

Beaucoup d'auteurs ont donné des définitions différentes à la langue. Quoi que se soit la définition, nous allons dire qu'avant de parler n'importe quelle langue, il faut savoir comment elle fonctionne, comment sont disposés les éléments de cette langue, comment ils se combinent pour faire un sens, pour être compréhensible.

La grammaire d'une langue peut être perçue comme l'ensemble des règles qui gouvernent son usage. Moeschlor J et Audilin A (2009 :22) stipulent que « si le linguiste peut parler de la grammaire d'une langue, c'est en référence à un système, à un ensemble des règles qu'il a la charge de décrire. Ainsi, la grammaire est un ensemble abstrait de règles, une théorie, dont la formation est l'explicitation des connaissances que les sujets parlants ont implicitement sur leur langue. Une grammaire est souvent appelée, notamment en grammaire générative, une grammaire de la compétence de sujet parlant. ». Pour eux la grammaire est l'ensemble des règles d'une langue. Encore selon Eluerd R (2010 :1-2) « la grammaire est une démarche empirique d'inventaire et de description des usages réalisés. Cela ne signifie pas que la grammaire reste à la surface des faits pour se contenter de les collectionner. L'analyse des sens et des valeurs d'emploi commande toutes les procédures. La grammaire est souvent associée à des jugements de norme. Mais ces considérations normatives ne sont pas le fondement des analyses. L'essentiel est la description commentée des emplois et des usages ». Il y a aussi Dubois J et Lagane R (1973 :11) qui nous montrent que « décrire une langue, c'est en décrire le système, c'est-à-dire étudier la forme et l'organisation des règles qui constituent, avec les mots, la structure de la langue. »

La phrase est un mot dérivé d'un mot grec « phrasis » qui signifie diction élocution. Elle est décrite comme l'unité maximale de la syntaxe. A cet égard, elle est plus souvent appréhendée comme une structure prédicative binaire mettant en relation un sujet et un prédicat dont le noyau est formé par le verbe conjugué. Selon Delatour Y et al (2004 :10) « une phrase est un assemblage de mots formant une unité de sens ». Garde Tamine J (2008 :10) de sa part stipule que la phrase « représente l'unité de description grammaticale. C'est en l'état actuel des connaissances grammaticales la plus grande unité, celle qui inclut les autres sans être elle-même incluse dans une unité supérieure ». Selon Dubois J et al (2007 :365) « la phrase, selon la grammaire traditionnelle, est une unité de sens accompagnée, à l'oral par une ligne

prosodique entre deux pauses et limité à écrit, par les signe typographiques qui sont en français, la majuscule et le point. ».

Il y a plusieurs manières de classifier des phrases. On peut dire qu'une phrase est affirmative, interrogative, négative, emphatique etc. Selon Brenx M (1996 :66-79) « il y a six types de phrases

1) La phrase impérative est une phrase dérivée par cet énoncé. L'émetteur a un destinataire. Exemple : donne-moi un stylo ; venez me voir etc.

2) La phrase interrogative est une phrase dérivée dans laquelle l'émetteur pose une question à un destinataire.

Exemple : Comment allez-vous ? ; Où vas-tu ? etc.

3) La phrase passive est une forme de phrase dérivée dont le verbe est au passif. Ce type de phrase peut se définir par opposition à la phrase de base active dont elle est une autre forme.

Exemple : Le chien a été écrasé par la voiture. La lettre a été écrite par Kofi.

4) La phrase négative est une forme de phrase dérivée par laquelle l'émetteur nie le contenu de l'information.

Exemple : La fille n'est pas là. Il ne parle pas trop.

5) La phrase emphatique est une forme de phrase dérivée où l'émetteur insiste sur un constituant de la phrase de base pour mettre en relief.

Exemple : L'électricien, lui, a réparé le poste. L'enseignant, lui, dirige la classe.

6) La phrase à verbe impersonnel pour construction est une phrase dérivée qui présente, avec un sujet impersonnel, un verbe qui peut également produire des phrases de bases avec un sujet nominal (GN) ou un pronom personne nominal.

Exemple : Il pleut. Il fait chaud ».

Chaque auteur a sa manière de décrire les types de phrase. Nous venons de présenter un type de description des types de phrases comme notre sujet porte sur la voix passive, nous allons nous diriger vers la phrase passive qui nous concerne.

1.2 PROBLÉMATIQUE

Au Ghana, les enfants vivent dans un milieu multilingue avec deux ou trois langues. Arrivés à l'école, ces enfants doivent apprendre l'anglais qui est la langue officielle du pays et le français qui est une langue étrangère. L'étude de l'anglais commence dans les écoles maternelles. Mais, pour le français le cas est différent. Dans des écoles publiques, l'étude du français commence au niveau J H S. À ce niveau, les apprenants sont initiés à la langue française. Ils doivent apprendre à comprendre, parler, lire et finalement écrire en français. Selon le syllabus de J H S, les apprenants doivent être capables de communiquer. Selon Delbecque (2006 : 17) « la langue est un système de communication ». Il y a même des écoles où le français est enseigné au niveau primaire. Selon le programme scolaire, l'enseignement/l'apprentissage du français au niveau S H S est basé sur le principe qui dit qu'une langue est un outil de communication et non pas une matière d'étude. Un apprenant à ce niveau est aidé à être capable de communiquer dans des situations quotidiennes. Il doit utiliser sa connaissance en français pour son développement personnel et pour le développement de son pays. Sa connaissance en français va l'aider dans des études supérieures. On enseigne aux apprenants le passif vers la fin de troisième trimestre de la deuxième année. À ce moment l'enseignant du français n'aura pas assez de temps pour expliquer toutes les règles du passif aux apprenants. Au niveau S H S, il y a toujours des apprenants qui ont des difficultés dans la langue française plus précisément, l'utilisation du passif leur pose un grand problème.

Les résultats finaux des apprenants au niveau S H S à travers des années montrent qu'ils manquent de connaissance fondamentale de la grammaire du français. Selon Amuzu(2000) : « For example, the chief examiner's reports on the SSECE from 1993 to 1995 make reference to lack of knowledge of basic French grammar ». Ceci veut dire de 1993 jusqu'à 1995, les rapports de l'examineur en montre les candidats de SSCE manquent la connaissance de base de la grammaire française.

La définition du passif selon les grammairiens aussi pose des problèmes. Pougoise Michèle (1996 :287) dit ceci, « Cette définition traditionnelle du passif est sujette à des critiques. Elle présente le grave inconvénient de confondre les critères formels (syntaxiques) et les critères sémantiques. Le passif s'opposerait à l'actif comme le « subir » s'oppose au « faire ». ». Pourquoi les apprenants au S H S rencontrent beaucoup de difficultés dans la transformation d'une phrase active à une phrase passive ?

Pour ajouter, le français est une langue avec beaucoup de règles et on peut dire que c'est une langue difficile. Prenons par exemple l'emploi des adjectifs : ici on doit faire attention. Si un adjectif est avec un nom on doit vérifier si c'est un nom masculin ou féminin pour faire l'accord. Si c'est un nom masculin, on doit vérifier si c'est singulier ou pluriel pour mettre l'accord.

Par exemple « un pantalon noir / une chemise noire, un pantalon vert / des pantalons verts.

La place de l'adjectif qui qualifie un substantif peut changer le sens. Selon Wagner R-L et Pinchon J (1991 :157) « La fonction que l'adjectif assume dans une phrase est marquée uniquement par la place qu'elle occupe. ».

La manière dont le verbe change dans une phrase peut aussi constituer un problème même pour les français eux-mêmes. Selon Kuupole D D (1993 :11) « Les formes verbales ont pour

rôle de situer les faits dans le temps par rapport à celui qui parle ou qui écrit. Elles apportent aussi des informations complémentaires sur la façon dont se déroulent les faits. ».

En général, comme cité dans Delatour Y et al (2004 :102) le verbe « s'accorde avec le sujet en personne et en nombre.

- Tu verras Julien ce soir.

- Le loup et le renard sont des animaux carnivores.

-Elle est arrivée hier soir de Suisse.

-Ces fleurs ont besoin d'être beaucoup arrosées.

Lorsque le sujet est le pronom relatif, que, le verbe s'accorde avec l'antécédent.

- C'est moi qui ai fait cette erreur (qui représente moi 1^{er} personne singulier).

-Vous qui êtes de Toulouse. Indiquez- moi un bon restaurant dans votre ville.

- Il y a beaucoup d'espèces animales qui ont disparu.

Le sujet peut être placé après le verbe à la forme interrogative ou dans une subordonnée relative.

-Où se trouvent les clés et les papiers de la voiture ?

-C'est dans ce quartier qu'habitaient mes grands-parents. ».

1.3 QUESTIONS DE RECHERCHE

Au vu de tous ces constats nous nous posons un certain nombre de questions sur l'approximation de la transformation passive chez les apprenants au niveau S H S ;

- 1) Pourquoi après tant d'années d'apprentissage du français, les apprenants ont-ils toujours des difficultés en ce qui concerne la transformation passive?

A travers cette question, nous nous intéressons aux causes fondamentales de l'échec dans l'apprentissage de la transformation passive. Cette question veut dire que les apprenants ont étudié le français depuis le niveau J H S.

- 2) Quel rapport peut-on établir entre une bonne connaissance de la voix passive en anglais et l'utilisation du passif en français ?

Cette question vise les effets d'un transfert soit négatif ou positif de la structure syntaxique de la langue source dans la langue cible. Puisque les apprenants sont sensés avoir une meilleure maîtrise du passif en anglais, alors nous cherchons à savoir si cela a un impact sur l'acquisition du passif en français.

- 3) En quoi les langues maternelles des apprenants influencent-elles l'utilisation du passif en français ?

Comme déjà cité en haut, cette question vise également les effets d'un transfert soit négatif soit positif, des structures syntaxiques de la langue source ; ici les langues maternelles des apprenants par rapport à la langue cible ; ici le français. Puisque les apprenants ont tendance à parler leurs langues maternelles, alors nous cherchons à savoir ici si cette attitude a quelque influence sur l'acquisition du passif en français.

- 4) L'utilisation de la méthode communicative dans l'enseignement du français agit-elle sur l'acquisition du passif par les apprenants?

Cette question a pour objectif de mesurer la portée de la méthode d'enseignement utilisée en classe au Ghana. Nous cherchons à savoir si l'effet d'utiliser l'approche communicative permet de mieux apprendre ce phénomène grammatical.

- 5) Quelles stratégies pédagogiques faut-il adopter pour surmonter ces difficultés chez les apprenants du FLE ?

Cette question cherche des ressources de différent didactique qui convient au mieux à l'enseignement de la transformation passive.

1.4 HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Les questions de recherche qui précèdent feront l'objet d'une analyse pour aboutir à des réponses. Mais nous avons, par rapport à notre problématique, anticipé sur ces réponses comme hypothèses à vérifier ;

- 1) Le nombre d'années d'exposition à la langue française n'aurait aucune incidence sur l'apprentissage de la transformation passive, si celle-ci n'est pas étudiée en détail.
- 2) L'anglais qui est la langue officielle du Ghana, a des structures syntaxiques qui sont presque semblables à celles du français. Un apprenant qui aurait étudié le passif serait capable de mieux comprendre la notion du passif en français. Nous supposons qu'il ait un transfert positif.
- 3) Les apprenants de F L E au Ghana parlent déjà leurs langues maternelles. A l'école, ils ont tendance à parler ces langues locales. Nous avons constaté que plusieurs langues ghanéennes n'ont pas cette structure syntaxique, c'est-à-dire la voix passive. Ce phénomène, nous estimons qu'il y a un transfert négatif sur l'acquisition du passif en français. Parce qu'à travers l'analyse contrastive nous montre que la similarité de traits amène un transfert positif et la différence, un transfert négatif.
- 4) L'approche communicative a pour objectif de faire communiquer l'apprenant même s'il fait des fautes grammaticales. Nous estimons que l'enseignement aurait un impact négatif sur l'acquisition de la voix passive en français.

- 5) Pour résoudre ce problème, nous pensons qu'il faut qu'il y ait une remédiation sur l'apprentissage de la voix passive.

1.5 JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET

L'abondance des règles grammaticales en français prête souvent à des confusions. Les règles liées aux tournures passives sont aussi nombreuses notamment en ce qui concerne les temps. Par ailleurs on se rend compte que face au sujet du français les points qui dominent leur note sont des questions liées à la grammaire. Et que le passif est lié à la grammaire, c'est important qu'un apprenant au niveau S H S soit capable de faire la différence entre une phrase active et une phrase passive. Il doit aussi être capable de transformer une phrase active à une phrase passive et transformer une phrase passive à une phrase active.

Si au niveau S H S, un apprenant est bien enseigné l'emploi du passif, selon Béguelin M-J (2000 :11) « Il est censé les aider à écrire correctement,... comprendre et rédiger » la langue française.

Si un apprenant du français au niveau S H S peut s'exprimer en français, à la voix active aussi bien qu'à la voix passive est une bonne chose. Par la voix passive, l'apprenant peut mettre en valeur un autre élément de la phrase active que le sujet de la phrase active. Comme le dit Wagner R L et Pinchon J, (1991 :303) « le passif sert à éviter l'emploi d'un sujet indéfini « on. ». Selon Delatour Y et al (2004 :105) « on préfère la forme passive quand on veut mettre en valeur le sujet du verbe

+ La pyramide du Louvre a été construite par le célèbre architecte I M Pei (c'est la pyramide qui est importante)

+ Le célèbre architecte I M Pei a construit la pyramide du Louvre. (c'est I M Pei qui est important). Ils continuent à écrire qu'on « insiste ainsi sur le résultat de l'action.

+ Le président d la République est élu pour cinq ans (par les électeurs évidemment !). ».

1.6.1 OBJECTIF GÉNÉRAL

Comme la langue française est difficile à étudier, nous voulons, à travers ce travail, contribuer à alléger ce problème. Nous pensons participer à l'allègement à l'apprentissage de la grammaire scolaire. Par la grammaire scolaire nous voulons dire la grammaire qui est enseignée dans une salle de classe. Selon Pellat J-C (2009 :10) « cette grammaire, définie comme l'art d'exprimer correctement ses pensées en français, a une visée normative : grammaire des fautes et des exceptions, elle vise à dicter le bon usage et, en évaluant les productions langagières à exclure ce qui n'est pas conforme à la norme prescriptive. Elle est surtout une grammaire de l'écrit, ne parvenant pas à rendre compte des spécificités du français, notamment oral. ». Cuq J-P (2003 :117) l'appelle « grammaire de l'enseignement ». Pour lui, elle est « une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement. ».

Il est important de revisiter l'enseignement de la grammaire du français au niveau S H S et notamment le point grammatical lié à la voix passive.

Pour pouvoir communiquer bien dans une langue, ou langue étrangère comme le français, il ne faut seulement s'attacher à être capable de communiquer. Il faut aussi faire recours à la grammaire de cette langue. Comme le stipule Besse et Porquier (1991 :72) que « l'enseignement/apprentissage s'est donné pour objectif non pas seulement d'enseigner/apprendre à communiquer avec un étranger mais aussi et surtout d'enseigner/apprendre à « parler comme on parle ». Il est évident que les apprenants

ghanéens n'arrivent pas à parler comme on parle, parce qu'ils manquent de règles de la langue y inclus la voix passive.

1.6.2 OBJECTIFS SPECIFIQUES

Cette recherche vise à

- identifier la cause des difficultés. Nous allons à travers l'analyse contrastive et l'analyse d'erreurs déterminer les sources des erreurs commises par les apprenants.
- proposer des pistes pédagogiques pour un meilleur enseignement/apprentissage du passif en français au niveau S H S. Par cet objectif, nous allons suggérer aux enseignants de S H S comment aider les apprenants à mieux transformer une phrase active en une phrase passive.

1.7 DÉLIMITATION DE L'OBJET D'ÉTUDE

Notre sujet porte sur l'emploi du passif dans des discours des apprenants de F L E au niveau S H S où bien aux lycées. Pour aboutir à notre objectif, nous allons enquêter les apprenants et des enseignants de deux écoles dans la Métropole d'Accra, Accra Academy et St Mary's SHS.

Nous allons travailler avec, seulement, vingt apprenants dans chaque école, particulièrement, ceux qui sont en troisième année. Nous pensons qu'en troisième année, les apprenants sont introduits à la voix passive.

Dans ce travail, nous allons nous concentrer sur la transformation des phrases actives en des phrases passives, la thématization, la valeur du passif et autre sont trop haut pour le niveau SHS.

Nous voulons voir si les apprenants sont capables de transformer les phrases à la voix active à des phrases à la voix passive et vice versa.

CHAPITRE DEUX

LE CADRE THÉORIQUE ET LES TRAVAUX ANTÉRIEURS

Dans le chapitre dernier nous avons traité la perspective générale. Ce chapitre est consacré au cadre théorique et aux travaux antérieurs. Nous allons regarder en détail les éléments que l'on peut avoir sous le passif. Nous allons commencer par la définition du passif et puis chercher quelques éléments traités sous ce sujet.

2.1 CADRE THÉORIQUE

Un cadre théorique, selon Mucchielli Alex (2009 :16) est « aussi appelé cadre conceptuel est formulé à partir de la culture du chercheur et/ou de la revue littérature. Il en constitue la partie nécessaire et suffisante, utilisable, opérationnalisable et pertinente pour aborder et traiter efficacement le problème de la recherche. » Nous pouvons dire qu'un cadre théorique est le travail d'auteur qui sous-tend une recherche dans le même domaine. C'est-à-dire qu'un cadre théorique est la base de la recherche.

2.1.1 LE CONSTRUCTIVISME

Nous avons choisi comme notre cadre théorique le constructivisme, proposé par Jean Piaget. Selon l'hypothèse constructiviste, les structures cognitives ne seraient ni préformées, comme le dit les cognitivistes, ni tirées de l'environnement, comme le dit les behavioristes, mais construites par l'intériorisation et l'auto-organisation des actions par lesquelles l'enfant transforme son environnement.

Bronckart Jean-Paul (2008 :138) dans Chiss J-L et al, a mentionné trois aspects des propositions concernant le constructivisme. Nous allons seulement citer l'aspect qui nous concerne, c'est-à-dire, le troisième. Il écrit :

« En conséquence, chez Piaget, c'est le développement bio-logique qui explique ou rend possibles toutes les formes d'apprentissage, y compris les apprentissages scolaires ; tout apprentissage dépend du stade de fonctionnement cognitif d'un sujet »

Nous avons, à travers nos recherches, consulté un travail de Marc Oddou sur l'internet www.moddou.com/index.php?post/Théories-de-l-apprentissage-et-activité-FLE qui parle du constructivisme et nous voulons le citer comme ceci :

« Le constructivisme se centre sur la manière dont le sujet organise le monde et élabore des connaissances (ses propres connaissances) au travers de ses expériences personnelles et de ses schémas mentaux. Les travaux liés aux théories cognitivistes vont peu à peu accorder une place centrale à l'apprenant et la manière dont celui-ci construit son savoir. C'est ce que nous allons voir ci-après avec le courant constructiviste. Avec la diffusion progressive des travaux des psychologues cognitivistes (en premier lieu ceux de Jean Piaget dans les années soixante-dix puis ceux de Vigotsky une quinzaine d'années après), l'intérêt pour la construction par l'apprenant de son propre savoir va s'affirmer de plus en plus nettement [G. L Baron 1997].

Plus précisément, le constructivisme considère que l'individu assimile les savoirs en fonction de son expérience personnelle et ses schémas mentaux. Based on the premise that we all construct our own perspective of the world, through individual experiences and schemas.[Schuman, 1996]. What someone knows is grounded in perception of the physical and social experiences which are comprehended by the mind. [Jonasson, 1991].

