

Université de Montréal

L'enseignement de la distinction entre le passé composé et l'imparfait en français langue
seconde

par Éveline Thibault-Lanctôt

Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Maîtrise
ès arts (M.A.) en Sciences de l'éducation
Option didactique

septembre 2015

© Éveline Thibault-Lanctôt

Résumé

La présente recherche vise à décrire et comprendre l'enseignement de la distinction entre le passé composé et l'imparfait à partir des connaissances et conceptions des enseignants ainsi qu'à partir de leur matériel didactique. La distinction aspectuelle, plus précisément celle qui concerne le perfectif et l'imperfectif, est une difficulté qui concerne plusieurs langues. La recherche antérieure s'est beaucoup intéressée à cette question, permettant de comprendre les raisons de cette difficulté qui se fonde sur l'hypothèse de l'aspect. À partir de cette hypothèse, les difficultés concernant la distinction entre le passé composé et l'imparfait s'éclaircissent, permettant d'ajuster les explications et la transposition didactique. Or, la recherche antérieure considère que les manuels didactiques fournissent aux apprenants et aux enseignants des explications qui ne permettent pas une réelle compréhension de la distinction entre le passé composé et l'imparfait. La présente recherche cherche à vérifier ces hypothèses. À partir d'entrevues réalisées auprès de neuf enseignants de français langue seconde, les résultats montrent qu'effectivement, les enseignants s'inspirent des manuels didactiques pour expliquer et transposer la distinction entre le passé composé et l'imparfait. De plus, à partir du matériel didactique fourni par les mêmes enseignants, les résultats montrent que malgré une connaissance de la difficulté d'emploi du passé composé et de l'imparfait, les exercices ne sont pas adaptés aux difficultés des étudiants. Enfin, la présente recherche démontre la prédominance de l'intrant typique par rapport à l'intrant atypique.

Mots clés : Passé composé, imparfait, hypothèse de l'aspect, français langue seconde, transposition didactique

Abstract

Second language (L2) acquisition researchers report that acquiring the perfective-imperfective distinction poses significant challenges to L2 learners. Previous research has focused on identifying the causes of this problem as well as investigating the differential effects of teaching methods. This study uncovers teachers's knowledge and comprehension of the distinction between *passé composé* and *imparfait* and analyzes the teaching material they use in their classrooms. The Aspect Hypothesis has already been identified as the principal cause of L2 learners' reported difficulties. By analysing data obtained from teacher interviews and from their teaching materials, the present study sets out to address these hypotheses. Nine teachers of French as a second language participated in a semi-structured interview and discussed the teaching material they used to teach the *passé composé* and *imparfait* distinction. The obtained results show that teachers rely on textbooks to explain and teach the distinction between *passé composé* and *imparfait*. Although teachers were aware of the difficulties associated with the acquisition of the target forms, they used exercises that did not facilitate the learners' task. In fact, the provided exercises barely focused on the meaning and use of the forms in question and heavily focused on their formal properties. An analysis of the input to which the learners were exposed indicates the predominance of typical input.

Keywords : *Passé composé*, *imparfait*, «aspect hypothesis», French second language, grammar teaching

Table des matières

RESUME	I
ABSTRACT	II
TABLE DES MATIERES	III
Liste des tableaux	VI
Liste des figures	VII
Liste des abréviations	VIII
REMERCIEMENTS	IX
INTRODUCTION	1
PROBLEMATIQUE	3
1.1. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE.....	3
1.1.1. <i>Acquisition et apprentissage : les théories en didactique des langues</i>	5
1.1.2. <i>Forme et sens : les approches en didactique des langues</i>	11
1.2. LA DISTINCTION PERFECTIF-IMPERFECTIF	14
1.3. SYNTHÈSE	17
1.4. OBJECTIF GÉNÉRAL	19
CADRE THÉORIQUE	20
2.1. L'ASPECT	20
2.1.1. <i>Le temps et l'aspect</i>	20
2.1.2. <i>L'aspect lexical</i>	22
2.1.3. <i>L'hypothèse de l'aspect</i>	26
2.2. LE PASSE COMPOSÉ ET L'IMPARFAIT : TRANSPOSITION DIDACTIQUE	29
2.2.1. <i>Les grammaires</i>	31
2.2.2. <i>Les savoirs transposés</i>	34
2.2.3. <i>Les manuels didactiques</i>	37
2.3. LES CAUSES DE LA DIFFICULTÉ DE LA DISTINCTION ENTRE LE PASSE COMPOSÉ ET L'IMPARFAIT ..	42
2.3.1. <i>La prépondérance et le rôle de l'intrant</i>	42
2.3.2. <i>L'influence de l'aspect lexical</i>	49
2.4. LES RECHERCHES ET APPROCHES CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT DE LA DISTINCTION ENTRE LE PERFECTIF ET L'IMPERFECTIF	55
2.4.1. <i>Les lacunes de l'enseignement</i>	55
2.4.2. <i>L'enseignement aspectuo-modal</i>	57
2.4.3. <i>L'enseignement des contextes typiques et atypiques</i>	64
2.5. SYNTHÈSE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	67
Méthodologie	71

3.1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE	71
3.1.1. <i>Participants</i>	71
3.2. COLLECTE DE DONNEES ET OUTILS DE LA COLLECTE.....	73
3.2.1. <i>L'entrevue</i>	73
3.2.2. <i>Le matériel didactique</i>	74
3.2.3. <i>Déroulement</i>	75
3.3. ANALYSE DES DONNEES	75
3.3.1. <i>Décrire les connaissances des enseignants concernant le passé composé et l'imparfait</i>	75
3.3.2. <i>Décrire les connaissances des enseignants concernant les difficultés qu'ont les étudiants avec la distinction entre le passé composé et l'imparfait</i>	76
3.3.3. <i>Décrire et analyser le matériel didactique et les activités didactiques proposés par les enseignants</i>	77
3.3.4. <i>Décrire et analyser l'intrant disponible dans le matériel didactique proposé par les enseignants</i>	78
3.4. SYNTHÈSE DE LA METHODOLOGIE	79
RESULTATS.....	81
4.1. LES CONNAISSANCES DES ENSEIGNANTS CONCERNANT LES TEMPS PASSES	81
4.1.1. <i>Explications et connaissances des enseignants</i>	81
4.1.2. <i>Lien entre les explications des enseignants et leur matériel théorique</i>	88
4.1.3. <i>Connaissances des difficultés des apprenants</i>	92
4.2. MATERIEL ET TRANSPOSITION DIDACTIQUE	94
4.2.1. <i>Les aspects de la langue</i>	95
4.2.2. <i>La nature des activités</i>	96
4.2.3. <i>Typicité de l'intrant</i>	103
4.3. SYNTHÈSE DES RESULTATS	108
DISCUSSION	110
5.1. LES CONNAISSANCES DES ENSEIGNANTS CONCERNANT LA DISTINCTION ENTRE LE PASSE COMPOSE ET L'IMPARFAIT	110
5.2. LES CONNAISSANCES DES ENSEIGNANTS QUANT AUX DIFFICULTES QU'ONT LES ETUDIANTS AVEC LA DISTINCTION DU PASSE COMPOSE ET DE L'IMPARFAIT	115
5.3. LE MATERIEL DIDACTIQUE PROPOSE PAR LES ENSEIGNANTS	117
5.3.1. <i>Grille d'analyse de l'enseignement et de la transposition didactique</i>	117
5.3.2. <i>Constats et pistes de réflexion</i>	118
5.4. L'INTRANT DISPONIBLE DANS LE MATERIEL DIDACTIQUE DES ENSEIGNANTS	121
5.5. LIMITES DE LA RECHERCHE ET SYNTHÈSE	123
CONCLUSION	125
BIBLIOGRAPHIE	X
ANNEXE I.....	XXI
PLANS DE COURS DU MICC	XXI
ANNEXE II	XXVII

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	XXVII
ANNEXE III.....	XXX
EXPLICATIONS SUPPLEMENTAIRES CONCERNANT LA DISTINCTION ENTRE LE PASSE COMPOSE ET L'IMPARFAIT	XXX
ANNEXE IV	XXXII
CODIFICATION DES EXERCICES	XXXII
ANNEXE V	XXXIII
CLASSIFICATION DU MATERIEL DIDACTIQUE PAR NATURE	XXXIII
ANNEXE VI.....	XXXIV
ANALYSE DE L'INTRANT SELON LA CLASSIFICATION DE VENDLER-MOURELATOS	XXXIV
ANNEXE VII	XXXVII
TABLEAUX COMPLEMENTAIRES DE L'ANALYSE DE L'INTRANT.....	XXXVII
ANNEXE VIII.....	XXXVIII
ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE DE LA DISTINCTION ENTRE LE PASSE COMPOSE ET L'IMPARFAIT.....	XXXVIII

Liste des tableaux

TABLEAU 1 : TESTS DE CLASSIFICATION DES VERBES SELON VENDLER-MOURELATOS	23
TABLEAU 2 : PROPRIETES SEMANTIQUES DES QUATRE CATEGORIES DE L'ASPECT LEXICAL	25
TABLEAU 3 : NOMBRE DE PASSE COMPOSE ET D'IMPARFAIT EN LIEN AVEC L'ASPECT LEXICAL.....	45
TABLEAU 4 : PROFIL DE L'INTRANT DES CONSTRUCTIONS FACILES ET DIFFICILES	48
TABLEAU 5 : INFORMATIONS SUR LES ENSEIGNANTS OBSERVES	72
TABLEAU 6 : QUESTIONS D'ENTREVUE	73
TABLEAU 7 : SYNTHESE DES EXPLICATIONS DES ENSEIGNANTS CONCERNANT LES TEMPS PASSES	82
TABLEAU 8 : SYNTHESE DU MATERIEL DIDACTIQUE THEORIQUE FOURNI PAR LES ENSEIGNANTS	89
TABLEAU 9 : COMPTABILISATION DE LA CODIFICATION DES EXERCICES	95
TABLEAU 10 : CROISEMENT ENTRE LES EXERCICES PRECONISES ET LES EXERCICES FOURNIS	102
TABLEAU 11 : DISTRIBUTION DE LA TYPICITE POUR CHAQUE EXERCICE	104
TABLEAU 12 : SYNTHESE DES EXPLICATIONS FOURNIES PAR LES GRAMMAIRES, LES MANUELS ET LA RECHERCHE	111

Liste des figures

FIGURE 1 : TRIANGLE DIDACTIQUE	29
FIGURE 2 : CADRE GRAMMATICAL TRIDIMENSIONNEL	34
FIGURE 3 : ORDRE D'UTILISATION DU PRESENT PAR RAPPORT A L'ASPECT LEXICAL	49
FIGURE 4 : ORDRE D'UTILISATION DU PASSE COMPOSE PAR RAPPORT A L'ASPECT LEXICAL	50
FIGURE 5 : PARAGRAPHES AVEC EXEMPLES POSITIFS ET NEGATIFS DES TEMPS PASSES.....	65
FIGURE 6 : GRILLE COMPARATIVE ET ANALYTIQUE DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE.....	69
FIGURE 8 : NATURE DES EXERCICES.....	97
FIGURE 9 : TYPICITE DE L'INTRANSITIF ENTRE LE PASSE COMPOSE ET L'IMPARFAIT	105
FIGURE 10 : ORDRE D'UTILISATION DES CLASSES LEXICALES AVEC L'IMPARFAIT	105
FIGURE 11 : ORDRE D'UTILISATION DES CLASSES LEXICALES AVEC LE PASSE COMPOSE	105
FIGURE 12 : COMPARAISON DES PASSES POUR CHAQUE CLASSE LEXICALE	106
FIGURE 13 : TYPICITE DES TEMPS PASSES	107
FIGURE 14 : DISTRIBUTION DE LA TYPICITE POUR CHAQUE EXERCICE.....	107

Liste des abréviations

MIDI : Ministère de l'Immigration, de la diversité, et de l'inclusion

MICC : Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles

OQLF : Office québécoise de la langue française

L1 : Langue maternelle

L2 : Langue seconde

FLS : Français langue seconde

FFI : *Form focused instruction*

FonF : *Focus-on-Form*

FonFs : *Focus-on-Forms*

FonM : *Focus-on-Meaning*

PC : Passé composé

IMP : Imparfait

ETA : Verbe d'état

ACT : Verbe d'activité

ACC : Verbe d'accomplissement

ACH : Verbe d'achèvement

PACE : Présentation-Attention-Coconstruction-Extension

DADD : Démarche active de découverte

UdeM : Université de Montréal

UQAM : Université du Québec à Montréal

CSDM : Commission scolaire de Montréal

AQEFLS : Association québécoise des enseignants de français langue seconde

Remerciements

Ce mémoire de maîtrise est le fruit d'un long travail et d'un long périple. Il a accompagné ma grossesse, mon accouchement et mes débuts en tant que mère. Il se termine aussi avec le début d'une deuxième aventure, un deuxième bébé qui m'a motivée à terminer cette étude.

Merci, Charles, de me donner une raison de plus, pour tout. Ce mémoire de maîtrise t'est entièrement dédié.

Je remercie ma directrice, Ahlem Ammar, de m'avoir pris sous son aile, pour son écoute, sa compréhension, ses conseils et sa grande générosité. Elle est unique et incomparable.

Je remercie mon mari, ma famille, de m'avoir écoutée, aimée. Merci, David, de m'avoir aidée à aller au bout de cette recherche, de m'avoir supportée, encouragée et motivée. Merci, maman et papa, de m'avoir aidée dans la correction, d'avoir échangé sur mon sujet, d'être mes parents surtout. Ma sœur, Clotilde, qui me pousse à réfléchir au-delà de ma propre pensée. Marie-Ange et Alexis, qui me poussent à me surpasser.

Je remercie les membres du jury qui m'ont poussée à aller plus loin dans ma réflexion, qui m'ont aussi guidée. Sans oublier ceux qui m'ont enseigné, depuis le début. La participation plus qu'importante des neuf enseignants qui m'ont fait confiance avec leur savoir et leur matériel didactique.

Merci à tous.

Introduction

Cette étude est motivée par la recherche ayant été faite sur les difficultés de la distinction entre le perfectif et l'imperfectif chez les apprenants de français langue seconde. La recherche antérieure s'est penchée, entre autres, sur les causes et conséquences de cette difficulté dans l'apprentissage des langues. Cette étude se concentre tout d'abord sur le français langue seconde tel qu'enseigné au Québec. Plus spécifiquement, c'est l'enseignement et la transposition didactique de ces temps dans les programmes de français langue seconde qui seront au centre de cette recherche. À partir de la recherche antérieure, cette étude souhaite comprendre, analyser et décrire l'enseignement de la distinction entre le passé composé et l'imparfait en français langue seconde.

Dans la problématique, la situation socioculturelle du Québec sera brièvement présentée afin de montrer le besoin grandissant de francisation au Québec, ainsi que l'approche pédagogique préconisée par le gouvernement, soit l'approche communicative. Cette approche pédagogique sera présentée par rapport aux autres approches proposées par les chercheurs. Il sera alors question de présenter l'approche qui cadre le mieux à l'enseignement de la distinction aspectuelle. Plus précisément, la problématique remettra en question certains courants de pensée en didactique ne permettant pas l'apprentissage des notions complexes. Parmi ces notions complexes, la distinction entre le passé composé et l'imparfait sera présentée comme un défi pour les apprenants du français et les enseignants. La problématique mettra en perspective différentes composantes de cette difficulté afin de proposer un objectif général à ce mémoire.

Puis, le cadre théorique viendra préciser les différents concepts qui sous-tendent la distinction entre le passé composé et l'imparfait afin de justifier les différents objectifs de la recherche. Pour cela, une révision du système verbal français sera proposée à partir de différents supports didactiques. Une revue de la recherche antérieure permettra aussi de comprendre quelles sont les difficultés du passé composé et de l'imparfait qui ressortent à travers les études et quelles sont les stratégies qui ont été adoptées afin de contrer cette difficulté. Cette revue de la

recherche antérieure servira de base à ce travail et sera prise en compte dans le choix des objectifs et des méthodes d'analyse et d'interprétation. Ces derniers seront détaillés afin d'offrir une ligne directrice à l'analyse et l'interprétation des données.

Dans la méthodologie, le contexte, les participants et les différents outils de recherche et de collecte des données seront présentés en plus des méthodes d'analyse. Ce chapitre sera un pont entre la première partie du mémoire, la problématique et le cadre théorique et la dernière partie, l'analyse et la discussion. En effet, elle justifiera les moyens utilisés afin de rendre compte des objectifs définis dans la première partie tout en préparant le lecteur aux analyses qui suivront.

Enfin, une analyse et une discussion présenteront les résultats obtenus pour chaque, tout en suggérant de nouveaux objectifs. La discussion mettra en lumière les résultats de l'analyse afin de répondre à l'objectif principal. Elle permettra aussi de fournir quelques pistes de réflexion en plus d'une rétroaction.

Problématique

L'enseignement de la grammaire et la distinction entre le perfectif et l'imperfectif sont les deux aspects principaux de cette étude. Ces deux aspects ont maintes fois été étudiés par les chercheurs et pourtant, certaines questions subsistent. Il est donc approprié de se questionner sur le rôle de l'enseignement dans l'acquisition des langues secondes et plus particulièrement dans l'acquisition de formes complexes. En effet, les chercheurs continuent de se questionner sur les méthodes d'enseignement, de rétroaction et d'apprentissage. Ce chapitre apportera des informations quant à la place de l'enseignement sur l'apprentissage et quant à l'approche qui devrait être priorisée par les enseignants dans l'enseignement de notions complexes. Subséquemment, la problématique présentera les défis que posent le perfectif et l'imperfectif pour plusieurs apprenants de langue seconde et étrangère et les nombreuses recherches qui ont tenté de trouver une réponse aux questions posées par l'enseignement de ces aspects. Enfin, l'objectif de la recherche sera présenté.

1.1. L'enseignement du français langue seconde

Le Québec accueille chaque année des milliers d'immigrants; en 2013, ce nombre s'élevait à 51 959 (MIDI, 2013). Puisque la langue officielle du Québec est le français, certaines politiques, dont la loi 101, ont été implantées afin d'encourager l'utilisation du français au travail et en société. Ainsi, tout nouvel arrivant est invité à apprendre le français afin de pouvoir mieux s'intégrer à la société québécoise. L'Office de la langue française (OQLF) est l'organisme qui, entre autres, « veille à ce que le français soit la langue habituelle et normale du travail, des communications, du commerce et des affaires dans l'Administration et les entreprises » (OQLF, 2013). La francisation est donc une réalité au Québec qui mérite notre attention, puisqu'ils sont utiles à l'intégration sociale, culturelle et économique des immigrants. Subséquemment, le programme du Ministère de l'Immigration, de la diversité, et de l'inclusion (MIDI)¹ sera

¹ Anciennement le Ministère de l'immigration et des communautés culturelles (MICC)

présenté afin d'identifier l'approche pédagogique préconisée par le gouvernement pour rendre la francisation efficace.

« Le programme d'intégration linguistique pour les immigrants vise à soutenir la personne immigrante dans sa démarche d'apprentissage du français langue seconde (FLS), afin qu'elle puisse s'intégrer à la société québécoise francophone » (MIDI, 2014). Sur le site du MIDI, il est possible d'obtenir des informations sur le programme proposé pour les cours de francisation. Plusieurs options d'apprentissage sont proposées afin de satisfaire aux besoins des nouveaux arrivants. Les cours se donnent dans les universités, les cégeps et les commissions scolaires, mais aussi en entreprise, en ligne ou dans des organismes à but non lucratif. Les cours en milieu de travail sont gratuits et offerts aux entreprises qui désirent valoriser la francisation. Il s'agit donc d'enseigner le français comme un outil de communication nécessaire dans la société québécoise. Les cours de français sont de ce fait adaptés au monde des affaires et aux situations de la vie quotidienne en société (par exemple, signer un bail ou appeler l'urgence) et présentés comme un moyen de faciliter l'adaptation en société, et en milieu de travail.

À temps complet, les plans sont divisés en trois niveaux : débutant, intermédiaire, intermédiaire-avancé. Dans le cours débutant (fia330-1, Annexe I), les objectifs visent l'atteinte des compétences d'interaction dans des situations simples de la vie courante. L'objectif principal est d'être apte à travailler et socialiser en français. Au deuxième niveau (fia330-2, Annexe I), l'apprenant consolide ses connaissances de base et acquiert les compétences de communication dans des situations prévisibles de la vie courante, la compréhension de textes simples et la rédaction de textes. C'est aussi à ce niveau que l'enseignement des temps passés est introduit, en plus du futur simple et du conditionnel. Les objectifs et activités de communication proposés dans le plan de cours priorisent la communication. L'apprenant a le rôle d'utilisateur de la langue française et a pour but de s'adapter à la vie québécoise et d'y être fonctionnel. Les objectifs oraux « se raconter : raconter un événement » et « relater chronologiquement des faits » sont les seuls demandant l'utilisation des temps passés. À l'écrit, les objectifs « lire une courte biographie » et « résumer un événement » sont ceux pouvant nécessiter l'apprentissage des temps passés. Outre ces observations, rien n'est dit sur l'usage et l'enseignement qui sera fait des temps passés. Enfin, le troisième niveau (fia330-3, Annexe I), aussi appelé intermédiaire, permet

de converser dans diverses situations, comprendre des textes plus ou moins complexes et rédiger des textes structurés et formels. À ce niveau, tous les temps de verbes sont vus, les diverses structures de phrases aussi et il s'agit de permettre à l'apprenant de parler le français avec fluidité. Les objectifs énoncés permettent à l'apprenant d'être autonome et apte à travailler en français. En effet, le but principal de la francisation est de permettre l'intégration professionnelle et sociale de l'apprenant.

Le MIDI explique que la grammaire, le vocabulaire et l'orthographe, entre autres, sont des connaissances de base devant être acquises afin de pouvoir utiliser la langue de façon adéquate. Toutefois, les plans de cours du MIDI (Annexe I) ne permettent pas de connaître la manière d'enseigner la grammaire et les particularités du français. Puisque chaque enseignant travaille de façon unique, il est difficile de savoir comment le plan de cours se transpose à l'intérieur de l'apprentissage. De plus, bien que ces plans de cours énoncent les notions qui sont à l'étude, elles n'y sont pas détaillées. Il n'est donc pas possible de savoir la façon d'aborder une notion comme celle de la distinction entre le perfectif et l'imperfectif, ni même de savoir si elle est abordée.

Plusieurs approches didactiques ont façonné les dernières années. Si la pédagogie traditionnelle encourageant un enseignement plus structural était courante au début du siècle dernier, c'est la communication qui a dominé les dernières réformes. Bien sûr, il s'agit surtout d'un idéal proposé par le ministère.

1.1.1. Acquisition et apprentissage : les théories en didactique des langues

En réaction à la théorie béhavioriste qui attribue l'apprentissage de la langue à la répétition et à la rétroaction et qui a dominé la première partie du siècle, Chomsky argue que les enfants naissent avec une grammaire universelle qui est stimulée au fur et à mesure que l'enfant est exposé à l'intrant. Cela explique le fait que tous les enfants réussissent à parler sans enseignement. Partant de cette vision innéiste en langue maternelle (L1), qui est conduite par Stephen Krashen dans le domaine des langues secondes (L2), l'enseignement des aspects formels de la langue a alors été contesté.

En se questionnant sur cette « boîte noire » qu'est le cerveau, Krashen se concentre sur le rôle de l'acquisition en tant qu'outil primordial de l'acquisition d'une langue seconde en proposant son modèle du moniteur (dans lequel le moniteur est la boîte noire). Selon Krashen (1981), l'acquisition, processus naturel, ordonné et inconscient est le principal mode de développement des connaissances en L2; l'apprentissage conscient des règles et des modèles est, quant à lui, complémentaire à l'acquisition (Canale et Swain, 1980 ; Krashen, 1982 ; Savignon, 1976). L'acquisition est possible lorsque l'apprenant est exposé à la langue cible (l'intrant). Chaque fois que l'apprenant est confronté à la langue cible, il reçoit l'intrant qui est primordial dans son acquisition. Pour que cet intrant soit bénéfique au processus d'acquisition, il doit être légèrement plus avancé que les connaissances de l'apprenant, d'où « i+1 » (où i est l'intrant compréhensible). Son hypothèse de l'intrant propose que seul l'intrant compréhensible assure une acquisition naturelle et inconsciente de la langue.

À cette époque, Krashen est en réaction à un enseignement très structuré, le béhaviorisme, qui, inversement, accorde à l'enseignement de la forme une place première en langue seconde. Krashen, lui, veut faire ressortir l'importance de l'acquisition. Cette distinction entre l'« acquis » et l'« appris » est importante en didactique des langues secondes. L'acquisition se produit dès qu'il y a exposition à un intrant compréhensible. Il s'agit d'un processus naturel et inconscient. L'apprentissage, quant à lui, survient de l'exposition à l'intrant métalinguistique, soit l'enseignement formel et explicite de la langue. C'est dans le moniteur – cette boîte noire qui contient tout intrant reçu par l'apprenant – que ces deux modes de connaissances se retrouvent. Les données acquises sont utilisées pour produire la langue, elles sont donc « le producteur », alors que les données apprises font office d'éditeur ou de correcteur. Mais cet éditeur n'est utile que si l'apprenant a le temps de se corriger, est préoccupé par la forme de sa production et connaît la règle à utiliser (Krashen, 1981). Pour cela, l'apprentissage est relégué au second plan.

Par ailleurs, Krashen (1981) propose que l'acquisition puisse être troublée si l'apprenant est placé dans un environnement non propice. Dans son hypothèse du filtre affectif, Krashen argue que l'acquisition est influencée par un filtre affectif qui est susceptible de bloquer l'accès de l'intrant compréhensible si l'apprenant ne se trouve pas dans des conditions et un environnement propices à l'apprentissage. L'affectif inclut les émotions, la motivation, les

besoins et objectifs ainsi que l'attitude de l'apprenant (Lightbown et Spada, 2006). Il est proposé que plus le filtre affectif est bas, c'est-à-dire que l'apprenant est motivé et confiant, plus l'acquisition est facilitée. Un filtre trop élevé empêche l'apprenant de pouvoir pleinement utiliser l'intrant compréhensible. Un environnement positif et motivant est donc primordial afin de garder le filtre bas. Pour cela, l'enseignant doit fournir un intrant compréhensible de façon à ne pas contribuer au filtre affectif. Ainsi, l'intrant métalinguistique peut contribuer au filtre affectif s'il n'est pas introduit au moment adéquat.

Sans rejeter l'enseignement formel de la langue, le cadre théorique de la compétence communicative met surtout de l'avant l'acquisition naturelle et la communication. Pour Canale et Swain (1980), la communication prime sur la grammaire du fait qu'un apprenant préférera toujours être compris dans son discours plutôt que de produire un discours grammatical adéquat. En conséquence, Canale (1983) précise que « le but d'une approche communicative devrait être de faciliter l'intégration de ces compétences par l'apprenant, ce qui ne peut arriver si l'un met l'accent sur une compétence par rapport aux autres » (traduction libre², p.18).

Sans rejeter l'intrant et le concept d'acquisition, Van Patten (2006) souhaite comprendre comment l'apprenant fait des connexions forme-sens pendant l'acte d'apprentissage afin d'élaborer des outils d'enseignement. Il explique que l'apprenant a une mémoire de travail avec une capacité limitée et qu'il n'a pas les mêmes capacités et la même rapidité de traitement de l'intrant qu'un locuteur natif. Puisque la compréhension nécessite un effort cognitif, les mécanismes du traitement de l'intrant portent sur certaines notions tandis que d'autres sont négligées. Dans son hypothèse du traitement de l'intrant, Van Patten rassemble les actes de compréhensions sous deux principes : 1) le principe de la primauté du sens et 2) le principe du premier nom sujet³. Le premier principe explique la tendance de l'apprenant à être, dans un premier temps, surtout attentif au sens plutôt qu'à la forme. Ce principe explique donc que,

² « The primary goal of a communicative approach must be to facilitate the *integration* of these types of competence for the learner, an outcome that is not likely to result from over-emphasis on one area of competence over the others throughout a second language programme. »

³ Le second principe (le principe du premier nom sujet) explique que le premier nom de la phrase soit automatiquement traité comme le sujet. Pourtant, certaines langues comme l'espagnol permettent une structure autre que la structure SVO (Sujet-Verbe-Objet).

durant le traitement de l'intrant l'apprenant priorise les mots pleins, ceux qui sont porteurs de sens, et lorsqu'il traite la forme, il priorise alors les formes qui contribuent au sens, c'est-à-dire les formes non redondantes (Van Patten & Williams, 2006). Par exemple, dans la phrase *j'ai mangé un bon déjeuner hier*, le temps du verbe « manger » est redondant, car le passé est exprimé par l'adverbe temporel « hier ». Lorsque cet adverbe est enlevé, l'apprenant doit porter attention au temps verbal pour comprendre qu'il s'agit d'une action au passé. En conséquence, les apprenants traitent d'abord les adverbes avant de s'intéresser à l'aspect. Ainsi, si l'apprenant n'a pas déjà traité les marqueurs adverbiaux, il ne sera pas capable de prendre en compte les marqueurs plus abstraits comme les marqueurs aspectuels (Abrate, 1983; Ayoun, 2004; Harley 1992; Harley & Swain 1978). Van Patten (2006) ajoute que les apprenants accordent de l'attention aux aspects formels de la langue si le traitement du sens n'est pas exigeant pour la mémoire de travail. C'est pourquoi, au plan systématique, l'utilisation d'un intrant, qui est familier à l'apprenant, est nécessaire pour que l'apprenant ait la chance de traiter la forme de la langue; il a besoin de d'abord se créer un corpus, un bagage de connaissances. Il indique aussi qu'il y a un ordre de priorité dans le traitement de l'information en commençant par le traitement des mots pleins, suivi par les formes non redondantes, pour enfin arriver aux formes redondantes.