En ce sens, le constructivisme se détache fortement des 2 approches précédentes en mettant au centre de l'apprentissage l'apprenant tout en restant dans le prolongement des travaux cognitivistes. Constructivism builds upon behaviorism and cognitivism in the sense that it accepts multiple perspectives and maintains that learning is a personal interpretation of the world. [Brenda Mergel 1998]

On peut dire qu'il existe 2 courants principaux du constructivisme que l'on peut résumer ainsi :

1. Un premier courant qui en marque l'origine et qui considère que l'apprentissage est une activité essentiellement individuelle : Piaget (1896-1980). Pour cet auteur, l'apprentissage est le fruit d'une interaction permanente entre le sujet et le milieu, milieu auquel l'individu s'adapte par deux mécanismes indissociables : l'assimilation et l'accommodation [Piaget [1935] 1969 :208]. L'individu apprend en marge du contexte social et il est au cœur du processus d'apprentissage. Pour Piaget, le développement précède l'apprentissage et la connaissance est une interprétation active des données de l'expérience par le biais de structures ou de schémas préétablis. Le sujet construit ses connaissances grâce aux interactions avec les objets de son environnement ou phénomènes. L'acquisition est de ce fait une construction.
2. Un deuxième courant qui considère que l'activité est une activité essentiellement sociale : Vigotsky (1896-1934). À la différence de Piaget, Vigotsky insiste sur le contexte social et met l'accent sur les effets de l'interaction sociale. Pour cette raison, dans ce dernier cas, on parlera de constructivisme social ou socio-constructivisme pour souligner l'importance de la dimension sociale dans l'apprentissage. L'idée fondamentale du socio-constructivisme est qu'il est nécessaire de passer d'une psychologie « binaire » (interaction individu-tâche) à une psychologie « ternaire » (interaction individu-tâche-alter). [Jean-Paul Roux, Socioconstructivisme et apprentissages scolaires].

L'attention est portée sur la dimension sociale en jeu dans la construction des savoirs et l'aspect de négociation entre les individus lors d'élaborations de savoirs. Il s'agit de la construction du savoir, mais avec les autres. L'acquisition est une appropriation et c'est l'apprentissage qui pilote le développement. Grâce à sa notion de zone proximale de

développement, Vygotsky nous fait comprendre que l'interaction sociale joue un rôle clef dans le progrès cognitif, social interaction plays a fundamental role in the development of cognition [Kearsley, 1994], Vygotsky souligne également that instruction is most efficient when students engage in activities within a supportive learning environment and when they receive appropriate guidance that is mediated by tools (Vygotsky, 1978, cite par Gilliani et Relan 1997, 231) [Vygotsky souligne également que l'enseignement est plus efficace quand les apprenants participent dans un environnement qui aide l'apprentissage et quand ils sont guidés par des matériels appropriés]

Dans le cadre de ces perspectives il s'agit de faciliter l'apprentissage et non de le prescrire. L'enseignant a pour tâche d'amener les apprenants à construire du sens et non d'imposer un modèle en construisant un environnement qui favorise l'apprentissage. Un environnement pour l'apprentissage FLE, ces 2 modèles du constructivisme impliquent deux manières différentes de concevoir les activités.

Dans le cadre d'un constructivisme « pur » comme celui du courant Piagétien, il s'agit d'une pédagogie de la découverte individuelle alors que pour Vygotsky c'est une pédagogie de la médiation. » Selon lui « il est possible d'appliquer une pédagogie de la découverte individuelle (interaction individu-tâche) sur la base du constructivisme en offrant des activités d'exploration et de découvertes ».

2.1.2 ANALYSE CONTRASTIVE

Selon Besse H et Porquier R (1994 :200), l'analyse contrastive est « les méthodes de description des langues, et notamment sous leur forme orale, proposées par la linguistique structurale, fournissent les meilleurs outils pour leur enseignement. La comparaison de langues, selon les mêmes méthodes, permettant de prévoir les problèmes d'apprentissage, par confrontation des structures phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexico-

sémantiques de la langue « source » et de la langue « cible » en comparant chaque structure (pattern) dans les deux systèmes linguistiques, nous pouvons découvrir tous les problèmes d'apprentissage. Sur la base de ces comparaisons, il est possible d'établir des progressions tenant compte des différences et des similarités entre les deux langues et des difficultés inhérentes d'apprentissage »

Nous avons trouvé un document de Ringbom H sur l'internet qui porte sur l'analyse contrastive et nous le citons comme ceci :

« l'analyse contrastive (en anglais « contrastive analysis = CA), aussi dite linguistique contrastive signifie une comparaison systématique des systèmes linguistiques de deux langues ou plus. » il continue à écrire qu'il est « bien connu que les apprenants avec des L1 différentes ont différents problèmes quand ils apprennent une même L2 (reconnaitre un accent étranger, et les erreurs grammaticales récurrentes typiques de locuteurs de même L1). L'idée principale derrière l'analyse contrastive était à l'origine qu'une étude comparative et contrastive de L1 et L2 devait révéler exactement quels problèmes les apprenants d'une même L1 auraient à l'apprentissage de L2. En bref on suppose que : les aspects par lesquels sont différentes vont provoquer le plus de problèmes à l'apprentissage et nécessiteront une emphase particulière dans l'apprentissage et alors qu'il ne serait pas nécessaire d'enseigner des schémas similaires.

Ringbom H écrit toujours en mentionnant quelques fondateurs de cette théorie. Il écrit que « Lado dit clairement qu'une liste des problèmes de l'apprenant mis en évidence par une CA particulière doit être considérée comme hypothétique jusqu'à ce qu'elle soit vérifiée par un véritable output de l'apprenant. Les premières CA avaient un objectif pratique bien défini : on améliorait l'enseignement des langues en prédisant les difficultés des apprenants et les résultats des CA pourraient être construits en progression / programme et en matériel

d'enseignement. ». Ici, il cite Lado en écrivant : « La linguistique contrastive qui compare les structures de deux langues pour déterminer les points en quels elles diffèrent, est d'un grand intérêt pour le professeur de langue. Le linguiste considère chaque problème de la langue maternelle et le compare avec les phonèmes les plus phonétiquement similaires de la seconde langue. Ensuite, il décrit leurs similarités et leurs différences. Il effectue le même type de comparaison avec les séquences de phonèmes ainsi qu'avec les patrons morphologiques et syntaxiques. Ces différences constituent la source majeure de difficultés dans l'apprentissage d'une seconde langue. Les résultats de ces descriptions contrastives constituent une base pour l'élaboration de textes, de tests et de corrections pour les élèves »

Ringbom H continue en écrivant que « dans les CA des années 60-70, on a porté l'attention à la grammaire et à la phonologie, avec une moindre attention au lexique et au culturel. Une raison évidente est que les systèmes fermés que constituent la grammaire et la phonologie se prêtaient mieux à une CA systématique. »

2.1.3 L'ANALYSE D'ERREURS

Selon Corder S P (1980 :161), le fondateur d'analyse d'erreurs « l'analyse des erreurs est considéré comme une branche particulière de l'analyse contrastive qui compare deux langues. Contrairement à l'analyse contrastive qui compare la langue cible à la langue source, l'analyse des erreurs compare la langue cible à l'interlangue des apprenants, langue autre que la langue source »

L'analyse des erreurs, selon Besse H et Porquier R (1994 :207), « a alors un double objectif, l'un théorique : mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère ; l'autre pratique : améliorer l'enseignement. Ils articulent l'un à l'autre : une meilleure

compréhension des processus d'apprentissage contribue à la conception de principes et de pratiques d'enseignement mieux appropriés, où sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs. L'étude des apprentissages, dans un contexte d'enseignement, contribue un terrain de recherche utile pour une théorie de des langues. ». Pour Corder S P l'un des fondateurs l'analyse des erreurs, « des erreurs apparaitre en langue étrangère comme en langue maternelle chez les enfants et cela constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire ». Selon lui (1980 :162), « l'analyse des erreurs est considérée comme une branche particulière de l'analyse contrastive qui compare deux langues. Contrairement à l'analyse contrastive qui compare la langue cible à la langue source, l'analyse des erreurs compare la langue cible à l'inter langue des apprenants, langue autre que la langue source. ».

Pour Strevens (1964 :65) l'analyse des erreurs est vue comme un complément ou un substitut à l'analyse contrastive lorsqu'il postule que « Les erreurs produites et les difficultés rencontrés par les élèves dans l'apprentissage reflètent bon nombre des points de différences qui seraient automatiquement inclus dans une comparaison bilingue complète. En se concentrant sur les points de difficultés les plus évidentes, elle apporte une contribution certaine à l'enseignement des langues. L'analyse des erreurs ne serait remplacer les études contrastives mais elle offre une solution de rechange qui peut porter plus vite des fruits »

L'analyse d'erreurs va nous aider à bien attribuer les fautes commises par les apprenants.

2.2 CLASSIFICATIONS ET DÉFINITIONS DES CONCEPTS

2.2.1 LA VOIX

Selon Dubois J-P et al (2009 :509) « la voix est une catégorie grammaticale associée au verbe et son auxiliaire, et qui indique la relation grammaticale entre le verbe, le sujet ou l'agent et l'objet. Chaque voix se manifeste par des flexions verbales spécifiques »

Selon Riegel M et al (2014 :437) « la voix se définit suivant la façon dont le verbe distribue les rôles sémantiques de ses actants. »

2.2.1.1 VOIX ACTIVE

Nous ne pouvons pas parler du passif sans parler de l'actif. Selon Grévisse Maurice (1980 :703) : « La voix active (on dit aussi l'actif) indiquant que le sujet fait l'action ; celle-ci est considérée à partir de l'agent du procès : Le maître PARLE ; l'élève ECOUTE. ».

Selon Gardes Tamine J (2005 :114) « La voix active est donc la forme canonique du verbe, celle qui fait apparaître ses constructions fondamentales comme transitif, attributif, intransitif. La terminologie de voix active implique que le sujet est considéré comme agissant.

Jean coupe du bois.

Elle continue à écrire que « ceci, l'on dit, est loin d'être toujours le cas. Les sujets inanimés en premier lieu ne peuvent jouer ce rôle, ils sont mus et engagés dans l'action par un animé :

Le scie coupe = on coupe avec la scie.

Selon Wagner R L et Pinchon J (1991 :292) la voix active « comporte des verbes qui se distinguent :

1. Par leur forme simple ou leur forme pronominale :

Verbes simples : aller, courir, voir, etc.

Verbes pronominaux : s'amuser, s'entremettre, etc

2. Par leur aptitude ou inaptitude à admettre un complément d'objet.

- A. Les verbes INTRANSITIFS n'admettent pas de complément d'objet :

Mourir, naître, partir, se promener, s'intéresser à, etc

- B. Les verbes TRANSITIFS en admettent un.

Croire (quelque chose), couper (un étouffe), saisir (un objet), etc »

2.2. 1.2 VOIX PASSIVE

La grammaire traditionnelle définit le passif comme une catégorie du verbe et fait la distinction entre la voix active et la voix passive. La voix passive est une forme de la conjugaison du verbe. Tomassone R (2002 :141) dit « Elle est caractérisé par l'emploi de l'auxiliaire « être » suivi du participe passé, qui se comporte comme un adjectif. ». C'est-à-dire le participe passé s'accorde en nombre et en genre avec le sujet.

L'herbe est verte. / L'herbe a été coupée. »

Gardes Tamine J (2008 :107) dit « Dans les langues anciennes le verbe est caractérisé également par la voix, ou parfois la diathèse, qui indique la façon dont le sujet du verbe participe au procès... Dans les langues modernes, les faits sont beaucoup moins clairs,, ». Pour elle on ne peut pas dire que dans la voix active le sujet fait l'action. Il y a des phrases actives dans lesquelles le sujet ne fait pas l'action. Par exemple dans une phrase active : « Il souffre », le sujet subit l'action.

Il y a quelques auteurs qui opposent le passif à l'actif. Par exemple, Arrivé M et al (1960 :488) disent « Forme de phrase définie par opposition à l'actif, le passif s'y oppose par trois modification : l'interversion du sujet et de l'objet, une modification sur le verbe désormais conjugué avec l'auxiliaire être, et la présence d'une préposition devant ce qui devient le complément, dit complément d'agent, (introduit par par ou de). »

Gardes Tamine J (2005 :115) dit que « la voix passive se caractérise par une construction claire, l'emploi de l'auxiliaire être et du participe passé :

J'aimais, j'étais aimé, et mon père d'accord. »

Pour Pougoise Michelle (1996 :286) on oppose le passif à l'actif. Elle dit : « Traditionnellement, on oppose la voix passive (forme verbale où le sujet « subit » l'action « en train de se faire » ou qui exprime le résultat d'une action passé) à la voix active (où le sujet « fait » l'action) ».

Pour Pellet Eric et al (2003 :131) dans une phrase à l'active le sujet est agent (il fait l'action). Au passif, le complément d'objet prend la place du sujet ; le sujet devient complément d'agent, qu'introduit le plus souvent « par », quelquefois « de. »

Selon Dubois J et al (2007 :352) : « On appelle phrase passive une phrase correspondant à une phrase active transitive dans laquelle le sujet de la phrase active est devenu l'agent (introduit par la préposition « de » ou « par » en français) et où l'objet de la phrase active est devenu le sujet du verbe constitué de l'auxiliaire être et du participe passé du verbe transitif. Soit la phrase active transitive directe : (1) Le vent a cassé la branche, la phrase passive correspondante est : (2) La branche a été cassée par le vent. On considère qu'il y a quasi-synonymie entre la phrase active (1) et la phrase passive (2) »

Neveu Franck (2009 : 220) définit le passif comme « un changement de diathèse accompagné d'un changement de fonctions actanciennes. Il continue à dire : «Il peut être décrit comme le processus symétrique, pour les langues accusative de l'anti-passif, pour les langues ergatives. ».

Pour Marson-Zyto Pascale et Desalmand Paul (2007 :229) : « A la voix passive, le verbe est constitué par : auxiliaire + participe passé. La phrase peut être mise à la voix active. »

Maingueneau Dominique (1999 :118) définit la passivation comme : « La structure la plus étudiée par les grammairiens est sans conteste le passif. Les grammairiens parlent de passif parce qu'ils mettent en relation « Le chien a mordu Mariette » de la forme active et

« Mariette a été mordue par le chien » de la forme passive. Ils considèrent que d'un certain point de vue il s'agit de la même phrase, où le verbe entretient les mêmes relations avec les deux GN : dans les deux cas le chien est l'agent et Mariette le patient de la morsure ».

Pour Berard E et Lavanne C (1991 :250) le passif est « une forme verbale qui permet de mettre l'accent sur l'un des acteurs d'une action. Cette forme s'obtient par la transformation de la forme active en utilisant le verbe être + participe passé :

Acteur 1 Acteur 2

Le directeur a appelé Pierre

→ Pierre a été appelé par le directeur

Acteur 1 Acteur 2

Pour obtenir le passif, vous allez transformer la phrase initiale : l'acteur 1 devient l'acteur 2 et il est introduit par la préposition par. ».

Le passif selon Géraud Violaine et Jaskarzec Pierre (2006 :128) est une phrase dans laquelle « le sujet est passif, il subit l'action exprimée par le verbe. Le complément d'objet direct prend la place du sujet, et le sujet prend la sienne dans la phrase : il devient le complément d'agent. »

2.2.2 LE PASSIF, FORME VERBALE ET TYPE DE PHRASE

Selon Riegel M et al. (2014 :730) «La grammaire standard définit le passif comme une catégorie du verbe : la voix passive regroupe les formes composés obtenues par adjonction aux formes de base, dite active du morphème discontinu [auxiliaire être + participe passé] ; accuser → être accusé, j'accuse → je suis accusé, tu avais accusé→ tu avais été accusé etc.

Mais la diathèse verbale établie par les formes passives affecte aussi l'ensemble de la phrase. Dans cette perspective, le couple de phrases : Le ministre inaugurerà l'exposition/ L'exposition sera inaugurée par le ministre représente les deux versions (ou deux types) d'une même phrase. En effet, l'immense majorité des phrases dont le verbe se construit avec un complément d'objet direct (construction active) admet une construction passive définie par les quatre caractéristiques suivantes :

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

A Wagner R. L et Pinchon J (1991 : 246) « la voix passive est celle où le sujet du verbe représente le terme ou le patient du procès (c'est-à-dire le complément d'objet de la phrase active) :

L'agneau a été mangé par le loup. »

2.2.3 LES VERBES PASSIVABLES

En français ce n'est pas tous les verbes qui peuvent être transformés de la voix active à la voix passive. C'est seulement les verbes transitifs directs qui peuvent se transformer de l'actif au passif. Les verbes intransitifs et transitifs indirects (sauf obéir à) ne peuvent pas se mettre au passif.

Selon Riegel M et al (ibid : 732) « En règle générale, seules les phrases répondant au schéma syntaxique [sujet – verbe- complément d’objet direct] se prêtent à la passivation. Cependant quelques verbes transitifs directs ne se mettent jamais au passif : *avoir* (sauf comme synonyme familier de *tromper* : *On l’a eu/ Il a été eu*), *posséder*, *comporter*, *compter* (au sens d’*avoir*), *coûter*, *valoir* et le modal *pouvoir* lorsqu’il a un complément non propositionnel (*Qui peut le plus peut le moins- On peut ce qu’on veut*). D’autres, plus nombreux, ne sont inaptes à la passivation que dans l’un de leurs emplois. Ce sont surtout des verbes d’évaluation quantitative, comme mesurer, peser, courir, vivre, régner, mais aussi goûter, sentir et respirer qui admettent un complément d’évaluation construit directement, mais qui ne fonctionne pas comme un véritable complément d’objet.

Sont également exclus les verbes formant une locution verbale avec un groupe nominal subséquent qui n’a pas les propriétés d’un authentique complément d’objet : prendre l’air, donner le change, faire la belle, etc.

Les verbes transitifs indirects « (dés) obéir à » et « pardonner à », anciennement transitifs directs, restent passivables dans la langue littéraire et soutenue où ces formes font néanmoins figure d’archaïsmes : « De nos jours, les parents sont difficilement obéis de leurs enfants ». Le verbe « pardonner à » donc deux constructions passives dont le sujet est soit l’objet direct (Faute avouée est à moitié pardonnée) soit l’objet indirect de la construction active (Repens-toi et te pardonnera/tu seras pardonné). En revanche, la construction impersonnelle autorise la passivation de certains verbes transitifs indirects (Il sera répondu à chaque lettre) et même intransitifs (Il n’a pas été ri/toussé une fois pendant la projection). Quelques verbes ne s’emploient qu’au passif :

*le verbe réputer s'emploie aujourd'hui surtout à la forme passive : « Les enfants nés de l'union d'un citoyen avec une étrangère étaient réputés bâtards », mais la construction active se rencontre encore sporadiquement dans la langue littéraire : On le répute pédéraste

*les formes verbales être censé (contrairement à être supposé) et à être tenu à/de sont morphologiquement passives et interprétés comme telles : Nul n'est censé ignorer la loi- A l'impossible nul n'est tenu- Il n'est pas tenu de vous répondre. Elles n'ont pourtant pas de forme active. »

Tomassone R (2002 :145) parlant de verbes passivables dit : « On lit dans Le Bon usage de M. Grevisse, au paragraphe 611 : On peut mettre au passif tout verbe transitif direct ; l'objet direct du verbe actif devient le sujet du verbe passif et le sujet du verbe actif devient le complément d'agent du verbe passif. De fait les choses ne sont pas aussi simple ni aussi symétriques ! Certaines phrases actives acceptent une paraphrase à la forme passive, certaines la refusent, d'autres encore font problème. ».

2.2.4 LE COMPLÉMENT D'AGENT

L'alternance par/de

Le complément d'agent est introduit par une préposition, particulièrement « par » et « de ».

Nous allons voir comment quelques auteurs ont dit sur ce sujet.

Selon Wagner R L et Pinchon J (ibid p304) « Il peut être construit au moyen des prépositions « de » et « par ».

1. En français classique « de » était d'un emploi plus étendu que « par ». Cette dernière préposition avait donc alors une valeur plus marquée. On s'en servait de préférence pour traduire le caractère concret, effectif de l'action accomplie par l'agent.

N'est-il pas vrai... que nous voulons être estimés d'eux autres que nous ne sommes en effet.

2. En français moderne, on constate que le rapport est inverse. Normalement, le complément d'agent est construit au moyen de « par ».

Il suppose en principe que les facultés d'un homme, comme les organes d'une plante, dépendent les unes des autres ; qu'elles sont mesurées et produites par une loi unique.

Certainement, je ne suis plus tourmenté par un impétueux désir d'écrire.