Ces principes sont utilisés ensemble et non de façon isolée. Ainsi, plusieurs facteurs peuvent influencer l'acte de compréhension. Deux autres facteurs peuvent aussi modifier ou influencer l'acquisition des connexions forme-sens : les « variables individuelles de l'apprenant » et les « caractéristiques de l'intrant » (Van Patten & Williams, 2006, p.19). Le premier implique toute connaissance qu'a l'apprenant, principalement celle de sa langue maternelle. Subséquemment, les chercheurs se demandent quel est le rôle de la L1 dans l'acquisition. De plus, qu'en est-il des processus universels de la langue? Les facteurs de l'intrant, quant à eux, sont la fréquence et la nature complexe et prépondérante d'une forme de la langue d'apprentissage. De même, certaines formes plus complexes et moins prépondérantes prennent plus de temps à être comprises ou acquises.

Ainsi, selon Van Patten (2004), en traitant l'intrant, l'attention est d'abord tournée vers le sens de l'intrant. De plus, l'apprenant doit prendre conscience des formes de l'intrant afin de les acquérir (Schmidt, 1990). En effet, puisque la capacité de rétention et de traitement de l'intrant

dans la mémoire est limitée, l'apprenant priorise le traitement du sens avant celui de la forme. C'est donc la tâche de l'enseignant d'attirer l'attention de l'apprenant vers les aspects formels de la langue, et ce, au bon moment. En outre, Van Patten n'est certes pas le seul à vouloir démontrer l'importance de l'attention à la forme dans l'apprentissage de la L2.

Tout en reconnaissant l'importance de l'intrant compréhensible, Schmidt (1990), dans son hypothèse de la prise en compte (*noticing hypothesis*), accorde une importance prépondérante à l'attention. L'hypothèse de prise en compte de Schmidt reconnaît aussi l'importance de l'intrant compréhensible. Schmidt s'appuie sur son propre apprentissage du portugais durant lequel il a remarqué que les formes qu'il avait retenues étaient non seulement celles présentes dans l'intrant, mais aussi celles qui avaient été enseignées et mises en évidence (Schmidt et Frota, 1986). Son apprentissage s'est fait à travers un cours de cinq semaines, suivi d'une immersion, dans laquelle il dit avoir poursuivi son apprentissage à travers ses interactions avec des locuteurs natifs. Selon Schmidt, l'enseignement est une partie nécessaire de son apprentissage, mais c'est la présence d'un intrant riche et fréquent qui est le plus important. Cette étude est pour Schmidt le déclencheur de son hypothèse de la prise en compte, définissant le lien entre la prise en compte et l'apprentissage (Schmidt, 1990). Il ajoute que ceux qui prennent le plus en compte les aspects formels de la langue sont ceux qui portent le plus d'attention à la forme et qui, conséquemment, apprennent le plus (p.144)⁴.

Dans son hypothèse de la prise en compte, Schmidt (1990) cite les recherches de Bialystok (1978) et Rutherford et Smith (1985) pour affirmer que la prise en compte des aspects formels de la langue est nécessaire à l'acquisition. Sans rejeter le rôle de l'acquisition inconsciente, Schmidt (1990) se questionne sur le rôle de l'apprentissage conscient. Ce dernier définit l'attention comme étant un système limité. Il définit la prise de conscience (*awareness*, p.132) de façon nuancée. Celle-ci peut en effet être soit la « conscience », l'« intention » ou la « connaissance ». Au premier niveau de la « conscience », il y a la « perception ». Elle est d'abord inconsciente, mais peut tout de même être un processus conscient puisqu'elle « implique une organisation mentale et l'habileté de créer des représentations internes » (traduction libre,

⁴ «In Schmidt and Frota (1986) we claimed that those who notice most learn most, and it may be that those who notice most are those who pay attention most [...]» (Schmidt, 1990, p.144).

p.132)⁵. Au deuxième niveau, il y a la « prise en compte » (*noticing*, p.132). Il s'agit d'être conscient de ce qui nous est présenté, contrairement à la perception qui n'est pas nécessairement traitée, ce qui est observé aura comme fin de l'être. Aussi, Schmidt parle de deux formes de prise en compte. L'une survient lorsque l'apprenant observe une forme dans l'intrant ou observe un écart entre ce qu'il sait et la norme. Enfin, il distingue un troisième niveau, la « compréhension » dont la base est l'observation. Lorsqu'un fait de langue est remarqué, ou observé, le cerveau doit par la suite l'analyser afin de pouvoir le comprendre. En résumé, afin qu'une règle soit entièrement prise en compte, elle est d'abord introduite dans l'inconscient de l'apprenant à travers l'intrant, puis remarquée, pour ensuite être ciblée et observée, et enfin être analysée et comprise. Ainsi, l'acquisition et l'apprentissage sont mis à collaboration pour s'assurer une pleine compréhension.

Comme Van Patten, Schmidt prend en considération les capacités limitées de la mémoire. Le processus de prise en compte inclut tout enregistrement d'une nouvelle forme dans l'intrant. Lorsqu'il y a « prise en compte » d'une forme, il y a possibilité de « compréhension » et donc de traitement afin que l'intrant fasse partie de l'*intake*, ce qui est internalisé⁶. Selon lui, l'*intake* est la partie remarquée de l'intrant. Schmidt (1990) argue que l'intrant est d'abord intégré dans la mémoire à court terme et que seul le traitement de l'intrant permet son enregistrement dans la mémoire à long terme.

En somme, Schmidt voit l'acquisition comme quelque chose de conscient, mais aussi d'inconscient, dû au rôle de la perception. La fréquence, la prépondérance, le niveau de compétence et l'enseignement sont tous des facteurs susceptibles d'amener la prise en compte (Schmidt, 1990). Subséquemment, l'intention et les dispositions entrent en jeu dans la prise en compte et l'intrant compréhensible, quoiqu'important, ne semble pas suffire à l'apprentissage. La production et l'attention à la forme jouent un rôle important dans l'apprentissage des langues secondes (Lightbown et Spada, 1990; Norris et Ortega, 2000; Simard, 2004; Simard et Wong, 2001; Spada, 1997; Swain, 1988, 1996). Mais comment est-il possible d'attirer l'attention des

⁵ «[...] implies mental organization and the ability to create internal representations [...]» (Schmidt, 1990, p.132)»

⁶ Corder, 1967, cité dans Gass & Selinker, 1994

apprenants vers la forme? Surtout, quand faut-il attirer l'attention des apprenants vers une forme ?

1.1.2. Forme et sens : les approches en didactique des langues

Tout comme l'enseignement des langues maternelles, celui des langues secondes ou étrangères est marqué, au 20^e siècle, par l'approche behavioriste qui propose un enseignement strict et systématique de la forme. Dans l'approche behavioriste, qui est basée sur des expériences en psychologie sur l'étude des comportements animaux, l'apprentissage se fait grâce à l'imitation, le renforcement positif et la formation d'habitudes (Lightbown et Spada, 2006). L'apprentissage est perçu comme mécanique et caractérisé, entre autres, par des exercices structuraux qui sortent la langue de son contexte. En réaction à cette approche non fonctionnelle en pratique, le modèle de Krashen voit, au contraire, l'enseignement des notions grammaticales comme complémentaire et priorise justement un enseignement contextualisé et communicatif de la langue. L'approche communicative priorise le sens et la communication. C'est à l'aide de documents originaux et de mise en situation que l'enseignement se fait (lecture de journaux, recherche internet, jeux de communication, etc.). L'apprenant doit être confronté à des situations réelles (Canale et Swain, 1980). Par ailleurs, la recherche a démontré que même si l'enseignement exclusivement communicatif (ou l'immersion) est efficace et permet à l'apprenant d'acquérir une grande fluidité dans son langage, la simple exposition à l'intrant ne favorise pas nécessairement la précision langagière (Doughty & Williams, 1998; Hammerly, 1987; Lightbown & Spada, 1990, 1994, 1999, 2002; Smith, 1991; Spada, 1997, 2007; Swain & Lapkin, 1989; Swain, 1988, 1996). À ce sujet, une étude de Swain (1996) sur les programmes d'immersion au Québec démontre que, malgré un programme immersif précoce, les étudiants ne réussissent pas à produire un français adéquat. En effet, si la compréhension est bonne, la production révèle de nombreuses faiblesses grammaticales et lexicales à l'oral et à l'écrit. Dans cette étude, Swain constate que l'intrant fourni est incomplet et que la rétroaction est quasi inexistante : seulement 19 % des erreurs grammaticales ont été corrigées. Aussi, elle remarque que la grammaire n'est pas enseignée en contexte, mais plutôt de façon systématique et séquentielle, laissant peu de place à la communication et aux connexions forme-sens. À travers ses recherches, Swain (1988, 1996) conclut qu'un enseignement intégré de la grammaire qui associe la forme au sens est plus efficace. Les résultats de son étude montrent effectivement

qu'en insérant l'enseignement de la grammaire au contexte communicatif, les étudiants ont plus de chances de faire les connexions entre la forme et la fonction, permettant un meilleur apprentissage de la grammaire. De plus, selon Terrell (1986), l'approche communicative propose plutôt un environnement dans lequel l'apprenant devrait avoir accès à des situations d'acquisition et d'apprentissage. Toutefois, ce sont les situations d'acquisition qui priment. En somme, les recherches démontrent que la grammaire peut faciliter l'apprentissage et est donc importante dans l'acquisition d'une langue. Swain (1996) ajoute que l'enseignement de la grammaire ne doit pas être séparé du sens et de la communication, puisque dans ce cas, il ne semble pas y avoir d'amélioration au niveau de la précision langagière. C'est donc l'enseignement de la grammaire à travers la communication et le sens, ainsi que la rétroaction, qui permet l'amélioration de la production.

Lightbown (2004) explique aussi qu'une approche axée seulement sur la communication « encourage l'approche exclusivement centrée sur le sens, l'omission des détails, ou l'omission de la fonction des mots et de la morphologie grammaticale » (p.68). Lightbown et Spada (1993) expliquent aussi que les études démontrent que l'enseignement centré sur la forme et la rétroaction corrective dans le contexte de l'approche communicative est plus efficace qu'un enseignement qui se concentre seulement sur la précision ou sur la fluidité⁷. Une approche communicative qui met uniquement l'accent sur l'acquisition est aussi efficace, mais elle l'est encore plus avec l'ajout de l'enseignement des aspects formels de la langue. Inversement, un enseignement trop systématique de la forme est tout aussi inefficace (Swain, 1996). Par exemple, même s'il est tentant de prioriser l'enseignement de la forme du passé composé et de l'imparfait, Larsen-Freeman (1991) rappelle que ce n'est ni la forme ni le sens qui posent problème aux apprenants à long terme, mais bien l'emploi et donc, leur distinction, c'est-à-dire quand et pourquoi utiliser un temps plutôt que l'autre. Terrell (1991) note aussi l'importance de l'enseignement grammatical afin de renforcer l'intrant et d'en faire ressortir certaines formes. Il ajoute toutefois que l'enseignement grammatical ne doit pas être utilisé comme seule méthode

⁷ «[C]lassroom data from a number of studies offer support for the view that form-focused instruction and corrective feedback provided within the context of a communication program are more effective in promoting second language learning than programs which are limited to an exclusive emphasis on accuracy on the one hand or an exclusive emphasis on fluency on the other.» (Lightbown et Spada, 1993, p.105, tel que cité dans Nassaji & Fotos, 2011)

d'enseignement, mais qu'elle doit plutôt être insérée dans une approche communicative. En se basant sur les mêmes résultats de recherche, Long (1991) démontre l'efficacité de l'« enseignement centré sur la forme » (en anglais *form focused instruction*, ou FFI).

Long (1991) distingue trois types d'« enseignement centré sur la forme » (FFI) : *focus-on-forms* (FonFs), *focus-on-form* (FonF) et *focus-on-meaning* (FonM). Le premier, *focus-on-forms* (FonFs), est une conception plus traditionnelle qui décrit le langage comme « une série de formes grammaticales pouvant être acquises de façon séquentielle et additionnelle » (traduction libre, Nassaji & Fotos, 2011, p.10)⁸; le deuxième, *focus-on-form* (FonF), « dirige l'attention de l'apprenant vers des formes linguistiques dans un contexte de communication » (traduction libre, Nassaji & Fotos, 2011, p.10)⁹ de façon non planifiée et incidente; le troisième, *focus-on-meaning* (FonM) se concentre sur le sens et l'idée que l'apprenant peut faire ses propres analyses pour arriver à une grammaire de base, comme Krashen l'a expliqué. Toujours selon Long, l'approche FonF est la plus efficace, prenant et la forme et le sens en considération, tandis que l'approche FonFs néglige trop la communication et que la FonM néglige trop la grammaire. L'« enseignement centré sur la forme » est un enseignement dans lequel le but premier est la communication du sens. Toutefois, des épisodes dans lesquels l'attention de l'apprenant est tournée vers la forme, et ce au besoin, viennent s'insérer à cet enseignement axé sur le sens. Il s'agit là d'épisodes non planifiés et réactifs aux besoins des apprenants. L'idée est de donner à l'apprenant un juste milieu entre l'enseignement de la forme et du sens. Ce concept a été adapté par Spada (1997) de façon à garder le volet réactif de l'enseignement de la forme tout en incluant le volet proactif ou planifié. Spada définit l'enseignement centré sur la forme comme « tout effort pédagogique utilisé afin d'attirer l'attention de l'apprenant vers la forme de manière implicite ou explicite. Cela peut inclure l'enseignement des règles grammaticales ou la réaction aux erreurs de l'apprenant par la rétroaction » (traduction libre, Spada, 1997, p.73)¹⁰.

⁸ «... that the language consists of a series of grammatical forms that can be acquired sequentially and additively.» Nassaji, H. & Fotos, S. 2011. *Teaching Grammar in Second Language Classrooms : Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*, p.10

⁹ «... draws the learner's attention to linguistic forms in the context of meaningful communication.» Ibid., p.10

¹⁰ «[...] any pedagogical effort which is used to draw the learner's attention to language form either implicitly or explicitly. This can include the direct teaching of language (e.g. through grammatical rules) and/or reactions to learners' errors (e.g. corrective feedback)». (Spada, 1997, p.73)

L'enseignement de la grammaire est donc intégré à celui de la communication. Dans l'enseignement proactif ou préemptif de la forme, l'enseignant prépare les tâches de façon à permettre de cibler des aspects formels de la langue dans un contexte de communication, il planifie les notions qui devront être acquises. Dans l'enseignement réactif de la forme, il se contente de réagir aux erreurs de l'apprenant. Pour sa part, Long (1991) pense que l'apprenant peut acquérir toute matière de façon incidente, alors que son attention est portée sur le sens. Toutefois, d'autres théoriciens pensent que la préparation peut aussi être de mise (Celce-Murcia, Dornyei & Thurrell, 1997; Doughty & Williams, 1998; Spada, 1997).

En somme, la recherche a démontré que l'« enseignement centré sur la forme », inséré dans une approche communicative, contribue à l'apprentissage des langues secondes en général (Lyster, 2004a; Norris et Ortega, 2003). Plus spécifiquement, Harley (1993) précise que l'« enseignement centré sur la forme » est requis pour l'apprentissage des notions en langue seconde qui : (1) diffèrent de façon inattendue de la L1; (2) sont irrégulières, rares ou peu saillantes et (3) sont peu communicatives. Elle donne en exemple le genre grammatical (Harley, 1998; Lyster, 2004 b), la distinction des pronoms de deuxième personne, la distinction entre *avoir* et *être*, les dérivations flexionnelles et les temps verbaux (Day et Shapson, 1991) et plus spécifiquement le perfectif et l'imperfectif (Harley 1989). D'ailleurs, cette distinction et les défis d'apprentissage quelle pose sont l'objet de nombreuses études.

1.2. La distinction perfectif-imperfectif

Afin de déterminer la complexité d'une notion grammaticale, DeKeyser (2005) donne trois facteurs : la complexité de la forme, la complexité du sens et la complexité de la relation forme-sens. D'abord, les difficultés de formes impliquent le nombre de choix possibles dans la production. En français, les apprenants ont plusieurs règles morphologiques à apprendre : les règles de conjugaison, l'accord, le masculin et le féminin, le choix des déterminants ou des pronoms, les différences entre le temps et l'aspect, etc. De plus, ces choix morphologiques diffèrent à l'oral et à l'écrit, ce qui ajoute une difficulté. Entre autres, l'imperfectif et le perfectif se reflètent morphologiquement dans le choix du passé composé (PC) et de l'imparfait (IMP), ce qui n'est pas le cas dans toutes les langues. Il est donc possible de croire qu'il y a une difficulté pour les apprenants de comprendre les temps de façon aspectuelle plutôt que de façon

chronologique. Ensuite, la complexité du sens est quant à elle due à la nouveauté et l'abstraction d'une notion. Par exemple, l'aspect verbal est une nouveauté pour plusieurs allophones ayant pour langue première une langue non aspectuelle, comme les locuteurs des langues germaniques (Montrul et Slabakova, 2003a). En effet, en anglais, l'aspect n'est pas grammaticalisé comme en français. Au contraire, les deux aspects peuvent être représentés par le *simple past* et c'est le contexte qui impliquera l'aspect. Aussi, l'aspect verbal est abstrait du fait qu'il nécessite une vision subjective de l'action et de son contexte ne permettant pas de se référer seulement à la chronologie. Toutes les langues n'ont pas cette même analyse verbale (Cox, 1994). Pour ce qui est des difficultés forme-sens, DeKeyser (2005) explique qu'elles sont plus complexes que les deux autres difficultés puisqu'elles dépendent de leur transparence. Comme l'explique Robert (2004), certaines langues sont plus éloignées que d'autres. Par exemple, l'apprenant hispanophone bénéficiera de transparence et d'intercompréhension dans son apprentissage du français (Robert, 2004). Un manque de transparence peut être dû, entre autres, à la redondance. Tel que mentionné plus haut, le marquage morphologique des temps passés en français est souvent accompagné d'autres marqueurs, comme les adverbes, qui rendent effectivement le marquage morphologique redondant et donc moins notable (Bardovi-Harlig, 2000). Si l'élément redondant est abstrait et nouveau pour l'apprenant, telle que l'est la distinction perfectif-imperfectif, la complexité de la règle devient alors un problème. Enfin, le perfectif et l'imperfectif en français, représentés par le passé composé et l'imparfait, respectivement, ont aussi une complexité phonologique (Bergeron, 2010), et morphologique, par exemple, dans le choix de l'auxiliaire *être* ou *avoir* pour le passé composé. En somme, le passé composé et l'imparfait sont considérés comme des formes complexes à cause de la forme puisque le passé composé se forme avec un auxiliaire et un participe passé. Non seulement, l'apprenant doit choisir entre l'auxiliaire *être* et *avoir*, mais il doit aussi apprendre les participes passés qui sont, dans le troisième groupe, irréguliers. Outre ces choix, l'apprenant doit aussi apprendre les différents sens de chacun des temps pour ensuite apprendre à les utiliser ensemble. De plus, tel que mentionné, la distinction aspectuelle n'est pas transparente pour toutes les langues. Le sens peut aussi être trop redondant avec l'utilisation, entre autres, des marqueurs temporels.

Parallèlement, la distinction entre le perfectif et l'imperfectif se démarque aussi par sa complexité aspectuelle, c'est-à-dire le fait qu'elle concerne le point de vue plutôt que la

chronologie (Comrie, 1976). Par exemple, dans l'étude de Madden et Zwaan, les apprenants devaient associer une phrase à une image. Les participants avaient plus de facilité à associer une image perfective (*completed*) qu'imperfective (*in-progress*) après avoir lu la phrase perfective. Toutefois, l'apprenant n'avait pas plus de facilité à associer l'image imperfective que l'image perfective à la phrase imperfective. À la fin de cette étude, les chercheurs ont proposé que pour l'anglais, les marques du perfectif peuvent aider l'apprenant, mais pas celles de l'imperfectif. Selon eux, les apprenants sont capables de se construire un modèle avec des événements complétés, lorsqu'en présence du perfectif, mais ne sont pas capables de se construire un modèle d'événements en progression, se représentant plutôt chaque étape de la progression. Encore une fois, la prédominance du perfectif sur l'imperfectif est donc confirmée. D'ailleurs, d'autres études montrent aussi que le perfectif s'acquiert avant l'imperfectif (Andersen, 1991; Kaplan, 1987). À cet effet, Lindstedt (1995) ajoute qu'il y a consensus chez les « aspectologistes » voulant qu'il soit même plus aisé de définir le perfectif et par la suite, de traiter l'imperfectif comme contraire du perfectif.

Néanmoins, l'importance de l'enseignement du sens et de la communication semble avoir empiété sur certaines notions primordiales à la compréhension aspectuelle. Une distinction qui est pourtant un problème pour les apprenants en langue seconde, et pas seulement en français, mais aussi en espagnol (Camps, 2002; Izquierdo, 2009; Liskin-Gasparro, 2000; Salaberry, 1999, 2003; Stokes, 1985), en anglais (Ayoun et Salaberry, 2008; Bardovi-Harlig et Reynolds, 1995; Collins, 2004, 2005; Housen, 2000; Salaberry, 2000) et en cantonnais (Chan, Yap, Shirai et Matthews, 2004). Ainsi, peu importe la langue maternelle et la langue en voie d'apprentissage, la distinction aspectuelle est une difficulté.

Enfin, le français est une langue aspectuelle et la distinction est flexionnelle, mais cela n'est pas le cas de toutes les langues (Cox, 1994). De ce fait, les langues « temporelles » ayant une vision séquentielle de la langue ont plus de difficulté à comprendre la simultanéité que permet une langue aspectuelle. Il sera d'autant plus difficile pour un apprenant n'ayant pas cette distinction aspectuelle dans sa langue de bien analyser l'emploi du perfectif et de l'imperfectif en français. Andrews (1992) explique qu'un apprenant anglophone, par exemple, est obligé de faire une analyse aspectuelle qu'il n'est pas habitué de faire, introduisant des catégories inconnues de

sa langue. Ainsi, les exercices et manuels qui ne se concentrent que sur la forme ne seront pas utiles aux apprenants. Pourtant, malgré ces études, les manuels didactiques continuent de présenter la distinction entre le passé composé et l'imparfait selon des caractéristiques sémantiques floues (durée, répétition, description, action), augmentant ainsi les fausses conceptions des apprenants (Gezundhajt, 2000). Ayoun (2001) explique que les aspects lexical et grammatical peuvent se superposer en français. Coppieters (1987) et Birdsong (1992) ont montré que les locuteurs natifs du français ont aussi de la difficulté à choisir un temps plus qu'un autre. Certains chercheurs ont même rapporté qu'il était particulièrement difficile d'enseigner la distinction aspectuelle à des apprenants anglophones en raison de l'inexistence de correspondance entre les deux langues pour les temps passés (Dansereau, 1987; DeKeyser, 2005; Izquierdo, 2009; Izquierdo et Collins, 2008; Montrul et Slabakova, 2003a, 2003b). Il ne fait donc aucun doute que l'enseignement est important dans le cas de la distinction perfectif-imperfectif et que l'intrant compréhensible seul n'est pas suffisant.

1.3. Synthèse

Dans les différentes théories en enseignement des langues secondes ou étrangères, différentes visions se croisent. D'abord, on trouve la perspective innéiste qui insiste sur l'exposition à l'intrant, accordant peu de place à l'enseignement de la forme. Cette perspective est mise en pratique par l'entremise de l'« enseignement centré sur le sens » qu'on retrouve dans l'approche communicative des années 80, mais qui depuis a été repensée. La recherche empirique démontre en effet que les personnes ayant participé à ces programmes communicatifs ont des problèmes de précision langagière. Cela a servi de point de départ pour les études voulant montrer l'insuffisance de l'intrant compréhensible seul et l'importance de l'attention à la forme dans l'apprentissage des langues secondes. L'« enseignement centré sur la forme » est le fruit de cette perspective et de la recherche qui en découle. La recherche a démontré les effets positifs que peut avoir cet enseignement sur l'apprentissage de la distinction entre le perfectif et l'imperfectif (Harley, 1989).

Pour ce qui est de la recherche sur la distinction entre le perfectif et l'imperfectif, force est de constater l'intérêt porté à cette question. Des études ont décrit comment les apprenants ont beaucoup de difficulté à apprendre le perfectif et l'imperfectif en général (Camps, 2002; Chan et

al., 2004; Cox, 1994; Garcia & Van Putte, 1988; Harley et Swain, 1978; Harley, 1989, 1992; Howard, 2001, 2002, 2004; Kaplan, 1987; Liskin & Gasparro, 2000; Salaberry, 1999, 2003; Stokes, 1985), les enseignants l'ont aussi remarqué. Plus particulièrement, des études se sont penchées sur les facteurs engendrant des difficultés dans la distinction entre le passé composé et l'imparfait, et son utilisation par les apprenants du français L2 (Andersen et Shirai, 1994, 1995, 1996; Chan et al., 2004; Cox, 1994; Ellis et Collins, 2009; Izquierdo, 2009; Izquierdo et Collins, 2008; Kihlstedt, 1994; Madden & Zwaan, 2003; Salaberry, 1998; Wulff, Ellis, Römer, Bardovi-Harlig et Leblanc, 2009). D'autres ont proposé des méthodes d'enseignement et des approches souhaitables (Abrate, 1983; Ayoun, 2001, 2004; Blyth, 1997; Connor, 1992; Dansereau, 1987; Fahmy, 2007; Gezundhajt, 2000; Izquierdo, 2007; Le Bouthillier, 2004; Lévesque, 2010; Liskin-Gasparro, 2000; Magliano & Schleich, 2000; Nakhla-Manoli, 2001, Stokes, 1985). Malgré tout, les manuels didactiques semblent faire fi des recommandations des chercheurs en proposant des explications qui ne prennent pas en compte la complexité aspectuelle (Abrate, 1983; Dansereau, 1987; Connor, 1992; Blyth, 1997; Lévesque, 2010). Ces explications se basent donc sur des termes clés qui peuvent fonctionner au premier abord, mais qui rapidement nécessitent une multitude d'exceptions ou de mots outils (marqueurs de relation, de temps, etc.). Sachant que beaucoup d'enseignants s'appuient sur ces manuels, on peut facilement soutenir qu'ils omettent à leur tour l'enseignement aspectuel au profit d'un enseignement plus terminologique, c'est-à-dire un enseignement qui se base sur des termes simples, mais qui ne rendent pas compte de la complexité de cette notion.

Cependant, peu d'études semblent s'être penchées sur la description de l'enseignement en classe de français langue seconde. En effet, les causes et les conséquences de la difficulté de distinction du passé composé et de l'imparfait sont maintenant connues, mais le sont-elles des enseignants et si oui, ajustent-ils leur enseignement de façon à mieux enseigner cette distinction? Sinon, comment enseignent-ils cette distinction? Les recherches semblent non seulement dater, mais encore, elles semblent ne s'appuyer que sur les manuels pour critiquer l'enseignement (Dansereau, 1987; Abrate, 1983). Une seule recherche (Harley, 1989) s'est penchée sur les effets de l'enseignement « centré sur la forme » sur l'acquisition de cette distinction et a commencé à analyser les façons dont cette distinction est enseignée. Il est donc pertinent de se questionner sur

l'enseignement du français langue seconde au Québec concernant la distinction entre le passé composé et l'imparfait.

Comme mentionné plus haut, les chercheurs se sont surtout questionnés sur les causes du problème ainsi que sur les méthodes pédagogiques, avec raison d'ailleurs. En effet, il est important de bien saisir le problème. À cet effet, les nombreuses recherches sur le sujet nous permettent d'avoir une excellente assise pour cette étude ainsi que les connaissances nécessaires pour analyser l'enseignement de la distinction aspectuelle. Toutefois, il serait intéressant, à la lumière de toutes ces connaissances, d'aborder l'enseignement du passé composé et de l'imparfait avec des enseignants de FLS au Québec.

1.4. Objectif général

Ce chapitre permet déjà d'établir une ligne directrice qui guidera cette recherche. En effet, la distinction entre le passé composé et l'imparfait et son enseignement sont les deux concepts au centre des questionnements, à savoir quels savoirs sont transposés et comment le sont-ils? Quels sont les problèmes rencontrés dans l'enseignement de la distinction entre le perfectif et l'imperfectif? Enfin, quelles sont les pistes de solutions?

Plus particulièrement, l'objectif général de cette recherche est de décrire les connaissances et pratiques des enseignants dans l'enseignement de la distinction entre le passé composé et l'imparfait.

Cadre théorique

Cette partie est consacrée à l'élaboration d'un cadre conceptuel permettant d'éclaircir l'objectif de cette recherche. Dans un premier temps, l'aspect et la temporalité du français sont décrits afin de permettre une compréhension globale de la distinction entre le passé composé et l'imparfait. Dans un deuxième temps, les caractéristiques du passé composé et de l'imparfait sont présentées à travers les grammaires et les manuels didactiques. De même, la transposition didactique est expliquée et appliquée à la recherche. Ces descriptions servent de préambule à une recension des écrits sur la distinction entre le passé composé et l'imparfait en langue seconde afin de présenter les causes et facteurs ainsi que les méthodes et transpositions didactiques souhaitables. Cette recension a aussi pour but de spécifier l'objectif général présenté au chapitre précédent en plus de proposer une grille d'analyse de l'enseignement de la distinction entre le passé composé et l'imparfait.

2.1. L'aspect

La recherche sur la distinction des temps passés en français ne peut plus être dissociée de l'hypothèse de l'aspect qui est une prémisses de cette étude. C'est pourquoi les idées proposées par Shirai et Andersen dans le cadre de leur recherche concernant l'aspect lexical en lien avec l'hypothèse de l'aspect sont présentées dans la section qui suit. Cette explication vise une meilleure compréhension de la recherche en lien avec l'enseignement des temps passés et les difficultés rencontrées dans l'enseignement de ces derniers.

2.1.1. Le temps et l'aspect

Comrie écrit que « les aspects sont différentes façons de voir le temps interne d'une situation » (1976, p.3)¹¹. Par exemple, la différence entre *je travaille* et *j'ai travaillé* est temporelle, car elle oppose une action dans le présent et l'autre dans le passé. Par contre, la

¹¹ « [...] aspects are different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation. » (Comrie, 1976, p.3)

différence entre *il a étudié* et *il étudiait* est aspectuelle, puisqu'on différencie une action par rapport à sa finalité (point de vue externe) ou sa progression (point de vue interne). En d'autres mots, le temps découle d'un point de vue externe alors que l'aspect découle d'un point de vue interne (Riegel, Pellat & Rioul, 2004). Ainsi, le temps range chronologiquement une action dans le passé, le présent ou le futur selon un rapport entre deux repères temporels (point de l'énonciation et point de l'événement). Par contre, l'aspect envisage l'action en elle-même et d'un point de vue subjectif. Ainsi, il s'agit d'envisager une action de deux façons, soit chronologique et donc par rapport à un moment (le point d'énonciation), soit perceptive.

Dans les catégories aspectuelles du français, Riegel et al. (2004) opposent, entre autres, l'accompli (temps composés) à l'inaccompli (temps simples) : l'accompli présente une action au-delà de son terme tandis que l'inaccompli présente une action dans son cours. Ainsi, *j'ai révisé la leçon* est accompli, c'est-à-dire, la révision est terminée au moment de l'énonciation, alors que *je révisais la leçon* est inaccompli, c'est-à-dire, la révision est en cours au moment de l'énonciation. On oppose aussi l'aspect sécant (l'imparfait) à l'aspect non sécant (passé composé). L'aspect sécant, comme l'imparfait, comporte une partie réelle et une autre virtuelle, qui ne sont pas délimitées. Par exemple, dans la phrase *elle regardait le tableau*, l'action de regarder n'a ni début ni fin, il n'y a aucune délimitation. De plus, l'action comporte une partie réelle, soit le fait qu'à un moment, elle regardait le tableau, toutefois, l'absence de limites fait qu'une partie de l'action est virtuelle, soit le moment où elle a commencé à regarder le tableau et celui où elle a arrêté. L'aspect non sécant, lui, peut être situé par rapport à un repère temporel et est donc « enfermé » dans des limites : *elle a regardé le tableau*. Cette dernière phrase sous-entend un début et une fin. Cette opposition, moins discutée dans la recherche antérieure, est digne d'intérêt parce qu'elle attribue de nouvelles caractéristiques (de nouveaux points de vue) aux deux temps passés. Le français distingue également d'autres aspects. Parmi ceux-là, l'aspect progressif se retrouve parfois dans l'imparfait, par exemple *il lisait son livre chaque jour*. Toutefois, ce sont les aspects perfectif et imperfectif qui sont au cœur de la problématique. Ces aspects sont sémantiques et s'apparentent aux aspects accompli et inaccompli¹².

¹² Les aspects accompli et inaccompli seraient, selon Riegel et al. (2004) grammaticaux, alors que les aspects perfectif et imperfectif seraient sémantiques (ils concernent le sens du verbe). Toutefois, les chercheurs (Comrie, 1976 ; Langacker, 1982 ; Roussarie, 2005) semblent expliquer la distinction entre le

Comrie (1976) explique la distinction entre le perfectif et l'imperfectif en réfutant d'abord les définitions voulant que le perfectif exprime une courte durée ou une durée limitée alors que l'imperfectif exprime une durée longue ou illimitée. Il rejette aussi l'idée selon laquelle le perfectif indiquerait un moment ponctuel. De plus, Comrie (1976) précise que la valeur « complétée » du perfectif s'exprime au passé (*complete* vs *completed*, Comrie, 1976, p.18) du fait que cette valeur indique le début, le milieu et la fin de l'action en mettant l'emphase sur la fin. Toutefois, ici encore, il corrige cette affirmation en précisant que le perfectif met l'emphase sur le début, le milieu et la fin de l'action en tant que tout. Dans sa grammaire, Riegel (2004) écrit que « [l']aspect perfectif envisage le terme du *procès* [et l'] aspect imperfectif envisage le *procès* dans son déroulement, sans visée d'un terme [...] » (pp. 293-4). Par ailleurs, Caudal et Roussarie (2005) et Langacker (1982) écrivent que le perfectif se concentre sur le changement d'état, alors que l'imperfectif se concentre sur la permanence.

En résumé, c'est l'aspect qui donne l'angle de vue à l'action, alors que le temps permet de la situer dans le temps. Parallèlement, l'aspect grammatical n'est pas l'unique façon de distinguer le passé composé et l'imparfait. L'aspect lexical est, lui aussi, essentiel et semble même très important dans l'acquisition des temps.

2.1.2. L'aspect lexical

Alors que l'aspect grammatical est marqué par un auxiliaire ou une flexion, l'aspect lexical, lui, est inhérent au verbe. Par exemple, *s'habiller* implique une finitude, car cette action ne se termine que lorsque la personne est complètement vêtue. À partir de ce constat, Vendler (1967, p.102-3) puis Mourelatos (1981) ont classé les verbes selon quatre aspects lexicaux :

1. États (ETA) : *aimer, penser*. Prédications ne nécessitant aucun dynamisme, effort ou énergie et ne comportant ni début, ni fin, mais plutôt un changement d'état.
2. Activités (ACT) : *danser, courir*. Prédications ayant une durée, mais avec une fin arbitraire et qui nécessitent de fournir de l'énergie de façon constante.

perfectif et l'imperfectif de la même façon que les grammaires expliquent la distinction entre l'accompli et l'inaccompli.

3. Accomplissement (ACC) : *s'habiller, se lever*. Prédications ayant une durée, mais aussi une fin naturelle.
4. Achèvements (ACH) : *naître, éclater*. Prédications ayant une fin naturelle, dont le début et la fin correspondent à un même moment.

En effet, Vendler (1967) et Dowty (1979), pour ne nommer que ceux-là, proposent différents tests permettant de classer les verbes selon ces aspects lexicaux. Recanati et Recanati (1999) n'en retiennent que deux : le test du progressif et le test du « pendant » (voir tableau 1).

Tableau 1 : Tests de classification des verbes selon Vendler-Mourelatos

	- progressif	+ progressif
+ pendant	ETA	ACT
- pendant	ACH	ACC

Recanati & Recanati (1999)

Disons d'abord que ce tableau associe non seulement les verbes d'état aux verbes d'achèvement et les verbes d'activité aux verbes d'accomplissement, mais aussi, les états aux activités et les achèvements aux accomplissements. Le premier test implique que les ETA et les ACH ne peuvent pas être utilisés à la forme progressive, principalement parce que cet aspect est inhérent à ces verbes. Dans la forme, il est possible d'écrire *je suis en train d'être heureuse*, mais dans les faits, cette formulation est erronée, le verbe *être* étant un ETA. Cependant, il est possible de dire *je suis en train de travailler sur ma maîtrise*, le verbe *travailler* est donc [+ progressif]. Dowty (1979) évoque d'autres tests pour vérifier la valeur progressive des verbes. Par exemple, les [+ progressif] peuvent être compléments de *forcer* ou *obliger*, ils peuvent aussi être utilisés à l'impératif. Ainsi, même s'il est possible de conjuguer les ETA à l'impératif (*sois!*, *aime!*), le sens, lui, porte à confusion. Ces tests doivent être utilisés avec précaution puisque même si dans la forme un test semble positif, il faut plutôt se questionner quant à la possibilité sémantique. Ce qui rend ces tests ou même ces classes lexicales très subjectives selon certains (Dowty, 1986 ; Martin, 1988; Recanati & Recanati, 1999; Renaud, 2002).

Le deuxième test explique la possibilité des ETA et des ACT d'avoir un complément introduit par *pendant*, alors que la préposition *en* sera préférable avec les deux autres classes. Il

est possible de dire : *j'ai dansé pendant une heure* ou *j'ai su pendant des années*, alors qu'avec des verbes d'accomplissement, la phrase sera confuse : *j'ai accouché pendant huit heures*. Effectivement, il est préférable de dire : *j'ai accouché en huit heures*. Ce test implique la notion d'homogénéité. Dans l'extrait 1, Recanati et Recanati (1999) expliquent :

Extrait 1

L'emploi de « pendant... » signifie non seulement que la prédication est vraie d'un intervalle temporel donné, correspondant à la période énoncée (condition de durée), mais aussi qu'elle est vraie également de tout sous-intervalle compris dans cet intervalle (condition d'homogénéité) (p.170).

Par exemple, *elle a dansé pendant une heure* implique aussi qu'*elle a dansé pendant 30 minutes*. Même si la seconde affirmation est moins exacte, elle est correcte. Il en va de même des ETA. Toutefois, si *elle a accouché en huit heures*, il est faux de dire qu'*elle a accouché pendant trois heures*. Les ACH et les ACC ne permettent pas l'homogénéité. Aussi, si *tu es en train de travailler*, il est possible d'affirmer que *tu as travaillé*. Inversement, *s'il est en train de se précipiter sur toi*, il est faux de dire qu'*il s'est précipité sur toi*, car l'action n'est pas terminée et les ACC ont une fin inhérente. Ces sous-catégorisations permettent de mieux saisir les catégories lexicales.

D'autre part, selon Andersen et Shirai (1995), ces catégories peuvent aussi être caractérisées par des propriétés sémantiques : télicité, ponctualité et dynamisme. La télicité désigne le fait de posséder une fin inhérente (*s'habiller*), la ponctualité désigne l'absence de durée (*naître*) et le dynamisme implique un effort énergétique continu (*danser*). À partir de ces propriétés, Andersen (1991) propose un tableau (voir tableau 2) présentant les caractéristiques sémantiques de chaque catégorie aspectuelle :

Tableau 2 : Propriétés sémantiques des quatre catégories de l'aspect lexical

Propriétés sémantiques	Catégories aspectuelles			
	État (ETA)	Activité (ACT)	Accomplissement (ACC)	Achèvement (ACH)
Ponctuel	-	-	-	+
Télique	-	-	+	+
Dynamique	-	+	+	+

Andersen (1991)

Ce tableau aide à comprendre certaines connexions en plus de spécifier les catégories. Premièrement, la propriété ponctuelle n'est compatible qu'avec les verbes d'achèvement tandis que la propriété télique est reliée aux verbes d'accomplissement et d'achèvement. Inversement, les verbes d'état et d'activité sont atéliques. Alors que le terme ponctuel est utilisé pour parler d'un événement qui arrive une fois, ici il possède un tout autre sens, en lien avec la durée inhérente d'un verbe, comme les ACH. Par ailleurs, si le terme télique signifie que la fin est inhérente au sens du verbe, il est donc possible d'associer les verbes téliques au perfectif. À l'inverse, les ETA et les ACT étant atéliques, leur fin n'est donc pas inhérente. Pour les ETA, la fin est en fait plutôt un changement d'état, alors que les ACT peuvent avoir une fin, mais celle-ci n'est simplement pas inhérente. Par exemple, le verbe *aimer* est un ETA et pour qu'il y ait une fin, il doit y avoir un changement d'état, par exemple *détester*. Tandis qu'un ACT comme *courir* peut bien sûr se terminer; si *j'ai couru jusqu'à deux heures*, il y a une fin, mais cette fin est proposée par l'ajout d'un complément, alors qu'avec *s'habiller*, il n'est pas nécessaire de spécifier la fin de l'action pour la deviner; *il s'est habillé* implique que *maintenant il est habillé*. Ces deux classes aspectuelles sont donc associées à l'aspect imperfectif. Enfin, la propriété *dynamique* se trouve dans les ACT, les ACC et les ACH; seuls les ETA ne la possèdent pas. Il n'y a effectivement aucun effort d'énergie à mettre dans un état.

En somme, l'aspect lexical semble un facteur important dans la distinction entre le passé composé et l'imparfait. Toutefois, cette association est source de difficulté dans l'enseignement du passé composé et de l'imparfait. L'hypothèse de l'aspect, détaillée ci-dessous, permet de comprendre pourquoi l'apprenant fait cette association et comment il réussit à assimiler ces informations, et ce, sans l'intervention de l'enseignant.

2.1.3. L'hypothèse de l'aspect

L'hypothèse de l'aspect (Andersen et Shirai, 1994) découle de la recherche en L1 dans laquelle il est noté que la sémantique semble primer dans l'apprentissage de la langue. Les enfants semblent être influencés par la sémantique inhérente aux verbes. Plus spécifiquement, ils utilisent le marquage perfectif avec les verbes téliques avant de l'utiliser avec les verbes atéliques (Wulff et al., 2009, p.355) et acquièrent le perfectif avant l'imperfectif. Ce phénomène se retrouve aussi en acquisition d'une langue seconde (ALS). Dans une étude, Andersen et Shirai (1996) décrivent les principes de ce qui était alors appelé *la primauté de l'aspect* :

1. L'enfant utilise d'abord le marquage du passé (anglais) ou du perfectif (français) avec les verbes d'achèvement et d'accomplissement, qui, comme mentionné précédemment, sont téliques. Plus tard, il l'utilise avec les verbes d'activité et d'état, qui eux sont atéliques¹³.
2. Dans les langues qui ont une distinction perfectif-imperfectif, le perfectif passé s'acquiert avant l'imperfectif passé. De plus, l'imperfectif passé est d'abord marqué avec les verbes d'état et d'activité, et ensuite avec ceux d'achèvement et d'accomplissement.
3. Dans les langues ayant l'aspect progressif, le marquage commence avec les verbes d'activité, pour se poursuivre avec ceux d'accomplissement et d'achèvement.
4. Le marquage du progressif ne se fait pas incorrectement avec les verbes d'état¹⁴.

Le dernier principe ayant été réfuté par la recherche en L2, il ne fait plus partie des principes de l'hypothèse de l'aspect. Par conséquent, l'hypothèse de l'aspect « nous indique que le processus d'acquisition de la distinction des aspects grammaticaux en L2 (en français, le passé composé et l'imparfait) est influencé par "l'aspect lexical" » (Izquierdo, J. 2009, p.590).

Bien entendu, cette hypothèse est appuyée par des études qui montrent que les aspects (les temps) sont effectivement associés aux propriétés lexicales des verbes. Ainsi, le passé composé est d'abord utilisé avec des verbes téliques (Bardovi-Harlig et Bergstöm, 1996; Harley, 1992; Harley et Swain, 1978) : le locuteur produira *elle s'est habillée vite* avant de produire *elle s'habillait vite*. Aussi, l'imparfait sera utilisé avec les verbes *être* et *avoir*, pour ensuite inclure les verbes d'état (Harley, 1992; Harley et Swain, 1978) : le locuteur produira *elle avait beaucoup*

¹³ Idée aussi émise par Bickerton (1981) avec la distinction ponctualité/non-ponctualité (Anderson et Shirai, 1996).

¹⁴ Idée aussi émise par Bickerton (1981) avec la distinction état-progression (Anderson et Shirai, 1996).

d'idées avant de produire *elle a eu beaucoup d'idées*. Puis, l'emploi de l'imparfait continue de s'étendre aux verbes d'activité (Bardovi-Harlig et Bergström, 1996 ; Harley, 1992 ; Harley et Swain, 1978) : le locuteur produira *elle dansait* avant de produire *elle a dansé*. Enfin, les apprenants utilisent le passé composé et l'imparfait dans des contextes atypiques (c'est-à-dire le passé composé avec des prédicats atéliques, comme *je l'ai aimé*, et l'imparfait avec des prédicats téliques, comme *je m'habillais*) (Bardovi-Harlig, 2001; Salaberry, 1998). Il est toutefois intéressant de noter que ces observations peuvent diverger : certains apprenants de l'anglais, notamment, surutilisent le passé composé (Harley, 1992 ; Harley et Swain, 1978 ; Howard, 2001, 2002 ; Salaberry, 1998).

Subséquemment, Andersen et Shirai (1994) proposent une autre hypothèse selon laquelle l'intrant peut parfois contenir des dispositions distributionnelles de telle façon qu'un locuteur natif utilise certains morphèmes verbaux avec une classe spécifique de verbes (Andersen & Shirai, 1994). En effet, l'hypothèse de polarisation distributionnelle explique que même si les locuteurs natifs sont capables de dissocier leur utilisation de la morphologie temps-aspect des contextes prototypiques, c'est-à-dire des contextes plus habituels et idéaux, l'hypothèse de l'aspect affecte aussi leur utilisation des temps passés. De ce fait, un locuteur natif a, lui aussi, tendance à utiliser le passé composé plus souvent avec des verbes d'accomplissement ou d'achèvement (*je me suis levée* plutôt que *je me levais*), et l'imparfait avec les verbes d'état et d'activité (*je dansais* plutôt que *j'ai dansé*). De ce fait, ces utilisations typiques et atypiques se retrouvent dans l'intrant de l'apprenant qui associera le verbe à la sémantique d'un temps (Bardovi-Harlig, 2000). Le problème est donc non seulement dû à l'intrant, mais aussi à la sémantique prototypique. À cela, Bybee (1985) ajoute le principe de pertinence, qui explique l'association naturelle entre la sémantique d'un verbe et la morphologie temporelle, auquel Ramat (1995) ajoute celui de congruence, qui explique l'association entre des éléments sémantiquement liés comme la télicité, le perfectif et le passé. Dans tous les cas, la distinction entre le passé composé et l'imparfait est, pour les apprenants, une difficulté.

Aussi, comme mentionné plus haut, le perfectif (passé composé) est acquis avant l'imperfectif (imparfait). Malgré sa plus grande complexité morphologique, le passé composé possède moins de valeurs sémantiques que l'imparfait. Sa sémantique est donc plus facilement

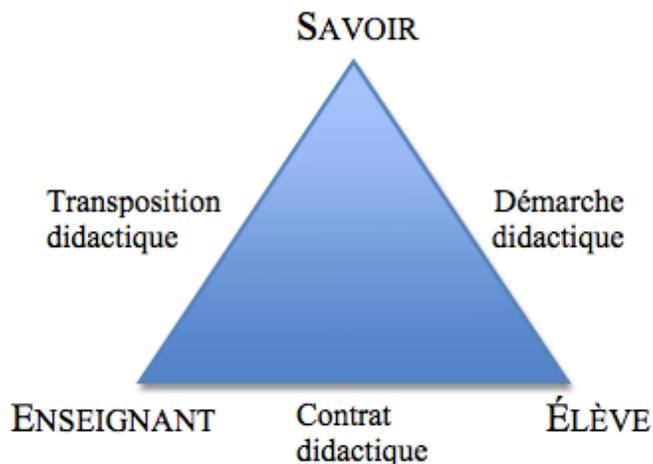
mémorisable. Kaplan (1987) écrit que les erreurs les plus fréquemment produites pour le passé composé concernent la forme plutôt que la distinction sémantique alors que c'est l'inverse pour l'imparfait. Il ajoute que l'imparfait est sous-représenté dans l'extrait de l'apprenant et remarque que souvent les apprenants remplacent fautivement l'imparfait par le présent. Ce dernier constat est intéressant, puisque l'imparfait se trouve à être le présent des temps passés, c'est-à-dire que dans une proposition au passé, la simultanéité sera représentée par l'imparfait (*lorsqu'elle est entrée, les enfants jouaient*). Une autre explication de la priorité du passé composé dans l'apprentissage des temps passés serait sa fréquence dans l'extrait des enseignants et la prépondérance phonétique due à sa forme composée, soit le fait qu'en tant que temps composé, le passé composé est plus saillant à l'oral (p.ex. *il a aimé*, trois syllabes, vs *il aimait*, deux syllabes). En somme, c'est la complexité sémantique de l'imparfait qui rend son acquisition plus tardive. Ces différentes valeurs sémantiques obligent les apprenants à associer un temps avec certaines valeurs sémantiques. Le fait que, même chez le locuteur natif, cette tendance ait été notée montre certainement que l'intrant peut être déficitaire.

Plusieurs études se sont penchées sur le sujet afin de déterminer les lacunes des supports didactiques et des moyens les plus efficaces afin d'enseigner cette distinction complexe (Abrate, 1983; Blyth, 1997; Connor, 1992; Dansereau, 1987; Gezundhajt, 2000; Liskin-Gasparro, 2000). Ces études analysent les causes du problème, notamment l'aspect lexical, mais aussi les méthodes d'enseignement les plus efficaces. À travers ces études, l'hypothèse de l'aspect demeure un sujet important et inévitable. Toutefois, on remarque aussi un problème dans les supports didactiques qui parfois utilisent une terminologie qui augmente l'influence de l'aspect lexical. Plusieurs composantes entrent en ligne de compte dans la complexité de la distinction entre le passé composé et l'imparfait. Dans l'enseignement d'une notion, l'enseignant doit tenir compte de ces données afin de maximiser l'acquisition. Les grammaires et les manuels didactiques sont des supports didactiques que l'enseignant utilise pour enseigner une matière, ou simplement s'inspirer. Si ces supports ne prennent pas en compte une difficulté comme celle émise par l'hypothèse de l'aspect, les enseignants feront probablement de même.

2.2 Le passé composé et l'imparfait : transposition didactique

La didactique se base sur trois notions, c'est-à-dire le savoir, l'enseignant et l'élève, afin de se questionner sur trois relations, c'est-à-dire les relations entre l'enseignant et l'élève, l'enseignant et le savoir, et le savoir et l'élève. Lorsqu'il prépare ses cours, l'enseignant doit se questionner sur ses propres savoirs et sur ceux des étudiants. Par conséquent, connaître et comprendre les connaissances et difficultés des étudiants par rapport à ce savoir est la prémisse de son enseignement. Le triangle didactique (figure 1), proposé par Chevallard (1985/1991, cité dans Thouin, 2014) décrit d'abord différents domaines de recherche, comme la pédagogie, à partir de ses sommets. Les côtés décrivent les relations mentionnées plus haut.

Figure 1 : Triangle didactique



Cette recherche s'interroge principalement sur la relation entre l'enseignant et le savoir : la transposition didactique. Toutefois, il est important de définir ce qu'est la transposition didactique et comment elle se présente dans le cadre de notre recherche. Pour Thouin (2014), les deux processus de la transposition didactique sont la sélection et la transformation des savoirs. Deux processus qui sont d'abord effectués par les concepteurs de manuels didactiques, mais aussi par les enseignants qui adaptent les manuels au rythme de leurs étudiants. Dépendamment des objectifs du cours et du niveau des étudiants, une sélection doit être faite afin d'adapter les notions aux étudiants. D'un autre côté, la transformation des savoirs concerne plus la transmission et le contexte dans lequel les savoirs seront transmis. Ainsi, comme le précisent Bronckart et Plazaola Giger (1998), « la démarche d'enseignement vise à ce que l'élève

s'approprié ces concepts, les intériorise et les exploite » (p.44). Les savoirs, conceptualisés par les grammaires, les manuels, puis les enseignants deviennent des « objets de discours » (Bronckart et Plazaola Giger, 1998), c'est-à-dire qu'ils sont soumis à des contraintes en lien avec le contexte d'apprentissage et les apprenants mêmes. Par exemple, les savoirs devront s'insérer dans une situation, dans des contextes de la vie quotidienne et cette conceptualisation dépendra aussi du type de discours, par exemple oral (le dialogue ou la narration) ou écrit (la biographie ou le courriel).

Par ailleurs, Boivin et Pinsonneault (2008) distinguent deux transpositions didactiques : la transposition externe « concerne la création de savoirs à enseigner » (p.32) tandis que la transposition interne « concerne le passage des savoirs à enseigner aux savoirs effectivement enseignés en classe » (p.32). Cette étude s'intéresse principalement à la transposition interne, soit les choix didactiques et pédagogiques des enseignants en classe. De plus, Boivin et Pinsonneault (2008) mettent en garde contre certaines critiques concernant la « dénaturation » ou la « perte de qualité » des savoirs savants lorsqu'ils sont transposés : « [...] les savoirs transposés obéissent à une logique différente de celle dans laquelle ils ont été conçus » (p.32). Ainsi, la transposition des savoirs proposée par les grammaires n'est pas nécessairement la plus adéquate pour l'enseignement en classe. Les enseignants doivent, à partir des savoirs retenus, proposer aux apprenants des explications qui seront adaptées à leur niveau. Le choix de la transposition didactique doit respecter les critères de « cohérence du système » et de « pertinence didactique » (Boivin et Pinsonneault, 2008). La cohérence du système implique que l'enseignement de la distinction entre le passé composé et l'imparfait, par exemple, doit respecter un modèle de fonctionnement et permettre à l'apprenant une utilisation simple et efficace. La pertinence didactique signifie que l'enseignant, dans sa sélection des savoirs à enseigner, doit prendre en compte l'apprenant afin d'offrir des savoirs en lien avec ses objectifs d'enseignement. En somme, « pour contribuer au développement des habiletés langagières, l'enseignement de la grammaire ne peut se limiter ni à l'enseignement d'un savoir métalinguistique ni à un enseignement fonctionnel » (Chartrand et Paret, 1989). Garcia-Debanc (1998) précise qu'il ne s'agit pas de former des linguistes. L'enseignant, à partir de ses savoirs, doit tenir compte de l'apprenant, ses connaissances antérieures et ses objectifs d'apprentissages.

En somme, le passé composé et l'imparfait sont deux temps du français qui se distinguent par leur opposition aspectuelle, comme il a été démontré dans la section précédente. Pour transposer leurs savoirs, les enseignants se basent sur leurs connaissances concernant les temps passés. Ces savoirs se créent à partir de supports didactiques tels que les grammaires et les manuels. D'abord, les grammaires, comprises dans la transposition externe, font office de savoir premier. Elles sont un support dans la création des savoirs. Ensuite, les manuels, compris dans la transposition interne, permettent à l'enseignant de vulgariser et mettre en pratique les savoirs contenus dans les grammaires. Enfin, les activités didactiques, proposées par les enseignants, sont aussi comprises dans la transposition interne.

2.2.1. Les grammaires

« Beaucoup de grammairiens, s'égarant dans les domaines de la sémantique ou de la stylistique, se sont plu à attribuer à l'imparfait une longue série de prétendues valeurs particulières, qui n'ont, en réalité, rien à voir avec sa valeur proprement temporelle [...] » (Grevisse, 1969, p.669) : l'habitude ou la répétition, la durée, la description, la progression, l'explication, etc. Selon *Le bon usage* de Grevisse (1969), l'imparfait indique, sous l'aspect de la continuité, un fait qui était encore inachevé au moment où se situe le sujet parlant; il montre ce fait en train de se dérouler dans la durée et sans en faire voir la phase initiale ni la phase finale (inaccompli/perfectif). Pour Grevisse, l'imparfait garde en tout temps sa valeur temporelle spécifique, celle d'indiquer le déroulement dans la durée. Par ailleurs, la *Grammaire méthodique* de Riegel et al. (2004) écrivent que l'imparfait exprime l'aspect sécant : l'action est perçue de l'intérieur, la séparant en deux parties réalisée et non réalisée. C'est pourquoi l'imparfait a besoin d'un verbe antérieur ou d'une indication temporelle pour introduire un repère temporel autre. Dans un récit, il fait office de second plan, de simultanéité et de rupture (Weinrich, 1973). En somme, les valeurs temporelles qu'on accorde à l'imparfait sont surtout aspectuelles, et non temporelles.

Le passé composé, quant à lui, marque l'aspect accompli, l'événement est terminé au moment de l'énonciation, mais l'auxiliaire indique toutefois que le résultat se poursuit dans le présent; il garde un lien avec le présent (Riegel et al., 2004). Il présente un événement dans le passé mis à l'avant-plan, par exemple, *depuis que j'ai terminé mon travail, je dors mieux*. Il

garde aussi cette même valeur lorsque mis dans le passé, par exemple, *j'ai commencé ce livre à l'époque où j'étais étudiante* (Riegel et al., 2004). Dans ces exemples, le verbe au passé composé est l'action principale de la phrase.

Dans les phrases *je travaille depuis ce matin sur cet essai, j'ai travaillé sans relâche sur cet essai* et *je travaillais tous les jours sur cet essai*, les valeurs de durée et d'habitude sont présentes malgré le changement de temps. *Le Bon Usage* précise que le passé composé et l'imparfait sont tous deux achevés par rapport au présent. Toutefois, l'imparfait est inachevé dans le passé alors que le passé composé y est achevé. La *Grammaire méthodique* prend aussi en considération le rapport entre l'avant-plan et l'arrière-plan de la distinction entre l'imparfait et le passé composé qui utilise une description narrative et donc plus facile à comprendre pour un apprenant. De plus, les grammaires décrivent les deux temps à partir des aspects grammaticaux : l'imparfait est inaccompli et sécant, le passé composé est accompli et sécant. Avec une connaissance des valeurs de ces deux aspects grammaticaux, il est possible de mieux saisir les subtilités de la distinction entre le passé composé et l'imparfait. Par exemple, l'aspect sécant de l'imparfait permet de le décrire en termes de limites alors que l'aspect inaccompli le décrit en termes de continuité : l'action est en cours de déroulement et non délimité. Pourtant les manuels et l'enseignement ne mentionnent pas cet élément, simplifiant la définition de l'imparfait à des mots clés trompeurs (ponctuel, continue, moment précis, etc.). De la même façon, le passé composé n'est pas ponctuel, mais plutôt achevé au moment de l'énonciation et délimité. Il est important de noter que ces grammaires décrivent la langue française comme objet. Il existe toutefois des grammaires qui décrivent le français comme langue étrangère. La *Grammaire utile du français* (Bérard et Lavenne, 1989) en est une qu'on retrouve dans les écoles de langues.