« De » cependant, est loin d'être sorti de l'usage. Mais en dehors des cas où il s'est fixé par tradition :

Être aimé (respecté) de tous. Être vu de quelqu'un. Être couronné (de roses, de succès)

On le rencontre surtout en poésie et quand *par*, phonétiquement, serait d'un effet disgracieux :

D'avance, je m'étais mis à la portière tant j'avais peur de ne pas voir Cottard ou de ne pas être vu de lui. »

Delatour Y et al (2004 :106) disent : « La plupart des verbes à la forme passive sont construits avec la préposition « par ». Cependant quelques-uns d'entre eux sont de préférence suivis de la préposition « de ». Ils continuent à dire que « les verbes de description » et « les verbes de sentiment » sont construits au passif avec la préposition « de ». Ils disent encore

qu'il y a « d'autres verbes sont employés au sens propre avec la préposition « par » et au sens figuré avec la préposition « de ».

- Cet arbre a été touché par la foudre. (sens propre * il a été frappé).
- Je suis très touché de votre gentillesse. (sens figuré * je suis ému)
- Les cambrioleurs ont été surpris par un voisin. (sens propre * ils ont été découverts)
- Il a été surpris de ma réaction (sens figuré * il a été étonné). ».

Selon Riegel M et al (ibid p436) « Dans la version passive d'une phrase, le complément d'agent introduit par les prépositions « par » et « de » réalise la fonction du sujet actif et son rôle sémantique :

(1a) Ravillac [agent] a assassiné Henri IV.

(1b) Henri IV a été assassiné par Ravillac [agent]

(2a) Jean [agent] a gratifié Luc [bénéficiaire] d'un sourire

(2b) Luc [bénéficiaire] a été gratifié d'un sourire par Jean [agent]

(3a) Ces événements [cause] ont profondément affecté Jean [expérimenteur]

(3b) Jean [expérimenteur] a été profondément affecté par ces événements [cause]

Alors qu'en français classique la préposition « de » était largement majoritaire (et que l'on employait encore sporadiquement à resté conservé dans les expressions être mangé aux mites/aux vers et concurrencées aujourd'hui par ne pas être piqué par les vers/des hannetons), le français moderne tend à généraliser « par » qui est toujours substituable à « de ». D'ailleurs, lorsque ces deux prépositions introduisent chacune un complément nominal après un verbe passif, c'est toujours le complément en « par » qui s'interprète comme complément d'agent. Ainsi la phrase, « Le conférencier fut assailli de questions par l'auditoire »

s'interprète comme la version passive de « L'auditoire assaillit le conférencier de questions » et non de « Des questions assaillirent le conférencier (*par l'auditoire) ».

Si la phrase « Le sol était recouvert d'une épaisse couche de neige » s'analyse comme la version passive de « Une épaisse couche de neige recouvrait le sol », il n'en va pas de même pour « Le mur était tapissé de toutes sortes de posters » où toutes sortes de posters peut s'interpréter aussi bien comme le complément d'agent du passif de (a) que comme le complément d'objet second du verbe tapisser dans la construction passive incomplète à valeur résultative de (b) :

(a) Toutes sortes de posters tapissaient le mur.

(b) On tapissait/avait tapissé le mur de toutes sortes de posters.

En effet, la place du sujet du verbe tapisser est prioritairement réservé à l'agent du procès (on), mais peut aussi être occupée par l'instrumental (toutes sortes des posters) si l'agent n'est pas exprimé.

La préposition « de » apparaît aujourd'hui comme la forme marquée réservée au cas où le complément introduit n'est pas interprété comme un véritable agent et où, corollairement, le sujet passif n'est pas effectivement affecté par le procès verbal : il s'agit essentiellement de verbes statifs dénotant des sentiments (aimer, estimer, admirer, toucher, etc.), et des opérations intellectuelles (connaître, oublier, accepter, etc.) et des localisations (précéder, suivre, entourer, etc.). »

Selon Gardes Tamine J (2008 :108) : « Le complément d'agent est introduit par une préposition qui est le plus souvent « par », parfois « de » ou une préposition de lieu. Anciennement, il pouvait aussi l'être par « à » (mangé aux mites). « De » est utilisé avec des verbes statifs, souvent psychologiques :

Elle est haïe de tous

Il est passionné de théâtre.

2.2.5 LES PHRASES PASSIVES SANS COMPLÉMENT D'AGENT

Riegel M et al (2014 : 735) en écrivant sur ce sujet, écrivent ceci :

« On appelle parfois « inachevées » ou « incomplètes » les phrases passives dont le complément d'agent n'est pas réalisé (parce que le locuteur ne peut pas ou ne veut pas identifier le sujet de la phrase active) : Monsieur Dupont est demandé au téléphone –La carte d'identité est exigée à l'entrée/était déchirée.

Deux cas se présentent :

► Si le verbe est perfectif et si l'auxiliaire être n'est pas lui-même à une forme composée, le passif peut prendre une lecture résultative : (a) Les carottes sont cuites/(b) Les carottes ont été cuites- (a) Les copies sont corrigées/(b) Les copies ont été corrigées- (a) Les verres sont remplis/(b) Les verres ont été remplis. Les phrases (a) décrivent l'état du sujet passif qui résulte du procès évoqué par les phrases (b), mais détaché des circonstances de sa production. Elles peuvent être précédées de la formule ça y est marquant l'aspect accompli du procès et répondent aux questions : Comment/Où en sont les carottes ? – Où en sont les copies ? – Les verres sont-ils toujours vides ? Les phrases (b) renseignent certes sur l'état du sujet, mais elles ne le font qu'indirectement (par référence) et répondent à des questions événementielles telles que : Que s'est-il passé ? – Qu'est-il arrivé (aux carottes/aux copies/aux verres) ? L'addition d'un complément d'agent associe automatiquement aux phrases (a) une lecture processive (événementielle ou générique) qui en fait des paraphrases de la phrase active correspondante :

Les carottes sont cuites par l'aide cuisinier/L'aide cuisinier cuit les carottes.

Les copies sont corrigées par plusieurs correcteurs.

Les verres sont remplis par le sommelier.

La même addition ne modifie pas l'interprétation originellement processive des phrases (b), mais y introduit l'identification du référent qui jouerait le rôle du sujet dans les phrases actives correspondantes : Les carottes ont été cuites par un spécialiste – Les copies ont été corrigés par un ordinateur – Les verres ont été remplis par le sommelier.

► Lorsque le verbe est imperfectif, la phrase passive inachevée a une interprétation processive qu'elle partage avec la construction active correspondante :

Le coupable est activement recherché/La police recherche activement le coupable.

L'astrologie n'est pas enseignée à l'université/On n'enseigne pas l'astrologie à université.

Les participes passés étant des formes adjectivales du verbe, une phrase passive inachevée présente la même structure qu'une phrase à adjectif attribut du sujet, schématisée No – être – Adj. Comme de surcroît, la forme participiale passive exprime un état résultatif, elle partage avec l'adjectif attribut la propriété de caractériser le sujet de la phrase dans sa façon d'être. On ne considérera donc comme véritables formes verbales passives que les participes passés précédés de être employés dans des constructions qui :

- Ou bien se paraphrasent par une construction active sans changement du temps (passif action) : Ces trains sont très étroitement surveillés → On surveille très étroitement ces trains.
- Ou bien s'interprètent naturellement comme l'état résultant du procès achevé décrit par la forme composée de la phrase passive et par la phrase active équivalente (passifs

d'état). Ainsi la phrase « La voiture de Monsieur est avancée » présente l'état des choses qui découle normalement de l'achèvement du procès décrit par les phrases « La voiture de Monsieur a été avancée/On a avancé la voiture de Monsieur ».

Cette analyse s'applique (dans une au moins de leurs interprétation) aux constructions telles que : Madame est servie – Les carottes sont cuites – Les volets sont baissés – Le trésor est bien caché – C'est écrit dans la Bible – L'affaire est entendue.

Les participes passés qui ne satisfont à aucune des deux conditions précédentes fonctionnent comme des adjectifs qualificatifs, dont ils manifestent les propriétés caractéristiques :

- ils dénotent une propriété inhérente ou transitoire de l'objet désigné par le nom auquel ils se rapportent : La mer est salée – Excusez-moi, je suis pressé. Dans ces constructions attributives, la copule être alterne avec ses variantes modales et aspectuelles : Il semblait/est resté/en est sorti déçu.
- le degré de la propriété qu'ils dénotent est marqué par des adverbes qui ne conviennent pas aux formes verbales : Il est très connu/si fatigué/trop pressé, etc. Ainsi, dans Les carottes sont trop cuites/pas assez cuites/etc., la forme cuites ne s'interprète plus comme un participe passé passif, mais dénote une propriété résultative qui caractérise le référent du sujet au même titre que les adjectifs crues, dures, tendres etc. D'ailleurs ces participes peuvent être doublés par des formes adjectivales (parfois morphologiquement apparentées) qui dénotent de la même propriété, mais radicalement coupé du processus verbal : vidé/vide/à sec, rempli/plein, chauffe/chaud, préparé/prêt. Ils ont souvent pour antonymes des adjectifs qualificatifs : Je viendrais accompagné/seul – Il a l'air agité/calme.

- ils se combinent, le cas échéant, avec les préfixes négatifs propres aux radicaux adjectivaux : inconnu/*inconnaitre, inattendu/*inattendre, impayé/*impyer, etc., non-engagé/*non-engager/non-publié/*non-publier, etc. »

2.2,6 L'EMPLOI DU PASSIF DANS LE DISCOURS

Quelques phrases, à la passive se prête à la confusion. Voyons comment Riegel M et al (2014 : 735) écrivent sur l'emploi du passif dans le discours :

« La double possibilité qu'offre le passif de permuter le sujet et l'objet actifs et de ne pas réaliser le sujet permuté sous la forme d'un complément d'agent est largement exploitée à diverses fins communicatives. »

Delatour Y et al (2004 :105) disent : « que les phrases actives et les phrases passives ne sont pas absolument équivalentes. On préfère la forme passive quand on veut mettre en valeur le sujet du verbe.

2.2.7 LES PASSIFS INCOMPLETS

Il y a des cas où on emploie le passif au lieu de la phrase active parce que le sujet de la phrase active est connu. Voici comment Riegel M et al (2014 :738) écrivent « Les études quantitatives montrent que la grande majorité des phrases passives effectivement employées sont dépourvues de complément d'agent. Ce type de construction permet au locuteur de ne pas évoquer le référent du sujet actif qui s'interprète généralement comme l'instance responsable (agent, cause, source, siège) du procès décrit par la phrase :

(1) Votre tâche est de reconnaître si l'île est habitée. Si vous êtes attaqué, regagnez votre base de départ et réembarquez [R Merie]

(2) Votre candidature a été retenue

- (3) Aucune dérogation ne sera accordée
- (4) La question ne sera pas posée [un président de tribunal]
- (5) Cette œuvre est souvent attribuée à Morsat.

Dans toutes ces phrases, le rôle sémantique associé au sujet de la phrase active n'est pas exprimé : parce que son référent reste indéterminé (1) ; ou que le locuteur juge préférable ne pas l'identifier, un moyen commode souvent utilisé pour préserver l'anonymat de la personne ou de l'instance responsable du procès (2-3) ou encore que leur identité soit immédiatement inférable à partir des connaissances partagées par les interlocuteurs (4-5). Dans la version active de ces phrases, le complément d'agent serait souvent exprimé par le sujet on à valeur générique ou spécifique indéterminée, ou par une expression identifiante. »

2.2.8 PASSIVATION ET THÉMATISATION

Entre le sujet et l'objet du verbe actif on fait un choix lequel est plus important que l'autre. Si l'objet du verbe actif est plus important que le sujet du verbe actif, donc il vaut mieux d'utiliser la phrase passive. Selon Riegel M et al (2014 :739)

« La passivation d'une phrase ne modifie pas l'état des choses qu'elle décrit, mais lui imprime un profil communicatif différent. L'inversion actancielle (sujet/complément d'objet) entraîne celle des rôles qui leur sont assignés ainsi qu'une nouvelle distribution de l'information sur axe linéaire de la phrase et sur l'enchaînement GN-GV. Le complément d'objet actif, installé dans la position initiale du sujet passif, devient apte à jouer le rôle de thème discursif. Simultanément, le sujet actif, devient complément d'agent à l'intérieur du groupe verbal, fait partie du propos. Ainsi, à la question « Est-ce que Pierre travaille toujours à la mairie ? » qui demande un certain type d'information sur Pierre, on répondra plus naturellement par « Non, il a été renvoyé » que par « Non, on/le maire l'a renvoyé ». Seule, en effet, la première réponse conserve le profil informatif (thème/propos) de la question, alors

que la seconde provoque une rupture thématique. Même, à l'état isolé, la phrase « Pierre a été renvoyé (par le maire) » a une interprétation préférentielle où Pierre est l'objet de l'acte d'énonciation et où l'apport d'information est véhiculé soit par le groupe verbal entier, soit par le seul complément d'agent. Dans ces conditions, le passif est souvent mis à profit pour :

► thématiser l'objet animé d'une construction active (surtout si le sujet est inanimé) et présenter ainsi l'ensemble du procès du point de vue du premier : Un camion-citerne a renversé notre voisin → Notre voisin a été renversé par un camion-citerne. Pour un référent animé, en revanche, la position de complément d'agent est marquée : elle acquiert une valeur fortement thématique, souvent associée à des effets contrastifs (Cette correction n'a pas été faite par l'auteur, mais par l'éditeur)

► maintenir l'isotopie référentielle des sujets de phrases consécutives pour substituer une progression à thème constant de type (a) – (b) à la rupture thématique (a) – (b) :

(8a) Le directeur a fait une tour des nouvelles installations.

(8b) Son conseil d'administration l'accompagnait.

(8c) Il était accompagné de son conseil d'administration.

Dans ce type de séquences textuelles, le sujet passif est généralement défini puisqu'il reprend un référent évoqué antérieurement. Cette disposition tactique visant à lier les phrases s'applique également à des parties du complément d'objet, par exemple à un complément du nom :

(10a) A France était un auteur très connu

(10b) On a littéralement débité en dictées ses œuvres.

(10c) Ses œuvres ont été littéralement débitées en dictées. »

2.2.9 AUTRES FACTEURS DE PASSIVATION

Quand on utilise beaucoup de noms quand on écrit ou quand on parle, pour éviter la confusion dans usage de quelques mots, il faut utiliser la forme passive. Regardons comment Riegel M et al (2014 :) l'écrit :

« Comme ressource stylistique, le passif permet également :

► la levée de l'ambiguïté d'un objet actif anaphorique susceptible de recruter plus d'un antécédent dans le contexte antérieur : Jean est encore à Strasbourg. (a) Pierre a déjà rejoint son [= de Jean/ de Pierre] père/(b). Son [= de Jean] père a déjà été rejoint par Pierre.

► l'allègement de la structure des phrases complexes par effacement du sujet passif subordonné lorsqu'est coréférent avec un élément de la phrase régissante :

(1a) J'attends qu'on me serve/d'être servi

(1b) J'ai enseigné à Thonville avant qu'on ne me nomme à Vierzon/d'être nommé à Vierzon.

(1c) N'entrez qu'après qu'on vous aura appelé/N'entrez qu'après avoir été appelé

► le rétablissement de l'ordre préférentiel sujet court/complément long lorsque le volume du sujet actif est jugé excessif : Un artiste inconnu de l'école flamande et qui a sans doute travaillé dans l'atelier de Rembrandt a peint ce tableau → Ce tableau a été peint par un artiste inconnu [...].

► le passage (par ellipse du pronom relatif sujet et de l'auxiliaire être) d'une relative passive à une forme participiale, épithète ou apposé :

(2) L'équipe de France, qui a été battue par le Lichtenstein a déçu ses supporters

(2a) L'équipe de France, battue par le Lichtenstein, a déçu ses supporters

(2b) Battue par le Lichtenstein, l'équipe de France....

Le style journalistique affectionne ce type de réduction et l'applique même aux phrases passives non enchâssées. Témoin les titres, sous-titres et intertitres relevés dans les vingt premières pages d'un journal :

Le GATT empêtré (p 1) – M. Jean-Louis Destins nommé conseiller diplomatique du ministre de l'intérieur (p 12)- Un lycéen inculpé de violence avec arme (p 12) – L'esprit olympique dilué (p14) – La corse paralysée par un blocus maritime (p18) [LM :25-02-92].

2.2.10 AUTRES FORMES DU PASSIF

Le passif peut se présenter sous forme différente de ce que nous avons vu. Voyons ce que disent quelques auteurs.

Riegel M et al (ibid p442) disent ceci concernant les autres formes du passif : « Les refus d'une conception strictement morphologique du passif au profit d'une définition canonique associant les schémas syntaxique prototypique, les propriétés interprétatives et les usages communicatifs permet d'étendre cette notion à d'autres constructions phrastiques qui partagent un ou plusieurs de ces traits définitoires.

► des formes pronominales dites « de sens passif », dont le sujet est l'objet d'une phrase active de sens équivalent. Elles se paraphrasent par une construction canonique, mais n'admettent pas de véritable complément d'agent :

(1a) Le vin d'Alsace se boit jeune (par les connaisseurs)

(1b) Les connaisseurs boivent le vin d'Alsace jeune.

(1c) Le vin d'Alsace est bu jeune par les connaisseurs.

► des verbes dits « symétrique » ou « neutre » qui ont une double construction : l'objet de la construction transitive (Le vent casse les branches) fonctionne aussi comme sujet d'une construction transitive de sens passif (Les branches cassent (sous l'effet du vent)) en conservant son rôle sémantique. Cette construction équivaut à un passif processif : Les branches sont cassées par le vent. Il s'agit de verbes dénotant un changement d'état (changer, cuire dorer, pourrir, ressusciter, etc.) et souvent dérivés d'adjectifs (brunir, durcir, dorer, grossir, vieillir, etc.). Le sujet de la construction transitive peut s'interpréter comme un actant supplémentaire (agentif ou causatif) appliqué à la construction intransitive, selon les schémas ; Les pommes pourrissent → b) L'humidité pourrit les pommes/ L'humidité fait pourrir les pommes.

► des constructions dont le verbe à l'infinitif est introduit par les formes pronominales se faire, se laisser, se voir, s'entendre, véritables auxiliaires de passivation qui font de l'objet direct ou indirect d'une construction équivalent à un passif :

2) Le ministre s'est fait/ laissé/ vu insulter par les agriculteurs en colère (Des agriculteurs

en colère ont insulté le ministre.)

3) Malgré tous ses efforts, il s'est fait prendre/recaler.

4) Il s'est vu fermer la porte au nez par le concierge [= Le concierge lui a fermé la porte au nez]

5) Je me suis laissé dire que Paul voulait se présenter à l'académie française.

6) L'école s'est vu assigner de nouvelles missions.

7) Il s'est entendu répondre qu'il n'y avait plus de place.

Toutes ces constructions admettent comme complément d'agent le sujet de la phrase active correspondante. Les verbes faire et laisser gardent une valeur causative : le premier implique de la part du sujet un certain degré de responsabilité (Il s'est fait opérer par un charlatan-II s'est fait renverser par une voiture (par imprudence/pour toucher une indemnité)-Il a tout fait pour se faire remarquer) ; le second, au contraire, souligne sa « passivité » (Il s'est laissé emmener/frapper sans réagir). Quant aux verbes de perception se voir et s'entendre, ils font du complément en général humain, de la phrase active un sujet « spectacle » de ce qui lui arrive, grâce au pronom réfléchi qui le représente dans sa fonction initiale de complément de verbe actif : Le jury a décerné le prix à Paul → Paul a vu le jury lui décerner le premier prix → Paul s'est vu décerner le premier prix par le jury.

► des verbes et locutions verbales comme subir, faire l'objet de, être la cible de, être la victime de, être la proie de, etc, qui instaurent entre le sujet et leur complément un rapport sémantiquement équivalent à une forme passive : Ce nouveau logo a été fait l'objet de nombreuses études et tests → Ce nouveau logo a été étudié et testé/On a étudié et testé ce logo. Ces formes verbales peuvent être analysées comme des verbes supports à orientation passive, comme témoignent les oppositions : Pierre a fait une erreur/Pierre a été victime d'une erreur- Pierre a pratiqué plusieurs opérations/Pierre a subi plusieurs opérations.

► les adjectifs en -able et -ible, généralement construits sur le radical d'un verbe transitif direct et qui peuvent dénoter une propriété paraphrasable par une tournure passive modalisée (« qui peut être-Vpp ») : Ce verbe est passivable/Ce verbe peut être passivé- Le blessé était intransportable/Le blessé ne pouvait pas être transporté.