D'abord, la *Grammaire utile du français* explique que l'imparfait place un événement (au passé composé) dans un cadre situationnel (*j'ai terminé mon travail, il était minuit*). On y mentionne aussi que la période de temps évoquée par l'imparfait est plus grande que celle évoquée par le passé composé. Bien que la situation évoquée à l'imparfait ne soit pas délimitée dans le temps, elle est toutefois achevée au moment où l'on parle.

On retrouve aussi l'opposition des temps passés dans les chapitres « Le récit » et « Imparfait/Passé composé ». On y présente le passé composé comme indispensable au récit du passé. Le récit se divise en deux types d'informations : la situation et les actions. La situation est principalement évoquée à l'imparfait, il décrit les lieux, le temps, l'atmosphère, les actions simultanées (ce que les personnages sont en train de faire) et la description. Dans le récit, l'imparfait peut aussi être utilisé avec les événements récurrents et les habitudes (*j'étudiais tous les jours*). Toutefois, dès que les actions répétées ont une limite évoquée, le passé composé est utilisé (*j'ai étudié tous les jours pendant deux mois*). Encore une fois, l'opposition aspectuelle sécant/non-sécant est évoquée à travers l'idée de limites. Alors que l'imparfait de situation est accompagné d'indicateurs de temps et de fréquence comme *il y a 6 mois* ou *tous les jours* (Bérard et Lavenne, 1989, p.170), le passé composé, qui pour sa part présente les actions, est accompagné d'indicateurs chronologiques et de simultanéité comme *quand, dès que, d'abord, ensuite*, etc. Parallèlement, l'opposition entre le passé composé et l'imparfait est aussi comparée à un film. Dans un film, deux types de scènes s'opposent : les plans d'ensemble qui présentent le cadre dans lequel l'action se déroule (imparfait) et les scènes d'actions qui montrent des événements qui ont lieu à l'intérieur du cadre (Bérard & Lavenne, 1989, p.222). Cette description très simple et concise est exactement la même que celle de Weinrich (1973). En outre, d'autres relations sont mises de l'avant par la *grammaire utile du français* : cause/conséquence (*cette nuit, comme je ne dormais pas, j'ai pris un somnifère*), quand + passé composé + imparfait (actions simultanées), quand + passé composé + passé composé (actions consécutives) et quand + imparfait + imparfait (habitudes).

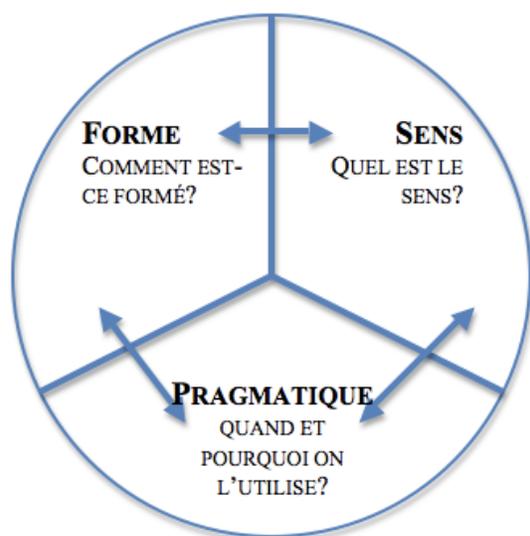
Par ailleurs, la *Grammaire utile du français* précise que le passé composé est ponctuel, tandis que l'imparfait est duratif. On y mentionne aussi que dans certains contextes, les « cas d'utilisation de l'imparfait se limitent à un petit nombre de verbes (être, avoir, faire, sont fréquemment utilisés, mais aussi des verbes correspondant à des activités de la vie quotidienne comme travailler, dormir, manger, etc.) » (p.168). Cette courte description suffit à renforcer l'influence de l'aspect lexical. En effet, comme la section 2.1 l'explique, les apprenants ont déjà tendance à associer, parfois incorrectement, l'imparfait aux verbes d'état. Pour cette raison, ce genre d'explications ne semblent pas pertinentes du point de vue de la transposition didactique.

En somme, cette grammaire de français langue seconde oppose le passé composé et l'imparfait de façon narrative, à l'aide de termes facilitant la visualisation (avant-plan et arrière-plan), et aspectuelle. Les grammaires sont des références sur lesquelles les enseignants s'appuient pour se créer un savoir. Toutefois, dans l'enseignement de la distinction entre le passé composé et l'imparfait, les savoirs transposés doivent aussi respecter les critères de cohérence et de pertinence évoqués plus haut.

2.2.2. Les savoirs transposés

Afin de proposer un enseignement simple, efficace et respectueux des besoins et difficultés de l'apprenant, Larsen-Freeman (1991) propose un cadre tridimensionnel qui se présente aussi sous forme de questions que peuvent se poser les enseignants (figure 2) :

Figure 2 : Cadre grammatical tridimensionnel



Ce cadre permet de montrer les trois aspects d'un enseignement équilibré de la grammaire (aspects de la langue) : la forme (par exemple, la conjugaison), le sens (par exemple, l'association d'un temps à un marqueur ou un sens spécifique) et la pragmatique ou l'emploi (par exemple, quand doit-on utiliser un temps par rapport à un autre). Larsen-Freeman (1991) rappelle aussi qu'il ne faut pas surcharger l'étudiant d'informations trop rapidement. En effet, toutes les informations que ce cadre nous permet d'obtenir ne doivent pas être enseignées en

même temps. Ce cadre permet en fait de classer ces informations afin de mieux cibler les difficultés et c'est à partir des difficultés que les cours pourront être préparés. L'auteure spécifie aussi l'utilité de ne cibler qu'une seule forme à la fois afin de mieux contrôler l'apprentissage. Aussi, lorsqu'il est question de l'emploi, il est préférable d'utiliser une approche plus déductive comme la résolution de problèmes, la classification et l'apprentissage de règles. De la même façon, le *Grammar Book* (Celce-Murcia et Larsen-Freeman, 1999) explique que plusieurs enseignants introduisent les temps en omettant d'expliquer comment ils se contrastent entre eux. Pour bien comprendre le fonctionnement du système verbal, il faut non seulement décrire la forme, mais aussi, il faut en expliquer le sens, et ce, pour chaque temps et aspect du système verbal. La compréhension des sens est primordiale à l'apprentissage. Il faut aussi montrer comment ce sens est appliqué lorsque les temps sont utilisés seuls et lorsqu'ils sont combinés à d'autres aspects. Enfin, il faut opposer les emplois de « combinaisons aspectuelles » complexes, par exemple le passé composé et l'imparfait. D'ailleurs, Larsen-Freeman (1991) mentionne l'importance d'enseigner le sens et l'emploi et d'y accorder une attention spéciale, plus qu'à la forme.

Subséquemment, Celce-Murcia et Larsen-Freeman (1999) suggèrent différents exercices qui ciblent la forme, le sens ou l'emploi. Pour la forme, elles proposent un enseignement déductif dans lequel les formes à enseigner sont plus prépondérantes; par exemple, un texte dans lequel les terminaisons des participes passés sont en caractères gras. Elles proposent aussi un exercice de mémoire avec des cartes où il faut associer des formes verbales, par exemple associer un infinitif à un participe passé. Pour l'enseignement du sens, elles proposent de simples exercices d'association forme-sens : présenter des marqueurs de temps qui se retrouvent souvent avec le temps présenté et ensuite, remplir un calendrier à partir d'un texte décrivant un emploi du temps. Inversement, les étudiants peuvent créer leur propre emploi du temps et par la suite le décrire. La biographie aussi peut-être utilisée pour enseigner le sens. Enfin, pour faciliter l'apprentissage de l'emploi, elles proposent de demander aux étudiants de réfléchir à un événement historique qui a eu lieu durant leur vie (l'ouragan Katrina, l'élection du premier président américain noir, etc.). Lorsqu'un étudiant donne un événement, les autres doivent dire ce qu'ils faisaient à ce moment. Les étudiants peuvent aussi associer des images à des phrases ou improviser une entrevue

d'embauche. Les auteures proposent aussi de questionner l'étudiant sur la différence entre deux phrases et le laisser créer ses propres hypothèses.

Larsen-Freeman (1991) divise un cours en trois : la présentation, la pratique et la communication. Pour ce qui est de la présentation, l'utilisation de matériel authentique, comme des chansons, des journaux et autres médias est à privilégier. En conséquence, Larsen-Freeman (1997) propose aussi une séquence didactique qui intègre la forme, le sens, l'emploi. Par exemple, pour le *present perfect and simple past* (p.218), la séquence didactique commence par une activité de présentation dans laquelle une image représente un passeport avec différentes étampes de pays et de dates de voyage. L'étudiant doit répondre à des questions d'observation : combien de pays Max a-t-il visités? Quand les a-t-il visités? Ensuite, il remplit un texte à trous qui ne cible pas les temps verbaux, mais plutôt l'observation.

Les exercices travaillent principalement le sens et l'emploi. Le sens est travaillé à travers des textes à trous, dans lesquels il faut ajouter des marqueurs temporels, des « questions-réponses », du repérage et de la correction, où encore dans lesquels il faut associer un temps à un marqueur temporel. L'emploi est, quant à lui, travaillé à partir de textes à trous, principalement. Le premier exercice sur l'emploi, par exemple, introduit les différents sens que prennent le *present perfect* et le *simple past*. Cet exercice propose d'aider un personnage fictif à choisir un film présenté lors d'un festival qui aura lieu le samedi suivant. À partir d'indices, l'étudiant doit choisir un film qui plaira aux personnages fictifs et justifier son choix. Par la suite, les étudiants doivent discuter des films proposés et se questionner entre eux. Finalement, la séquence se termine par une série d'activités de communication : sondage, trouver le mensonge parmi des vérités, écrire une lettre, discussion, écoute, etc.

Ces exercices sont pensés selon les difficultés et les besoins des étudiants, mais dépendent quand même des connaissances des enseignants et des supports qui sont à leur disposition. Selon Blyth (1997), les enseignants utilisent principalement les manuels didactiques dans la réalisation de leur programme.

2.2.3. Les manuels didactiques

Alors que la plupart des enseignants se réfèrent à des manuels pour créer leurs activités (Blyth, 1997), les quelques recherches existantes¹⁵ (Abrate, 1983; Dansereau, 1987; Lévesque, 2010) montrent que la majorité des manuels ne présentent pas adéquatement la distinction entre l'imparfait et le passé composé. Selon ces études, l'information est isolée en sections distinctes et l'accent est surtout mis sur l'apprentissage de la forme et du sens, mais peu sur l'apprentissage de l'emploi. De plus, la distinction aspectuelle est omise (Abrate, 1983; Blyth, 1997; Lévesque, 2010). Dansereau (1987) note que les manuels fournissent une définition du passé composé et, dans les chapitres suivants, des précisions et exceptions, ce qui crée une confusion pour l'apprenant. Par exemple, en associant le passé composé au caractère ponctuel, le manuel est obligé de préciser qu'il est toutefois possible de rencontrer des passés composés en contexte duratif. Les manuels vont même jusqu'à proposer une liste exhaustive de marqueurs ou de verbes permettant un tel contexte supposément exceptionnel, alors qu'une seule explication qui englobe tous les contextes du passé composé permettrait d'éviter cela. Ces explications amènent l'apprenant à ne se fier qu'aux marqueurs sémantiques pour distinguer l'imparfait et le passé composé, alors qu'il s'agit d'une distinction aspectuelle (Dansereau, 1987). Les manuels doivent donc être utilisés de façon éclairée.

Pour cela, deux manuels utilisés en classe de FLS ont été examinés afin d'être décrits : *En avant la grammaire* de Flavia Garcia et *Québec Atout* du gouvernement du Québec. Ces deux manuels didactiques sont québécois, récents et destinés aux jeunes (post-secondaire) et aux adultes. Premièrement, *Québec Atout* (Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles, 2006) se divise en objectifs situationnels, par exemple, « prendre un rendez-vous auprès d'un intervenant médical ». Le passé composé est introduit dans le cahier d'activités 330-2, dans la section « T3-IF6 : se raconter/relater des faits » tandis que l'imparfait y est introduit dans la section « T3-IF6 : se raconter/s'informer d'habitudes passées ». Les premières pages présentent la formation du passé composé et du participe passé suivie de sept exercices permettant de pratiquer la forme au moyen de tableaux de conjugaison, textes à trous, questions/réponses et construction de phrases. Ensuite, le cahier d'activités introduit deux sens :

¹⁵ Toutefois, les études qui font état de ce problème datent d'il y a plus de vingt ans.

le moment précis et le fait terminé. L'exercice qui accompagne cette explication travaille le sens à l'aide d'une ligne du temps à partir de laquelle l'étudiant doit compléter des énoncés par les bonnes expressions temporelles; par la suite, l'étudiant écrit sa biographie. L'imparfait est pour sa part introduit par sa formation et ses valeurs : évoquer un souvenir, décrire une habitude passée qui peut être définie dans un moment précis ou imprécis. Tous les exercices travaillent la forme à l'aide d'images dont l'étudiant s'inspire pour relater des souvenirs d'enfance, d'activités d'écoute, de textes à trous, de constructions de phrases et de rédaction.

Par la suite, le cahier 330-3 traite la distinction entre le passé composé et l'imparfait aux chapitres « T5-IF4 : faire le point sur sa formation scolaire et professionnelle » et « T5-IF5 : préparer son curriculum vitae ». Aucune explication n'est fournie concernant la distinction entre le passé composé et l'imparfait. En tout, parmi les trois exercices relevés dans le chapitre T5-IF4, deux travaillent l'emploi. Le premier demande à l'étudiant de décrire l'expérience professionnelle d'un personnage fictif en utilisant le passé composé, l'imparfait et le plus-que-parfait en plus de marqueurs temporels. Le second est un jeu de rôle dans lequel les étudiants simulent un entretien d'embauche. Dans le chapitre T5-IF5, l'étudiant, à partir de questions et d'un lexique, rédige son curriculum vitae. Il doit, entre autres, décrire ses tâches et réalisations passées, reconstituer une lettre de présentation à partir d'informations et écrire sa propre lettre de présentation à partir de différents modèles. Bref, ces activités permettent de travailler l'emploi, puisque l'étudiant utilise les deux temps du passé sans aucune indication sur l'utilisation de l'un ou de l'autre, tout en respectant l'objectif communicationnel du MIDI.

Dans *En avant la grammaire*, chaque chapitre comporte trois parties : un tableau grammatical, des exercices contextualisés et des tableaux d'entraînement (exercices structuraux). Le passé composé et l'imparfait sont introduits, séparément, au dernier chapitre du premier manuel. Le tableau grammatical présente la formation, mais explique aussi que « le passé composé présente une action ponctuelle et terminée » (Garcia, 2006, p.218), tandis que l'imparfait présente « une action en cours de déroulement, une habitude ou un souvenir » (Garcia, 2006, p.219). Le premier exercice sur le passé composé est en fait une série d'images que l'étudiant doit décrire puis les replacer en ordre chronologique au moyen de marqueurs de temps. L'exercice suivant porte sur l'imparfait et a pour objectif de « parler d'une situation de

vie avant et après un changement ». Il s'agit de petits paragraphes troués décrivant une situation passée précédés d'un texte décrivant la situation actuelle d'un personnage fictif. Les étudiants doivent par la suite composer leurs propres versions de situations passées pour d'autres personnages fictifs. Les exercices suivants sont des activités de compréhension. Le premier se fait à partir d'informations et le deuxième à partir d'une bande dessinée décrivant la journée d'un père de famille. Alors qu'habituellement le passé composé est introduit avant l'imparfait, ici l'auteur propose d'introduire les deux temps tout de suite, en alternance, ce qui est déjà plus intéressant que ce que les plans de cours décrits dans la problématique proposent.

Le manuel *En avant la grammaire* intermédiaire consacre trois chapitres aux temps passés. Un premier chapitre porte sur le passé composé au début duquel la formation est à nouveau présentée, de façon plus précise. Cette fois, le sens donné est uniquement celui d'actions ponctuelles, ou de série d'actions ponctuelles et chronologiques. Des marqueurs de temps « qui font avancer l'action » et « qui évoquent un moment précis » (Garcia, 2007, p.60) sont aussi donnés. L'étudiant pourrait être trompé, soit par l'association du passé composé à une action ponctuelle, soit par les marqueurs de temps qui sont redondants, selon les théories cognitives. Les premières activités travaillent la compréhension de lecture : l'étudiant lit d'abord un texte, puis remplit un texte à trous. Le troisième exercice comporte des dialogues à remplir et à jouer selon un modèle précis. L'exercice est d'ailleurs accompagné de « verbes utiles pour raconter un fait ponctuel au passé » (Garcia, 2007, p.66) comme *devoir* et *arriver*. Encore une fois, l'étudiant pourrait croire que ces verbes sont exclusifs au passé composé. Plusieurs exercices se font à l'oral, par exemple, les étudiants discutent à partir d'une liste de questions (*as-tu déjà sauté en parachute?*), à partir d'images, à partir de titres de journaux ou de faits divers. Aussi, certains exercices demandent de construire des phrases à partir d'informations données, puis d'écrire sur le même modèle un texte.

Un deuxième chapitre porte sur l'imparfait et présente d'abord la formation et explique que l'imparfait s'utilise pour « des habitudes, des descriptions et des sentiments » (Garcia, 2007, p.83). Là aussi, des marqueurs de temps sont proposés. La première activité demande à l'étudiant de lire un texte à partir duquel il doit imaginer comment était la vie d'un personnage fictif avant; des thèmes sont proposés. Il doit aussi remplir des textes à trous avec des marqueurs de temps.

Un autre exercice intéressant propose un sondage questionnant la vie des étudiants avant et après (*aviez-vous des enfants? En 19..., en 200...*). Plusieurs activités travaillent la forme au moyen d'images, de compréhension de lecture, de textes à trous, de production écrite, mais aussi par la discussion. Le dernier exercice oppose déjà le passé composé à l'imparfait. En effet, à partir d'un fait au passé composé, les étudiants doivent apporter des explications supplémentaires à l'imparfait. Une liste d'adjectifs est offerte. Jusqu'à présent, les exercices obligent l'utilisation du passé composé ou de l'imparfait, l'étudiant réfléchit donc principalement à la forme.

Un troisième chapitre porte sur l'imparfait et le passé composé explique d'abord les deux temps selon l'utilisation de *quand* ou *lorsque*. Toutefois, il explique aussi que l'imparfait explique le passé composé (par exemple, *PC + parce + imparfait*) et que dans un récit, l'imparfait est le cadre de l'action alors que le passé composé est l'action. Cette explication est semblable à celle de Weinrich (1973). La première activité travaille avec le marqueur *quand* et propose différentes structures à utiliser pour décrire des images. L'exercice suivant travaille aussi à partir d'un marqueur de cause ou de conséquence : l'étudiant doit compléter des phrases. Les troisième et quatrième exercices travaillent l'opposition sémantique en associant le passé composé aux actions et l'imparfait aux descriptions. Cette activité gagnerait à utiliser les termes d'avant-plan et d'arrière-plan. En effet, les termes *description* et *action* peuvent confondre l'apprenant, par exemple *elle jouait au hockey* est une action et *elle a porté son chandail préféré* pourrait être perçu comme une description. Or, les termes de Weinrich ne permettent pas la confusion puisque l'étudiant est capable de visualiser une scène et placer les éléments dans le cadre comme s'il s'agissait d'un film. En associant le groupe verbal à l'avant-plan ou à l'arrière-plan, plutôt qu'à des actions et des descriptions, la description de la scène est plus évidente pour l'apprenant puisqu'il ne se concentre plus sur le sens du groupe verbal, mais plutôt sur le récit, comme le préconise Weinrich (1973). Par ailleurs, un autre exercice oppose le passé composé et l'imparfait à travers la description d'images. L'étudiant doit d'abord décrire les actions de la bande dessinée, puis décrire les lieux et personnages, travaillant d'abord le sens, et enfin décrire la scène en alternant le passé composé et l'imparfait, travaillant ainsi l'emploi. La rubrique grammaticale se trouvant à la fin de l'exercice explique que le passé composé décrit des actions qui se succèdent, qui sont chronologiques, alors que l'imparfait est le cadre de ces actions et n'ont pas de valeur chronologique. Ce chapitre propose aussi une compréhension de lecture,

différentes transpositions du présent au passé, pour travailler l'emploi (c'est-à-dire l'opposition des deux temps), des questions-réponses et des textes à trous.

Ce qui est intéressant dans ce manuel c'est que chaque activité comporte plusieurs exercices dans lesquels différents aspects sont travaillés, parfois le sens, parfois la forme, parfois l'emploi. Même si certaines explications peuvent porter à confusion, les exercices sont assez complets et permettent de travailler la distinction aspectuelle. De plus, malgré une surabondance de marqueurs de temps, certaines activités permettent de les contextualiser et obligent l'étudiant à porter aussi son attention sur le temps des verbes. La majorité des exercices travaillent en fait la forme, à l'écrit et à l'oral. Dans le dernier chapitre, quatre exercices sur treize travaillent l'emploi et un seul la forme. Les huit autres exercices travaillent le sens. Comme le mentionne Larsen-Freeman (1991), l'emploi (c'est-à-dire, quand et pourquoi utiliser un temps par rapport à un autre) est la plus grande difficulté, de sorte que ce type d'activités devraient prévaloir. Toutefois, elle spécifie aussi l'importance de travailler le sens (Celce-Murcia et Larsen-Freeman, 1999).

En conclusion, les manuels traitent d'abord le passé composé et l'imparfait de façon isolée pour ensuite les opposer. Cette façon n'est pas sans rappeler les plans de cours du MIDI décrits au chapitre précédent, où le passé composé était introduit en premier, ensuite l'imparfait et enfin la distinction. Pour ce qui est des explications, les manuels ont tendance à, non seulement, utiliser des termes ambigus comme *ponctuel* et *continu*, mais aussi à associer les temps à une multitude de marqueurs de temps. Ces associations obligent à multiplier les explications, exemples et contre-exemples afin de contourner les exceptions que de telles explications amènent. Toutefois, ces mêmes manuels semblent aussi distinguer les temps passés de façon plus narrative en parlant d'action, de description et de situations. De plus, le choix des activités est assez important et devrait dépendre des difficultés des apprenants et non pas seulement des objectifs situationnels. Ainsi, comme Larsen-Freeman (1991) le mentionne, les apprenants ont plus de difficulté avec l'emploi qu'avec le sens ou la forme. Or, dans les manuels, les exercices ciblant la forme sont plus nombreux que sur ceux ciblant l'emploi. Malheureusement, même si les grammaires et les manuels peuvent donner des informations quant à la pratique des temps passés en classe, elles ne permettent toujours pas de se faire une idée de l'enseignement des temps passés. Elles permettent toutefois d'observer certaines lacunes

menant aux difficultés d'acquisition de l'imparfait et du passé composé. À partir de cela, la recherche permettra de savoir pourquoi les explications données dans les manuels gênent l'acquisition de la distinction du passé composé.

2.3. Les causes de la difficulté de la distinction entre le passé composé et l'imparfait

Afin de comprendre comment la distinction aspectuelle doit être transposée pour l'enseignement, il est nécessaire de se questionner sur les difficultés que pose cette notion. Selon Connor (1992), les difficultés linguistiques de l'apprentissage de l'imparfait et du passé composé englobent les problèmes phonologiques et sémantiques de l'aspect qui rendent difficile la compréhension du contraste entre les deux temps passés. Entre autres, la confusion entre les phonèmes [e] (*j'ai aimé*) pour le passé composé et [ɛ] (*j'aimais*) pour l'imparfait est une distinction phonologique souvent difficile à détecter par les apprenants. Les principales difficultés d'enseignement englobent l'intrant qui peut être restrictif, par exemple, lorsqu'il se réduit à des règles ou lorsqu'il sous-utilise ou surutilise un aspect par rapport à l'autre. L'intrant peut aussi être confondant lorsque plusieurs valeurs sémantiques sont associées à un temps. L'autre source de difficulté est celle reliée à l'apprenant même, en raison de son interlangue, de l'influence de l'aspect lexical, de sa motivation, de sa capacité d'emmagasiner l'information, de sa langue maternelle et de ses capacités analytiques.

2.3.1. La prépondérance et le rôle de l'intrant

L'intrant que reçoit l'apprenant peut inclure des erreurs et certaines formes peuvent être plus redondantes et saillantes que d'autres. Toutes les théories et hypothèses de l'acquisition des langues secondes accordent un rôle central à l'intrant.

Dans son mémoire, Lévesque (2010) fait remarquer l'absence d'études portant sur l'observation et la description de l'enseignement de l'aspect. Elle note que plusieurs études se sont penchées sur l'acquisition du passé composé et de l'imparfait et sur les solutions didactiques. De plus, l'auteure remarque le manque de manuels appropriés et adaptés à l'enseignement de la distinction entre le passé composé et l'imparfait. À la lumière de ces

réflexions, elle se fixe comme objectif de décrire l'enseignement observé en classe d'immersion française au Canada tout en réservant une place importante à l'analyse de l'intrant auquel les apprenants sont exposés.

Lévesque (2010) a observé, au moyen d'une grille d'observation (COLT-A ou Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme), trois enseignantes de 3e à 5e année en classe d'immersion dans les Territoires du Nord-Ouest et a pu analyser de façon quantitative l'intrant que reçoivent les élèves pendant 19 heures de cours réparties sur deux cours de français, trois cours de sciences, deux cours d'histoire et un de mathématique. Elle décrit d'abord l'utilisation du passé composé et de l'imparfait, le degré de typicité de l'emploi, le degré de saillance et les erreurs d'utilisation, puis l'enseignement observé. Cependant, une seule séance sur les 19 heures a permis d'observer l'enseignement d'un temps passé, l'imparfait. Ainsi, aucune observation n'a été faite quant à l'enseignement de la distinction entre le passé composé et l'imparfait, ce qui est pourtant l'objectif principal de l'auteure. Lévesque rapporte que l'enseignement de cette distinction ne se fait pas avant la 7^e année, ce qui, selon les enseignantes interviewées, pose problème pour les élèves. L'observation en classe s'est terminée par des entretiens privés avec chaque enseignante¹⁶. Ces entretiens ont pour but de « voir si ces enseignantes sont conscientes du problème et comment elles s'y attaquent spécifiquement » (Lévesque, 2010, p.75). Ainsi, elle a questionné chaque enseignante sur ses connaissances concernant l'aspect, les problèmes qu'il peut engendrer chez l'élève et les techniques d'enseignement.

Dans ses résultats, elle décrit, entre autres, le cours sur l'imparfait auquel elle a assisté. Elle le décrit comme étant de type Fonfs, c'est-à-dire que l'enseignement porte principalement sur la forme du verbe accordant peu d'importance au sens et à l'emploi. Le cours est divisé en quatre activités : une discussion sur la temporalité et l'imparfait; l'enseignement des terminaisons de l'imparfait; la création en équipes d'un moyen pour la mémorisation des terminaisons; les présentations des moyens trouvés. Par la suite, elle décrit dix événements

¹⁶ « Malheureusement, une perte de données numériques a affecté les trois enregistrements d'entretiens effectués sur place. Les entretiens avec les enseignantes A et B ont pu être repris. [...] Malheureusement, il n'a pas été possible de reprendre l'entretien avec l'enseignante C, de sorte que nous ne pouvons citer de passages de son entretien ni nous baser sur ses résultats. » (Lévesque, 2011, p. 75)

qu'elle a notés lors de son observation afin d'en faire ressortir les lacunes. Par exemple, l'enseignante définit les verbes comme illustrant une action en donnant pour exemple des mots comme *manger, parler, chanter, courir* et *sauter* ou encore, une autre enseignante omet d'expliquer la distinction aspectuelle. Elle remarque que le type d'enseignement valorisé par les enseignantes semble être très axé sur la forme du verbe, soit la morphologie verbale. Toutefois, le seul cours observé ne peut pas vraiment permettre de dresser un état de la situation de l'enseignement des temps passés. En effet, un des cours portait sur le présent et l'autre sur l'imparfait, qui plus est, sur la forme de l'imparfait. L'objectif d'observer l'enseignement des temps passés n'a donc pas été atteint. Malheureusement, l'expérience comporte un certain nombre de limites, dont les problèmes techniques empêchant l'analyse de certains résultats et le peu de cours observés consacrés à l'enseignement des temps passés. De même, l'étude a été effectuée en contexte d'immersion. C'est pourquoi l'expérience présente plutôt des résultats relatifs à l'utilisation quotidienne des temps passés. Pour cela, l'étude de Lévesque (2010), bien qu'elle porte sur l'enseignement de la distinction des temps passés, s'éloigne un peu de cette recherche. Cependant, les résultats quant à l'intrant analysé sont pertinents à la recherche.