► les substantifs obtenus par nominalisation de verbes transitifs directs, dont ils conservent les propriétés valencielles et en particulier la possibilité de se construire avec un complément

d'agent : le groupe nominal l'assassinat de Henri IV par Ravailac correspond à Henri IV est/a été assassiné par Ravailac, versions passive de Ravailac assassine/a assassiné Henri IV.

► les couples noms d'agent/nom de patient qui (sur le modèle verbal de voir sans être vu) opposent des types d'entités définies comme sujets actifs ou passifs du procès dénoté par le verbe correspondant ; employeur/employé ; imprimeur/imprimé ; électeur/élu ; vainqueur/vaincu ; offenseur/offensé, etc. »

2.2.11 LES VERBES PRONOMINAUX

Wagner L R et Pinchon J (ibid 304) en parlant des verbes pronominaux disent ceci :

Classement des verbes pronominaux

Le classement des verbes pronominaux est rendu délicat du fait que le pronom se n'a, d'une manière constante, ni la même fonction, ni la même valeur. On s'interrogera sur trois points :

-le verbe existe-t-il sous les deux formes, simple et pronominale ?

-le pronom peut-il s'analyser comme complément ?

-le sujet du verbe pronominal est-il l'agent du procès ?

On distinguera tout d'abord les verbes essentiellement pronominaux (s'écrier, s'évanouir) dans lesquels le pronom n'a pas de fonction, ces verbes ne pouvant être employés qu'à la forme pronominale (s'évanouir) ou ayant à la forme pronominale un sens qui les différencie complètement du même verbe à la forme simple (s'apercevoir de, se garder de). À ces verbes s'opposent ceux qui existent sous les deux formes et que l'on peut répartir en deux groupes :

-Le pronom s'analyse comme complément et le sujet du verbe est l'agent du procès : le pronom est soit complément d'objet (il se lave, il se regarde dans la glace) soit complément déterminatif (il se dit que Paul ne viendra pas).

Cette analyse traditionnelle a pour elle plusieurs arguments : l'identité apparente de : « Je me regarde dans la glace » et de « Je le (ou te) regarde » ; la tendance populaire à ramener ces verbes à des verbes transitifs en les auxiliant au moyen d'Avoir (je m'ai blessé, je m'ai coupé le doigt) ; le fait, enfin, qu'on puisse mettre en relief de la même manière le pronom complément d'un verbe transitif (C'est toi que je regarde) et celui d'un verbe pronominal (C'est moi que je regarde). Mais il faut observer qu'elle a contre elle des arguments non moins forts. Aucun verbe pronominal ne peut être tourné au passif, même ceux dont le pronom est habituellement analysé comme complément d'objet ; cette résistance est marquée par le fait que, dans l'état actuel du français, tous les pronominaux s'auxilient au moyen d'ÊTRE à l'exclusion d'AVOIR. Si l'on peut dire « C'est moi que je regarde », cette mise en relief est impossible au passé indéfini : « Je me suis regardé » ; on en conclura que « C'est moi que je regarde » ; n'est pas, en fait, la mise en relief de « Je me regarde ». Historiquement, comme cela ressort de l'ouvrage de M J STEFANNI, La voix pronominale en ancien et en moyen français (Annales de la Faculté des Lettres .Aix-en-Provence1962) le français a tendu tant qu'il a pu, sans y parvenir toutefois, complément, à différencier la conjugaison pronominale de la conjugaison des verbes transitifs.

-Le pronom ne peut s'analyser comme complément et le sujet du verbe n'est pas l'agent du procès. On distinguera deux cas qui ont une caractéristique comme : le complément du verbe à la forme simple devient le sujet du verbe pronominal :

On lit facilement ce livre Ce livre se lit facilement.

Le froid a fissuré la pierre La pierre s'est fissurée.

Mais alors que dans la première phrase, le pronominal implique un agent qui contrôle l'action, il n'en est pas de même dans la seconde où seule une cause est impliquée. Si l'on veut étendre aux deux cas la dénomination de passif, il faudra distinguer un pronominal passif à agent impliqué ou agentif et un pronominal passif à cause impliqué ou causatif. »

Selon Delatour Y et al (2004 :107) : « La forme pronominale de sens passif est fréquente. Le sujet est généralement un non-animé. L'agent n'est pas indiqué

- Dans les mots « estomac » et « tabac » le « c » ne se prononce pas (n'est pas prononcé)
- Le vin rouge ne doit pas se boire glacé. (ne doit pas être bu)
- Les produits surgelés se conservent à une température minimale de -18*c (sont conservés). »

2.2.12 VERBES ESSENTIELEMENT PRONOMINAUX.

Wagner R-L et Pinchon J (1991 : 306) écrivent que « Dans ces verbes comme le pronom se ne peut commuter ni avec le, la, les ni avec lui, leur, on considère qu'il n'a pas de fonction.

On distinguera deux groupes :

1. Les verbes qui n'existent qu'à la forme pronominale. Ce sont :
 - a) Des verbes qui s'emploient aux trois personnes du singulier et du pluriel :
se cabrer, s'enfuir, se méfier, se souvenir.
 - b) Des verbes qui ne s'emploient qu'au pluriel :
S'entraider.
 - c) Des verbes qui ne s'emploient qu'à la troisième personne :
S'ensuivre, s'avérer.

2. Les verbes dont la forme pronominale a un sens qui les différencie du même verbe à la forme simple :

S'apercevoir de, se douter de, se garder de. »

2.2.13 VERBES RÉFLÉCHIS ET RÉCIPROQUES

2.2.13.1, VERBES RÉFLÉCHIS.

Selon Wagner R-L et Pinchon J (1991 :306) « Ces verbes admettent à la forme simple soit un complément d'objet soit un complément prépositionnel introduit par à et pronominalisé par le pronom lui antéposé :

Il regarde Pierre Il se regarde

Il parle à Pierre. Il lui parle. Il se parle.

Le sujet et le pronom complément doivent représenter un animé et comporter les mêmes traits.

2.2.13.2, VERBES RÉCIPROQUES.

Le pronominal au pluriel peut s'interpréter comme réciproque :

Ils s'écrivent.

Il arrive que ces emplois soient ambigus et l'adjonction de mutuellement, réciproque, l'un l'autre permet de lever cette ambiguïté.

2.2.14.1 PRONOMINAL PASSIF : AGENT IMPLIQUÉ

Selon Wagner R-Let Pinchon J (1991 :307) « Cet emploi est soumis à plusieurs restrictions :

Seuls les verbes transitifs ont un pronominal passif.

Le sujet est toujours de la troisième personne et il appartient en général à la classe des inanimés :

Le Mont Blanc se voit de loin.

Cependant les formes pronominales admettent comme sujet un nom de personne si le sens n'en devient pas ambigu. Ainsi lorsque J-J. ROUSSEAU, pour souligner l'étroitesse d'une ruelle, écrit : « Un homme s'y apercevait » la phrase ne peut que signifier : un homme y était facilement aperçu ; on le remarquait aisément. Au contraire, pour reprendre le bon exemple de M. GRREVISSE (B. U. §602) en face des deux tours ; « On jette à l'eau le coupable » et « Le coupable est jeté à l'eau », il est impossible de dire : « Le coupable se jette à l'eau » sinon dans un autre sens.

2.2.14.2 VALEUR DE LA FORME PRONOMINALE PASSIVE.

Wagner et Pinchon (:307), écrivant sur ce sujet disent ceci :

« Elle permet de dégager d'une manière expressive :

- a) Le terme qui serait, dans un autre énoncé, le complément d'objet du verbe. C'est de son point de vue qu'est décrit le procès :

Bien des années se présentent. Et la mission ne se louait pas et ne se vendait pas.

Cette mission singulière se fait les jambes nues, à la marée descendante

- b) Soit le procès lui-même, dans les tours impersonnels :

Il se mûrissait cependant un dessein vaste, ou pour le moins nourri en Lorraine

On raconte qu'il se fait en ce moment une austère épuration de toutes les œuvres du ci-devant romancier Paul Féval

- c) Le caractère habituel, coutumier, d'un procès dont on n'a pas intérêt à évoquer l'agent :

Mais comme la dix-huitième Provinciale ne se relit guère, il y a profit, me semble-t-il, à considérer avec attention ce qui suit.

[Si l'écrivain avait choisi de dire : la dix-huitième Provinciale n'est guère relue..., ce passif ferait attendre un complément d'agent]

- d) Le déroulement et le caractère duratif du procès :

Ce Monial, tel qu'un Montluc innocent et par, se dresse devant nous en pied de toute sa hauteur, et ne s'oublie plus.

[n'est plus oublié n'est même pas un emploi possible ici ; l'écrivain voulant dire en fait que cette figure ne se laisse plus oublier, qu'on ne peut plus l'oublier après l'avoir vue]

Ma bourse se vide avant que je m'en sois aperçu. »

2.2.14.3 CONCURRENCE DE LA VOIX PASSIVE ET DE LA FORME PRONOMINALE

Wagner R-L et Pinchon J (1991 :308) écrivent que « On observe que dans certains cas aucune nuance discernable ne sépare l'emploi du passif et celui d'une forme pronominale active. On dit indifféremment : « Ce médicament doit être pris à jeun le matin » et « Ce médicament doit se prendre à jeun le matin », « Le noir était très porté cet hiver » et « Le noir se portait beaucoup cet hiver ». « Cette pièce est jouée partout » et « Cette pièce se joue partout ». Dans

ces deux séries de phrases, le sujet est le terme qui aurait la fonction de complément d'objet si l'on disait « On doit prendre ce médicament à jeun ; on portait beaucoup le noir cet hiver ; on joue cette pièce partout ». L'alternance y est rendue possible par le caractère imperfectif des verbes employés. En revanche, on ne peut employer une forme pronominale à la place d'un passif quand celui-ci évoque un état accompli : « C'est une chose qui est dite (sur laquelle il n'y a plus à revenir) » a un tout autre sens que, « C'est une chose qui se dit ». D'autre part, si le sujet est un nom de personne, passif et pronominal ne se recouvrent pas pour le sens : « Tant d'étudiants ont été inscrits, cette année, à la faculté des Lettres ; tant d'étudiants se sont inscrits, cette année... » On ne peut donc considérer que la forme pronominale a toujours la même valeur que le passif et qu'elle en est toujours le substitut possible. »

2.2.14.4 PRONOMINAL PASSIF : CAUSE IMPLIQUÉE

Selon Wagner R-Let Pinchon J (1991 :309) écrivent ceci concernant le sujet : « Cet emploi concerne des verbes transitifs qui impliquent un changement d'état :

L'humidité rouille le fer.

Le fer se rouille

Il arrive que l'emploi intransitif et le verbe pronominal soient en concurrence :

L'argile durcit à la cuisson.

La pierre se durcit à l'air. »

2.2.14.5 LES VERBES PRONMINAUX CONSTITUENT-ILS UNE VOIX?

Wagner R-L et Pinchon J (1991 :309) écrivent que : « Historiquement, la question ne se pose qu'à partir du moyen français tardif : jusque-là, il existait des formes pronominales mais non

une conjugaison pronominale complète : l'infinitif, en particulier, a été très long à admettre un pronom complément atone préposé à lui (cf J STEFANNI). C'est justement la présence de ce pronom complément qui jointe à l'auxiliation par ÊTRE des formes composées fonde l'existence d'une voix pronominale aux yeux de certains grammairiens. Cette thèse est intéressante : elle pose que le français se serait donné, peu à peu, l'équivalent de la voix qu'on appelle « moyenne » en grec, « déponente » en latin. Ces verbes « moyens » et « déponents » se conjuguèrent comme des passifs mais pouvaient être transitifs : *Imitor patrem* : j'imite mon père. Ils pouvaient traduire une action dont l'agent est aussi le patient ou l'objet : *lavor* : je me lave. On a des preuves qu'en latin postclassique, à une époque où la voix déponente déclinaient, *me lavo* : je ne lave s'est substitué à *lavor*.

À ne considérer toutefois que le français moderne, il nous semble difficile d'admettre l'existence d'une voix pronominale. La morphologie s'y oppose, puisque rien ni dans la structure de la conjugaison ni dans les désinences, ne distingue les verbes pronominaux des verbes intransitifs auxiliés au moyen d'ÊTRE. Considère-t-on les pronoms compléments ? Il faudrait à tout le moins, s'ils devaient être tenus pour une marque pertinente de voix, qu'ils eussent une unité de fonction, ce qui n'est pas le cas. Leur fonction est nulle dans les verbes « essentiellement pronominaux » (s'écrier, s'évanouir) comme dans les verbes s'amuser, se plaire à, s'ennuyer, se distraire etc. Elle est au contraire passive, quelle que soit la manière dont on l'interprète, dans le cas de *je me coupe* (le doigt) et *il se mit*. Cherche-t-on enfin un trait de signification fondamental commun à tous les emplois des verbes pronominaux ? Il est impossible d'en découvrir un. Il n'y a rien à tirer, de ce point de vue, des verbes « essentiellement pronominaux » puisqu'ils ne s'opposent pas à une conjugaison non-pronominale. Là où il existe une opposition *avancer/s'avancer*, *reculer/se reculer*, *passer/se passer*, *ouvrir/s'ouvrir*, *plier/se plier* l'analyse des emplois n'autorise pas à reconnaître à la forme marquée une valeur de sens distincte de celle qu'à la forme simple. Rien n'apparente

enfin les verbes pronominaux dont on se sert pour exprimer une habitude (C'est une chose qui se fait), une durée (La maison se construit) et ceux qui évoquent un procès simple (Je me lave, il se rase). D'un point de vue sémantique, donc, les verbes pronominaux ne composent pas un ensemble homogène. Toutes ces raisons nous inclinent à conclure qu'en français moderne, on ne saurait poser l'existence d'une voix pronominale à proprement parler. »

2.2.15 VITALITÉ DU PASSIF

Wagner R-L et Pinchon J (1991 :302) écrivent que : « Contrairement à un préjugé tenace, l'emploi du passif est très vivant en français, aussi bien dans la langue parlée que dans la langue écrite. Ainsi, on « livre une marchandise à un commerçant ». Mais celui-ci considère que son fournisseur « le livre » ; ce qui lui permet de dire, s'il se trouve démuné d'un article qu'un de ses clients lui réclame : « Je n'ai pas été livré, cette semaine ».

2.2.16 VALEURS D'EMPLOI DU PASSIF

Selon Wagner R-L Pinchon J (1991 :303) « L'emploi de la voix passive est toujours motivé par une raison : raison de sens, raison de style. Pour apprécier la valeur d'un passif, il convient donc de l'opposer à la voix active qui pourrait figurer dans le même texte.

- 1) Le passif sert à opposer un verbe à lui-même, ou deux verbes de sens contraires :

J'aimais, j'étais aimé, et nos pères d'accord. (CORNEILLE)

Il adore Emilie, il est adoré d'elle. (CONEILLE)

On aime à deviner les autres, mais l'on n'aime pas à être deviné

Je me fâchai, je voulus me battre ; c'était ce que les petits coquins demandaient. Je battis, je fus battu.

Être aimé plus qu'on aime est une des croix de la vie.

Si tu l'opprimes, tu seras châtié.

- 2) Le passif sert à mettre en relief une action envisagée du point de vue de celui qui la subit :

Être aimé de tout ce qui m'approchait était le plus vif de mes désirs.

Monseigneur, lui dis-je, j'ai été arquebuse comme j'ai été pendu.

- 3) D'où l'emploi fréquent du passif impersonnel dans les phrases du type : Il a été dit (prescrit), etc.

Et la seconde fois, il ne fut promis un tel accueil pour la troisième que je résolu de ne m'y pas exposer.

Bourget aurait besoin qu'il lui soit répété le mot jeté à l'oreille de Daudet au commencement de sa carrière...

- 4) Le passif sert à éviter l'emploi d'un sujet indéfini on :

J'ai passé ma vie à être quitté.

[Comparer *J'ai passé ma vie à ce qu'on me quitte, tour impossible]

- 5) Le passif est employé à la place de l'actif lorsque le sujet du verbe actif est un groupe de mots assez long :

Les gens de Hameln furent tourmentés par une multitude innombrable de rats qui venaient du Nord. »

Selon Delatour Y et al (2004 :105) « On préfère la forme passive quand on veut mettre en valeur le sujet du verbe.

-La pyramide du Louvre a été construite par le célèbre architecte I M Pei. (c'est la pyramide qui est importante)

-Le célèbre architecte I M Pei a construit la pyramide du Louvre. (c'est I M Pei qui est important).

Ils disent encore que : « On insiste ainsi sur le résultat de l'action.

-En France, le président de la République est élu pour cinq ans (par les électeurs évidemment !)

-Les volets du chalet ont été repeints en (peu importe par qui, c'est le résultat qui compte).

2.3 TRAVAUX ANTÉRIEURS

Au Ghana, nous avons cherché dans les bibliothèques universitaires c'est-à-dire à l'Université du Ghana, à l'Université de l'Education, Winneba et à l'Université de Cape Coast. Nous avons trouvé que quelques intellectuels ont travaillé sur un ou autre aspect grammatical. Mais, nous avons eu des difficultés à trouver des travaux sur la voix passive. Nous allons donc utiliser le travail de Pauze Isabelle que nous avons consulté sur l'internet, au cours de nos recherches. Nous allons aussi utiliser les travaux de quelques auteurs que nous avons consultés tels qu'Arrivé Michel et al (1986) et Weinrich Harald (1989).

2.3.1 LES TRAVAUX SUR LE PASSIF.

Le travail de Pauze Isabelle.

Nous avons consulté le travail de Pauze Isabelle. C'est une thèse de doctorat et le titre est « Les fonctions textuelles de la voix passive », présentée à la faculté des langues à Université Lumière Lyon 2. Ce travail porte sur la langue allemande et son premier objectif était de « présenter les trois modes de réalisation de la voix passive en allemand » (Pauze 2001 :309). Elle voulait aussi « définir les conditions et les restrictions d'emploi des formes passives et fournir les raisons par lesquelles un locuteur donne sa préférence à la voix passive plutôt qu'à la voix active. Elle dit que « la voix passive permet de sélectionner un autre point de vue sur

le procès que la voix active en mettant en perspective le participant exerçant le rôle sémantique de patient. Elle sert à structurer le message de façon à réaliser des enchaînements phrastiques et textuels on à mettre en relief des unités dynamiques » (page309-310). Selon Pauze, la voix passive « offre la possibilité de passer sous silence l'agent du procès s'il est inconnu ; inintéressant, ou évident ou d'apporter des précisions sur la nature de l'agent en introduisant par des prépositions qui révèlent le degré de présence de certains paramètre » (p 310)

Le travail d'Arrivé M et al (1986)

Ils ont défini le passif comme une forme de verbe : « la voix passive est un élément de classification du verbe » (p 488). Ils écrivent que les grammairiens transformationalistes à préférer définir formellement le passif comme une transformation qui lie les deux schémas de phrase : SN1 + V + SN2 et SN2 est Vé par + SN1 » (p 489-490). Ils continuent à écrire que « l'idée d'un lien grammatical entre phrase active et phrase passive s'appuie sur la congruence des restrictions de sélection dans les deux formes : Pierre a mangé un gâteau, instaure entre Pierre, manger et un gâteau une relation qui rend également possible la phrase passive : Un gâteau a été mangé par Pierre. Par contre, l'inverse actif : Un gâteau a mangé Pierre, bizarre à l'actif, l'est tout autant au passif : Pierre a été mangé par un gâteau » (p 489).

Ils continuent à dire que ; « On peut ajouter un autre argument, viable, il est vrai pour un nombre limité de formes. En phrase simple, l'article ne peut être moi devant le nom que dans certains cas particuliers, toujours en position objet : Le roi a rendu justice. Or il existe quelques phrases qui permettent d'omettre l'article en sujet, et ce sont des passives correspondant à ces actives (justice a été rendue par le roi) » (p 489).

Ils ont comparé le passif et l'état en écrivant que « quand le complément d'agent est supprimé, le passif peut être confondu avec un état. On distinguera ici le cas des verbes

perfectifs et celui des verbes imperfectifs. Quand un perfectif n'est pas suivi d'un complément, il exprime l'état faisant suite à un procès achevé. La forme correspond alors strictement à une forme active ; être + adjectif et ne peut légitimement être rapportée à une forme active. (La porte est fermée, comme la porte est verte.) » (p 490). Ils ont écrit sur les usages du passif dans le discours. Sous ce titre, ils ont écrit que « en dehors de ces cas particulier, le passif a donc essentiellement un rôle discursif dans la mesure où il est formellement plus lourd que l'actif, le passif implique une recherche, qui permet au locuteur de ne pas exprimer l'identité du responsable du procès, grâce à la possibilité de supprimer le complément d'agent » (p 490). Sous autres formes passives, ils ont écrit que « un certain nombre de formes peuvent être comparées au passif, dont elles ont certains traits, par exemple, les formes pronominales dites « de sens passif » présentent certains analogies avec le passif (ce médicament doit se prendre à jeun) » (492).

Le travail de Weinrich Harald (1989)

Pour Weinrich Harald, le passif est « une forme particulière de sous-valence. Elle concerne – abstraction faite encore du passif du partenaire qui est un cas à part – les rôles actanciels du sujet et de l'objet. C'est pourquoi le passif ne peut être formé qu'avec des verbes qui, de par leur valeur de code, admettent un objet. Ce sont les verbes à valence S-O et à valence S-P-O, que nous appelons de ce point de vue verbe à valence – objet ou verbes transitifs. Les verbes à valence S et à valence S – P seront appelés, par opposition, verbes à valence refusant l'objet ou verbes intransitifs. » (p 99-100).

Il continue à considérer les occurrences du passif dans un texte, il fait l'analyse du passif selon ses traits sémantique et il fait distinction entre le passif simple et le passif élargi. Il écrit aussi sur le passif du partenance.

Nous avons aussi consulté quelques gens qui ont fait des travaux en grammaire mais pas exactement sur la voix passive.

2.3.2 LES TRAVAUX SUR LES PRÉPOSITIONS

Le travail de Kaiza

Tout d'abord, nous avons consulté le travail de Kaiza Elias Kossi (2012) qui a travaillé sur les contraintes syntaxiques de l'emploi de la préposition « en » en français langue étrangère, le cas des étudiants de University of Ghana, Legon. Son objectif était « d'étudier et expliquer les différents emplois de la préposition « en » et aussi analyser les difficultés rencontrées par les étudiants dans l'emploi de la préposition « en ». Il voulait aussi chercher les sources de ces difficultés fondamentales. Cette étude a été faite au niveau universitaire. Il a trouvé qu'il n'y a pas de natures différentes de la préposition « en » qui contribue aux difficultés. Il y a aussi la multiplicité des fonctions de la préposition « en » qui pose des difficultés. Il a suggéré que pour résoudre ces problèmes d'emploi de la préposition « en », les étudiants doivent être motivés et il faut aussi intégrer l'emploi de la préposition « en » dans le programme d'études à tous les niveaux du département du français.

Le travail de Timpong.

Nous avons consulté le travail de Timpong Johnny Davis (2012). Il a travaillé sur la syntaxe du syntagme prépositionnel « de + nom exprimant la notion de quantité en français moderne et contemporaine » Son objectif était d'étudier la diversité morphosyntaxique, comment les usagers ghanéens du français sont confrontés par cette diversité morphosyntaxique les termes désignant la quantité. Il a trouvé qu'il y a « diversité d'expression de quantité en français

qu'un apprenant d'une langue étrangère doit découvrir les structures morphosyntaxique de cette langue.

Le travail d'Adu Hayford

Nous avons consulté le travail d'Adu Hayford Kwaku (2012) présenté au département de français de University of Education, Winneba. Son travail porte sur l'emploi de la construction pronominale des verbes en Français Langue Étrangère (F L E) le cas des apprenants d'Osu Presec et de Labone S H S à Accra. Son objectif visait à déceler l'origine des difficultés des apprenants de S H S dans la construction pronominale réfléchies et réciproques et à élaborer des stratégies requises pour résoudre ces difficultés et à mettre à la disposition des apprenants les solutions trouvées.

CHAPITRE TROIS

3.0 DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES

Dans ce chapitre nous allons discuter les démarches méthodologiques que nous avons utilisé pour recueillir les données que nous allons analyser. Nous allons tout d'abord citer des théories qui vont sous-tendre nos analyses.

3.1 PRÉSENTATION DE CORPUS

Selon Cuq J-P (2003 :57) « on appelle corpus, un ensemble de données collectées par enregistrement, par observation directe, par questionnaire ou entretien, et réunies pour décrire et analyser un phénomène. En didactique des langues, on peut ainsi étudier le processus d'acquisition en se fondant sur les performances enregistrées d'apprenants ou cerner les représentations et les attitudes des apprenants et des enseignants en analysant les réponses recueillies par des questionnaires. » Un corpus est toutes les données qu'on peut analyser dans le processus d'une recherche. On peut obtenir le corpus à travers des entretiens, des questionnaires et d'autres.

3.1.1 LA POPULATION CIBLE.

Au Ghana, le français est enseigné et appris dans plusieurs établissements. Par exemple, il est enseigné quelquefois du niveau primaire au niveau universitaire dans le pays. Pour notre travail, nous avons choisis deux écoles dans la région de Greater Accra et spécifiquement dans la métropole d'Accra. Nous nous sommes concentrés sur Accra Academy et Saint Mary's Girls.

Accra Academy est une école pour les garçons et une des écoles les plus célèbres parmi les lycées au Ghana. Les apprenants de cette école sont très forts dans presque toutes les matières.

Saint Mary's Girls, en d'autre part, est une école réservée aux filles. Elle, aussi, est une des écoles célèbres parmi les écoles des filles.

Nous avons choisis vingt apprenants en deuxième année à Accra Academy et vingt apprenants en deuxième année à Saint Mary's Girls. Nous avons été informés que les apprenants en première année ne sont pas encore enseignés la voix passive dans les deux écoles. Les apprenants en troisième ont déjà passé leurs examens finals et sont partis chez eux.

3.1.2 MÉTHODE D'ENQUÊTE

Pour pouvoir avoir des données pour notre recherche, nous avons pris quelques initiatives. Parmi celles-ci nous pouvons mentionner des questionnaires pour les apprenants et les questionnaires pour les enseignants, les entretiens avec les apprenants et les enseignants, les observations en classe et les exercices pour les apprenants.

Nous cherchons, à travers les questionnaires pour les apprenants, à voir parmi d'autres le sexe et l'âge des apprenants. Nous voulons aussi avoir quelques informations sur le niveau où ils ont commencé à apprendre le français, s'ils ont vécu dans un pays francophone, quelles langues locales ils parlent. Les questionnaires portent aussi sur les programmes d'étude des apprenants si on leur a enseignés le passif et leurs perceptions sur la voix passive.

À travers les questionnaires pour les enseignants, nous cherchons à nous focaliser sur le sexe, l'âge et le niveau d'étude de l'enseignant. Nous voulons aussi savoir les langues locales parlées par les enseignants, s'ils ont vécu dans un pays francophone et pour combien

d'années. Nous voulons aussi tirer quelques informations sur leur formation professionnelle, où ils ont été formés, quelle classe ils enseignent et le nombre d'années d'expérience

Les exercices pour les apprenants cherchent à montrer comment ils transforment des phrases actives à des phrases passives. Nous allons utiliser les résultats des leurs exercices pour nos analyses.

3.2 EXERCICE D'ÉVALUATION EN CLASSE

Cuq J-P (2003 : 94) écrit ceci concernant un exercice. Il écrit « bien que ce terme soit souvent employé au même sens d'activité d'apprentissage, l'exercice renvoie à un travail méthodique, formel, systématique, homogène, ciblé vers un objectif spécifique. Au sein d'un ensemble construit d'activités, l'exercice est conçu pour répondre à une difficulté particulière. ». Dans une salle de classe, un exercice sert à évaluer les activités d'apprentissage. Il sert à vérifier si l'objectif a été atteint ou pas.

3.2.1 LA PLACE DE L' EXERCICE EN CLASSE

Des exercices d'évaluation sont faits par les apprenants pendant un cours de langue ou n'importe quelle matière. Ils sont pris au début du cours, au milieu du cours, et à la fin du cours. Selon Bertocchini, P et Costanzo, E (1989 :173), « l'évaluation a pour objectif principal de vérifier dans quelle mesure l'objectif principal de l'apprentissage a été atteint, alors on aboutit logiquement à la conclusion : l'évaluation a pour objectif principal de vérifier dans quelle mesure l'apprenant est (ou sera) capable d'utiliser la langue apprise dans des situations de communication. ». Pour Pendax Michèle (1998 :49) « l'évaluation remplit deux fonctions principales : d'une part, une fonction sociale, puisqu'elle donne lieu aux certifications des différents niveaux de compétence et maîtrise de savoir-faire (et l'on sait les enjeux de cette certification à l'échelle internationale pour les langues étrangères), et à

l'orientation du cursus scolaire dans système scolaire. D'autre part ; une fonction pédagogique, car elle fournit à l'enseignant comme apprenant des indications sur le processus de l'apprentissage »

Tagliante Christine (2005 :16) postule que des exercices d'évaluation ont trois grandes fonctions. La première fonction elle la nomme « le pronostic (prise d'information initial) qui sert essentiellement à orienter. Cette fonction de l'évaluation cherche à faire connaître, aussi bien à l'élève qu'à l'enseignant, le niveau réel d'un nouvel élève ». La deuxième elle appelle « le diagnostic (prise d'information continue), qui sert à régler. Cette deuxième fonction de l'évaluation intervient tout au long du cursus de formation. Son rôle principal (tout comme en médecine) est d'analyser l'état d'un individu, à un moment donné, afin de porter un jugement sur cet état et de pouvoir, si besoin est, donner les moyens de remédier à un dysfonctionnement. Si un médecin ne cache pas son état à un patient, un enseignant fera de même, et le tandem enseignant/élève pourra ainsi progresser ». La troisième elle la prend comme « l'inventaire (prise d'information finale), qui sert souvent à certifier. La certification est, des trois fonctions de l'évaluation, celle que nous avons tous, un jour ou l'autre, expérimentée. Ce n'est cependant pas l'unique réalisation de la fonction inventaire. L'inventaire intervient le plus souvent en fin de cursus de formation »

Pour Cuq J-P (1996 :84) l'exercice « est alors conçu comme une application d'une leçon. Du point de vue constructiviste piagétien, l'exercice est plutôt conçu comme la proposition d'hypothèses et leur confrontation à la modèle linguistique et communicatif. L'exercice et la leçon ne se distinguent alors plus vraiment, et deviennent, plus globalement, une série d'activité. Du point de vue des théories de l'apprentissage (type behavioriste) on admet généralement qu'il est nécessaire que le sujet procède à un certain nombre de répétitions qui doivent créer une habitude, un automatisme. Cette conception est à la base de la plupart des exercices. L'exercice est conçu comme une application d'une leçon ».

Veltcheff Caroline et Hilton Stanley (2003 :8) postulent qu'il y a quelques « grandes tendances de l'évaluation. Une évaluation centrée sur l'évaluateur signifie que l'évaluateur a pour but explicite ou implicite de vérifier que les méthodes didactiques et la pédagogie ont une action efficace sur les apprenants, l'enseignant voulant obtenir une photographie de sa pédagogie et valider sa pratique. Une évaluation qui met l'accent sur la relation éducative traduit le souci de l'évaluateur :

- de transmettre des connaissances à l'apprenant ;
- d'assurer des conditions d'apprentissage qu'il estime satisfaisantes.

Une évaluation centrée sur l'apprenant a pour but essentiel de faire progresser l'apprenant en fonction de son profil et de façon individualisée et d'enseigner l'apprenant dans une démarche autonome par rapport à son apprentissage.

Une évaluation orientée selon les exigences institutionnelles ou sociales vise à :

- communiquer avec l'institution, les parents ;
- sélectionner, opérer des classements ;
- travailler en fonction d'une norme ».

3.2.2 EXERCICE D'ÉVALUATION SOMMATIVE.

Selon Cuq Jean- Pierre (1990 :91) l'exercice « d'évaluation sommative est une démarche visant à porter un jugement sur le degré de la maîtrise des apprentissages à la fin d'un cours, d'un cycle, d'un programme d'étude ou d'une partie terminale de programme, dans un but de classification, d'évaluation du progrès ou dans l'intention de vérifier l'efficacité d'un programme ou d'un cours au terme des apprentissages. »

Selon Grandguillot Marie-Claude (1993 : 88) l'exercice d'évaluation sommative « appartient à l'enseignant qui effectue des bilans à partir des résultats obtenus ; les informations sur les

performances de l'élève circulent à l'extérieur de la classe vers les familles, l'administration, les établissements suivants et alimentent les échanges sur les décisions à prendre pour déterminer le meilleur cursus scolaire du jeune »

Cuq Jean-Pierre et Gruca Isabelle (2005 :210) stipulent que « l'évaluation sommative se situe à la fin de l'action pédagogique et contrôle ainsi les acquis d'une série de leçons ou, plus généralement, teste le savoir acquis au cours d'un semestre ou d'une année d'apprentissage. Elle fait donc le bilan d'une formation et les résultats obtenus, traduit en notes, certifient l'état de cette formation ce type d'évaluation est donc celui que l'on pratique lors des examens ou des attestations de niveau ; c'est pourquoi, on caractérise souvent cette évaluation de certificative ou de normative, car les résultats permettent de situer un apprenant par rapport à une norme et/ou en vue d'un classement. L'inventaire, qui sert principalement à certifier et donc à sanctionner des savoirs et des savoir-faire acquis ou accumulés tout au long d'un cursus d'études, constitue la fonction essentielle de ce type ».

Veltcheff Caroline et Hilton Stanley (2003 :10), écrivant sur ce sujet, disent qu'évaluation sommative « fait le bilan des acquisitions sur une séquence complète d'apprentissage. Elle permet de classer et sélectionner les apprenants. Elle est l'occasion de la délivrance éventuelle de certification et de diplômes. »

3.2.3 EXERCICE D'ÉVALUATION FORMATIVE

Selon Cuq J-P (1990 : 91) l'exercice d'évaluation formative est un processus d'évaluation continue visant à guider l'élève dans son travail scolaire, à situer ses difficultés pour l'aider et à lui donner les moyens pour lui permettre de progresser dans son apprentissage. Elle est orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès de l'élève et est liée au jugement continu pour apporter une rétroaction et un enseignement correctif efficace. »

Cuq Jean-Pierre et Gruca Isabelle (2005 :210) nous montrent que l'évaluation formative constitue un processus continu qui sert à régler l'apprentissage, car elle permet de recueillir des informations sur les points faibles et points forts de l'apprenant. L'analyse des acquis et des erreurs permet à l'enseignant d'ajuster un cours, de le réorganiser en fonction des lacunes ou de besoins spécifiques afin d'améliorer l'apprentissage et de guider au mieux l'apprenant vers la réalisation des objectifs. Elle ne se traduit pas par des notes, ni par un score.

Pour Barlow Michel (1996 :148) l'exercice « d'évaluation formative juge l'élève par rapport à lui-même. Elle remet la personne au centre de la pédagogie – ou si l'on préfère, rend à la pédagogie sa dimension relationnelle. Enseigner, former, c'est entrer en relation avec des personnes (jeunes ou adultes) – et non pas seulement dispenser des connaissances conformément à ses intérêts ou à sa culture. »

Grandguillot M-C (1993 : 88) en écrivant sur l'exercice d'évaluation, dit qu'elle « appartient à l'élève à l'intérieur de la classe. C'est lui qui en est le sujet et non plus l'objet ; il dispose de critères pour orienter et réguler ses apprentissages ; une bonne part du dialogue pédagogique prend appui sur l'évaluation ainsi conçue. »

Selon Veltcheff C et Hilton S (2003 :9) l'évaluation formative « a pour but de guider l'apprenant, de situer ses difficultés et ses points forts, de lui faire découvrir des procédures pour s'améliorer. Elle guide également l'enseignant par un retour sur ses objectifs. Elle fait d'évaluation un instrument de l'apprentissage et s'appuie par exemple, sur des grilles d'autoévaluation. Elle conduit à établir un contrat pédagogique clair par lequel les apprenants sont informés et s'approprient les objectifs d'apprentissage. »

3.3 ENTRETIENS AVEC DES PERSONNES RESSOURCES

3.3.1 ENQUÊTES APPRENANTS

À Accra Academy, un seul apprenant parmi les vingt apprenants enquêtés, représentant 5% a commencé l'apprentissage de la langue française au niveau S H S. Sept apprenants représentant 35%, ont commencé à apprendre le français au niveau J H S. Douze apprenants représentant 60%, ont appris le français du niveau primaire.

À Saint Mary's Girls, seulement deux parmi des vingt apprenants, représentant 10%, ont commencé l'apprentissage du français au niveau J H S. Dix-huit apprenants représentant 90%, ont commencé à apprendre la langue française du niveau primaire.

À Accra Academy, les apprenants ont entre 15 et 18 ans. Un apprenant représentant 5% des apprenants enquêté, a 15 ans. Dix-sept apprenants, représentant 85% ont 17 ans. Deux apprenants, représentant 10% ont 18 ans. À Saint Mary's Girls, une apprenante représentant 5%, a 16 ans. Dix-huit apprenantes, représentant 90%, ont 17 ans. Une apprenante, représentant 5%, a 18 ans.

Au Ghana, il y a plusieurs langues locales que les apprenants du français parlent avant le contact avec le français. Ces apprenants parlent une ou deux des langues locales. À Accra Academy, onze apprenants, parmi les vingt, représentant 55%, parlent le Twi. Quatre apprenants, représentant 20%, parlent le Ga. Trois, représentant 15%, parlent l'Éwé et deux, représentant 10%, parlent d'autres langues à part le Twi, le Ga et l'Éwé.

À Saint Mary's Girls, une apprenant parmi les vingt enquêtés, représentant 5%, parle le Hausa et huit, représentant 40%, parlent le Twi. Cinq apprenants, représentant 25%, parlent le Ga et deux apprenants, représentant 10% parlent l'Éwé. Nous avons trouvé que trois

apprenants, représentant 15%, qui parlent le Twi et le Ga. Aussi, nous avons rencontré une apprenant, représentant 5%, qui parle le Twi, le Ga et le Hausa.

Au Ghana, le choix du français dépend de quelques conditions tels que l'amour pour le français et parce que le français fait partie du programme choisis. À Accra Academy, dix apprenants, représentant 50%, ont choisis le français à cause de l'amour pour la langue français. Les dix autres, représentant 50%, ont choisis le français parce qu'il fait partie du programme scolaire choisis.

À Saint Mary's Girls, huit apprenantes représentant 40%, ont choisis le français à cause de l'amour pour le français. Onze apprenantes représentant 55%, ont choisis le français parce qu'il fait partie de leurs programmes scolaires choisis. Nous avons trouvé une apprenante représentant 5%, qui a choisis le français parce qu'elle l'aime et parce que le français fait partie de son programme scolaire choisis.

Tous les vingt apprenants enquêtés à Accra Academy, représentant 100%, disent qu'ils aiment le français. Mais à Saint Mary's Girls, dix-neuf apprenantes représentant 95%, ont indiqué qu'elles aiment le français et une représentant 5%, a dit qu'elle n'aime pas le français.

Un apprenant de la voix passive rencontre quelques difficultés au cours de l'apprentissage. À Accra Academy, six apprenants représentant 30% de ceux enquêtés, indiquent qu'ils ont des difficultés de changement des actants. Cinq, représentant 25%, disent qu'ils ont des problèmes avec la conjugaison des verbes à la forme passive et neuf apprenants représentant 45% disent qu'ils n'ont pas des difficultés avec le passif.

À Saint Mary's Girls, trois apprenantes, représentant 15%, ont dit qu'elles ont des difficultés avec le changement des actants et quatorze, représentant 80%, ont des problèmes avec la

conjugaison des verbes et trois apprenantes, représentant 15%, n'ont pas de difficultés avec la voix passive.