Dans son analyse de l'intrant, Lévesque inclut les erreurs et emplois erronés, commis par les enseignantes, la saillance, qui signifie que le locuteur met l'emphase sur un aspect du discours, la phonétique et la typicité dans l'emploi. Lévesque rapporte que sur un corpus total de 1 812 verbes au passé, 96,97 % des verbes au passé en situation obligatoire et 48,90 % des verbes au passé en situation possible ont été saisis. De plus, seulement 2,59 % des emplois sont erronés : 33 utilisations d'un temps passé lorsqu'un autre temps est obligatoire et 14 lorsqu'un autre temps est préférable. Des erreurs quant à la phonétique de l'imparfait et du passé composé ont aussi été notées, en plus d'autres erreurs quant à l'utilisation adéquate des formes du passé. Pour ce qui est de la saillance, les résultats ne sont pas significatifs. Seulement 15,70 % des passés composés et 22,77 % des imparfaits sont saillants, ce qui signifie qu'une certaine emphase est mise sur eux dans le discours. Par exemple, un verbe peut être saillant grâce à une pause, effectuée avant de prononcer le verbe, soit par un haussement de ton ou encore une hésitation. Toutefois, seulement 6 erreurs sur 35 sont saillantes et 62 emplois atypiques sur 330 le sont aussi. Le fait que deux des enseignantes n'aient pas le français comme langue première peut aussi expliquer le fait que leur utilisation des temps passés ne soit pas parfaite. En effet, l'auteure

recense sept emplois du passé composé où l'imparfait est obligatoire ou nécessaire, mais 30 emplois de l'imparfait où c'est le passé composé qui est préférable ou obligatoire. Par ailleurs, les réponses qu'ont données les enseignantes lors des entrevues démontrent une connaissance moindre de la distinction aspectuelle des temps passés. Par exemple, l'enseignante a défini le passé composé comme étant téléique (« qui s'arrête ») et l'imparfait comme étant descriptif et répétitif. On peut en conclure que les apprenants ne pourront, eux non plus, maîtriser parfaitement la distinction aspectuelle des temps passés.

Lévesque a aussi étudié les emplois typiques et atypiques que faisaient les enseignantes du passé composé et de l'imparfait, remarquant une utilisation des verbes du passé plus grande en contexte typique qu'en contexte atypique (voir tableau 3).

Tableau 3 : Nombre de passé composé et d'imparfait en lien avec l'aspect lexical

Passé composé			Imparfait		
Aspect lexical	Nombre d'occurrences	Pourcentage	Aspect lexical	Nombre d'occurrences	Pourcentage
ETA	152	16,02 %	ETA	494	73,51 %
ACT	211	22,23 %	ACT	86	12,80 %
ACC	317	33,40 %	ACC	51	7,59 %
ACH	269	28,35 %	ACH	41	6,10 %
Total	949	100,00 %	Total	672	100,00 %

Lévesque (2010)

En fait, 797 occurrences sur 949 sont des utilisations typiques du passé composé et 494 occurrences sur 672 le sont pour l'imparfait. Le tableau 3 montre que 73,51 % des imparfaits sont utilisés avec des verbes d'état et inversement, la majorité des passés composés sont utilisés avec des verbes d'achèvement et d'accomplissement. Ce qui rend compte de l'utilisation prototypique des temps passés dans l'extrait des enseignantes.

Lévesque remarque une chose importante : l'intrant est riche en occurrences du passé. En effet, il y a 672 verbes à l'imparfait et 949 au passé composé sur 19 heures de cours. Ce qui équivaut à 0,83 verbe au passé composé et 0,59 verbe à l'imparfait par minute. Ainsi, chaque minute, l'intrant de l'élève contient une occurrence du passé, ce qui est encourageant. Cependant, la chercheuse note aussi que cet intrant peut contenir des erreurs qui sont prises en

compte par l'élève. L'enseignant doit être conscient que son extrant joue un rôle constant dans l'apprentissage des élèves. Les résultats n'ont pas montré qu'un type d'erreur ressortait plus souvent qu'un autre, de la même façon que le discours des enseignantes tend majoritairement vers l'usage des passés prototypiques. Le problème n'est donc pas au niveau de la fréquence, mais plutôt de la qualité de l'intrant. En effet, au niveau de la typicité, il y a un manque. Il y a donc un biais distributionnel en faveur de la typicité dans l'intrant des élèves, c'est-à-dire que l'enseignant est aussi influencé par l'aspect lexical dans son utilisation des temps passés.

Par ailleurs, Collins, Trofimovich, White, Cardoso et Horst (2009) ont étudié l'importance de l'intrant dans l'enseignement de notions dites difficiles. Le but de l'étude est de déterminer la distinction entre une construction dite facile et une autre dite difficile en langue seconde en examinant les caractéristiques structurales dans l'intrant. Ils ont choisi d'analyser l'acquisition du passé (*simple past* et *past progressive*) et des déterminants possessifs à la troisième personne du singulier (*his/her*) pour un corpus total de 110 000 items. Le corpus a été compilé à partir de 40 heures d'enregistrements audio-vidéo de classes d'anglais intensif de la sixième année du primaire. L'analyse du *simple past* a été faite en comparaison avec celle du *past progressive*. Ce dernier est généralement acquis tôt et n'est pas influencé de façon incorrecte par l'aspect lexical du verbe. Toutefois, il y a tout de même une tendance à prioriser l'utilisation du *past progressive* avec les verbes d'activité. Ainsi, deux questions sont posées : a) quel est le profil d'opacité d'une construction facile, comme le *progressive*, selon la distribution de la forme, les propriétés lexicales et sa saillance perceptuelle ? Et b) comment ce profil peut être comparable aux constructions difficiles, comme le *simple past* ? Pour répondre à ces questions, les auteurs proposent d'analyser trois aspects de l'intrant : la distribution des items et des types d'items en lien avec d'autres formes, les propriétés lexicales selon leur fréquence et leur profil aspectuel et l'environnement phonétique afin de déterminer la saillance de ces formes dans l'intrant.

D'abord, dans leur analyse de la distribution des formes, des 15 130 verbes analysés, seulement 9 % sont au *simple past* et 5 % au *past progressive*. En outre, des 1 413 verbes au *simple past*, 75 % sont des verbes irréguliers, donc 25 % sont des verbes réguliers avec une

terminaison en *-ed*. Ainsi, les deux temps représentent moins de 10 % chacun de l'intrant, il n'y a donc pas de différence majeure pour cette analyse.

Ensuite, l'analyse du profil lexical se divise en deux parties : la fréquence d'un verbe dans le langage en général (selon le logiciel *Range* de Heatley et Nation, 1994) et la distribution des verbes selon les catégories sémantiques (état, activité et télélicité¹⁷). Parmi les passés irréguliers, 98 % figurent parmi les 1000 familles de mots les plus fréquentes en anglais (groupe 1K) tandis que seulement 58 % des verbes réguliers figurent dans ce groupe. Les verbes réguliers sont souvent utilisés avec des verbes inhabituels dont la signification peut échapper aux élèves de niveau débutant (p.ex. *Flapped, wiggled*). Par ailleurs, 70 % des verbes au *past progressive* sont aussi du groupe 1K. Toutefois, ces verbes ont été répétés à plusieurs reprises. En fait, 26 *past progressive* ont été répétés plus de huit fois, les rendant sûrement plus mémorables dans l'intrant de l'apprenant. Même si 59 % des *past progressive* sont utilisés avec des verbes d'activité, il en reste 41 % qui sont utilisés avec des verbes d'autres catégories sémantiques (ex. télélique), ce qui diminue l'influence de l'aspect lexical en comparaison avec le *simple past*. En effet, la majorité des verbes au *simple past*, soit 72 %, est utilisée avec des verbes téléliques. Donc, on remarque une grande différence dans le profil lexical entre les constructions difficiles et faciles. Le *past progressive* est utilisé avec des verbes communs et est moins restreint par l'utilisation prototypique des verbes d'activité alors que le *simple past* est plus restreint par cette prototypicité en plus de présenter une rare utilisation de verbes communs avec ses formes régulières.

En somme, Collins et al. (2009) concluent que le *simple past* n'est pas particulièrement transparent pour l'acquisition. Son utilisation n'est ni prépondérante, ni saillante. Surtout, ce n'est pas la fréquence de la forme dans l'intrant qui est jugée pertinente dans l'étude, puisqu'elle est relativement basse pour les deux formes. Les auteurs relèvent plutôt l'importance des autres facteurs : le profil lexical et la saillance. Le tableau 4, ci-dessous, montre comment la construction facile, le *past progressive*, se démarque de la construction difficile, le *simple past*.

¹⁷ La catégorie « télélicité » est en fait l'union des catégories d'achèvement et d'accomplissement, comme le propose Dowty (1986).

Tableau 4 : Profil de l'intrant des constructions faciles et difficiles

	Facile : <i>Progressive</i>	Difficile : <i>Simple past</i>
Fréquence générale	Basse	Basse
Distribution des formes	Haute	Basse
Distribution sémantique	Modérée	Basse
Saillance perceptuelle	Haute	Basse

Collins et al. (2009)

Le *simple past* a une fréquence, une distribution des formes, une distribution sémantique et une saillance qui sont toutes basses. Ce qui signifie que même si la fréquence des items est basse pour les deux types de constructions, la construction dite difficile se démarque par son manque de diversité dans l'intrant. Tel que mentionné plus haut, le *simple past* est principalement utilisé avec des verbes du groupe 1K pour ce qui est des formes irrégulières, mais moins pour les formes régulières, tandis que le *past progressive* est principalement utilisé avec des verbes du groupe 1K peu importe la forme régulière ou irrégulière. De plus, le *simple past* est plus influencé par l'aspect lexical que le *past progressive*. Finalement, le *simple past* n'est pas ou est peu saillant dans l'intrant alors que le *past progressive* l'est. Ainsi, selon les facteurs permettant de distinguer une construction qui s'acquiert tôt d'une construction qui s'acquiert tard, on note : la fréquence dans le langage, la distribution sémantique et la saillance. Ces trois facteurs permettent effectivement de rendre compte de la facilité d'accès et d'acquisition du *past progressive* par rapport au *simple past*.

En résumé, les recherches de Collins et al. (2009) et de Lévesque (2010) montrent que la fréquence n'est pas le seul aspect pertinent dans l'analyse de l'intrant. D'autres recherches présentent d'ailleurs les mêmes conclusions quant au rôle de l'analyse de la fréquence (Bybee, 1995; Wulff et al., 2009). Les deux études montrent aussi l'influence de l'aspect lexical dans l'intrant, en particulier pour les constructions difficiles. En effet, pour le *simple past* on remarque un grand nombre d'utilisations prototypiques. Alors, non seulement le *simple past* et le passé composé sont des constructions difficiles à cause de leurs caractéristiques, mais aussi à cause de l'intrant fourni par les enseignants. C'est pourquoi il est d'autant plus important pour un enseignant de porter une attention particulière à l'intrant au moyen d'activités pédagogiques permettant un intrant de qualité et diversifié. Il est important aussi d'offrir des activités contenant un intrant recherché qui permet de prendre en compte les constructions difficiles. Enfin, il a été

mentionné plus haut que le biais distributionnel dans l'extrait d'un locuteur natif confondait aussi l'apprenant. En effet, l'influence de l'aspect lexical sur le choix des temps, entre autres, est un problème trop important pour ne pas être considéré par l'enseignant.

2.3.2. L'influence de l'aspect lexical

Howard (2002) se questionne sur l'aspect lexical et son importance dans la morphologie aspectuelle, tel qu'énoncé dans l'hypothèse de l'aspect. Il soulève aussi le peu d'études vérifiant la cessation d'une telle dépendance. Cette étude (Howard, 2002) utilise une analyse quantitative et des entrevues, faites auprès de 18 apprenants avancés anglophones. Les apprenantes sont toutes des femmes, séparées en trois groupes : le groupe 1 ayant reçu deux ans d'enseignement, le groupe 2 ayant reçu deux ans d'enseignement plus une année dans une université française et le groupe 3 ayant reçu trois années d'enseignement, sans exposition informelle au français.

Pour analyser ses résultats, Howard utilise une analyse « *within-category* » qui permet de voir la distribution des occurrences à travers chaque catégorie, contrairement à une analyse « *across-category* » qui se concentre sur un marqueur spécifique. Cette méthode lui permet donc de voir que le présent est principalement utilisé avec les ETA, ensuite avec les ACT, puis les ACC et finalement les ACH, dans cet ordre décroissant (voir figure 3).

Figure 3 : Ordre d'utilisation du présent par rapport à l'aspect lexical

États (ETA) > Activité (ACT) > Accomplissement (ACC) > Achèvement (ACH)

Howard (2002)

Cela lui permet aussi d'affirmer que les verbes ETA ont une plus grande résistance au marquage du passé que les autres types de verbes, tandis que les verbes ACH sont plus souvent marqués au passé, plus particulièrement au passé composé (voir Figure 4).

Figure 4 : Ordre d'utilisation du passé composé par rapport à l'aspect lexical

Achèvement (ACH) > Accomplissement (ACC) > Activité (ACT) > État (ETA)
--

Howard (2002)

Il est aussi intéressant de noter l'utilisation complètement inverse du passé composé par rapport au présent, mais aussi par rapport à l'imparfait, puisque le schéma de l'imparfait est similaire à celui du présent. En effet, un des groupes, le groupe 1, n'a pas montré le même schéma spécifique quant à l'utilisation des temps passés; Howard a toutefois noté que ce même groupe a fait une surutilisation du présent, ce qui peut avoir biaisé les résultats. En effet, l'évitement est une technique que les apprenants peuvent utiliser afin de faire moins d'erreurs; le problème est que cela empêche d'analyser de façon efficace leur utilisation de la difficulté évitée. Dans ce cas-ci, le fait que les deux autres groupes aient présenté le même schéma est suffisant pour le prendre en considération. Cependant, cette inégalité dans l'utilisation des temps par rapport aux types de verbes peut aussi être due à la fréquence plutôt qu'à la difficulté d'utiliser un temps avec un type de verbes. Ainsi, la faible utilisation des ETA avec le passé composé peut être vue comme naturelle dans le langage plutôt qu'une difficulté dans l'apprentissage.

Par la suite, une autre analyse tient compte de la variation de l'emploi du passé composé dans les contextes perfectifs, ainsi que de la variation de l'emploi de l'imparfait dans les contextes imperfectifs. L'analyse montre sans contredit une influence du contexte perfectif ou imperfectif sur le choix des verbes. Pour les trois groupes, il semble effectivement qu'en contexte perfectif, les verbes ETA soient plus résistants, et ce, même avec l'imparfait; les verbes ACH et ACC sont les plus nombreux. Inversement, en contexte imperfectif, les verbes ETA et ACT sont les plus fréquents. Howard explique que « l'utilisation d'un marqueur aspectuo-temporel, qui exprime la valeur aspectuelle qu'un verbe assume en contexte, impose une plus grande difficulté pour les verbes ayant moins d'affinités prototypiques que ceux ayant plus

d'affinités » (traduction libre, 2002, p.103)¹⁸. En contexte perfectif, il est possible de retrouver un emploi inapproprié de l'imparfait avec un verbe ETA (p.ex. *Je suis allée en France et j'habitais en France pour une année*, p.103). Il s'agit tout simplement d'une association prototypique : le verbe ETA a attiré l'emploi de l'imparfait. En contexte imperfectif, ce sont les verbes ACH et ACC qui montrent une telle résistance (p.ex. *Chaque weekend on est allé à Paris*, p.104). En somme, Howard (2002) classe les prédications ACC et ACH dans les emplois typiques du passé composé et les prédications ACT et ETA dans les emplois typiques de l'imparfait.

Pour conclure cette analyse, l'auteur explique que cette étude renforce l'hypothèse de l'aspect, puisque l'utilisation des temps passés est en accord avec les prédictions de l'hypothèse et va même au-delà du point d'émergence de la morphologie aspectuo-temporelle. Selon le contexte aspectuel, ce qui est prototypique et non prototypique sera différent, et un contexte perfectif sera plus ouvert au marquage non prototypique qu'un contexte imperfectif. Dans une autre étude, Izquierdo (2007) constate tout comme Howard (2002) que les apprenants ont plus de facilité avec les perfectifs et avec les passés prototypiques, et ce, peu importe l'environnement ou les conditions développementales.

L'effet de l'aspect lexical n'est pas absolu. Howard explique que l'apprenant n'applique pas constamment une forme avec un type de verbe, mais plutôt, qu'il suivra une tendance : perfectif ou imperfectif. Si un verbe quelconque a plusieurs affinités prototypiques avec un marqueur, il aura tendance à les réunir. Conséquemment, si les affinités prototypiques sont moindres, l'utilisation d'un marqueur spécifique au verbe sera moins fréquente. Pour ce qui est des contextes perfectifs, déjà il a été noté qu'il s'agissait de contextes moins problématiques, de sorte qu'il n'y a que peu de différences entre les groupes concernant l'utilisation des marqueurs en contextes perfectifs. L'auteur constate l'apport d'un apprentissage à l'étranger, en immersion, sur l'utilisation de marqueurs non prototypiques en contextes imperfectifs. D'ailleurs, une autre étude de Howard (2001) compare les effets d'un apprentissage à l'étranger à celui d'un

¹⁸ «The use of an aspectuo-temporal marker to express the aspectual value that a verb assumes in context poses greater difficulty with verbs which share less prototypical affinities with that marker than those which share greater affinity.»

enseignement d'une langue étrangère, où il y a moins de possibilités d'immersion. À partir d'une analyse quantitative transversale des données orales du français d'apprenants irlandais de niveau avancé, l'auteur constate les bénéfices d'un enseignement langue seconde (plutôt que d'un enseignement langue étrangère). Les élèves étant allés étudier à l'étranger ont en effet acquis une meilleure précision langagière dans leur utilisation des temps passés. Toutefois, au niveau de l'acquisition, les mêmes problèmes se posent, une certaine influence lexicale persiste.

Cette étude vient aussi appuyer celle d'Izquierdo et Collins (2008) sur l'influence de l'aspect qui persiste malgré le transfert positif d'une langue ayant un système aspectuo-modal semblable à la langue cible, dans ce cas-là le transfert de l'espagnol au français. Ils remarquent en effet que les apprenants anglophones du FLS ont tendance à être influencés par la sémantique du verbe en plus de montrer une préférence pour l'utilisation du perfectif par rapport à celle de l'imperfectif. Cette observation les mène à se questionner sur l'influence d'une langue maternelle faisant le marquage perfectif-imperfectif. Effectivement, alors que l'apprenant hispanophone explique avoir recours à sa langue maternelle, qui elle aussi fait la distinction entre le perfectif et l'imperfectif, afin de faire le bon choix de forme dans le contexte demandé, l'apprenant anglophone explique avoir de la difficulté à faire le bon choix de forme à cause de l'absence de cette distinction dans sa langue maternelle. Inversement, dans une étude de Collins (2002), les apprenants francophones de l'anglais langue seconde avaient tendance à utiliser le *present perfect* (un temps qui est morphologiquement similaire au passé composé) avec les verbes téliques. De plus, dans une précédente étude longitudinale sur le développement du marquage temps-aspect d'un apprenant allemand, Housen (2000) note que la différence entre la L1 et la L2 peut faire accroître la préférence d'un apprenant pour la sémantique du verbe.

Dans les résultats de l'étude d'Izquierdo et Collins (2008), on note effectivement que les anglophones choisissent leur temps de verbe en fonction de l'aspect lexical. Ils utilisent le perfectif principalement avec les ACH et les ACC, puis avec les ACT et les ETA et, inversement, utilisent l'imperfectif avec les ETA, les ACT, puis quelques ACC. Les ACH sont très rarement utilisés avec l'imperfectif, on note d'ailleurs la même tendance chez les hispanophones. Aussi, les anglophones utilisent plus souvent les ACC et les ACH avec le perfectif que les hispanophones. En somme, les résultats démontrent que les hispanophones ne

montrent pas de préférence pour le marquage perfectif par rapport au marquage imperfectif et que leur choix de temps-aspect est en fait plutôt adéquat. De plus, les résultats montrent qu'effectivement, alors que les anglophones semblent être influencés par l'aspect lexical dans leur utilisation du perfectif et de l'imperfectif, les hispanophones font une meilleure utilisation de la distinction temps-aspect. En effet, l'influence lexicale touche surtout leur utilisation des ACH et des ETA alors que leur utilisation de l'imperfectif avec les verbes d'état et les verbes téliques est plus adéquate que chez les anglophones. Les hispanophones ont aussi moins tendances à marquer le perfectif avec les verbes téliques que les anglophones.

En résumé, alors que les hispanophones ont bénéficié des similitudes entre leur L1 et la L2, atténuant ainsi l'effet de l'aspect lexical, ce dernier a joué un rôle dans l'apprentissage des anglophones. Les fonctions duratives des verbes sont en partie responsables des erreurs des anglophones. Pour les hispanophones, l'aspect lexical n'a principalement touché que les catégories d'état et d'achèvement, soit les deux extrêmes prototypiques. De plus, les deux groupes ont été influencés par la télicité et la ponctualité dans leur utilisation du perfectif. Il est toutefois clair que les similitudes entre la L1 et la L2 concernant l'aspect sont bénéfiques. En ce sens, les hispanophones semblent avoir un avantage dans leur apprentissage de l'imperfectif. Cependant, l'emploi dans les contextes atypiques reste un problème.

Une autre étude d'Izquierdo (2009) révèle aussi que, malgré les similitudes entre la L1 et la L2 quant au marquage aspectuel, l'aspect lexical reste un défi dans l'emploi du passé en contextes atypiques. Effectivement, les hispanophones ont un avantage du fait que certaines informations sur le sens et la forme des aspects grammaticaux sont déjà acquises. Donc, non seulement la compréhension et la rétention sont facilitées, mais aussi « le confinement de l'imparfait à une seule valeur aspectuelle » (Izquierdo, 2009, p.605) est évité. Tout de même, l'auteur remarque cette tendance, même chez les plus avancés, à se fier aux propriétés sémantiques des verbes, limitant ainsi le transfert positif. Ce qui permet à l'auteur de constater que « la connaissance des éléments langagiers d'une langue apprise antérieurement ne garantit pas son transfert immédiat dans la nouvelle langue cible chez les apprenants » (Izquierdo, 2009, p.605). L'auteur constate ici aussi que les verbes ETA et ACH sont les plus problématiques. Il explique ce phénomène par la propriété non dynamique des verbes d'état qui s'oppose très

fortement à l'emploi du passé composé et du sens ponctuel inhérent aux verbes d'achèvement qui s'oppose à l'emploi de l'imparfait. Il semble donc primordial de privilégier un enseignement qui permettrait à l'apprenant d'aller au-delà de cette fausse conception.

En conséquence, Izquierdo (2009) retient la nécessité d'enseigner la différence entre les valeurs aspectuelles de l'imparfait et du passé composé à ceux n'ayant pas cette distinction dans leur L1. Il se base ensuite sur sa recherche avec Collins (2008) pour proposer des activités permettant d'identifier les contextes où ces valeurs sont nécessaires. Les activités doivent leur permettre d'intérioriser les règles grammaticales et faire la liaison entre le sens et la forme. Pour les apprenants ayant déjà une compréhension de la distinction entre le passé composé et l'imparfait, Izquierdo propose des activités d'éveil au langage permettant aux apprenants de faire le lien entre le système aspectuel de leur L1 et de la L2. De plus, des activités attirant l'attention sur les emplois atypiques du passé composé et de l'imparfait seraient plus que nécessaires.

Toutes ces études privilégient le rapport entre l'élève et ses connaissances. Nous retenons que l'influence de l'aspect lexical est très présente chez les apprenants, peu importe leur langue maternelle. En effet, cette dépendance va au-delà des connaissances des apprenants et reste ancrée dans leur interlangue. Toutefois, l'aspect lexical ne doit pas être perçu comme entièrement négatif, puisque cette influence se retrouve aussi dans l'extrait des locuteurs natifs. Néanmoins, l'influence lexicale, chez l'apprenant, est plus forte que chez le locuteur natif et le pousse à utiliser incorrectement le passé composé et l'imparfait en faisant une distinction lexicale plutôt qu'aspectuelle. C'est ce facteur qui est considéré comme une cause de la difficulté de la distinction entre le passé composé et l'imparfait. À partir de ces informations, l'enseignement et la transposition didactique peuvent maintenant être examinés à travers la recherche antérieure, car toutes ces études prennent en compte les causes et difficultés énoncées ci-haut.

2.4. Les recherches et approches concernant l'enseignement de la distinction entre le perfectif et l'imperfectif

Différentes explications ont été formulées concernant la difficulté qu'ont les apprenants d'apprendre la distinction entre le passé composé et l'imparfait. Si les manuels et les grammaires ne sont pas toujours efficaces dans l'explication de la distinction, l'enseignement reste aussi un facteur qui contribue à l'apprentissage ou au handicap.

2.4.1. Les lacunes de l'enseignement

Comme le souligne Abrate (1983), les manuels d'enseignement (utilisés dans les années 70 et 80) tiennent pour acquis que l'apprenant peut assimiler les règles et les utiliser de façon à structurer son langage et à parler comme un locuteur natif. Pourtant, l'apprenant a besoin d'un enseignement qui lui permet de prendre conscience de son discours et de ses nuances, afin de ne pas négliger les contraintes aspectuelles naturellement utilisées par les locuteurs natifs.

Dansereau (1987) énumère cinq « terminologies traditionnelles » qui posent problème, selon elle :

1. L'action finie vs l'action non finie : Dansereau dénonce en effet l'idée selon laquelle l'imparfait aussi peut être fini, par rapport au présent. Les enseignants doivent préciser que l'action est complétée au point de référence dans le passé, ce qui est plus adéquat, même s'il reste une certaine ambiguïté, selon Dansereau. En effet, de simples termes ne peuvent rendre compte de la complexité des définitions aspectuelles, cette explication devrait être accompagnée par d'autres explications quant au caractère subjectif de la distinction des temps passés.
2. L'imparfait exprime la continuité : Dansereau (1987) explique que le terme « continu » est lui aussi ambigu, tout comme les termes « duratif » et « ponctuel », car ces termes semblent indiquer que la durée affecte le choix du temps. Elle donne l'exemple : *le roi a régné pendant soixante ans*, qui utilise un passé composé, associé au trait « ponctuel », et qui pourtant reflète une réalité continue dans le temps. En retour, le terme « continu » exprime aussi le fait qu'une action du passé n'a aucune indication de début ou de fin. Or, certaines phrases à l'imparfait peuvent avoir un début ou une fin implicite : *Marc s'est jeté de l'avion. Pendant qu'il tombait, il avait peur, mais lorsque ses pieds ont touché la terre, sa peur s'est évaporée*. L'action de tomber est

encadrée par deux passés composés exprimant ainsi le début et la fin de « tomber ». Cependant, Dansereau oublie que l'aspect sécant, exprimé par l'imparfait, exprime justement une absence de bornes. De plus, cet exemple situe l'imparfait à travers les bornes du passé composé et non celles de l'imparfait. Donc, l'idée de limites serait préférable aux termes de ponctualité et de continuité.

3. État, action, description : les verbes d'état ou d'action peuvent se conjuguer à tous les temps, peu importe leur sens inhérent. Ces termes donnent l'impression à l'apprenant que le choix de temps dépend de la sémantique du verbe. Aussi, le terme « description » qu'on utilise pour qualifier l'imparfait est erroné, car le passé composé aussi peut être utilisé pour décrire une action, notamment dans une situation d'avant-plan/arrière-plan. En effet, distinguer le passé composé et l'imparfait à l'aide des termes action et description peut confondre l'apprenant. Par exemple, *il a aimé cette fille longtemps* ou *il terminait toujours ses devoirs avant de souper*. En fait, le terme « description » devrait tout simplement être plus spécifique, par exemple, spécifier qu'il s'agit de décrire ce qui entoure l'action principale : les lieux, les sentiments, la température.

4. Le passé composé représente un événement ciblé ou répété un nombre de fois déterminé et l'imparfait représente un événement répété un nombre de fois indéterminé : encore une fois, nombre d'exemples montrent le contraire : *il tombait quand il a vu l'hélicoptère*, action non répétée et pourtant à l'imparfait. À l'inverse, *il est souvent venu me voir* est au passé composé et est pourtant une action qui se répète un nombre indéterminé de fois (Dansereau, 1987, p.35).

5. Traduction anglaise : certains disent que l'imparfait peut se traduire par « *used to/would* ». Toutefois, *would* peut avoir plusieurs sens en anglais, dont un sens conditionnel. En fait, l'anglais et le français n'ont pas un système verbal semblable, il est donc préférable de ne surtout pas enseigner cette distinction par la traduction. Un autre exemple est celui de « *she had a child* » qui peut se traduire par *elle a eu un enfant* ou *elle avait un enfant*. C'est ignorer la différence aspectuelle que de vouloir trouver un terme anglophone pour traduire le temps verbal.

D'autre part, critiquant les grammaires pour leur manque de pédagogie dans l'explication des règles, Abrate (1983) explique que l'utilisation des temps passés n'est pas dépendante de situations pouvant être codifiées, mais est plutôt l'interprétation de situations, par l'apprenant. C'est d'ailleurs ce processus qui doit être enseigné, à savoir comment le locuteur natif perçoit la réalité du passé et comment l'expliquer de façon compréhensible aux apprenants ? Elle évoque la redondance des grammaires, mais aussi leurs lacunes. Si le passé composé exprime une action

complétée, l'imparfait aussi le permet, de sorte qu'il y a une ambiguïté. Abrate (1983) explique que les règles de l'un peuvent être transposées à l'autre. Connaissant les différents facteurs qui rendent la distinction aspectuelle complexe, les chercheurs ont entrepris de trouver une méthode d'enseignement qui permette d'enseigner la distinction entre le passé composé et l'imparfait efficacement. Comme Dansereau (1987) le mentionne, les méthodes traditionnelles proposent des termes contradictoires avec la réalité et des exercices qui n'expliquent pas la complexité aspectuelle. En d'autres mots, la cohérence du système n'est pas respectée.

2.4.2. L'enseignement aspectuo-modal

Weinrich (1973) explique la distinction aspectuelle par le cadre de référence : « [l]e temps [...] dépend de la position de la phrase par rapport à l'ensemble du récit » (p.132). Selon lui, l'apprenant aura une meilleure idée de la distinction aspectuelle si les temps passés sont présentés dans un contexte narratif ou dans un discours. Dans ce contexte, le passé composé représente le commentaire, alors que l'imparfait représente la narration. Weinrich (1973) explique que le discours narratif se divise en deux parties : l'avant-plan (le passé composé) et l'arrière-plan (l'imparfait). L'avant-plan est le squelette de la narration alors que l'arrière-plan en est le support. Cette explication « narrative » a été reprise par de nombreux chercheurs, présentés plus bas, afin d'être appliquée dans l'enseignement.

À partir de cette idée, Dansereau (1987) reprend l'explication de Pulgram (1984) et écrit que l'imparfait exprime « quelles étaient les conditions » et le passé composé « qu'est-ce qui s'est passé » (Dansereau, 1987, p.37). Selon elle, cette explication ne permet aucune exception. Au lieu d'utiliser des mots clés comme « durée » ou « ponctuel », cette explication demande à l'apprenant un effort de visualisation où le passé composé est présenté comme l'action principale alors que l'imparfait permet de compléter et d'entourer les faits. De plus, elle est concise et demande peu de mémorisation. Cependant, cette explication doit être accompagnée de multiples exemples afin d'aider l'assimilation et la pratique. Ainsi, l'enseignant présente d'abord l'imparfait en deux catégories : l'imparfait d'habitude et l'imparfait d'arrière-plan. Il est aussi préférable de commencer l'exercice par des phrases simples imposant un choix aspectuel limité : *il dormait quand le téléphone a sonné* ou *elle a crié quand elle a vu le serpent* (Dansereau, 1987, p.38). Plus l'apprenant est à l'aise avec ce choix, plus l'enseignant peut choisir des phrases

complexes : *elle a fermé la porte quand elle a remarqué qu'il neigeait* (Dansereau, 1987, p.38). Cette explication a fait l'objet d'un mémoire de maîtrise (Fahmy, 2007) afin d'analyser les impacts d'un enseignement aspectuel selon l'approche de Dansereau (1987).

Dans son mémoire de maîtrise, Fahmy (2007) se questionne sur le rôle d'un enseignement aspectuel dans l'apprentissage du passé composé et de l'imparfait. Elle a observé 32 participants adultes non francophones à Montréal répartis en deux groupes (un groupe de 8 participants et un autre de 24). La même enseignante (c'est-à-dire la chercheuse) a travaillé avec les deux groupes. Un prétest a permis de vérifier les connaissances des temps passés par les apprenants tandis qu'un post-test a permis de vérifier l'état des connaissances suite à l'enseignement. Deux tests ont été créés comprenant tous deux un exercice à trous et une composition. Une séquence didactique a aussi été créée à partir du thème des histoires policières et inspirées du modèle de l'approche guidée et participative basée sur les histoires (c.-à-d. PACE ou présentation-attention-coconstruction-extension, d'Adair-Hauck & Donato, 1994).

La séquence didactique est constituée d'une activité de discussion pendant laquelle les participants se racontent une expérience concernant un vol (présentation). Ensuite, les apprenants lisent un texte concernant un vol de banque et répondent en équipes à des questions (attention). À cette étape, seul le sens est important, la forme n'est toujours pas introduite. L'étape suivante correspond à la « coconstruction » (découverte guidée) de règles grammaticales. C'est à ce moment que l'attention des apprenants est dirigée vers la distinction entre le passé composé et l'imparfait. Cette étape se divise en deux activités : une relecture de l'histoire avec mise en situation et un texte à trous. La relecture de l'histoire a pour but de permettre aux étudiants d'associer l'imparfait aux circonstances et aux conditions, et le passé composé à ce qui s'est passé. Finalement, la dernière étape, l'« extension », est un *dictoglosse*. C'est-à-dire, après une lecture par l'enseignante d'un texte, les étudiants reconstruisent l'histoire à partir de leurs notes. Toutes les discussions sont enregistrées.

En général, les étudiants se sont montrés réceptifs aux explications aspectuelles, et ce, dès l'activité de réflexion et de discussion. Lors de l'exercice à trous, les étudiants ont utilisé un grand nombre d'explications aspectuelles pour justifier leurs choix. En tout, 96 explications

aspectuelles ont été utilisées contre 105 explications non aspectuelles. Ce résultat est prometteur vu le peu d'heures d'exposition auxquelles les étudiants ont eu droit. Lors du *dictoglosse*, une activité peu usuelle pour les apprenants, moins d'explications métalinguistiques ont été fournies par les apprenants. Selon Fahmy (2007), une préparation à l'activité aurait été utile afin de familiariser les étudiants à ce type de tâche. Il n'est pas possible d'affirmer en termes statistiques qu'il y a corrélation entre les bons résultats et la formulation d'explications métalinguistiques, toutefois, l'analyse qualitative permet certaines propositions. D'abord, dans l'exercice à trous, beaucoup d'erreurs ont été commises avec des verbes ayant une valeur lexicale pouvant se confondre avec un temps ou l'autre, comme il est discuté dans l'hypothèse de l'aspect. La chercheuse donne en exemple le verbe « fermer » qui était à l'imparfait et pour lequel seulement 10 % des étudiants ont choisi la bonne forme. Parmi les sept explications données pour les cinq équipes, deux sont aspectuelles. Une fois sur deux, cette explication a donné un résultat positif, permettant de dire que la seule bonne réponse quant à ce verbe a été obtenue en partie grâce à une explication aspectuelle. L'étape de « coconstruction » permet d'ailleurs de donner des contre-exemples à l'association prototypique des verbes. Pour la courte composition, la différence entre le premier et le second test n'est pas significative, mais le nombre de verbes a augmenté, laissant croire à une augmentation de la confiance des étudiants par rapport à l'utilisation des verbes au passé.

En somme, les étudiants ont montré une réceptivité quant aux explications aspectuelles; si les résultats ne présentent pas une amélioration dite significative, cela ne tient qu'au court laps de temps (Fahmy, 2007). Les deux objectifs sont confirmés : « les apprenants ont effectivement repris et se sont approprié les explications coconstruites avec l'enseignante en ce qui concerne la distinction aspectuelle entre le PC et l'IMP » (Fahmy, 2007, p. 110-111), et les explications aspectuelles (par exemple, l'utilisation des termes d'avant-plan et d'arrière-plan ou les questions « qu'est-ce qui s'est passé ? » et « quelles étaient les conditions ? ») ont renforcé la compréhension des temps passés. La chercheuse ajoute que l'explication de Dansereau (1987) semble avoir été bénéfique aux étudiants et que la démarche de conceptualisation métalinguistique aide à l'apprentissage de la distinction aspectuelle. Subséquemment, un enseignement aspectuel doit être fait dès le début. Enfin, elle croit aussi que des activités

visuelles (avec images ou impliquant des mouvements) pourraient être bénéfiques à l'apprentissage. Pour cela, elle se réfère aux études de Blyth (1997) et Gezundhajt (2000).

De son côté, Connor (1992) se questionne plus précisément sur la difficulté de la distinction des temps passés par des locuteurs de langues germaniques. Il est mentionné plus haut que Connor (1992) distingue trois types de difficultés d'apprentissage : linguistiques, pédagogiques et relatives à l'apprenant. À partir de cela, l'auteur se demande ce que peut faire l'enseignant, au-delà de cette distinction, lors d'une situation où l'apprenant ne maîtrise pas l'opposition aspectuelle, et ce qu'il lui est possible de faire afin de régler ce problème. Dans cette étude, l'auteur explore l'utilité d'une technique impliquant les processus naturels du langage, ce qui est possible si l'apprentissage de la grammaire et du sens se fait de façon parallèle.

De fait, Connor (1992) propose une technique qui s'inspire du cinéma et de Weinrich (1973). Il s'agit en fait d'exploiter l'emploi des temps passés dans le contexte de description. L'arrière-plan sert donc à situer la scène et l'avant-plan vient décrire l'action principale (*il faisait beau lorsque je suis arrivée à Madrid*). Les aspects non sécant et perfectif du passé composé permettent de l'associer au concept de frontières d'un événement tandis que l'aspect sécant, et donc sans limite, de l'imparfait le rend tout désigné pour jouer le rôle d'arrière-plan, de cadre ou d'accessoire de l'événement.

Pour étudier cette technique, 7 étudiants anglophones ont été sélectionnés. L'étude a duré 6 semaines et comprenait 5 cours de 45 minutes par semaine, totalisant 22,5 heures. Un prétest a été administré lors de la première semaine durant lequel les apprenants visionnaient les 11 premières minutes d'un film et devaient par la suite raconter les événements. Six semaines plus tard, ce même test était refait en tant que post-test. Entre les deux tests, les participants ont appris une méthode d'apprentissage afin d'améliorer leur distinction des temps passés : l'enseignant présente d'abord un court film aux apprenants qui doivent ensuite en narrer les événements. Par la suite, les apprenants ont droit à un enseignement suivant ces étapes :

1. chaque apprenant doit narrer en anglais un incident qui lui est arrivé;
2. l'apprenant doit ensuite prendre un instant pour rejouer cet incident dans sa mémoire;
3. il est ensuite orienté vers l'identification de moments critiques apparaissant dans l'avant-plan;

4. ces moments d'avant-plan sont alors associés au passé composé;
5. l'apprenant est amené à réfléchir sur la nature de l'arrière-plan (plus distant, moins clair, moins immédiat) par rapport à l'avant-plan;
6. l'arrière-plan est associé à l'imparfait;
7. l'apprenant doit enfin trouver le lexique adéquat à l'avant et à l'arrière-plan afin de créer sa propre narration;
8. les apprenants se pratiquent intensivement à l'aide d'histoires vraies qu'ils créent ou qu'ils écoutent, utilisant toujours leur imagerie mentale. Ils sont encouragés à utiliser le métalangage cinématographique plutôt que la terminologie grammaticale pour justifier leurs choix ou pour donner une rétroaction.

Les étudiants travaillent avec des histoires vraies tirées de leur mémoire ou avec des films pré visualisés, à partir desquels ils utilisent un vocabulaire adapté permettant d'associer le passé composé et l'imparfait à des moments narratifs précis. Des exercices plus théoriques comme les textes à trous ont été mis de côté, puisqu'ils encouragent une étude trop superficielle et « contreperformante » pour l'apprentissage sémantique des temps. En dernier lieu, la rétroaction a aussi été utilisée lors des activités, que ce soit celle des pairs ou celle des enseignants, toujours en utilisant le métalangage cinématographique.

L'auteur montre comment la technique de la visualisation peut améliorer le choix aspectuel chez les apprenants. Les résultats sont très concluants quant à l'utilité de la visualisation dans le choix aspectuel des temps passés dans une narration. En outre, le prétest démontre que le présent et l'infinitif sont utilisés par les apprenants comme technique d'omission lorsqu'ils ne savent pas quel temps utiliser entre le passé composé et l'imparfait. Dans les post-tests, les résultats démontrent que la visualisation est efficace pour le choix aspectuel et pour la morphologie. Lors de cette étude, les apprenants se sont butés à un manque de vocabulaire, limitant ainsi la réussite de l'activité. De plus, leur précédent apprentissage basé sur les règles grammaticales et leur faible connaissance de la morphologie a été un problème.

L'article de Connor ne détaille pas la méthodologie. À partir des résultats, elle explique que l'intervention se compose, outre l'enseignement visuel de la distinction aspectuelle,

d'exercices structuraux¹⁹, d'autocorrection et de rétroaction. Cette combinaison de variables rend difficile l'interprétation des résultats, car les gains observés ne peuvent pas être attribués à l'enseignement visuel seulement. Aussi, alors qu'elle mentionne l'importance de la grammaire, elle n'explique pas comment et quand cette grammaire est enseignée. Il est aussi important de mentionner les limites imposées par le vocabulaire. Nous pensons toutefois que la technique de Connor est intéressante, car elle met de côté la terminologie qui met l'emphase sur la sémantique des temps plutôt que sur leur différence aspectuelle.

Cette méthode de visualisation a été reprise par Blyth (1997) qui la classe dans le courant constructiviste. En effet, en permettant à l'apprenant de se créer sa propre image mentale, l'approche lui permet d'être maître de son propre apprentissage. Dans son étude, Blyth propose en fait de faire découvrir l'enseignement aspectuel à des enseignants. Selon lui, la difficulté pour l'enseignant est de se représenter les connaissances conceptuelles de l'apprenant dans une seule et simple règle. Pour ce faire, Blyth s'inspire entre autres de Labov (1972), Dansereau (1987) et Connor (1992) pour construire sa séquence didactique sur la théorie d'avant-plan et d'arrière-plan de Weinrich (1973).

Comme Dansereau (1987), Blyth (1997) présente d'abord aux enseignants des contre-exemples afin de leur faire comprendre l'inefficacité des règles traditionnelles. Cette première étape vise à créer un déséquilibre. L'objectif de cette première étape est de montrer aux enseignants que leurs conceptions concernant l'aspect sont erronées, nécessitant ainsi un enseignement afin de revenir à un équilibre. Les enseignants sont donc invités à réfléchir à des événements personnels. À ce moment, les termes d'avant-plan et d'arrière-plan sont introduits. Jusqu'à présent, la distinction entre le passé composé et l'imparfait est difficilement explicable en termes métalinguistiques. Toutefois, les enseignants ont plus de facilité à justifier leur choix avec les termes d'avant-plan et d'arrière-plan. Cette première partie permet de présenter les temps passés de façon inductive, en laissant les enseignants réfléchir par eux-mêmes. Ensuite, Blyth (1997) leur propose le résumé d'un film. Cela doit leur faire comprendre que la séquence

¹⁹ Les exercices structuraux incluent tous les exercices répétant un même modèle structural : la conjugaison, les exercices à trous, la transformation, le dialogue dirigé (par exemple questions et réponses), la complétion (de phrases), la combinaison (de deux phrases, par exemple) et la substitution.

temporelle du film implique une causalité et qu'un changement dans la chronologie mène à un changement de sens. Les enseignants doivent ensuite lire un article de journal concernant un crime. Ce genre de lecture est privilégié pour sa suite d'événements détaillée, mais aussi pour les informations complémentaires. En lisant l'article, les enseignants doivent dessiner une flèche sur les verbes qui permettent à l'histoire d'avancer et un cercle sur les verbes qui ne permettent pas à l'histoire d'avancer. Cette notation fait ressortir l'utilité des événements en arrière-plan et en avant-plan ainsi que leur rôle. À partir de ces notations, les enseignants font la liste des événements d'avant-plan en ordre chronologique et déterminent quel est le périmètre des événements d'arrière-plan. Cette partie de l'exercice doit les faire réfléchir sur la portée des événements d'arrière-plan qui peut être sur l'histoire entière, sur une partie de l'histoire ou sur un seul événement. D'un autre côté, cet exercice introduit les aspects sécant et non sécant. Comme il a été mentionné précédemment, ces deux aspects, ignorés dans la recherche antérieure, sont intéressants d'un point de vue pédagogique, puisque l'idée de limites est facile à expliquer, entre autres avec un tel exercice. Une autre activité consiste à demander aux enseignants de raconter une anecdote. Cette activité est accompagnée d'une vidéo d'une minute à partir de laquelle les enseignants doivent formuler un résumé en justifiant leurs choix aspectuels. Par la suite, les enseignants reçoivent des résumés de la même vidéo écrits par des locuteurs natifs. Toutes ces activités sont suivies d'une période de réflexion. Pour les enseignants, cette période de réflexion permet de comprendre l'importance de construire leur propre expérience narrative. Pour les apprenants, cet enseignement permet de présenter la distinction aspectuelle sans nécessairement avoir à utiliser des termes « grammaticaux » comme perfectif, imperfectif, sécant, etc.

Dans leurs recherches, Bardovi-Harlig (1998) et Liskin-Gasparro (2000) démontrent aussi l'efficacité d'un enseignement qui utilise la narration et le concept d'avant-plan et d'arrière-plan. Par exemple, Liskin-Gasparro (2000) a étudié l'efficacité de la narration dans l'apprentissage aspectuo-modal. La première tâche consiste à résumer un segment du film *Modern Times* de Charlie Chaplin, après visionnement. Dans la deuxième tâche, les étudiants doivent raconter une expérience personnelle. Enfin, la séquence se termine par une rétroaction dans leur langue maternelle durant laquelle l'étudiant et le chercheur visionnent les enregistrements vidéo des deux premières activités. Les étudiants doivent commenter différents moments de leur narration et expliquer, par exemple, une hésitation ou un choix de verbe. Liskin-Gasparro (2000) conclut

en affirmant l'efficacité d'une telle méthode. Encore une fois, l'utilisation de termes plus simples comme l'arrière et l'avant-plan facilite l'apprentissage et permet à l'enseignant de se questionner sur l'aspect plutôt que sur la temporalité.

En somme, la construction visuelle d'événements narratifs aide au développement des connaissances aspectuelles (Bardovi-Harlig, 1998; Blyth, 1997; Connor, 1992; Liskin-Gasparro, 2000). Ainsi, l'utilisation unique de textes à trous utilisant la troisième personne ne peut pas être efficace dans la construction mentale (Blyth, 1997). Il est important de concentrer l'attention de l'apprenant sur une forme complexe et de lui permettre de l'intérioriser selon son propre rythme et ses propres capacités. La méthode de visualisation présentée ci-haut et les résultats obtenus permettent de démontrer son utilité. Toutefois, l'enseignement des contextes atypiques est ici omis et pourtant, il s'agit d'un problème persistant chez les apprenants, tel que démontré par Howard (2002), Izquierdo et Collins (2008) et Izquierdo (2009).

2.4.3. L'enseignement des contextes typiques et atypiques

Lévesque (2010) propose aussi une solution didactique, aux enseignantes, qui, à la manière de Connor (1992) et Blyth (1997), intègre l'enseignement aspectuel, mais permet aussi de rendre compte des contextes typiques et atypiques. Tout d'abord, s'inspirant de Weinrich (1973), elle amène l'idée d'avant-plan et d'arrière-plan pour distinguer les deux temps, comme dans un film. Le but de l'activité est d'amener l'élève à réfléchir à ses propres hypothèses (activité d'éveil). Il y est donc actif et non passif et il a le contrôle sur son apprentissage. L'activité est ensuite centrée sur l'écriture et le choix des bons temps en fonction du contexte.

La proposition de Lévesque (2010) comporte plusieurs étapes. La première consiste à introduire des temps passés par l'observation de leur omniprésence dans le discours. Par la suite, l'enseignant propose deux phrases (par exemple, *j'ai écrit* – *j'écrivais*) à observer, afin d'enclencher la réflexion des élèves sur la distinction aspectuelle. Après cela, en équipe, l'enseignant fait lire aux élèves quatre paragraphes et leur demande de les examiner, afin d'en tirer des hypothèses sur l'utilisation de l'imparfait et du passé composé. Les quatre paragraphes, présentés dans la figure 5, confrontent les contextes atypiques et typiques.

Figure 5 : Paragraphes avec exemples positifs et négatifs des temps passés

1	C'était un beau matin d'été. Alors que Joe dormait sous un arbre, les oiseaux lui ont donné le don de la danse. Joe, lui, croyait qu'il ne	2	C'était un beau matin d'été. Alors que Joe dormait sous un arbre, les oiseaux lui *donnaient le don de la danse. Joe, lui, croyait qu'il ne
3	C'était un beau matin d'été. Pendant que les oiseaux lui donnaient le don de la danse, Joe a commencé à ronfler et à se croire en	4	C'était un beau matin d'été. Pendant que les oiseaux lui *ont donné le don de la danse, Joe a commencé à ronfler et à se croire en

(Lévesque, 2010)

Lévesque explique que l'utilisation d'exemples positifs et négatifs permet de « mettre en évidence un contraste » (2011, p. 52). Ici, ce sont les phrases grammaticales et agrammaticales qui s'opposent en plus d'opposer le passé composé à l'imparfait. Ce contraste permet aussi de faire ressortir les emplois atypiques et typiques. Par exemple, l'utilisation du verbe *donner* qui est un verbe ACT montre la possibilité d'associer les verbes d'action à l'imparfait. À cette étape, les élèves sont donc déjà confrontés à un emploi atypique. L'enseignante peut aussi les guider à l'aide d'indices : s'imaginer un film, se questionner sur le changement de point de vue entre les paragraphes et se questionner sur les subordonnants utilisés. Les hypothèses trouvées sont présentées en classe. Par la suite, un deuxième corpus est présenté cette fois-ci avec le verbe *penser*, qui est un verbe ETA. Cette deuxième observation est censée confirmer l'hypothèse de l'avant-plan et de l'arrière-plan. À la suite de cela, les équipes partagent à nouveau leurs hypothèses et se mettent d'accord sur une règle. Enfin, des exercices sont proposés afin de pratiquer et raffermir leur apprentissage. Lévesque propose ensuite d'intégrer ce nouvel apprentissage dans leurs autres tâches scolaires et de rédiger une légende. Ce type d'enseignement qui utilise le visuel et la réflexion, comme il a été déjà mentionné, est plus facile à enseigner et, comme les études le montrent, est aussi plus efficace avec les apprenants. Par conséquent, cet enseignement sied bien au contexte primaire, puisqu'il ne confronte pas les élèves à un vocabulaire grammatical complexe. Qui plus est, il ne confronte pas les élèves à une

multitude d'explications et de sens différents pour opposer et expliquer les temps passés, au contraire.

La séquence proposée suit la démarche active de découverte (DADD) de Chartrand (1996) qui suggère une mise en situation afin de montrer la pertinence de l'étude aux élèves avant de commencer l'étude même de la notion. Tout comme dans la proposition de Lévesque, la DADD propose aux élèves de tester leurs propres hypothèses à partir d'un corpus offert. En termes simples, Lévesque résume sa séquence ainsi que la DADD en six étapes : l'exercice de reconnaissance de la structure, l'exercice de reconnaissance avec justification, l'exercice de construction de phrases à l'aide de manipulations syntaxiques, l'exercice de correction de phrases avec justification, l'exercice de production de textes avec consignes et le réinvestissement contrôlé. De plus, Lévesque (2010) explique que ce genre d'exercice encourage la prise en compte de la distinction entre le passé composé et l'imparfait autant dans le type d'exercices que dans le rôle de guide de l'enseignant.

Le problème, selon Izquierdo (2007), est que les moments où le passé atypique est utilisé dans l'intrant ou l'extrant sont rares ou peu prépondérants. Il propose aussi un enseignement des contextes typiques et atypiques en contexte multimédia. Il retient l'importance de ne pas surcharger l'intrant d'adverbes temporels, qui pourraient distraire l'attention des apprenants de l'apprentissage des temps passés. Or, la section 2.2.3 démontre que les manuels ont tendance à associer les temps à des marqueurs temporels. Aussi, dans la phase de la production, la rétroaction est indispensable afin de faire réaliser aux apprenants les différences entre leur interlangue et la L2. Cette rétroaction peut soit être centrée sur la forme, c'est-à-dire diriger l'attention de l'apprenant vers son choix de temps, ou centré sur le sens, c'est-à-dire diriger l'attention de l'apprenant vers le sens recherché à partir d'une déclaration, entre autres, et donc indirectement sur le choix du temps. De plus, les quatre leçons sont divisées en deux : vocabulaire et temps passé, empêchant ainsi les erreurs ou les hésitations liées au manque de vocabulaire. Les activités proposées travaillent la lecture, l'écriture et l'oral à travers la compréhension et la production écrite.

En somme, la recherche antérieure penche fortement vers l'enseignement aspectuo-modal avec visualisation, et ce, dès le début, et de plus en plus vers l'enseignement des contextes typiques et atypiques. Ces approches prennent en considération les savoirs présentés dans les grammaires et dans la recherche antérieure (Andersen et Shirai, 1994; Weinrich, 1973; pour ne nommer que ceux-là) afin de les adapter aux savoirs et aux besoins des apprenants. L'enseignement aspectuo-modal respecte les critères de cohérence du système et de pertinence didactique puisqu'il offre une explication généralisée et complète de la distinction entre le passé composé et l'imparfait, en plus de considérer les connaissances antérieures des apprenants. En effet, les explications narratives permettent à l'apprenant d'utiliser les temps passés sans avoir à réfléchir aux multiples sens possibles des temps passés. À partir de cela, il est pertinent de se questionner sur les connaissances et applications des enseignants concernant la distinction entre le passé composé et l'imparfait afin de savoir si elles sont en accord avec la recherche antérieure présentée ci-haut.

2.5. Synthèse et objectifs de recherche

Cette recherche s'interroge sur l'enseignement de la distinction entre le passé composé et l'imparfait. D'abord, la distinction entre le passé composé et l'imparfait renvoie à une distinction aspectuelle nuancée qui ne peut se limiter à des termes tels que « ponctuel », « durée » ou « description ». Ensuite, la transposition didactique comprend non seulement les connaissances de l'enseignant, qui se construisent à partir des supports didactiques (section 2.2), mais aussi des besoins de l'apprenant. La recherche antérieure est abondante et permet déjà de dresser un portrait assez complet du problème indiquant que l'intrant et l'influence de l'aspect lexical sont des causes non négligeables dans la difficulté de distinction du passé composé et de l'imparfait. Ces deux points sont non seulement expliqués théoriquement dans les sections 2.1 et 2.2, mais aussi dans les sections 2.3 et 2.4. De plus, les recherches ont permis d'appliquer les propositions didactiques (principalement celles de Weinrich, 1973) dans les classes afin de constater leur efficacité dans l'acquisition des temps passés. Par ailleurs, la recherche antérieure (Blyth, 1997) pointe aussi en direction des enseignants et des supports didactiques qui semblent mal comprendre les difficultés des étudiants, au profit d'un enseignement de la forme (section 2.4.1).

La distinction entre le passé composé et l'imparfait est au cœur de cette recherche. Parmi les explications possibles, la recherche antérieure retient surtout celle d'avant-plan et d'arrière-plan, proposée par Weinrich (1973). Si les aspects grammaticaux permettent de mieux comprendre la distinction entre le passé composé et l'imparfait, ils sont peut-être trop complexes pour être présentés comme tel aux apprenants. C'est pourquoi cette terminologie est remplacée par les termes d'avant-plan et d'arrière-plan, ou encore, l'imparfait d'habitude et de situation. Ainsi, le présent chapitre démontre l'importance de l'hypothèse de l'aspect dans cette étude, à travers les sections 2.1.2, 2.1.3 et 2.3, principalement. Cette théorie explique, surtout, comment l'apprenant associe les verbes ETA et ACT avec l'imparfait et les verbes ACC et ACH avec le passé composé, de par leurs similitudes sémantiques. De plus, Dansereau (1987) constate que cette association se fait même dans les manuels qui associent, entre autres, les verbes d'état à l'imparfait. La description de deux manuels didactiques utilisés au Québec (section 2.2.3) confirme aussi cette affirmation. Cette association se trouve aussi dans l'intrant de l'apprenant, puisque les locuteurs natifs aussi ont tendance à faire ces mêmes associations, ce qui engendre des erreurs d'emploi dans l'extrant de l'apprenant. Outre cette difficulté, la recherche antérieure (Abrate, 1983; Connor, 1992; Dansereau, 1987) fait état d'autres difficultés à prendre en compte lors de l'élaboration de matériel didactique : les confusions phonétiques, la langue maternelle, les capacités de rétention, le manque de vocabulaire, la complexité de la forme, la qualité de l'intrant, etc. Sachant cela, les chercheurs (Bardovi-Harlig, 1998; Blyth, 1997; Connor, 1992; Dansereau, 1987; Fahmy, 2007; Izquierdo, 2007; Lévesque, 2010; Liskin-Gasparo, 2000) ont proposé différentes approches didactiques prenant toutes en compte la nécessité d'un enseignement aspectuel ainsi qu'un enseignement des contextes typiques et atypiques à un niveau plus avancé. À cet effet, la section 2.2 propose un idéal de transposition didactique, en plus de décrire la transposition didactique de deux manuels de FLS.

La grille ci-dessous (figure 6) a pour but de présenter deux visions d'enseignement évoquées à travers ce chapitre : l'enseignement idéal, proposé par la recherche antérieure (entre autres, Bardovi-Harlig, 1998; Blyth, 1997; Comrie, 1976; Connor, 1992; Dansereau, 1987; Fahmy, 2007; Izquierdo, 2007; Lévesque, 2010; Liskin-Gasparo, 2000; Pulgram, 1984; Weinrich, 1973) et l'enseignement actuel, décrit dans les supports didactiques et dans la recherche antérieure (entre autres, Abrate, 1983; Connor, 1992; Dansereau, 1987). En plus de

synthétiser les connaissances actuelles sur l'enseignement et la transposition didactique, elle servira de base à l'analyse de la transposition didactique.