3.3.2 ENQUETE ENSEIGNANTS

Nous avons enquêté deux enseignantes ; une à Accra Academy et l'autre à Saint Mary's Girls. L'enseignante à Accra Academy a obtenu sa maîtrise alors que celle de Saint Mary's Girls a obtenu sa licence. Toutes les deux enseignantes parlent la même langue locale ; c'est-à-dire le Twi. L'enseignante à Accra Academy a vécu six mois en France mais celle de Saint Mary's Girls n'a pas encore vécu dans un pays francophone. Elles ont été toutes formées à Mount Mary Teacher Training college, une école normale à Somanya. Pour l'expérience professionnelle, l'enseignante à Accra Academy enseigne depuis seize ans alors que celle à St Mary's Girls' enseigne pour treize ans. Elles ont, chacune, six périodes par semaine et elles enseignent aussi l'anglais. Elles disent qu'elles enseignent la voix passive au milieu du troisième trimestre de la deuxième année. Elles disent qu'il est nécessaire d'enseigner le passif. L'enseignante à Accra Academy dit que les apprenants ont des difficultés concernant la conjugaison des verbes au passif mais celle à St Mary's Girls' dit que ses apprenants n'ont pas de difficultés. Plus tard, nous allons voir si elles ont des problèmes ou pas. Toutes les deux enseignantes ont participé à des stages au C R E F. Celle d'Accra Academy a participé cinq fois alors que celle de St Mary's S H S a participé deux fois.

3.4 TABLEAUX STATISTIQUES.

Les apprenants

Lycée	Garçons	Filles	Totale
Accra Academy	20	–	20

St Mary's S H S	–	20	20
Totale	20	20	40

Les enseignants

Lycée	Hommes	Femmes
Accra Academy	–	1
St Mary's S H S	–	1
Totale	–	2

Niveau de commencement de l'étude de français

Accra Academy

École primaire	12	60%
J H S	7	35%
S H S	1	5%
Totale	20	100%

St Mary's S H S

École primaire	18	90%
J H S	2	10%
S h S	0	0
Totale	20	100%

Langue locales

Accra Academy

Twi	11	55%
Ga	4	20%
Éwé	3	15%
Autres	2	10%
Totale	20	100%

St Mary's S H S

Twi	8	40%
Ga	5	25%
Éwé	2	10%
Twi et Ga	3	15%
Hausa	1	5%
Toutes les langues	1	5%
Totale	20	100%

Programme de l'étude

Accra Academy

Les lettres	20	100%
Les sciences	0	0

St Mary's S H S

Les lettres	20	100%
Les sciences	0	0

Ages

Accra Academy

15ans	1	5%
17ans	17	85%
18ans	2	10%
Totale	20	100%

St Mary's S H S

16ans	1	5%
17ans	18	90%
18ans	1	5%
Totale	20	100%

Les enseignants

Niveau éducatif

Accra Academy	Maîtrise
St Mary's S H S	License

Ages

Accra Academy	42
St Mary's S H S	35

Langues locales

Accra Academy	Twi	Français	Anglais
St Mary's S H S	Twi	Français	Anglais

Formation professionnelle

Accra Academy	Mount Mary Training College
St Mary's S H S	Mount Mary Training College

Classe d'enseignement

Accra Academy	S H 2
St Mary's S H S	S H 2

Nombre de périodes

Accra Academy	Six périodes par semaine
St Mary's S H S	Six périodes par semaine

Dans ce chapitre, nous avons présenté les écoles dans lesquelles nous pris les données. Nous avons continué à présenter les méthodes d'enquête. Nous avons aussi présenté l'importance et quelques types d'exercices dans une leçon. Nous avons décrit les apprenants et les enseignements enquêtés. En fin nous avons mis les tableaux statistiques.

CHAPITRE QUATRE

ANALYSE DES DONNEES

Pour aboutir à notre objectif, il nous faut présenter les résultats obtenus et faire l'analyse des données. Pour bien mener ce travail, nous avons présenté les résultats des tests sur la transformation des phrases actives à des phrases passives. Notons que l'analyse et la présentation sont faites par une description statistique des données recueillies selon les démarches de dépouillement.

4.1 TRANSFORMATION PASSIVE DES VERBES NON-PASSIVE

Comme nous avons vu préalablement, en français ce n'est pas tous les verbes qui peuvent être transformés de la voix active à la voix passive. Riegel M et al (2014 :435) postule « qu'en règle générale, seules les phrases répondant au schéma syntaxique [sujet-verbe-complément d'objet direct] se prêtent à la passivation ». Encore, selon Tomassone Robert (2002 :145) « Le Bon Usage de M Grevisse, au paragraphe 611 : on peut mettre au passif tout verbe transitif direct ; l'objet direct du verbe actif devient le sujet du verbe passif et le sujet du verbe actif devient le complément d'agent du verbe passif. De fait les choses ne sont pas aussi simple ni aussi symétriques !

Certaines phrases actives acceptent une paraphrase à la forme passive, certaines la refusent, d'autres encore font problème. »

+ -Nous avons, à travers notre enquête trouvé qu'il y avait cinq apprenants à Accra Academy représentant 25% des apprenants enquêtés dans cette école, ont transformé cette phrase active : « Kofi a un chien. » à une phrase passive « Un chien est eu par Kofi ». Là aussi, il y avait six apprenants représentant 30% des apprenants enquêtés, qui ont mis au passif la phrase active : « la voiture coute deux mille cedis » en « deux mille cedis est couté par la voiture »

Nous avons aussi trouvé à St Mary's S H S qu'il y avait cinq apprenants représentant 25% des apprenants enquêtés, qui ont transformé la phrase active « Le cahier coute cinq cedis » à une phrase passive « Cinq cedis sont coutés un cahier. ». Nous pensons que les apprenants ne sont pas mis au courant qu'il y a certains verbes en français qu'on ne peut pas mettre à la voix passive.

4.2 ERREUR DE CONSTRUCTION DE COMPLEMENT D'AGENT.

En général ce n'est pas tous les pronoms qui peuvent jouer le rôle d'un complément d'agent. Par exemple les pronoms, je, tu, il et ils, ne peuvent jamais être mis comme complément d'agent. Nous avons trouvé que quinze apprenants représentant 75% des apprenants enquêtés à Accra Academy, ont transformé la phrase :

« Il guide l'aveugle. » en « L'aveugle est guidé par il.» au lieu de « L'aveugle est guidé par lui. ».

A St Mary's S H S, quatorze apprenantes, représentant 70% des apprenantes enquêtées ont transformé la même phrase de la même manière.

Nous avons trouvé que treize apprenants, représentant 65% des apprenants enquêtés à Accra Academy, ont transformé la phrase :

« Tu soigne le patient. » en « Le patient est soigné par tu. » au lieu de « Le patient est soigné par toi ».

A St Mary's S H S dix-neuf apprenantes, représentant 95% des apprenantes enquêtées ont fait de même faute. Ceci est du à l'incompréhension de la transformation passive. Ils ne savent pas que quelques pronoms ne peuvent pas être un complément d'agent.

4.3 ERREUR SUR LA CONSTRUCTION VERBALE DU PASSIF.

Selon Huot Hélène (2005 :140) la flexion verbale « constitue sans doute l'un des points de la morphologie du français où les erreurs d'interprétation et d'analyser sont les plus répandues et les plus ancrées. Les innombrables mémentos de conjugaison n'y sont sans doute pas pour rien, qui en accordant une priorité absolue aux questions d'orthographe, occultent de fait les niveaux d'analyse appropriées. Un point notamment n'est pas clairement montré, et qui est pourtant capital : comme en Latin l'ensemble des morphèmes constituant la flexion proprement verbale est le plus souvent adjoint à des radicaux allongés par une voyelle dite pour cette raison « voyelle thématique ». »

En français, chaque sujet a son verbe ; c'est-à-dire, un sujet au singulier prend un verbe au singulier et un sujet au pluriel prend un verbe au pluriel. Mais il y a des cas où nous avons trouvé quelques apprenants ne font pas attention à faire des accords entre les sujet et les verbes.

Selon Riegel M et al (2014 :434) « morphologiquement, le verbe est un mot variable qui se conjugue, c'est-à-dire qui est associé à plusieurs catégories morphologiques. Il reçoit les marques spécifiques correspondant, sur le plan de la signification, au nombre (comme le nom), à la personne, au temps et au mode (qui peuvent également déterminer des variations du radical). La voix, le temps et l'aspect sont marqués par des auxiliaires qui précèdent le radical verbal, pourvu d'une désinence de participe passé ou d'infinitif. Le verbe connaît par ailleurs des variations de radical, plus importantes que le nom. Certains verbes ont un radical unique (beaucoup de verbes en -er), mais beaucoup de verbes, en particulier les plus fréquents (avoir, être, aller, faire, etc), ont un radical qui prend différentes formes.

Wagner R-L et Pinchon J (1991 :235) font la distinction entre le verbe et le nom. Ils postulent que « les verbes se distinguent des substantifs par des propriétés morphologique et par leur

aptitude à certaines constructions. Le sens ne suffit pas à opposer ces deux espèces de mots.

Très souvent, en effet, une même notion peut être exprimée :

- a) Soit par un substantif. Ex ; la course, la marche, la naissance, la vue.
- b) Soit par un verbe. Ex ; courir, marcher, naître, voir.

Dans de tels cas, le substantif et le verbe diffèrent non par leur signification, mais par leur forme. C'est cette dernière qui détermine leurs aptitudes à certains emplois.

2. Les verbes se distinguent des substantifs par les propriétés morphologiques suivantes :

a) Ils se conjuguent, la conjugaison est l'ensemble des formes sous lesquelles peut se présenter un verbe. Ces formes se composent d'un radical et de désinences qui permettent de décrire le procès dans sa durée, de le situer dans une époque, de le rapporter à un sujet grammatical de telle ou telle personne.

b) À la différence du nom, les verbes se présentent sous des formes particulières, suivant que le procès est considéré du point de vue de celui qui en est l'agent ou le siège, ou du point de vue de celui qui en est l'objet.

3. Les verbes sont aptes à certaines constructions. À la différence des substantifs et des adjectifs, certains verbes admettent un complément d'objet, construit directement. Ce complément peut devenir le sujet grammatical du verbe, lorsque celui-ci est tourné à la voix passive. »

Les verbes de la langue française, selon Weinrich H (1989 :60) « sont soumis à la conjugaison par le sujet, ce qui veut dire qu'ils reçoivent différentes formes (marques flexionnelles pour la plupart) en fonction des qualités grammaticales de leurs sujets. Les qualités grammaticales de deux autres actants, l'objet et le partenaire, ne se reflètent pas dans

la conjugaison de la langue française.... La conjugaison régit par le sujet veut dire ; il y a des formes verbales distinctes selon le rôle communicatif et le nombre du sujet. »

Toutes formes verbales de temps composés ont un auxiliaire. Delatour Y et al (2004 :97) postulent que «on forme les temps composés avec l'auxiliaire « avoir » ou « être » suivi du participe passé. C'est le temps de l'auxiliaire qui différencie les temps composé. Selon Le Goffic (1993 :162-163) « la délimitation du verbe suppose réglé le problème de l'auxiliation. Les seuls auxiliaires au sens strict, sont « avoir » et « être ». Certains verbes, souvent qualifié d'auxiliaires modaux (pouvoir), aspectuels (aller) ou factifs (faire), ont un fonctionnement qui se rapproche de celui des auxiliaires, mais qui s'en distingue toujours par quelques côté. Ils relèvent de la modalité (au sens large), qui ne doit pas se confondre avec l'auxiliaire.

« Avoir » : le verbe « avoir » sert à former les temps composés de la très grande majorité des verbes français. Il s'auxilie lui-même (j'ai eu) et il auxilie le verbe « être » (j'ai été).

« Être » : le verbe « être » a trois types d'emploi auxiliants ; il sert à former le temps composé de certains verbes intransitif perfectifs (aller....), les temps composés de toutes les constructions réflexives et le passif »

Dans une phrase française, il y a toujours un accord entre le sujet et les autres éléments en particulier, le verbe et l'adjectif. Weinrich H(1989 :31,) stipule qu'il y a l'accord en genre et en nombre. Sous l'accord en genre il écrit « le concept de genre comprend en français l'opposition binaire des traits sémantiques lexicaux du masculin et du féminin. Dans un texte, des signes appartenant à d'autres classes grammaticales s'accordent au genre du nom, c'est-à-dire qu'ils prennent par principe, soit le genre masculin soit le genre féminin. »

Sous le titre de l'accord en nombre, il écrit (ibid :45) « le concept de nombre recouvre l'opposition binaire singulier/pluriel. À l'inverse du genre, le nombre n'est pas prédéterminé

par aucune contrainte lexicale quelle que soit la classe grammaticale considéré. En principe, c'est en fonction des exigences du texte que le nombre est choisi librement pour chaque signe, de sorte que tous les signes variables en nombre peuvent se trouver aussi bien au singulier qu'au pluriel. C'est pourquoi le dictionnaire n'est habituellement d'aucun secours pour informer sur le nombre. L'opposition en nombre, existe en français de façon régulière pour les signes des classes grammaticales suivantes :

- Dans les classes lexème : noms, verbes, adjectifs.
- Dans les classes de morphèmes : articles, pronoms, certains relatifs. »

Selon Le Goffic (1993 :59) l'accord « établit ou confirme les liens syntaxiques de rattachement entre certains constituants. C'est une sorte de « système de sécurité » (plus ou moins utilisé selon les langues). L'accord suppose un donneur de marques et un preneur de marques. Le seul donneur de marques est le nom (ou son équivalent parmi lesquels au premier chef les pronoms), ce qui souligne sa place prééminente dans le dispositif syntaxique de la langue. Le nom donne ses marques au verbe et à l'adjectif.

- Il donne au verbe des marques de nombre (singulier/pluriel) dans le cadre de la relation nom (sujet) – verbe (noyau du prédicat), qui est la grande relation structurale de la phrase. »

Delatour Y et al (ibid :102) postule qu'en « générale, le verbe s'accorde avec le sujet en personne et en nombre. Dans une phrase passif, le participe passé s'accorde toujours avec le sujet » grammatical.

Selon Kuupole D D (1993 :19) le verbe « en français s'accorde avec son sujet en nombre et en personne ».

Nous avons constaté que nombreux apprenants ont commis ces erreurs. Nous avons trouvé cinq apprenants enquêtés d'Accra Academy représentant 20% des apprenants enquêtés, ont transformé la phrase :

« L'architecte dessine ces plans » en « Ces plans est dessiné par l'architecte » au de « Ces plans sont dessinés par l'architecte. »

Le même nombre d'apprenants n'ont pas l'accorde entre le participe passé « dessiné » et le sujet passif « ces plans ».

Nous avons aussi constaté que douze apprenants enquêtés d'Accra Academy représentant 60% des apprenants enquêtés, ont transformé la phrase :

« Kofi mange la mangue » en « La mangue est mangé par Kofi » au lieu de « La mangue est mangée par Kofi ».

Ceci veut dire qu'ils n'ont pas fait l'accord entre le sujet passif « la mangue et le participe passé « mangée ».

Nous avons vu que deux apprenants enquêté d'Accra Academy, représentant 10% ont écrit « manger » l'infinitif au lieu du participe passé « mangée » quand ils transformé la phrase citée avant.

A St Mary's S H S, nous avons trouvé dix-huit apprenants représentant 90% des apprenants enquêtés, ont transformé la phrase :

« Kofi mange la mangue. » en « La mangue est mangé par Kofi. » au lieu de « La mangue est mangée par Kofi. » Ici, les apprenants ne savent mettre l'accord en le sujet et le participe passé.

Selon Delatour Y et al (2004 :155) « pour les verbes du premier groupe et deuxième groupe le participe passé est formé sur le radical de l’infinitif. Premier groupe : radical + é , manger – mangé , deuxième groupe : radical + i, finir –fini. Pour les verbes du troisième groupe, un grand nombre de participes passés sont irréguliers : partir – parti, mettre – mis, dire – dit, ouvrir – ouvert, peindre - -peint, savoir – su etc. »

Quelques apprenants ne savent pas le participe passé de quelques verbes. Par exemple à St Mary’s S H S tous les vingt apprenants enquêtés ont écrit la phrase :

« L’éditeur relit les épreuves. » en « Les épreuves est relite par l’éditeur. » au lieu de « Les épreuves sont relues par l’éditeur. ».

A Accra Academy six apprenants représentant 30% des apprenants enquêtés ont transformé la phrase :

« L’éditeur relit les épreuves. » en « Les épreuves sont relite par l’éditeur ».

Sept apprenants de cette école représentant 35% ont transformé la même phrase en ;

« Les épreuves est relite par l’éditeur ».

Nous pensons que les apprenants sont faibles dans la formation du participe passé.

4.4 ERREUR SUR LE CHOIX DE LA PREPOSITION.

En général la voix passive est construite avec la préposition « par » mais il y a quelques verbes qui prennent la préposition « de ». Selon Riegel M et al (2014 :734) « en français classique la préposition « de » était largement majoritaire. » mais « le français moderne tend à généraliser « par » qui est généralement substituable à « de ». La préposition « de » apparaît aujourd’hui comme la forme marquée réservée aux cas où le complément introduit n’est pas

interprété comme un véritable agent et où, corollairement, le sujet passif n'est pas effectivement affecté par le procès verbal : il s'agit essentiellement de verbes statifs dénotant des sentiments, des opérations intellectuelles et des localisations. ».

Nous avons, à travers les exercices des apprenants, trouvé que neuf des apprenants enquêtés à Accra Academy, représentant 45% ont transformé la phrase :

« Tout le monde aime Kwesi » en « Kwesi est aimé par tout le monde » au lieu de « Kwesi est aimé de tout le monde »

A St Mary's S H S quinze apprenantes représentant 75% des apprenantes enquêtées ont transformé la même phrase de la même manière.

A Accra Academy, seize apprenants représentant 80% des apprenants enquêtés ont transformé la phrase :

« La voiture suit le train » en « Le train est suivi par la voiture » au lieu de « Le train est suivi de la voiture »

Dix-huit apprenantes représentant 90% des apprenantes enquêtées à St Mary's S H S ont fait de la même erreur.

Nous avons trouvé à Accra Academy qu'il y a dix-sept apprenants représentant 85% de ceux qui sont enquêtés ont transformé la phrase :

« Mon grand-père a accepté les cadeaux » en « Les cadeaux sont été acceptés par mon grand-père » au lieu de « Les cadeaux sont été acceptés de mon grand-père ». Ceci montre que les apprenants ne savent qu'il y a des verbes qui prennent la préposition « de » pour former le passif.

Seize apprenantes représentant 80% des apprenantes enquêtées à St Mary's S H S ont commis la même faute. Ces fautes sont commises parce que les apprenants ne savent pas qu'il y a des verbes qui sont introduits par la préposition « de » dans la construction du complément d'agent.

Selon Gardes Tamine J (2008 :109) le complément d'agent est « introduit par une préposition qui est le plus souvent « par », parfois « de » ou une préposition de lieu. Anciennement, est pouvait aussi l'être par « à » (mangé aux mites). « De » est utilisé avec des verbes statifs, souvent psychologique.

Elle est haïe de tous.

Il est passionné de théâtre.

Ce complément peut être omis, mais, l'omission d'un animé est plus fréquente que celle d'un inanimé et certains compléments, en particulier lorsque le verbe est pris au sens figuré, sont obligatoire. »

A Accra Academy, trois apprenants représentant 12% des apprenants qui sont enquêté, ont éliminé les prépositions « par » ou « de ». Par exemple, un apprenant a transformé cette phrase :

« L'architecte dessine ces plans » en « Ces plans sont dessiné l'architecte » au lieu de « Ces plans sont dessinés par l'architecte ».

Un autre apprenant a transformé la phrase :

« Le chien guide l'aveugle » en « L'aveugle est guidé le chien » au lieu de « L'aveugle est guidé par le chien »

Un autre apprenant a transformé la phrase :

« Le facteur distribue le courrier » en « Le courrier est distribué le facteur » au lieu de « Le courrier est distribué par le facteur ».

Un apprenant a transformé la phrase :

« Le médecin soigne le patient » en « le patient est soigné le médecin » au lieu de « Le patient est soigné par le médecin ».

A St Mary's S H S, trois apprenants représentant 15% des apprenants enquêtés ont transformé la phrase :

« L'électricien répare le circuit électrique. » en « Le circuit électrique est réparé électricien » au lieu de « Le circuit électrique est réparé par l'électricien. » Nous pensons que ces erreurs sont dues à l'influence de leurs langues maternelles parce que cette structure n'existe pas dans la plupart des langues ghanéennes.

4.5 ABSENCE AUTORISÉE DU COMPLÉMENT D'AGENT

Dans la transformation passive, il est d'usage de laisser sous-entendu certains compléments d'agents qui ne sont pas explicites. Il s'agit en général les pronoms indéfinis. Delatour Y et al (2004 :106) écrivent ceci : « lorsque le sujet actif est « on », la forme passive n'a pas de complément d'agent ». Nous avons trouvé que Wagner R-L et Pinchon J (1991 :303) a dit quelque chose sur l'emploi du pronom indéfini « on » en écrivant « le passif sert à éviter l'emploi d'un sujet indéfini « on » pour eux on peut éviter l'usage d'un pronom indéfini en employant le passif. C'est-à-dire que quand on ne peut pas écrire le pronom « on » en position de complément d'agent.

Nous allons dire un mot ou deux sur les pronoms indéfinis avant de présenter les erreurs commis par les apprenants. Selon Tomassone Robert (2003 :) « Les pronoms indéfinis

constituent une classe extrêmement diverse de point de vue de leur origine étymologique, de leurs fonctionnement morphosyntaxique et textuel et de leur contenu sémantique. Cette diversité est telle que l'on préfère souvent la classer selon un critère sémantique, opposant ceux qui expriment le nombre (indéfinis quantifiants) et ceux qui portent sur l'identité (indéfinis identificateurs). Les deux sous-classes ne sont pas homogènes sur le plan du fonctionnement textuel. Exemple : on, nul, personne, quelqu'un, n'importe qui etc.

Les pronoms indéfinis sont nombreux et jouent des rôles du sujet dans une phrase.

Selon Wagner R-L et Pinchon J (1991 :206) « les pronoms indéfinis ont pour caractère commun d'être des nominaux. Ils peuvent assumer dans la phrase les fonctions du substantif. Comme les adjectifs correspondants, les pronoms indéfinis fournissent une information d'ordre quantitatif ou d'ordre qualitatif.

A Accra Academy, seize apprenants, représentant 80% des apprenants enquêtés, ont transformé la phrase : « on a volé sa voiture » en « sa voiture a été volé par on ». Comme déjà citer, il fallait supprimer le pronom « on » en écrivant : « sa voiture a été volé », mais ils l'ont écrit. Les quatre apprenants n'ont pas transformé cette phrase.

A St Mary's S H S dix-huit apprenants, représentant 90% des apprenantes enquêtées ont transformé la même phrase en « sa voiture a été volé par on » au lieu de « sa voiture a été volé ». Nous pouvons dire que les apprenants ont trop généralisé les règles de la passivation.

CHAPITRE CINQ

INTERPRÉTATIONS PÉDAGOGIQUES DES DONNÉES

5.1 LA TRANSFORMATION PASSIVE DANS LE PROGRAMME SCOLAIRE.

Pour commencer nous allons voir quelques définitions d'un programme scolaire. Nous allons aussi mentionner quelques programmes scolaires au Ghana et nous allons regarder en détails le contenu du programme scolaire du français au niveau S H S au Ghana.

Nous dirons qu'un programme scolaire est tous les matières et les expériences qu'un apprenant acquiert quand il est à l'école. Selon Lewy Ariel (1992 :13) un programme scolaire « était, traditionnellement, considéré comme l'ensemble des compétences et des matières devaient être enseignées à l'école. Très souvent il répondait à des traditions séculaires et était enseigné sans aucun changement pendant des années. Ils ne paraissent donc pas nécessaire de produire un document officiel sur le programme scolaire et si tels était le cas, il s'agissait plutôt d'une énumération précise des compétences et matières à enseigner, parfois accompagnée d'explications sur leur importance, l'ordre dans lequel l'enseignement devait se dérouler et le temps qu'il fallait lui consacrer. D'une manière générale, ces documents constituaient ce qu'on appelait des plans d'étude. Comme on ne les modifiait pas avant des années, les établissements d'employer à plein temps des spécialistes des programmes. Les plans d'étude étaient habituellement révisés par des comités spécialisés »

Cuq J-P et Gruca I(2009 :129) appellent le programme scolaire « contenus programme ou syllabus. Ils écrivent ceci sur le programme « elle se manifeste par des instructions officielles, des programmes, des syllabus ou des référentiels et est fondée sur des représentations culturelles, idéologiques et méthodologiques. De façon générale, lorsqu'il s'agit d'enfants ou d'adolescents, les choix de contenus sont effectués par les institutions

responsables, ministérielles, régionales ou d'échelle plus proche selon les cultures scolaires. Lorsqu'il s'agit d'adultes, les choix sont généralement effectués par les institutions de formation, qui proposent une offre de formation. »

Pour eux il y a des programmes scolaires pour les enfants et des programmes scolaires pour les adultes. Ceux des enfants sont formulés par le ministère de l'éducation, mais ceux des adultes sont formulés par leurs institutions de formation.

Au Ghana, il y a plusieurs matières qui sont enseignées au niveau S H S et chaque matière a son programme à suivre. Nous pouvons dire qu'il y a plusieurs programmes scolaires aussi.

A travers des années, il y a eu des changements dans le système éducatif du pays. Chaque réforme amène des changements dans des programmes scolaires des matières à enseigner.

Dans le nouveau programme scolaire du français au niveau S H S, il y a beaucoup d'éléments à enseigner. Par exemple on doit enseigner la civilisation du Ghana, de quelques pays francophone et de La France, la littérature, la grammaire etc. Comme notre sujet porte sur la voix passive, un aspect de la grammaire, nous allons nous concentrer sur les éléments grammaticaux qui se trouvent dans le programme.

Le programme scolaire du français au niveau S H S est divisé en des années, c'est-à-dire trois années. Dans chaque année, le programme est divisé en section et puis en unité. Par exemple en première année, il y a huit sections, en deuxième année, il y a aussi huit sections mais en troisième année, il y a seulement quatre sections

En première année, la section 1 est divisée en cinq unités. Dans unité 1 on doit enseigner la conjugaison, la négation, les articles définis, le masculin et le féminin des adjectifs comme des éléments de la grammaire. Dans unité 2 on doit enseigner la forme interrogative, le masculin et le féminin des adjectifs, la structure « C'est + nom/ C'est + pronom ». Dans unité

3, les auxiliaires être et avoir, les pronoms personnels, les adjectifs qualificatifs, la construction « être + attribut », l'accord dans GV, l'accord dans GN, l'interrogation partielle et l'ordre normal de la phrase française doivent être enseignés. Dans unité 4 on doit enseigner les adverbes de lieu, les prépositions et les locutions prépositionnelles, les adjectifs numéraux, l'emploi des déterminants (article défini et article indéfini) et l'imparfait. Dans unité 5 on enseigne les verbes de la vie, naître et mourir, se marier etc, la date, le passé composé.

La deuxième section est divisée en quatre unités. Dans unité 1, on enseignera le futur, les expressions de souhait, les verbes d'état, les prépositions : à, en, chez. En unité 2 il faut enseigner les verbes d'opinion, le pronom « En », le comparatif et le superlatif. En unité 3 on doit enseigner les pronoms personnels, les verbes à double construction et le passé composé. En unité 4 on doit enseigner le futur simple, l'expression du but, l'expression de la cause et l'expression de la conséquence.

La troisième section se compose de quatre unités. En unité 1 on enseigne l'expression du temps, l'expression de la comparaison, l'expression de l'obligation. En unité 2 on doit répéter ce qui est enseigné en unité 1. En unité 3 on doit enseigner le conditionnel de suggestion, l'expression de l'obligation et les pronoms indéfinis. En unité 4 on enseigne l'expression de l'opposition et la première approche de la concession.

La section quatre a quatre unités. En unité 1 on doit enseigner l'expression du temps, la chronologie et la systématisation du passé composé. En unité 2, les pronoms relatifs et le « Y » de lieu doivent être enseignés. En unité 3 on doit enseigner l'expression de l'habitude, la phrase exclamative, l'expression de l'opinion et l'expression de la concession. En unité 4 on voit l'alternative et la condition. En unité 5 on doit enseigner l'expression de la condition et l'hypothèse, la comparaison.

La section cinq a cinq unité. En unité 1 on enseigne les prépositions et les indicateurs spatiaux. En unité 2 on trouve le plus-que-parfait, l'expression « En effet », et l'expression du but. En unité 3 on voit la durée et les relations temporelles. En unité 4 on doit enseigner la construction des verbes avec deux pronoms compléments ; COD et COI. En unité 5 on voit la construction et l'emploi des verbes « savoir » et « connaître » et la construction « ça sert à + infinitif.

La section six est consacrée à littérature. La section sept est divisée en cinq unité. En unité 1 on enseigne la progressive, les modalisations d'appréciation et d'adhésion. En unité 2 on enseigne les déterminants et les pronoms indéfinis. En unité 3 les déterminants, les pronoms indéfinis négatifs et la restriction sont enseignés. Le subjonctif est introduit en unité 4. En unité 5, on doit enseigner la négation de quantités indéfinies et la place de l'adjectif épithète.

La section 8 se compose de trois unités. En unité 1 on doit enseigner les pronoms indéfinis composés, les adverbes de lieu les adverbes de manière et les registres de langue. La place de l'adjectif épithète, les adjectifs en -able, les adverbes de l'opinion et les préfixes d'intensité sont enseignés en unité 2. En unité 3, on doit enseigner le comparatif et le superlatif, les adverbes d'intensité, la place de l'adverbe, la construction des phrases avec l'impératif + pronoms.

En deuxième année, la section 1 s'est composée d'une seule unité et dans cette unité on doit enseigner le conditionnel de politesse, l'expression de la protestation et de l'indignation avec des formes personnelles et avec des formes impersonnelles.

La section 2 de la deuxième année a cinq unités. En unité 1 on continue à enseigner le conditionnel de politesse. En unité 2 on enseigne l'expression de la durée, la différence entre « dans » et « en », et le passif. En unité 3 on enseigne les termes qui servent à énumérer. En

unité 4 on doit enseigner l'expression de but. En unité 5 on enseigne l'expression de localisation, l'expression de l'hypothèse et éventualité, les expressions de la condition.

En section 3, il y a quatre unités. En unité 1 on enseigne l'expression de commentaire, l'expression de la quantité et la mise en relief. On fait la révision de la comparaison et l'imparfait en unité 2. Le déroulement de l'action et l'expression de la durée sont enseignées en unité 3. En unité 4 on fait la révision des partitif et du pronom « En ». En unité 5 on enseigne l'impératif, la place des pronoms personnels et l'expression de l'opposition.

La section 4 a cinq unités. En unité 1 on enseigne la relation téléphonique. Les trois formes de l'interrogation sont enseignées en unité 2. En unité 3, la causalité, l'expression de la condition et l'expression du conseil sont enseignées. En unité 4 on enseigne les expressions marquant la certitude, l'incertitude et le doute. L'expression de souhait, l'expression de la désapprobation et les pronoms démonstratifs sont enseignées en unité 5.

La section 5 de la deuxième année est consacrée à la littérature. La section 6 est divisée en quatre unités. En unité 1, la concordance de temps est enseignée. Les expressions de l'antériorité, la postériorité la simultanéité et de l'opposition sont enseignées en unité 2. En unité 3, on enseigne la phrase interrogative et la réponse à une interrogation négative. En unité 4, l'atténuation et la politesse sont enseignées. La phrase interrogative indirecte et le schéma argumentatif sont enseignés en unité 5

La section 7 est divisée en cinq unités. En unité 1 on enseigne les adverbes de jugement. En unité 2, le déroulement de l'action, l'expression de l'obligation et l'impératif affirmatif sont enseignés. Unité 3 est consacrée au présent, au futur et à l'expression de la crainte. En unité 4 on enseigne les articles partitifs et les verbes factitifs. La formation des noms à partir de verbes et la négation de l'article indéfini sont enseignées en unité 5.

Il y a trois unités dans la huitième section de la deuxième année. Le cadre de l'énonciation est enseigné en unité 1. En unité 2 on enseigne l'expression du jugement, les modalités de certitude, de possibilité, de probabilité et de doute. En unité 3, l'expression de l'opinion est enseignée.

En troisième année, il y a quatre sections. En section 1 il y a deux unités. La première unité est consacrée au discours rapporté et au conditionnel pour proposer quelque chose. Dans la deuxième unité, on enseigne le discours rapporté, la concordance des temps avec un verbe introducteur de discours au passé et rapporter un discours interrogatif.

La section 2 de la troisième année a cinq unités. Dans la première unité, on enseigne le double sens du verbe « devoir ». La révision des pronoms relatifs est faite en unité 2. En unité 3, la nominalisation est enseignée. La révision de la forme passive et de l'expression de la cause sont faites en unité 4. En unité 5, la formation des noms de verbes, les noms masculins et les noms féminins sont enseignés.

Il y a quatre unités dans la section 3. On fait un rappel de la structure argumentative en unité 1. En unité 2 on enseigne les outils de l'argumentatifs, et on fait la révision de l'emploi des connecteurs temporels et des connecteurs logiques marquant les différentes étapes d'une argumentation. En unité 3, on revoit quelques sigles et la manière de les prononcer et on fait la révision de la forme impersonnelle et l'expression de la cause/conséquence et les stratégies de l'argumentation : comment convaincre l'interlocuteur. L'expression du désaccord est contenue dans l'unité 4. En unité 5, l'argumentation est enseignée.

À travers cette présentation, nous avons trouvé que l'enseignement du passif proposé dans le programme scolaire du français au Ghana, est très peu. Nous avons découvert qu'on commence l'enseignement de la voix passive en deuxième année. Précisément, on enseigne le passif en section 2 unité 2 et on fait la révision en troisième année, en section 2 unité 4. Nous

allons suggérer qu'il faut commencer l'enseignement de la voix passive en première année. Nous croyons que si on commence tôt l'enseignement du passif, les enseignants vont mieux guider les apprenants pour bien transformer de la voix active à la voix passive.

5.2 LA METHODE UTILISEE EN CLASSE.

Nous allons présenter une fiche pédagogique utilisée comme guide pour enseigner la voix passive. Après la présentation, nous allons faire un commentaire sur quelques éléments de la fiche.

ACCRA ACADEMY

FRANÇAIS

S H S 3

SUJET : LA VOIX PASSIVE

WEEK 5 : 12-17TH OCTOBER 2014

Connaissance supposée acquise : Les étudiants peuvent faire des phrases simples à la voix active.

Objectif : les étudiants seraient capables de transformer des phrases actives à la voix passive.

Points Essentiels :1. La voix passive entraîne des modifications

L'objet devient le sujet grammatical du verbe (la tour Eiffel)

Le sujet devient le complément d'agent (par G. Eiffel).

Le verbe passif est conjugué avec l'auxiliaire être (au même temps et mode que dans la voix active)

On fait l'accord du participe passé (construit) avec le sujet (construite)

2. Le complément d'agent n'est pas toujours obligatoire. Dans certains cas, on le supprime soit parce qu'on ne le connaît pas soit parce que ce n'est pas important.

-La banque a été cambriolée hier soir. (on ne connaît pas les cambrioleurs)

3. Certains verbes utilisent la préposition « de ». On utilise la préposition « de » avec : les verbes de description : La maison est entourée d'arbres.

Les verbes de sentiments : Elle est appréciée de tous ses collègues.

4. Autres moyens d'exprimer la forme passive :

- Forme pronominale : Ce nouveau produit se vend très bien.

- Faire + infinitif : Quand quelqu'un fait une action pour quelqu'un d'autre.

Je fais construire ma maison (Je demande à un architecte de me construire une maison)

-Se faire + infinitif : quand quelqu'un subit une action de quelqu'un d'autre.

Je me suis fait couper les cheveux (Je demande au coiffeur de me couper les cheveux)

Les activités

1. Faire faire des phrases actives.
2. Transformer les phrases actives à la voix passive
3. Faire identifier les modifications

4. En groupe de deux, un donne une phrase active et l'autre la transforme à la voix passive.
5. Présenter les cas où le complément d'agent n'est pas toujours obligatoire.
6. Les étudiants donnent quelques exemples
7. Présentation des cas où certains verbes utilisent la préposition « de ».
8. Faire donner quelques exemples
9. Présenter autres moyen d'exprimer la forme passive
10. Faire donner quelques exemples

EVALUATION

Transformer les phrases suivantes à la voix passive.

1. Les ghanéens mangent le fufu.
2. Tout le monde a respecté le Président Atta Mills. Etc.

REFERENCES

1. <http://www.bonjourdefrance.com>
2. <http://www.lepointdufle.net>
3. www.françaisfacile.com

Critique de la fiche pédagogique

Nous allons prendre les éléments de la fiche pédagogique et voir s'il y a quelques problèmes avec ces éléments. Le premier élément que nous allons voir est la connaissance supposée acquise. On a écrit comme la connaissance supposée acquise : les étudiants peuvent faire des phrases simple à la voix active. C'est bon d'avoir une telle supposition, mais si on commence de l'anglais en disant que les étudiants peuvent faire des phrases passives en anglais. C'est que nous sommes dans un pays anglophone nous croyons que les étudiants auraient fait la

voix passive en anglais. Passant par l'anglais, nous croyons que les étudiants comprendraient mieux le passif en français. Il fallait expliquer la similarité qu'il y a dans les deux langues.

Il y a un seul objectif mais dix activités. Il faut qu'il y ait au moins neuf objectifs. L'objectif cité va pour les deux premières activités pour les activités 3 et 4 il fallait un objectif comme : les étudiants seraient capable d'identifier les modifications de la transformation passive. Il faut qu'il y ait un objectif pour les activités 5 et 6 comme : les étudiants seraient capables de donner les cas où le complément d'agent n'est pas obligatoire. Pour les activités 7 et 8 l'objectif : les étudiants seraient capable de faire des phrases avec des verbes qui utilisent la préposition « de » pour la construction passive serait mieux. Finalement, les activités 9 et 10 fallait avoir un objectif comme : les étudiants seraient capable de donner quelques exemples d'autres formes passive.

Sous les points essentiels proposé, nous ne trouvons pas la préposition « par » et aussi nous ne trouvons pas les verbes qui se construisent à la voix passive avec la préposition « par ».

Avec la connaissance supposée acquise proposée avant, nous allons proposer une fiche pédagogique suivante :

MATIÈRE: Le français

CLASSE : S H 2

SUJET : La voix passive

Semaine 3

Connaissance Supposée Acquisse : Les apprenants peuvent transformer des phrases actives à des phrases en anglais.

Objectifs : 1. Les apprenants seraient capables de transformer des phrases actives à des phrases passives.

2. Les apprenants seraient capables d'identifier les modifications dans une phrase passive.

3. Les apprenants seraient capables d'identifier quelques verbes qui se construisent à la voix passive avec la préposition « par ».

4. Les apprenants seraient capables d'identifier quelques verbes qui se construisent à la voix passive avec la préposition « de ».

Points essentiels :

La voix passive entraîne des modifications dans la phrase : L'objet du verbe actif devient le sujet du verbe passif ; le sujet du verbe actif devient un complément d'agent introduit par une préposition ; le verbe au participe passé se conjugue avec l'auxiliaire « être » qui se met au même temps et mode du verbe actif ; l'accord entre le sujet passif et le participe passé,

Le complément d'agent est introduit avec une préposition, souvent « par » et parfois « de ».

Activité 1

La révision de la connaissance supposée acquise des étudiants. C'est-à-dire demande aux apprenants s'ils peuvent faire quelques phrases passives en anglais.

Activité 2

Expliquer aux apprenants la similarité qui existe entre la voix passive en anglais et la voix passive en français.

Activité 3

Faire faire des phrases active en français.

Activité 4

Transformer des phrases actives données à la voix passive et on suit les activités proposées dans la fiche pédagogique.

Activité 5

Identifier les modifications

Activité 6

En groupe de deux, un donne une phrase active et un autre la transforme à une phrase passive

Activité 7

Faire identifier quelques verbes qui se construisent à la voix passive avec la préposition « par ».

Activité 8

Faire identifier quelques verbes qui se construisent à la voix passive avec la préposition « de »

Evaluation

Transformer ces phrases à la voix passive.