Figure 6 : Grille comparative et analytique de la transposition didactique

	Enseignement idéal	Enseignement actuel
Contenu		
Explications	<ul style="list-style-type: none"> — Avant-plan/arrière-plan — Qu'est-ce qui s'est passé/Quelles étaient les conditions ? — Actions consécutives/actions simultanées 	<ul style="list-style-type: none"> — Fini/non-fini — Ponctuel/continu — Action/description — Répétitions déterminées/répétitions indéterminées
Activités didactiques		
Séquence	<ul style="list-style-type: none"> — Présentation, pratique et communication — DADD (Lévesque, 2010) — PACE (Fahmy, 2007) 	<ul style="list-style-type: none"> — Formation, règles et exceptions, pratique, exercices systématiques
Intrant	<ul style="list-style-type: none"> — Emploi majoritaire — Emploi, sens et forme -Verbes en contextes typiques et atypiques -Présence réduite des adverbess temporels 	<ul style="list-style-type: none"> — Forme majoritaire — Forme, sens, emploi — Verbes d'état associés à l'imparfait
Nature des exercices	<ul style="list-style-type: none"> — Résumer de film/anecdote/enseignement visuel — Activités déductives — Lecture et compréhension — Repérage et hypothèses/coconstruction de règles — Exercices à trous — Association forme-sens/construction de phrases à partir d'un modèle - Production écrite 	<ul style="list-style-type: none"> — Exercices à trous — Exercices systématiques — Description d'image — Transposition — Compréhension — Choix de réponses/association — Production écrite — Question-réponse

À travers les recherches présentées plus haut, le type d'analyse varie. Les recherches concernant les causes du problème ont tendance à prioriser une analyse quantitative. Du côté de la recherche s'intéressant aux méthodes pédagogiques, une analyse mixte, parfois uniquement quantitative, est utilisée. Les entrevues sont utilisées par quelques chercheurs (Lévesque, 2010; Izquierdo et Collins, 2008; Fahmy, 2007) afin de questionner les étudiants ou les enseignants sur leurs connaissances concernant le passé composé et l'imparfait. Dans Izquierdo et Collins (2008), l'entrevue est utilisée pour comprendre les facteurs qui influencent les choix aspectuels tandis que dans Fahmy (2007), les entrevues étayent le niveau de compréhension qu'ont les

apprenants de la méthode d'enseignement utilisée. Il appert donc que ce type d'outil est bénéfique à une recherche qui souhaite analyser les connaissances des enseignants par rapport à la distinction aspectuelle. Du côté de l'analyse quantitative, le but principal est d'analyser les résultats des étudiants; or cela n'est pas utile pour cette recherche. Toutefois, l'utilisation de l'analyse quantitative faite par Lévesque (2010), soit l'analyse de l'intrant, est pertinente dans cette recherche qui s'interroge sur la transposition didactique. Si l'observation ne fait pas partie des outils d'analyse, le matériel didactique utilisé par les enseignants peut être analysé afin de constater, comme Lévesque (2010), le type d'enseignement et l'intrant. De plus, puisque la transposition didactique est indissociable des savoirs de l'enseignant, mais aussi de ceux des élèves, il est pertinent de questionner les enseignants sur leur connaissance des difficultés des apprenants. Les études d'Izquierdo (Izquierdo et Collins, 2008; Izquierdo, 2009) montrent les difficultés chez l'apprenant et celle de Lévesque (2010), les difficultés chez les enseignantes.

Notre objectif se décline ainsi :

1. Décrire les connaissances et pratiques des enseignants dans l'enseignement de la distinction entre le passé composé et l'imparfait :

1.1. Décrire les connaissances des enseignants participants à cette étude quant à la distinction entre le passé composé et l'imparfait.

1.2. Décrire les connaissances des enseignants participants à cette étude quant aux difficultés qu'ont les étudiants avec la distinction entre le passé composé et l'imparfait.

1.3. Décrire et analyser le matériel didactique fourni par les enseignants participants à cette étude.

1.4. Décrire et analyser l'intrant disponible dans le matériel didactique fourni par les enseignants participants à cette étude.

Méthodologie

Cette recherche a pour but de comprendre et de décrire les connaissances et pratiques des enseignants concernant l'enseignement de la distinction entre le passé composé et l'imparfait. Elle s'inscrit donc dans le domaine de la recherche descriptive. Pour ce faire, il faut non seulement questionner les connaissances des enseignants par rapport à cette distinction, mais aussi analyser le matériel didactique utilisé pendant l'enseignement des temps passés. La méthodologie de recherche permettant de répondre à ces objectifs, à savoir le contexte, les conditions, les participants, les outils de la collecte de données, la collecte de données et son déroulement ainsi que l'analyse des données, est présentée dans ce chapitre.

3.1. Contexte de la recherche

La recherche a été réalisée auprès d'enseignants travaillant dans diverses institutions éducatives offrant des cours de francisation à différents niveaux. La majorité des cours de FLS se donnent dans les universités, les commissions scolaires ou les cégeps, et peuvent être offerts par le gouvernement (MIDI). Les plans de cours pour chaque niveau sont généralement similaires à ceux du ministère, brièvement présentés au premier chapitre. Généralement, le passé composé est introduit au niveau débutant, mais c'est au niveau intermédiaire qu'il est vraiment travaillé, de même que pour l'imparfait et la distinction entre le passé composé et l'imparfait. Au niveau avancé, la concordance des temps passés est consolidée. Pour cette raison, seuls des enseignants ayant déjà enseigné aux niveaux intermédiaire et avancé ont été retenus, soit neuf enseignants.

3.1.1. Participants

Neuf enseignants en FLS ont participé à l'étude ($n = 9$). Le tableau 5 décrit le profil des enseignants participants obtenu par un formulaire qu'ils ont rempli lors de la sélection. Afin de garder leur anonymat, les noms des enseignants sont remplacés par une lettre, de A à I. Les enseignants A, B, C et G ont entre 25 et 35 ans d'expérience alors que les enseignants D, E, F, H et I ont entre 3 et 11 ans d'expérience. Ils enseignent à l'Université, au MIDI ou au collégial, soit

des institutions éducatives ayant des clientèles étudiantes différentes. Par exemple, la clientèle universitaire apprend le français pour étudier alors que la clientèle du MIDI apprend le français pour travailler. De plus, tous les enseignants ont un diplôme de deuxième cycle, ou sont en voie de l'obtenir. Toutefois, leur éducation se distingue puisque seuls les enseignants A, C, D, F, G et H ont étudié la didactique ou l'enseignement des langues. Enfin, seul l'enseignant H n'a pas le français comme L1, mais tous parlent au moins trois langues (incluant le français).

Tableau 5 : Informations sur les enseignants observés

	Expérience	Formation	L1 et L2	Niveaux et cours enseignés
Enseignant A	30 ans	- Bacc. en littérature - M.A. en didactique	L1 : Français L2 : Anglais, espagnol	- Tous les niveaux - Français oral et écrit, Université - Didactique du FLS, Université
Enseignant B	33 ans	- Bacc. en préscolaire-primaire-orthopédagogie - M.A. en andragogie	L1 : Français L2 : Anglais, espagnol	- Principalement débutant et intermédiaire - Français au primaire, Ouest Canadien - Français oral et écrit, Université, Commission scolaire
Enseignant C	26 ans	- Bacc. en enseignement des langues - M.A. en didactique	L1 : Français L2 : Anglais, espagnol	- Principalement avancé - Français oral et écrit, Cégep, MIDI (MICC), Université
Enseignant D	7 ans	- Bacc. en enseignement du FLS - M.A. en didactique du FLS (en cours)	L1 : Français L2 : Anglais, espagnol, italien	- Principalement débutant - Français oral et écrit, CSDM
Enseignant E	10 ans	- Maîtrise en linguistique	L1 : Français L2 : Anglais, allemand, portugais, espagnol	- Tous les niveaux - Français langue seconde, Université, MIDI
Enseignant F	9 ans	- Bacc. en enseignement du français au secondaire - DESS en didactique des langues	L1 : Français L2 : Anglais, espagnol	- Niveaux débutant et intermédiaire - FLS, Commission scolaire - FLE, au Mexique
Enseignant G	24 ans	- Licence d'espagnol et FLE - Maîtrise en FLE - Doctorat en linguistique (scolarité)	L1 : Français et alsacien L2 : Anglais, espagnol, allemand, portugais	- Tous les niveaux - FLS, niveau universitaire, en France, au Québec et aux Etats-Unis.
Enseignant	3 ans	- Doctorat en	L1 : Vietnamien	- Tous les niveaux

H		didactique du FLS	L2 : Anglais, Français, russe	- FLS, Université
Enseignant I	25 ans phonétique 11 ans-FLS	- Bacc, M.A. et Doctorat en linguistique	L1 : Français L2 : Anglais, italien	- Intermédiaire - Linguistique, Université - Phonétique et FLS, Université

3.2. Collecte de données et outils de la collecte

La collecte de données s'est déroulée à l'automne 2014. La section suivante sert à décrire les outils qui ont été utilisés afin de répondre aux objectifs de la recherche ainsi que le déroulement de cette collecte. Une entrevue d'environ 40 minutes et le matériel didactique utilisé pour enseigner le passé composé et l'imparfait constituent les deux outils d'analyse de cette recherche.

3.2.1. L'entrevue

Une entrevue structurée a été effectuée avec les enseignants. Les questions posées étaient liées à trois thèmes : les connaissances des enseignants quant aux temps passés ainsi qu'à la distinction entre le passé composé et l'imparfait, ainsi que l'enseignement de cette distinction. Les questions liées à ces trois thèmes sont présentées dans le tableau 6.

Tableau 6 : Questions d'entrevue

Thèmes	Questions
1. Connaissances et conceptions de l'enseignant sur les temps passés	a) Pourriez-vous définir le passé composé ? Comment l'expliquez-vous en classe ? b) Pourriez-vous définir l'imparfait ? Comment l'expliquez-vous en classe ? c) Quel matériel utilisez-vous pour expliquer les temps passés ? Est-il fourni par l'école ou est-il créé par vous-même ? Pourquoi ? d) Pouvez-vous me montrer des extraits du matériel utilisé ? Comment l'utilisez-vous/le présentez-vous aux étudiants ? e) Comment ce matériel vous permet-il de véhiculer ces deux sens ?
2. Connaissances et conceptions de l'enseignant sur la distinction entre le passé composé et l'imparfait	a) Comment expliquez-vous la distinction entre le passé composé et l'imparfait ? b) Cette explication dépend-elle des niveaux des apprenants ? Comment ? Pourriez-vous donner des exemples ? c) Quelle place l'enseignement de la distinction entre le passé composé et l'imparfait occupe-t-elle dans vos différents cours ? Combien de temps consacrez-vous à cet

	<p>enseignement ? Est-ce que vous enseignez tout ?</p> <p>d) Qu'est-ce qui est crucial dans l'enseignement de cette distinction ?</p> <p>e) Pouvez-vous me montrer des extraits du matériel utilisé ? Comment l'utilisez-vous/le présentez-vous aux étudiants ? Y a-t-il d'autres exercices, oraux, que vous faites en classe ?</p> <p>f) Quel type d'exercices préconisez-vous ?</p> <p>g) Utilisez-vous une séquence didactique ?</p>
3. Compréhension et difficultés chez les apprenants	<p>a) Est-ce que la distinction entre le passé composé et l'imparfait est bien comprise par les étudiants ?</p> <p>b) Quelles sont les difficultés associées à l'acquisition de cette distinction ?</p> <p>c) Que faites-vous – quelles explications ou quel matériel utilisez-vous – pour y remédier ?</p>

Ces questions ont été validées auprès d'un expert du domaine. Durant les entrevues, les explications et réponses pouvaient toutefois bifurquer ou mener à des questions supplémentaires. Une part de l'entrevue était donc dépendante des réponses de l'enseignant. Pour cette raison, l'entrevue était, en fin de compte, semi-dirigée, même si conçue au début pour être structurée. En effet, les explications concernant le matériel didactique n'étaient pas ou peu dirigées, la chercheuse laissait l'enseignant présenter son matériel et se permettait de questionner l'enseignant en fonction du matériel présenté. Le matériel est d'ailleurs un des éléments majeurs de l'entrevue et de la recherche. L'entrevue était faite au moment convenu par la chercheuse et l'enseignant. Elle durait en moyenne 40 minutes et était enregistrée. Afin de garantir des réponses en lien avec des aspects d'enseignement bien spécifiques, et par conséquent faciliter la comparaison entre les participants, les questions ont été préparées à l'avance. Par la suite, les entrevues étaient transcrites.

3.2.2. Le matériel didactique

Lors de la sélection des candidats, il était précisé que le matériel didactique utilisé pour enseigner le passé composé et l'imparfait était requis. Certains enseignants ont compris que les exercices devaient cibler strictement la distinction entre les deux temps, ce qui a rendu difficile la collecte d'exercices circonscrite au passé composé ou à l'imparfait. Les enseignants étaient libres d'apporter le nombre d'exercices qu'ils voulaient. Ainsi, certains enseignants ont apporté une dizaine d'exercices alors que d'autres en ont apporté cinq. En fin de compte, 110 exercices ont

été retenus (86 pratiques et 24 théoriques). Parmi les 86 exercices pratiques, certains comprenaient plus d'un exercice, pour un total de 98 exercices.

3.2.3. Déroulement

Tout d'abord, des demandes ont été envoyées à l'École de langues de l'Université de Montréal (UdeM), à l'École des langues de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), à la Commission scolaire de Montréal (CSDM) et à l'association québécoise des enseignants de français langue seconde (AQEFLS) afin qu'ils envoient aux enseignants une demande de participation. Par la suite, s'ils étaient intéressés et si leur profil correspondait aux besoins de la recherche, une date et une heure de rendez-vous étaient fixées. Quelques jours avant la rencontre, les enseignants étaient informés du matériel didactique qu'ils devraient apporter pour l'entrevue. Ils pouvaient alors envoyer par courriel leur matériel, si ce dernier était informatisé, ou simplement l'apporter avec eux le jour de l'entrevue afin que nous en fassions des copies. En début de rencontre, les enseignants ont lu et signé le formulaire de consentement. À la suite de cela, l'entrevue était réalisée.

3.3. Analyse des données

À partir des données obtenues, une analyse qualitative et quantitative a été faite afin de répondre aux objectifs de la recherche. L'analyse qualitative constitue le cœur de la recherche, puisque l'objectif est de décrire la transposition didactique et les connaissances des enseignants. Toutefois, afin de vérifier le degré de typicité de l'intrant retrouvé dans certains exercices, une analyse quantitative de ces exercices a aussi été réalisée.

3.3.1. Décrire les connaissances des enseignants concernant le passé composé et l'imparfait

Afin de répondre à ce premier objectif, une analyse qualitative a été réalisée en utilisant les données d'entretien. Pour cela, les deux premiers blocs de questions étaient utiles, plus particulièrement les questions 1.a, 1.b, 2.a, 2.b et 2.c. De plus, il a aussi été possible de croiser leurs explications avec celles de leur matériel didactique, soit les 24 « exercices » théoriques fournis par sept enseignants sur neuf en plus de leur matériel didactique. Toutes ces explications

ont été codées puis rassemblées dans trois tableaux : le premier concernant les explications des enseignants (questions 1.a, 1.b, 1.e et 2.a), le deuxième concernant les explications du matériel théorique fourni et le troisième concernant les explications supplémentaires concernant l'enseignement de la distinction aspectuelle (questions 2.b, 2.c et 2d). La codification reprenait parfois l'explication exacte, par exemple lorsque l'enseignant utilisait expressément le terme « terminé », mais parfois l'explication était codée afin de rendre compte des similitudes, par exemple le terme « fini » a été codé « terminé ». Aussi, lorsque les enseignants évoquaient une idée qui s'apparentait à l'explication d'avant-plan et d'arrière-plan, par exemple s'ils utilisaient le terme « imparfait de situation » plutôt qu'« arrière-plan », l'explication originale était gardée afin de ne pas biaiser l'analyse. En effet, les termes d'avant-plan et d'arrière-plan étant fortement associés à Weinrich, il est plus adéquat de respecter le choix de mots des enseignants. Toutefois, cette similarité de sens est prise en compte dans la discussion. Par la suite, l'analyse des réponses a été faite à partir de ces différents tableaux.

3.3.2. Décrire les connaissances des enseignants concernant les difficultés qu'ont les étudiants avec la distinction entre le passé composé et l'imparfait

De la même façon que pour l'analyse des explications, les données des entretiens ont été utilisées, plus spécifiquement le troisième bloc, afin de décrire les difficultés des apprenants quant à la distinction entre le passé composé et l'imparfait. Les réponses des enseignants ont aussi été codées. Les codes respectaient en grande partie les termes utilisés par les enseignants. Les explications concernant les difficultés reliées à la L1 ont été classées « transfert négatif de la L1 », ou encore, les explications reliées à la concordance et à l'emploi ont été classées « difficultés dans l'emploi, concordance et choix aspectuel ». Cette analyse permet, en complémentarité avec les explications, de mieux comprendre les conceptions des enseignants quant à la distinction entre le passé composé et l'imparfait, ainsi que leur choix d'activités didactiques.

3.3.3. Décrire et analyser le matériel didactique et les activités didactiques proposés par les enseignants

Pour cet objectif, deux analyses mixtes ont été réalisées afin d'obtenir le plus d'informations possible : une analyse des aspects de la langue et une de la nature des exercices. D'abord, tout le matériel didactique a été numérisé, puis les 98 exercices ont été codifiés selon qu'ils ciblaient la forme, le sens, ou l'emploi. Cette codification a été faite à partir des explications du *Grammar Book* (Celce-Murcia et Larsen-Freeman, 1999). Ainsi, les exercices imposant un temps de verbe en particulier sont codés « forme », les exercices qui associent les temps à une valeur sémantique ou à un marqueur temporel sont codés « sens » et les exercices opposant le passé composé et l'imparfait sont codés « emploi ». De plus, un double codage de 20 % des exercices a été fait afin de voir si cette analyse était bien comprise par les deux juges. Après une première validation peu concluante, les deux juges se sont rencontrés afin de redéfinir les critères d'analyse : les exercices qui imposent un temps sont classés dans la forme, les exercices qui associent un temps à un sens ou à un marqueur de temps ou de relation sont classés dans le sens et les exercices qui opposent les deux temps sont classés dans l'emploi. En se basant sur les catégories de Larsen-Freeman (1991), un exercice peut cibler plus d'une fonction. Par exemple, plusieurs exercices ciblant le sens peuvent aussi cibler emploi vu qu'ils impliquent aussi un choix opposant les deux temps. De la même manière, certains exercices de forme travaillent aussi le sens. Cependant, nous n'avons retenu qu'un seul aspect de la langue par exercice afin de rendre l'analyse plus claire. Un deuxième tour, au cours duquel les deux mêmes juges ont analysé dix exercices (5 %), a été effectué pour s'assurer de la fiabilité des catégories et de la validité de l'analyse. Cette deuxième analyse a donné un taux d'accord de 80 %. Ensuite, une analyse quantitative a permis de comptabiliser le nombre d'exercices pour chaque dimension grammaticale. Puisque la distinction entre le passé composé et l'imparfait pose plus de défis au niveau de l'emploi (Larsen-Freeman, 1991), l'analyse a pour but de décrire le taux d'exercices ciblant cet aspect, par rapport aux autres.

Ensuite, pour la deuxième analyse, les exercices ont été classés par nature (c'est-à-dire exercices à trous, de communication, jeux de rôle, etc.). Par exemple, un exercice dont l'explication est de décrire une image selon un modèle précis « Quand + passé composé + imparfait » est classé dans deux catégories : description d'image et construction de phrases

(modèle). L'analyse a aussi été complétée à l'aide des données des entretiens (question 2.e) concernant les activités utilisées en classe pour lesquelles il n'y avait pas de matériel tangible. Ces exercices concernent surtout l'enseignement oral. Les résultats ont aussi été comparés aux entrevues, plus spécifiquement à la question 2.f, « Quel type d'exercices préconisez-vous? », afin de montrer le lien entre l'intention et la réalité.

3.3.4. Décrire et analyser l'intrant disponible dans le matériel didactique proposé par les enseignants

Enfin, un exercice sur l'emploi²⁰ a été sélectionné pour chaque enseignant ayant utilisé ce type d'exercice. Le choix des exercices était en partie aléatoire, toutefois les exercices de type « présentation orale » ou « description d'image », donc sans verbes fournis, ne pouvaient être analysés. Au total, sept exercices ont été retenus, car un enseignant n'a fourni aucun exercice portant sur l'emploi et le second n'a fourni aucun exercice ciblant l'emploi permettant d'analyser l'intrant. En effet, soit les exercices étaient des « descriptions d'images », soit des constructions de phrases avec une liste de mots et de verbes ne permettant pas de savoir précisément le temps demandé pour chaque verbe. Par la suite, chaque exercice a été analysé de façon quantitative par rapport à l'intrant. Dans cette analyse, c'est le degré de typicité des passés qui est observé et décrit afin de savoir si l'intrant contient assez de passés atypiques, comme il est discuté dans la section 2.4.3. Ainsi, pour chaque exercice, les verbes au passé ont été classés selon la classification Vendler-Mourelatos à partir des deux tests de Dowty (1979) retenus dans Recanati & Recanati (1999), c'est-à-dire le test du progressif pour différencier les ETA (état) et ACH (achèvement) des ACT (activité) et ACC (accomplissement), et le test du « pendant » pour différencier les ETA et ACT des ACH et ACC²¹. Ensuite, chaque verbe a été classé selon le temps de verbe utilisé. À partir de ces deux classements, il a été possible d'analyser la typicité selon la classification de Howard (2002) qui classe les prédications ACC et ACH dans les emplois typiques du passé composé et les prédications ACT et ETA dans les emplois typiques de

²⁰ L'emploi est l'aspect de la langue qui pose le plus de difficultés pour les apprenants selon Larsen-Freeman (1991) et qui met l'emploi des deux temps du passé en opposition.

²¹ Ces deux tests (proposés dans Recanati et Recanati (1999), Dowty (1979) et Vendler (1967)) permettent une classification simple des verbes. Toutefois, lorsqu'il y avait confusion, plusieurs autres tests, proposés par Dowty (1976) et Vendler (1967), étaient utilisés afin de s'assurer de la validité de cette codification. Ces tests sont expliqués dans la section 2.1.2.

l'imparfait. En effet, la propriété télique du passé composé le relie aux ACC et aux ACH tandis que la propriété atélique de l'imparfait le relie plutôt aux ACT et aux ETA. Cette typicité dans l'utilisation des verbes a aussi été expliquée par le phénomène de polarisation distributionnelle d'Andersen et Shirai (1994) qui rend compte de l'utilisation plus souvent typique qu'atypique des temps de verbes par le locuteur natif du français. Cette analyse a été faite avec les verbes que les apprenants doivent conjuguer. Toutefois, deux des sept exercices contenaient aussi des verbes au passé qui n'étaient pas à conjuguer par l'apprenant. Puisqu'ils étaient disponibles dans l'intrant de l'exercice, une seconde analyse complémentaire a été faite en incluant ces verbes.

De plus, un contre-codage de tous les exercices a été effectué afin d'assurer la validité du codage. Encore une fois, le premier tour n'a pas été concluant, avec seulement 50 % d'accords. Une réévaluation des tests et de l'analyse a été faite afin d'obtenir un meilleur taux d'accords, soit 80 % d'accords sur 20 % des verbes. Par exemple, les verbes *être* et *connaître* ont été classés ETA puisqu'ils ne réussissent pas le test du progressif (*je suis en train d'être...*) et qu'ils permettent toutefois l'utilisation d'un complément introduit par pendant : *j'ai été présente pendant deux ans*. Aussi, le verbe prendre a été classé ACH parce qu'il ne permet ni le progressif, ni le « pendant ». Il est préférable de dire *j'ai pris cette pomme en deux secondes plutôt que *j'ai pris cette pomme pendant une heure* (plutôt, *j'ai tenu cette pomme pendant une heure*).

Cette analyse mixte permet de rendre compte des connaissances et mises en pratique dans l'enseignement de la distinction entre le passé composé et l'imparfait, de manière à vérifier l'état actuel de l'enseignement par rapport à la recherche antérieure.

3.4. Synthèse de la méthodologie

Cette recherche se veut descriptive : décrire les connaissances et pratiques des enseignants. Ainsi, non seulement il est question de décrire l'enseignement, mais aussi la transposition didactique primordiale à l'enseignement. Cette recherche a été réalisée au moyen d'une analyse mixte afin de faire ressortir tout élément pertinent à l'atteinte de l'objectif. Ainsi, l'analyse qualitative permet de comprendre les connaissances et conceptions des enseignants

ainsi que leur méthode d'enseignement et leur transposition didactique, tandis que l'analyse quantitative permet de décrire la transposition didactique et l'intrant que les apprenants reçoivent. Ces outils ainsi que l'analyse mixte ont pour but d'atteindre l'objectif qui est de décrire et d'analyser l'enseignement de la distinction entre le passé composé et l'imparfait en classe de français langue seconde auprès d'adultes allophones.

Résultats

Ce chapitre décrit les résultats obtenus suite à la collecte et l'analyse des données. Les connaissances et conceptions des enseignants sont d'abord présentées, puisqu'elles constituent théoriquement la base de la transposition didactique. Ensuite, les résultats des analyses du matériel didactique sont exposés dans le but de savoir s'ils représentent bel et bien les connaissances des enseignants et s'ils tiennent compte des difficultés des apprenants. Enfin, parmi les exercices déjà fournis, l'intrant de sept exercices ciblant l'emploi a été analysé afin de constater le degré de typicité de l'intrant.

4.1. Les connaissances des enseignants concernant les temps passés

Les deux premiers objectifs de cette recherche sont de comprendre les connaissances et les conceptions des enseignants par rapport aux temps passés et aux difficultés reliées à l'acquisition de la distinction entre le passé composé et l'imparfait. À partir des entrevues, les explications concernant le passé composé et l'imparfait ont d'abord été analysées, puis comparées au matériel théorique fourni. Ensuite, les explications concernant les difficultés des apprenants ont aussi été analysées.

4.1.1. Explications et connaissances des enseignants

En premier, chaque enseignant devait expliquer ce qu'étaient le passé composé, puis l'imparfait et finalement, la distinction entre le passé composé et l'imparfait. Un enseignant pouvait donner plus d'une explication, dépendamment de ses connaissances. Certains enseignants se rapportaient à leur matériel didactique pour répondre à la question. L'analyse a pour but de connaître l'état de leurs connaissances et conceptions par rapport aux temps passés. Les réponses (codées) des enseignants sont fournies dans le tableau 7.

Tableau 7 : Synthèse des explications des enseignants concernant les temps passés

	Passé composé	Imparfait	Passé composé/imparfait
A	1. Actions ponctuelles 2. Actions terminées 3. Répétitions 4. Actions consécutives	1. Habitude et répétition	1. Ponctuel/continu 2. Action/description
B	1. Actions ponctuelles, subites 2. Narration 3. « Qu'est-ce qui s'est passé? » 4. Répétitions 5. Explication de la forme	1. Habitude et répétition 2. Description 3. Action non finie, dans son cours 4. Utilisé avec les verbes d'état 5. Forme : non composée	1. Opposition des différents sens
C	1. Narration 2. Actions principales 3. Actions consécutives 4. Début, milieu, fin	1. Habitude et répétition 2. Description 3. Action non finie, dans son cours 4. Cadre de l'action (situation)	1. Ponctuel/continu 2. Actions consécutives /action en cours 3. Terminé/dans son cours 4. Action/description
D	1. Actions terminées 2. Explication de la forme	1. Action non finie, dans son cours 2. Temps de l'écrit	1. Terminé/continu
E	1. Actions terminées (accomplie) 2. Explication de la forme	1. Habitude et répétition 2. Action non finie, dans son cours	1. Action consécutives /actions en cours 2. Terminé/dans son cours 3. Perfectif/imperfectif 4. Comparer à d'autres langues
F	1. Actions ponctuelles 2. Actions terminées 3. Actions qui font avancer un événement 4. « Qu'est-ce qui s'est passé? »	1. Description 2. « Comment ça s'est passé? »	1. Ponctuel/continu 2. Qu'est-ce qui s'est passé/comment ça s'est passé 3. Comparer à d'autres langues
G	1. Actions terminées (accomplie) 2. Actions principales 3. Actions consécutives 4. Explication de la forme	1. Habitude et répétition 2. Description 3. Cadre de l'action	1. Action en cours/actions consécutives
H	1. Actions terminées (accomplie)	1. Habitude et répétition 2. Cadre de l'action (situation)	1. Opposition des différents sens
I	1. Actions terminées 2. Explication de la forme	1. Habitude et répétition 2. Continu (dans son cours) 3. Action non finie	1. Action/description 2. Action en cours/actions consécutives 3. Temps/mode

Premièrement, huit explications pour le passé composé ressortent de l'entrevue :

1. Actions terminées (A, D, E, F, G, H et I)
2. Actions ponctuelles (A, B et F)

3. Actions consécutives (A, C et G)
4. Narration, actions qui font avancer un événement (B, C et F)
5. Actions principales (C et G)
6. « Qu'est-ce qui s'est passé ? » (B et F)
7. Répétitions (précises) (A et B)
8. Début, milieu, fin (perfectif) (C)

D'abord, sept enseignants ont mentionné que le passé composé représentait une action terminée (accomplie). Il s'agit donc de l'explication la plus utilisée. D'un côté, l'enseignant F a expliqué l'accompli en précisant que c'est dans le passé que l'action est finie. De l'autre, un autre enseignant a dit : « “Hier, je suis allée au magasin”, qui importe que je ne suis plus au magasin actuellement, que j'en suis revenue, et que... l'action est terminée » (enseignant D). De même, l'enseignant E explique l'accompli et le perfectif en disant qu'il s'agit d'une action terminée : « Le passé composé, c'est un temps... du passé euh... qui exprime une action terminée, accomplie [...] le parfait, qui est une notion grammaticale qui exprime que qu'une chose qui est terminée [...] ».