- 1 La voiture écrase le chien
- 2 Les arbres entourent la maison
- 3 Paul écrit une lettre
- 4 Sandra aime Kofi

- 5 Kofi frappe Ama

Référence

La Grammaire d'aujourd'hui. Michel Arrivé et al page 488-492

La Grammaire. Joelle Gardes Tamine. Page 107-127

5.3 PROPOSITIONS REMEDIATIVES.

Nous avons trouvé à travers des analyses faites que beaucoup d'apprenants ont commis des erreurs à savoir : ils ont la tendance de transformer les verbes qui ne sont pas passivables, ils font des erreurs de la construction de complément d'agent, ils ne savent pas quelle préposition à choisir et autres. À ce niveau, les apprenants devraient être aidés à travers des séries d'exercices de la transformation passive. Mais dans le programme scolaire le passif est enseigné deux fois pour les trois années d'étude du français. Nous voulons suggérer qu'on revise le programme scolaire pour qu'on puisse commencer l'enseignement de la voix passive dès la première année de S H S.

Pour continuer, nous allons définir la remédiation et présenter quelques propositions remédiatives par quelques auteurs. Selon Cuq J-P (2003 :213) « on appelle remédiation un ensemble d'activités qui permettent de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre, celles-ci sont repérées partir d'un diagnostic se fondent sur ses performances (le diagnostic est une fonction de l'évaluation). La remédiation, conçue, comme un solution, se fait en principe en fonction de démarches pédagogiques différentes et souvent porte sur des savoirs et des savoir-faire langagiers ou communicatifs, mais aussi sur les modalités d'apprentissage »

La remédiation est toutes les activités organisées par l'enseignant quand il aperçoit qu'un apprenant fait des erreurs à travers des exercices soit à l'orale, soit à l'écrit. Ces activités doivent suivre quelques principes pédagogiques.

Selon Cuq J-P et Gruca I (2009 :389) « tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreur parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà »

Dans une classe un apprenant doit faire une erreur quand il apprend. On ne peut l'éviter quand un apprenant ne fait pas des erreurs, c'est-à-dire qu'il sait déjà ce qu'il est en train d'apprendre.

Pour pouvoir résoudre les difficultés des apprenants, nous allons regarder le travail de la remédiation de Cuq J-P et Gruca I (2009 :393). Selon eux, « en grammaire, la conceptualisation, résulte de l'idée, née avec le constructivisme, qu'un savoir efficace n'est pas le résultat d'un transfert de données d'un individu à un autre mais d'une activité structurant de l'apprenant. Il s'agit d'une volonté d'organiser les données de l'observation pour en déduire des fonctionnements opératoires et réutilisables en cas de confrontation ultérieure à un problème comparable. C'est donc une activité intellectuelle de prise de conscience d'un fonctionnement linguistique et de fondation métalinguistique. »

Ils ont donc établis les étapes à suivre pour remède les erreurs des apprenants.

« Les étapes d'une activité de conceptualisation peuvent se formuler de la manière suivante :

- prise de conscience d'un manque ou d'un problème langagier ; l'apprenant constate ou est amené à constater un écart entre ce qu'il veut et ce qu'il peut dire ;
- émission d'hypothèses sur le fonctionnement de la langue cible sur le point étudié. C'est-à-dire construction d'une représentation personnelle, au moyen d'une règle que l'apprenant est amené à établir lui-même avec le métalangage dont il dispose à ce moment ;
- confrontation à des connaissances établies, fournies par l'enseignant, ou un matériel didactique approprié. Comparaison des métalangages ;
- modification éventuelle et négociée de la règle au regard de cas comparaison ;
- vérification du fonctionnement dans des situations communicatives comparables À cette étape, on favorise l'autocorrection et la correction par les pairs.

Toutes ces étapes, à l'exception de la dernière, peuvent être franchies en langue maternelle ou dans la langue cible, en fonction du degré d'avancement de l'apprenant, mais en privilégiant le plus tôt possible la langue cible. Naturellement, avant de décider de l'intérêt de focaliser un point particulier, le maître doit aussi tenir compte de la maturité de l'apprenant sur tel ou tel point de son interlangue. »

Nous allons ici citer aussi Aounali Abdelhaim (2003 :44) qui a fait un travail sur la remédiation. Pour lui, pour pouvoir faire la remédiation, il faut tout d'abord deux étapes qu'il appelle :

-mise en confiance : Rappeler aux apprenants ce qu'ils savent déjà faire (valoriser leurs préacquis).

- conscientisation : Avec des mots simples, dire aux apprenants à quoi vont servir les nouveaux savoirs à acquérir. »

Après ces choses, il continue à dire ce qu'il faut faire pour pouvoir faire la remédiation. Il écrit ceci :

« Situation de départ : il s'agit de mettre les apprenants individuellement ou en groupe, lorsque leurs difficultés sont les mêmes, face à leur écarts et, de partir d'un exemple précis, réel, identifie dans les productions des élèves.

Exploitation : il s'agit de comprendre (faire comprendre le cas échéant), ces difficultés, de confronter les points de vue des apprenants, de mettre en place une stratégie qui permette de résoudre ces difficultés et de répondre la notion : sa définition, sa nature, son fonctionnement etc.

Entraînement/manipulation : il s'agit de proposer d'abord des activités simples et systématiques de réappropriation et de consolidation qui visent le dépassement des difficultés de l'élève.

Prolongement : il s'agit pour l'apprenant de réinvestir les acquis dans une petite production personnelle orale ou écrite en tenant compte de la visée discursive.

- Veiller à la gradation des difficultés (croissante) dans les activités proposées
- Proposer des tâches/activités d'identification, de compréhension de production.
- Les supports et les modalités doivent, être différents que lors de la séance d'apprentissage.

La démarche doit être plus active que lors de la séance d'apprentissage.

Evaluation/impact de la remédiation : proposer des activités qui évaluent l'objectif de la remédiation. ».

Proposition Reméditative :

Nous signalons que notre recherche a produit des renseignements utiles sur les difficultés liées à la transformation passive pour les apprenants du français au niveau S H S. Basé sur les difficultés recueillies et analysées, nous allons proposer quelques pistes pédagogiques remédiatives qui peuvent aider les apprenants à mieux transformer des phrases actives à des phrases passives. Nous allons proposer une remédiation selon le modèle que nous donne Abdelhaim A (2003).

Situation de départ :

Nous allons mettre la classe en groupe selon les erreurs commises et leur donnons leurs exercices.

Exploitation :

Nous allons demander à chaque groupe de chercher pour montrer leurs difficultés. Nous allons intervenir dans chaque groupe pour les aider à identifier leurs difficultés. Nous allons les aider à se corriger. Nous allons établir ensemble les définitions, les règles etc. Par exemple, qui ont transformé au passif les verbes non-passivables, nous allons les aider à établir une liste des verbes qui ne sont pas passivables.

Entraînement :

Nous allons donner oralement quelques phrases actives et leur demander à les transformer à des phrases passives.

Prolongement :

Nous allons dire aux apprenants de faire quelques phrases actives et puis les transformer à des phrases passives. Un apprenant fait une phrase active et un autre la transforme à une phrase passive.

Evaluation :

Nous allons donner des phrases à chaque groupe à transformer à la voix passive pour vérifier s'ils ont compris ce que nous voulons corriger.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre étude a porté sur quelques difficultés des apprenants du français au niveau S H S, dans l'emploi de la voix passive. Nous avons choisi les apprenants d'Accra Academy, une école exclusivement pour les garçons, et St Mary's Girls' S H S, une réservée pour les filles. Nous avons choisi ces écoles parce que les apprenants du français de ces écoles font partis des apprenants de français au Ghana. Ces deux écoles sont parmi les écoles qui ont des meilleurs apprenants dans presque toutes les matières. Et si les apprenants de ces écoles ont des difficultés dans la transformation de la voix active à la voix passive, nous pouvons dire que les apprenants qui ne travaillent pas bien en français, auront plus de problèmes dans ce demain.

Notre objectif était de savoir comment les apprenants du français au niveau S H S, transforment les phrases actives en phrases passives. Nous avons voulu aussi savoir les causes de leurs difficultés et ensuite voir comment résoudre ces problèmes.

Pour bien sous-tendre notre recherche, nous l'avons conduite dans cadres du constructivisme de Piaget, de l'analyse contrastive de Lado et de l'analyse d'erreurs de Pit Corder. Nous avons choisi le constructivisme parce que nous pensons que pour pouvoir employer une chose enseignée, l'individu doit être capable de réorganiser les informations qu'on lui donne. Nous avons choisi les deux autres théories pour nous aider à analyser les erreurs des apprenants.

Pour aboutir à notre objectif, nous avons utilisé quatre instruments pour faire la collecte des données : à savoir deux questionnaires (un questionnaire pour les apprenants et un questionnaire pour les enseignants), un entretien avec les enseignants et un exercice pour les apprenants.

Nous avons enquêté vingt (20) apprenants d'Accra Academy et vingt (20) apprenants de St Mary's Girls' S H S, au totale cela fait quarante (40) apprenants.

L'analyse des données recueillies a été faite de manière quantitative en tenant compte des difficultés en pourcentage dans les diverses transformations des phrases actives à des phrases passives. Ceci nous a permis de vérifier nos hypothèses. Les résultats analysés, ont validé les cinq hypothèses posées au départ de notre étude. Voyons quelques erreurs commises par les apprenants : beaucoup d'apprenants ont transformé la phrase : « l'éditeur relit les épreuves » en « les épreuves sont relite par l'éditeur ». Ceci montre que les apprenants ne peuvent pas former le participe passé du verbe « relire ». Il y a quelques-uns qui ont transformé la phrase : « Kofi mange la mangue » en « la mangue est mangé par Kofi ». Ceci montre que les apprenants ne savent pas faire l'accord entre le sujet de la phrase « la mangue » et le participe passé « mangé »

Nous souhaitons que les apprenants, bien que les enseignants, vont utiliser notre travail pour améliorer l'enseignement/apprentissage de la transformation des phrases actives à des phrases passives nos écoles S H S.

Notre travail n'est pas la fin, mais nous pensons que d'autres chercheurs vont continuer là où nous nous sommes arrêtés.

BIBLIOGRAPHIES

- ADU, H.K. (20012) : *Emploi de la construction pronominale des verbes en F L E : le cas des apprenants d'Osu Presec et de Labone S H S – Accra*, Mémoire de Maitrise. U E W.
- AMUZU, D. S. Y. (2000) : « *Problèmes de bilinguisme au Ghana* », *Coexistence of languages in West Africa. A socio-linguistic Perspective* 72-87.
- ARRIVÉ, M., GADET, F., GALMICHE, M. (1986) : *La grammaire d'aujourd'hui : Guide alphabétique de linguistique française*, Paris : Librairie Flammarion.
- BARLOW, M. (1996) : *Formuler et évaluer ses objectifs en formation*, Bruxelles : Chronique Sociale.
- BEGUELIN, M-J (2000) : *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles : De Bœck Duculot.
- BERARD, E., LAVANE, C.(1991) : *Grammaire utile du français*, Paris : Hatier/Didier.
- BERTOCCHINI, P., CONSTANZO, E. (1989) : *Manuel d'autoformation*, Paris : Hachette
- BRENCKX, M. (1996) : *Grammaire française*, Bruxelles : De Bœck/Larcier.
- CHISS, J-L., DAVID, J., REUTER, Y. (2008) : *Didactique du français : Fondements d'une discipline*, Bruxelles : De Broeck.
- COCULA, B., PEYROUTET, C. (1978) : *Didactique de l'expression : de la théorie à la pratique*, Paris : Librairie Delagrave.
- CORDER, S P. (1980) : *The significance of learners' errors*, *International Review of Applied Linguistics* 5. 161-169

CUQ, J-P (1990) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International.

CUQ, J-P. (1996) : *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris : Didier/Hatier.

CUQ, J-P (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International.

CUQ, J-P., GRUCA, I.(2005): *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG

CUQ, J-P., GRUCA, I. (2009) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : P U G.

DELATOUR, Y., JENNEPIN, D., LÉON-DUFOUR, M., TEYSSIER, B. (2004) : *Nouvelle grammaire du français*, Paris : Hachette.

DUBOIS, J., LAGANE, R. (1973) : *La nouvelle grammaire du français*, Paris : Larousse.

DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L., MARCELLESI, C., MARCELLESI, J-B., MÉVEL, J-P. (2007) : *Grand Dictionnaire Linguistique & Sciences du langage*, Paris : Larousse.

ELUERD, R. (2010) : *Grammaire descriptive de la langue française*, Paris : Armand Colin

ERYUO, G.S. (2001) : « *L'apprentissage et l'enseignement du français et des langues Africaines* ». *New Trends in Languages in contact in West Africa*. 20-31

GARDES-TAMINE, J. (2005) : *De la phrase au texte ; enseigner la grammaire de collège au lycée*, Paris : Delagrave.

- GARDES- TAMINE, J. (2008) : *La grammaire 2* Syntaxe*, Paris : Armand Colin.
- GÉRAUD, V., JASKARZEC, P. (2006) : *Guide de français facile*, Paris : Marabout.
- GRANDGUILLOT, M-C (1993) : *Enseigner en Classe Hétérogène*, Paris : Hachette.
- GRÉVISSE, M. (1980) : *Le Bon Usage*, Paris : Du Culot.
- HUOT, H (2005) : *La morphologie ; forme et sens des mots du français*, Paris : Armand Colin.
- KAIZA, E. K.(2012) : *Les contraintes syntaxique d'emploi de la préposition « EN » en Français Langue Étrangère : le cas des étudiants de University of Ghana Legon*, Mémoire de Maitrise. University of Ghana Legon.
- KUUPOLE, D D (1993) : *Aspects of French grammar*, Besançon: Couleur Locale.
- Le GOFFIC, P. (1993) : *Grammaire de la Phrase Française*, Paris : Hachette.
- MAINGUENEAU, D. (1999) : *Syntaxe du français*, Paris : Hachette.
- MARSON-ZYTO, P., DESALMAND, P. (2007) : *Grammaire bleue*, Paris : Armand Colin.
- MUCCHIELLI, A. (2009) : *Dictionnaire des méthodes qualitatives en science humain*, Paris : Armand Colin
- NEVEU, F. (2009) : *Dictionnaire des sciences du langage*, Paris : Armand Colin.
- PELLAT, J-C. (2009) : *Quelle grammaire enseigner*, Paris : Hatier.
- PELLET, E., HAUBERT, D., VULPILLIÈRES, C., VOLTZ, F., PACCALIN, M. (2003) : *Grammaire 3^e discours, textes, phrases*, Paris : Belin.
- PENDANX, M. (1998) : *Les activités d'apprenant en classe de langue*, Paris : Hachette.

PORQUIER, R., BESSE, H (1984) : *Grammaire et didactique des langues*, Paris : Hatier.

POUGOISE, M. (1996) : *Dictionnaire de grammaire et des difficultés grammaticales*, Paris : Armand Colin.

PPOUGOISE, M. (2007) : *Dictionnaire didactique de la langue française*, Paris : Armand Colin.

RIEGEL, M., PELLAT, J-C., RIOUL, R. (2014) : *Grammaire Méthodique du français*, Paris : P U F.

STREVENS, P. (1964) : *Recherche linguistique et enseignement des langues. Tendances nouvelles en matière de recherche*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

TAGLIANTE, C. (2005) : *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris : CLE international.

TIMPONG J.D. (2012) : *La syntaxe de syntagme prépositionnel DE + NOM exprimant la notion de quantité en français moderne et contemporain*, Mémoire de Maitrise. University of Ghana – Legon.

TOMASSONE, R. (2002): *Pour enseigner la grammaire*, Paris : Delagrave.

VELTCHEFF, C., HILTON, S (2003) : *L'évaluation en F L E*, Paris: Hachette.

WAGNER, R-L., PINCHON, J. (1991): *Grammaire du français*, Paris: Hachette.

WEINRICH, H. (1989) : *Grammaire textuelle du français*, Paris : Didier/Hatier.

Cite internet

Unesdoc.unesco.org

www.calaméo.com

[www.moddou.com/index.php? post/Théories-de-l-apprentissage-et-activité-FLE](http://www.moddou.com/index.php?post/Théories-de-l-apprentissage-et-activité-FLE).

www.phonétiquedufle.canalblog.com

www.thèses.uni-lyon2.fr/documents/lyon2/2001/pauze-i

ANNEXES

FOR FRENCH TEACHERS ON THE THESIS TOPIC : L'EMPLOI DU PASSIF DANS LE DISCOURS DES APPRENANTS DU F L E AU NIVEAU S H S : LE CAS DES APPRENANTS D'ACCRA ACADEMY ET SAINT MARY GIRLS' S H S ACCRA.

PERSONAL DATA

1. Sex : Male Female
2. Age
3. Academic level.....
4. Languages spoken in order of acquisition.....
5. Have you ever lived in a francophone country? Yes No
6. If yes, where did you live?
7. How long did you stay there?

PROFESSIONAL QUALIFICATION

8. Have you been trained?
9. Where were you trained?
10. Which form do you teach in S H S?
11. For how long have you been teaching French?
12. How many periods do you have per week?
13. Do you attend in-service training?
14. How many times have you taken part in the in-service training?

THE USAGE OF PASSIVE VOICE

15. Is it useful to teach passive voice? Yes No
16. Have you taught the passive voice? Yes No
17. Which level at S H S did you teach the passive voice ? 1st year 2nd year 3rd year
18. What motivated you to teach it? It is a requirement of the syllabus . It is found in their textbook
19. Which term did you teach it? 1st term 2nd term 3rd term
20. At which part of the term did you teach it? At the beginning In the middle At the end
21. Do learners have any difficulties in the usage of the passive voice? Yes No
22. If yes, what are the possible causes of the difficulties?
23. In your opinion, how can the learners be helped to get around these difficulties ?

FOR LEARNERS OF FRENCH ON THE THESIS TOPIC : L'EMPLOI DU PASSIF DANS
LE DISCOURS DES APPRENANTS AU NIVEAU S H S : LE CAS DES APPRENANTS
D'ACCRA ACADEMY ET SAINT MARY'S GIRLS S H S, ACCRA.

The aim of this questionnaire is to seek information about problems related to the usage of the passive voice by students of Accra Academy S H S and Saint Mary's Girls S H S face. The research is being conducted to fulfill part of the requirements for the award of Master of Philosophy Degree in French Language. The condour with which you respond to the questionnaire will provide an imperical data for identifying the problems in the usage of the passive voice, their causes as well as finding solutions to the problems. The respondents are assured that any information they provide will be treated confidentially.

Thank you for your co-operation

SECTION A

Please tick as appropriate.

PERSONAL DATA

1. Identification number :.....
2. Sex : Male Female
3. Age :.....

General Linguistic Background

4. At what level did you start learning French?
 - a) Preparatory or Primary school level
 - b) Junior High School level
 - c) Senior High School level
5. Have you ever lived in a francophone country? Yes No
6. Which Ghanaian languages do you speak ?
Twi Ewe Ga Hausa Others
7. Which programme do you pursue?
General Arts Sciences Visual Arts Home Economics Business Agric
8. Do you like French? Yes No
9. How do you find French as a foreign language?
Very easy Easy A little difficult Difficult Very difficult
10. What motivated you to choose French as a subject?
 - a) The passion for the language
 - b) It is part of the programme I chose
11. Have you been taught the passive voice in French? Yes No
12. If yes, do you understand it?
Yes A little No
13. Which part of the passive voice do you not understand?
 - a) Positionalchange of the subject and the object
 - b) The conjugation of the verbs
 - c) None

Les questions pour la recherche dans l'emploi du passif dans le discours des apprenants de Français Langue Étrangère (F L E) au niveau S H S.

Réécrivez ces phrases à la forme passive.

Exemple : Un adjoint représente le maire.

► Le maire est représenté par un adjoint.

- a. L'architecte dessine ces plans ► Ces plans.....
- b. Le contremaître dirige les ouvriers.....
- c. Le médecin soigne le patient.....
- d. Le chien guide l'aveugle.
- e. Le chauffeur conduit la voiture.
- f. Kofi mange la mangue.
- g. L'agent de Télécom installe le téléphone.
- h. L'électricien répare le circuit électrique.
- i. L'éditeur relit les épreuves.
- j. Le facteur distribue le courrier.
- k. Kofi a un chien.....
- l. Le cahier coute cinq cedis.....
- m. Il guide l'aveugle.....
- n. Tu soigne le patient.....
- o. La voiture suit le train.....
- p. Tout le monde aime Kwesi.....
- q. Mon grand-père a accepté les cadeaux.....