Ensuite, trois enseignants ont mentionné le trait ponctuel du passé composé : « Quand c'est à un moment précis du passé, euh moment qui est mentionné euh “hier, je suis allée tada” » (enseignant B). Trois enseignants ont aussi parlé d'actions consécutives : « [...] c'est-à-dire d'actions qui arrivent les unes après les autres... » (enseignant C). Puis, trois enseignants ont parlé de narration : « [...] le passé composé c'est un... temps... qu'on utilise quand on raconte au passé » (enseignant C).

Parmi les explications les moins utilisées, deux enseignants ont parlé d'actions principales et deux autres enseignants ont expliqué le passé composé à l'aide de la question « qu'est-ce qui s'est passé ? » : « [...] si on peut répondre à la question “qu'est-ce qui s'est passé” bon bin toute les... qu'est-ce qui s'est passé et après, et qu'est-ce qui s'est passé et après et après, bon bin c'est l'passé composé » (enseignant B). L'enseignant G explique aussi l'idée d'actions principales dans l'extrait 2.

Extrait 2

Vous ouvrez un livre, et puis là on raconte une histoire, ou alors dans un film. On va d'abord euh... Fixer le cadre de l'action, et le cadre de l'action va être l'imparfait, et ensuite, dans ce cadre de l'action, c'est très général, on aura des événements qui vont arriver l'un après l'autre, qui, généralement, vont utiliser le passé composé.

Enfin, parmi les trois enseignants qui ont mentionné la ponctualité, deux (A et B) ont aussi parlé de répétition en comparant le passé composé à l'imparfait : « [...] tout comme pour l'imparfait, il peut y avoir de la répétition sauf que pour l'imparfait c'est vraiment quelque chose qui est une habitude. Donc ça peut être séquentiel; tout ce qu'on a fait avant [...] » (enseignant A). L'enseignant C a parlé de perfectif (début, milieu et fin) en spécifiant : « [...] quand on spécifie *le-le* moment où a commencé une action, le moment où elle s'est terminée... le temps qu'ça duré... euh qu'on a, c'moment là on va utiliser l'passé composé ». Aussi, cinq enseignants (B, D, E, G et I) ont inclus la formation du passé composé dans leur explication et les enseignants E et G ont, dès lors, comparé le passé composé à l'imparfait, comme l'explique l'enseignant G dans l'extrait 3.

Extrait 3

[...] je n'essaye pas d'expliquer l'un sans l'autre, parce qu'il faut les utiliser, on les utilise naturellement l'un avec l'autre, donc il faut forcément les présenter ensemble, même si y a une leçon peut-être sur l'imparfait puis une leçon sur l'passé composé, c'est artificiel.

En ce qui concerne l'imparfait, huit explications ressortent :

- 1) Habitude et répétitions (A, B, C, E, G, H et I)
- 2) Action non finie, dans son cours (B, C, D, E et I)
- 3) Description (B, C, F et G)
- 4) Cadre de l'action, situation (C, G, H)
- 5) « Comment ça s'est passé? » (F)
- 6) Temps continu (I)
- 7) Utilisé avec les verbes d'état (B)
- 8) Temps de l'écrit (D)

Contrairement au passé composé, dont l'explication principale concernait l'aspect terminé d'une action, pour l'imparfait, c'est l'habitude (et la répétition) qui est la plus mentionnée, soit sept fois. Toutefois, l'action non finie ou dans son déroulement (inaccompli/imperfectif) a été mentionnée cinq fois. L'enseignant B explique : « [...] une action aussi que l'on voit dans son déroulement, en train d'se faire, mais dans l'passé [...] ». Subséquemment, cinq enseignants (C, E, F, G et I) expliquent l'imparfait en l'opposant au passé composé : « [...] quand l'action est commencée au moment où une autre action arrive, bin c'est d'l'imparfait, c't'une action en cours... versus les [...] actions consécutives » (enseignant C). Ensuite, la description a été mentionnée par quatre enseignants. L'enseignant C explique : « [...] j'leur dis qu'c't'un p'tit peu comme la décoration » (enseignant C). Dans le même ordre d'idées, trois enseignants (C, G, H) ont parlé du cadre de l'action (ou situation) et un (F) a posé la question « Comment ça s'est passé? ». Encore une fois, l'enseignant G explique très bien l'idée de cadre dans l'extrait 4.

Extrait 4

Lorsque... on raconte une histoire, c'est lui qui va établir le cadre de l'action, le cadre de mon histoire, comme une caméra qui va... Ou souvent, j'dessine un cadre au tableau, comme un rectangle, puis ensuite je, je place des traits obliques sur le cadre, avec les événements qui arrivent.

Enfin, trois autres explications n'ont été données qu'une seule fois. D'abord, l'association des verbes d'état à l'imparfait a été mentionnée par l'enseignant B. Par ailleurs, un enseignant a précisé que l'imparfait était un temps de l'écrit : « [...] l'imparfait, c'est un temps qu'y vont voir plutôt à l'écrit, en lecture, dans l'journal... T'sais, bon. Ou dans des situations euh... plus euh... formelles, comme "J'allais à l'école, là... tatata" [...] » (enseignant D). Cet enseignant a aussi expliqué que l'imparfait est un temps peu utilisé, raison pour laquelle il s'y attarde moins. Finalement, l'enseignant I a utilisé le terme « continu » pour décrire l'imparfait.

Finalement, la distinction entre le passé composé et l'imparfait a été expliquée sensiblement de la même façon que les deux temps séparés. Neuf explications (ou oppositions) ont été données :

1. Action/description (A, C, G, H et I)
2. Actions consécutives/action dans son cours (C, E, G, I)
3. Actions finies /action dans son cours (C, D et E)
4. Ponctuel/continu (A, C et F)
5. Comparaison aux autres langues (E et F)
6. Qu'est-ce qui s'est passé/comment ça s'est passé (F)
7. Perfectif/imperfectif (E)
8. Temps/mode (I)

En premier, cinq enseignants ont mentionné l'opposition action-description : « [...] j'leur dis que les actions importantes, passé composé, la suite des événements, la séquence des événements, euh... versus c'qui est la description, le décor euh... c'que tu peux enlever, c'est des détails, c'est de l'imparfait [...] » (enseignant A). Ensuite, quatre enseignants ont mentionné l'opposition de l'action en cours à l'action consécutive et trois ont opposé l'action finie à l'action dans son cours : « [...] euh l'action continue à l'imparfait versus l'action qui arrive à un moment euh qui vient interrompre une action continue, l'action en cours versus l'action ponctuelle, les actions en séquence » (enseignant C). De la même façon, trois enseignants ont mentionné l'opposition de l'action ponctuelle à l'action continue.

D'autre part, deux enseignants ont dit comparer la distinction entre le passé composé et l'imparfait aux langues maternelles de leurs étudiants : « [...] même si la différence existe... est à peu près la même en fait en anglais, en espagnol... dans d'autres langues [...] » (enseignant F). Aussi, deux enseignants (B et H) n'ont donné aucune opposition et se sont plutôt référés aux différents sens déjà énoncés. Finalement, l'enseignant F a posé les questions « qu'est-ce qui s'est passé et comment ça s'est passé », l'enseignant E a parlé du perfectif et de l'imperfectif et l'enseignant I a parlé d'une opposition entre le temps (passé composé) et le mode (imparfait). Ce dernier explique que le caractère hypothétique de l'imparfait le classe dans un mode, en raison de la subordonnée conditionnelle : « [...] ça va nous ramener dans l'passé, mais pas nécessairement. "Si j'avais d'argent" te...s't'une hypothèse que j'fais ici, pis y'a pas d'passé, c'est l'moment présent ».

En outre, les enseignants ont été questionnés de différentes façons sur la distinction entre le passé composé et l'imparfait (Annexe III). D'abord, la majorité des enseignants donne une grande place, voire une place centrale à l'enseignement des temps passés. Quatre enseignants (A, C, D et G) l'enseignent de façon continue. Aussi, à l'exception de deux enseignants (D, G), tous les enseignants disent adapter leur enseignement au niveau des apprenants. Par exemple, les explications seront plus simples au niveau débutant; l'imparfait d'habitude sera introduit seul. Inversement, l'étymologie ou une précision grammaticale sera utilisée avec des niveaux plus avancés. Enfin, la majorité des enseignants sont conscients de l'importance de l'emploi dans la distinction entre le passé composé et l'imparfait, comme l'enseignant E l'explique dans l'extrait 5.

Extrait 5

Souvent, le passé composé, ils l'ont bien, euh...assimilé. Ça fait un bout qu'y comprennent que c'est queq'chose dans l'passé, donc y mettent tout' au passé. Tout va bien. Ça va bien. "J'ai mangé. J'ai fait", voilà. Et c'qui est crucial, c'est d'leur montrer qu'l'imparfait amène une distinction. Que oui, c'est beau, "J'ai mangé. J'ai pris l'autobus. J'ai fait mes devoirs. J'ai aidé mon enfant à faire X.", mais qu'y'a tel contexte derrière ça, est-c'qu'y'avait queq'chose de, de..."T'étais fatigué? Est-c'que c'était amusant? Est-c'que..." Toute cette partie-là, j'trouve que c'est ça qui est crucial. T'sais, c'est beau de...de, de décrire des actions ou de dire c'que t'as fait, mais le...l'imparfait amène cette...un peu de, de, de...de contenu. Donc euh, ch...Ouin, c'est c'que j'dirais c'est...Ouin, c'est c'qui est crucial.

Toutefois, cinq enseignants (B, C, D, F et H) ont dit ne pas enseigner la différence en termes aspectuels (accompli, perfectif, inaccompli, etc.), trouvant ces termes « trop grammaticaux ». Enfin, deux enseignants (E et I) expliquent la distinction perfectif/imperfectif. L'enseignant E l'explique dans l'extrait 6.

Extrait 6

Le passé simple et le passé composé sont deux temps qui expriment le parfait, qui est une notion grammaticale qui exprime quelque chose qui est terminé, par opposition à l'imparfait qui est en cours, non achevé, ou habituel, répétitif. Donc euh... J'dirais qu'c'est un héritage du latin, puisque dans toutes les langues latines, e... existe cette notion de parfait, le prétérit

parfait, en fait, qui était le temps en latin équivalent. Et... si on connaît l'espagnol, le portugais, l'italien, on retrouve ces temps-là également.

En résumé, huit explications ont été données pour chaque notion : le passé composé, l'imparfait et la distinction entre le passé composé et l'imparfait. Les aspects « terminé », « non terminé » et « dans son cours » ont été mentionnés à dix-neuf reprises, par tous les enseignants : sept enseignants ont mentionné le passé composé terminé, cinq enseignants ont mentionné l'imparfait non terminé, quatre enseignants ont mentionné l'opposition des actions consécutives à l'action dans son cours et trois enseignants ont opposé l'action terminée à l'action dans son cours. De plus, cinq enseignants au total ont parlé d'actions ponctuelles et continues (A, B, C, F et I). D'un autre côté, les actions principales, le cadre de l'action, les questions « qu'est-ce qui s'est passé/comment ça s'est passé » et l'opposition « action/description » ont été mentionnés vingt-et-une fois : sept enseignants en ont parlé pour le passé composé, huit enseignants ont parlé de cadre de l'action, cadre situationnel ou description à l'imparfait et six enseignants ont opposé l'action à la description. Enfin, il faut aussi noter que cinq enseignants ont opposé les deux temps dès le départ. D'un autre côté, un enseignant a associé les verbes d'état à l'imparfait et un autre a précisé que l'imparfait était un temps de l'écrit. De plus, deux enseignants ont dit utiliser les langues maternelles ou l'anglais pour enseigner la distinction entre le passé composé et l'imparfait. Certains enseignants accompagnent aussi leurs explications de feuilles théoriques qu'ils donnent à leurs étudiants. Lors des explications, il est arrivé que les enseignants s'y réfèrent pour répondre aux questions ou appuyer ce qu'ils disaient.

4.1.2. Lien entre les explications des enseignants et leur matériel théorique

Profitant du matériel théorique fourni par sept enseignants (deux enseignants n'ont pas fourni de matériel théorique), une analyse comparative des explications et du matériel théorique proposé aux étudiants a été faite. Le tableau 8 synthétise les explications fournies dans le matériel théorique.

Tableau 8²² : Synthèse du matériel didactique théorique fourni par les enseignants

	Passé composé	Imparfait	Passé composé/imparfait
Enseignant A	Aucun matériel fourni	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formation 2. Description 3. Habitudes 4. Continue 5. Simultanéité 6. État d'esprit (avoir, aime, croire, être...) 7. Liste de marqueurs de temps. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qu'est-ce qui est arrivé vs comment étaient les choses? 2. Événement vs situation 3. Terminé vs non terminé 4. Action qui interrompt une autre 5. Consécutif vs simultané 6. répétition terminée ou nombre de fois déterminé vs répétition non terminée ou indéterminée 7. Changement d'état soudain vs description
Enseignant B	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formation composée 2. Qu'est-ce qui est arrivé, et après? 3. Actions répétées un nombre de fois précis 4. Réaction à une autre action 5. Temps de l'action précisé 6. Changement de situation 7. Action tout à coup 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comment? 2. Description 3. Habitudes (avec marqueurs de temps) 4. Actions parallèles 5. Action en cours (coupée par le PC) 6. Verbes d'état d'esprit (avoir, être, penser, croire...) 7. Formation 	Aucun matériel fourni
Enseignant C	1. Donner un sens spécifique aux verbes d'état	<ol style="list-style-type: none"> 1. Décrire un état d'esprit dans sa continuité 2. Raconter : description (temps, endroit, moment, personnes) 	Aucun matériel fourni
Enseignant D	<ol style="list-style-type: none"> 1. Action passée 2. Formation 3. Achevé 4. Fait passé qui dure dans le temps 5. Moment spécifique, durée limitée, nombre de fois précis 6. Action soudaine 7. Résumé d'un événement 8. Progression d'une série d'actions 9. Cohésion temporelle : 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Action passée 2. Formation 3. Description 4. Explication relative à une situation passée 5. Action répétitive 6. Cohésion temporelle : action interrompue 7. Hypothèse 	1. Événements/actions vs description (lieux, personnages, situation)

²² Puisque la consigne était d'apporter du matériel didactique utilisé dans l'enseignement du passé composé et de l'imparfait, certains enseignants ont aussi apporté du matériel théorique. Toutefois, tous les enseignants n'ont pas fourni ce genre de matériel ou, encore, n'ont pas fourni de matériel théorique pour chaque temps.

	interruption ou simultanée		
Enseignant F	1. Ponctuel/Moment précis 2. Durée déterminée 3. Actions consécutives/chronologiques 4. Fait avancer le récit 5. Qu'est-ce qui s'est passé?	1. État mental 2. Habitude 3. Description 4. Durée indéterminée 5. Comment ça s'est passé?	Aucun matériel fourni
Enseignant H	1. Formation 2. Accompli, ponctuel	1. En cours d'accomplissement, durée et répétition 2. description (objet, personne, intentions, état, situation) 3. État passé	Aucun matériel fourni
Enseignant I	1. Formation 2. Terminée/finie 3. Événements 4. Ponctuel/une seule fois 5. Actions consécutives/chronologiques	1. Descriptions 2. Habitudes 3. Répétition 4. Cadre d'une action	1. Explication sur un fait exprimé au PC 2. Ce qui s'est passé vs Arrière-plan 3. Simultanéité

D'abord, quatre professeurs proposent du matériel théorique qui dénombre cinq définitions ou plus du passé composé, allant jusqu'à neuf définitions : ponctualité, durée déterminée, moment précis, interruption, chronologie, etc. Cinq feuilles sur six parlent du trait ponctuel du passé composé. Si l'on compare le tableau 8 au tableau 7, pour trois enseignants sur six ayant fourni du matériel (B, F et H), les explications concordent même si le matériel théorique élabore plus. Par exemple, l'enseignant B, qui parlait de répétition, de ponctualité et posait la question « qu'est-ce qui s'est passé », propose les mêmes explications dans son matériel. Aussi, l'enseignant H propose un matériel théorique très proche de sa propre explication, soit l'action terminée et la formation du passé composé. Quant aux autres enseignants, l'enseignant C ne présente qu'une feuille théorique concernant le passé composé qui concerne les verbes d'état, ce qui n'a pas été discuté lors de son explication du passé composé. La feuille explique que le passé composé donne « un sens spécifique aux verbes tels que connaître, penser, croire », etc. par exemple, *j'ai connu – j'ai fait la connaissance de... J'ai pensé = une idée soudaine m'est venue* (c-3a, tiré de *Le français à tous les temps*, Rhéaume, D.). Les enseignants D et I, qui ne décrivaient le passé composé qu'en terme d'action terminée, proposent un matériel théorique énumérant neuf définitions différentes pour l'enseignant D et cinq définitions pour l'enseignant I. Ces définitions incluent l'action finie, comme dans leurs

explications. Somme toute, le matériel concorde avec les explications du passé composé pour la moitié des enseignants ayant fourni du matériel théorique sur le passé composé.

Pour ce qui est de l'imparfait, le matériel théorique propose, dans quatre cas sur sept, plus de cinq définitions différentes. Tous décrivent l'imparfait comme un temps de description, six parlent d'action en cours de déroulement, d'action continue ou de cadre d'une action, seulement quatre parlent de l'imparfait d'habitude et trois mentionnent la simultanéité possible de l'imparfait. Seulement trois décrivent la formation de l'imparfait. De plus, lorsqu'on compare les tableaux 7 et 8, encore une fois on remarque que le matériel théorique est plus détaillé que les explications fournies par les enseignants lors des entrevues. Ainsi, l'enseignant A, qui ne parlait que d'habitude et de répétition, présente dans son matériel cinq définitions différentes en plus d'associer l'imparfait aux verbes d'état et à certains marqueurs de relation. Même chose pour l'enseignant D qui ne parlait que de l'aspect inaccompli et qui pourtant propose un matériel théorique dénombrant cinq définitions de l'imparfait, soit la description, l'explication, la répétition, l'interruption et l'hypothèse. Pour les enseignants F et I aussi, le matériel théorique est plus spécifique. Inversement, l'enseignant C a donné plus d'explications que ce qu'indique le matériel théorique qui ne propose que l'imparfait de description. Pour l'enseignant B, les explications et le matériel théorique sont identiques. Enfin, l'enseignant H proposait l'imparfait d'habitude et de situation alors que son matériel théorique définit l'imparfait comme en cours d'accomplissement, descriptif, et l'associe aux verbes d'état. Tout comme le passé composé, le matériel théorique donne plus de définitions que les enseignants. Alors que les enseignants priorisaient l'imparfait d'habitude ou l'action dans son cours (aspect inaccompli), le matériel priorise surtout l'imparfait de description, mais aussi l'action dans son cours. De plus, deux enseignants proposent du matériel théorique qui associe l'imparfait aux verbes d'état.

En outre, trois enseignants (A, D, I) ont fourni du matériel théorique qui distingue le passé composé de l'imparfait. Le matériel théorique proposé par l'enseignant A énumère sept oppositions qui, si on les regroupe, présentent l'opposition de l'avant-plan et de l'arrière-plan, de l'accompli et de l'inaccompli ainsi que l'opposition des différentes durées, ce qui correspond assez bien à ses explications. L'enseignant D opposait les actions terminées aux actions continues, mais son matériel théorique oppose plutôt les actions aux descriptions. Finalement,

l'enseignant I proposait l'opposition entre les actions et les descriptions, les actions en cours et les actions consécutives ainsi qu'une opposition temps et mode, mais son matériel didactique semble ne s'arrêter que sur l'idée d'avant-plan et d'arrière-plan. En résumé, les trois enseignants proposent du matériel théorique qui oppose, dans d'autres termes, l'avant-plan à l'arrière-plan. Toutefois, leurs explications, lors des entrevues, se sont surtout limitées à l'action finie ou non finie.

En somme, le matériel propose plus d'explications que les enseignants. De façon générale, les explications données par les enseignants se retrouvent dans le matériel. Toutefois, le matériel élabore plus. De plus, le matériel de trois enseignants (A, B et C) fait l'association de l'imparfait aux verbes d'état.

4.1.3. Connaissances des difficultés des apprenants

Les connaissances concernant les temps passés incluent aussi une connaissance des difficultés. Ces connaissances se bâtissent à partir de l'expérience des enseignants qui sont confrontés aux questionnements continuels des apprenants. Les données d'entrevues ont été analysées dans le but de connaître, ici aussi, les connaissances et les conceptions des enseignants quant aux difficultés des apprenants dans l'acquisition du passé composé et de l'imparfait.

Les enseignants ont donné 6 difficultés rencontrées par les apprenants :

1. Difficulté dans l'emploi (A, C, D, E, F, H, I)
2. Transfert négatif de la L1 (A, B, C, F, G)
3. Connaissances antérieures théoriques (forme) (A, B, C)
4. Formation du passé composé (A, D, F)
5. Difficulté avec les verbes d'état (B, C)
6. Confusion phonétique (F)

Les enseignants considèrent principalement l'emploi, la langue maternelle et la forme comme les principales sources de difficultés. D'abord, sept enseignants (A, C, D, E, F, H et I), c'est-à-dire la majorité, ont expliqué la difficulté des apprenants à bien utiliser les temps passés. L'enseignant E explique : « [...] c'est de pas utiliser le bon temps au bon moment, t'sais...

Utiliser l'imparfait à la place du passé composé ou l'inverse ». Ensuite, cinq enseignants (A, B, C, F et G) ont mentionné la L1 comme source de difficulté. Cependant, dans leurs explications, certains enseignants (E et F) disent utiliser les langues maternelles afin d'enseigner les temps passés. Subséquemment, dans l'extrait 7, l'enseignant C explique d'abord la difficulté du transfert négatif pour ensuite utiliser la L1 comme explication.

Extrait 7

Ça dépend des... langues d'origines. J'te dirais que... ceux qui ont-qui parlent les langues latines, i' comprennent assez vite que... dans leur langue aussi c'est pareil hein? [...] Ouais, c'est beaucoup relié à la langue, mais, souvent quand j'leur demande «t'sais dans votre langue là, vous avez pas ça comme un... quand vous racontez quelque chose au passé, vous avez pas ça quelque chose qui dit que l'action est...» pis souvent i' prennent conscience là que «ah ouais on a quelque chose euh... ouais c'est vrai on a deux temps d'verbe là... ah ouais on a une particule», j'pense que faut- ça peut aider d'les ramener à leur langue d'origine.. leur langue maternelle là...mais c'est clair qu'i en a qui ont plus de difficultés [...].

En outre, selon trois enseignants les étudiants comprennent bien la distinction en théorie, mais sont incapables de l'appliquer en pratique : une autre difficulté reliée à l'emploi. Dans l'extrait 8, l'enseignant A explique ce phénomène.

Extrait 8

Souvent c'est bien compris, la théorie, c'est bien compris, parc'que ils l'ont lue, relue, vue, étudiée [...]. C'est comme d'apprendre à jouer au tennis dans un livre, mais jamais prendre la raquette, la balle, pis... de faire un échange la, i' sont passifs, donc c'est essayer d'les amener à être actifs dans... dans l'utilisation d'la langue.

La forme est aussi une des difficultés dans l'apprentissage des temps passés selon trois enseignants : « Ben, la conjugaison pose difficulté pour plusieurs parce que le passé composé est pas acquis. La distinction entre le verbe *être* et *avoir* est pas acquis[e], ni les verbes pronominaux. Donc là, y s'mêlent avec tout ça » (enseignant F). Par ailleurs, les enseignants B et C mentionnent une difficulté accrue avec les verbes d'état : « y'ont beaucoup d'difficultés avec le verbe *être*, *j'étais*, *j'ai été*, t'sais, les verbes d'état d'esprit comme *j'te disais*, c'est pas-c'est

pas évident pour eux... » (enseignant C). Toutefois, même s'ils mentionnent cette difficulté, ils ne semblent pas en comprendre l'origine, comme le laisse croire l'extrait 9.

Extrait 9

Et puis, on utilise aussi l'imparfait euh... y'a certains verbes de... j'oublie comment on les... les verbes de pensé ou les... j'oublie comment on l'dit, souvent ils sont... euh... à l'imparfait, comme euh... je pensais euh.... Hum... j'ai oublié lesquels, alors y'a une... certaines listes... ça c'est... plus difficile pour les étudiants d'ailleurs. (enseignant B)

Enfin, la phonologie est brièvement mentionnée par l'enseignant F dans l'extrait 10.

Extrait 10

[...] la distinction entre le *é* et le *è* est difficile aussi. Donc *j'ai été/j'étais*, pour eux, c'est la même chose. Humm... *J'ai aimé/j'aimais*, là, ce genre... le *é/è*. Pour eux, ils entendent la même chose. Donc si ils entendent la même chose, sont pas capable de, de l'produire non plus.

En résumé, les explications fournies par les enseignants concernant les difficultés reliées à l'acquisition de la distinction entre le passé composé et l'imparfait incluent, principalement, l'emploi, les connaissances antérieures, la formation et le transfert négatif de la L1. Ces quatre difficultés font ressortir deux aspects de la langue nécessaires à l'apprentissage de la grammaire : l'emploi et la forme. Ces deux aspects sont très importants dans la transposition didactique.

4.2. Matériel et transposition didactique

Les explications et la compréhension des enseignants, c'est-à-dire leur savoir, servent de base à la préparation des cours. Parallèlement aux entrevues, les enseignants ont apporté et présenté du matériel didactique qu'ils utilisent dans l'enseignement du passé composé et de l'imparfait. Ce matériel a d'abord été analysé selon les aspects de la langue (forme, sens et emploi) et la nature des exercices, afin de les comparer aux explications fournies. Ensuite, une analyse quantitative a été effectuée afin d'analyser l'intrant d'une partie du matériel et ainsi constater son degré de typicité.

4.2.1. Les aspects de la langue

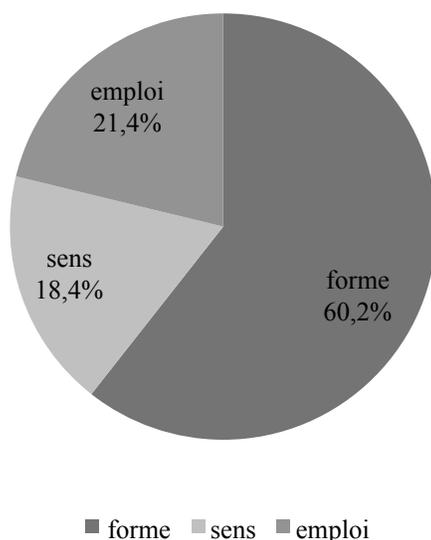
Les activités sont codées selon trois catégories : forme, sens et emploi (Annexe IV). En se basant sur Celce-Murcia et Larsen-Freeman (1999), les exercices imposant un temps de verbe en particulier sont codés « forme » (par exemple, «mettez à l'imparfait les temps suivants»), les exercices qui associent les temps à une valeur sémantique ou à un marqueur temporel sont codés « sens » (par exemple, «mettez les verbes qui représentent une action au passé composé et ceux qui représentent une description à l'imparfait») et les exercices opposant le passé composé et l'imparfait sont codés « emploi » (« transposez ce texte au passé composé et à l'imparfait, selon le contexte»). De plus, tel que mentionné dans la méthodologie, un exercice peut cibler plus d'un aspect. Par exemple, un exercice de description d'image peut cibler le sens, si la consigne spécifie le sens pour chaque temps, mais aussi l'emploi, puisque l'opposition des deux temps est demandée. Toutefois, par souci de concision et afin d'obtenir des résultats clairs, seulement l'aspect le plus saillant a été retenu pour chaque exercice.

Le tableau 9 détaille les résultats de la codification pour chaque enseignant, tandis que la figure 7 permet de visualiser les résultats de façon générale.

Tableau 9 : Comptabilisation de la codification des exercices

	Exercices	Forme	Sens	Emploi
A	7	5	0	2
B	15	12	0	3
C	11	5	2	4
D	15	13	2	0
E	6	2	2	2
F	5	1	3	1
G	11	7	2	2
H	13	8	2	3
I	15	6	5	4
Total	98 (100 %)	59 (60,2 %)	18 (18,4 %)	21 (21,4 %)

Figure 7 : Proportion des aspects de la langue ciblés dans les exercices



D'abord, la prédominance des exercices ciblant la forme est évidente avec 60,2 % des exercices. D'un autre côté, 21,4 % des exercices ciblent l'emploi et 18,4 % ciblent le sens, soit une minorité. D'une part, cinq enseignants (A, B, D, G et H) ont fourni une majorité d'exercices ciblant la forme (M=9) par rapport aux exercices ciblant l'emploi (M=2) et le sens (M=1,2). L'enseignant D n'a fourni aucun exercice ciblant l'emploi parmi ses 15 exercices. D'autre part, trois enseignants (C, E et I) proposent un nombre équilibré d'exercices ciblant la forme (M=4), le sens (M=3,33) et l'emploi (M=3). Enfin, seul l'enseignant F traite les trois dimensions à pied d'égalité.

En résumé, comme la figure 7 le montre, les exercices de forme sont prédominants chez la majorité des enseignants puisque seulement deux enseignants proposent un nombre égal d'exercices ciblant l'emploi et la forme. Les autres enseignants proposent une majorité d'exercices ciblant la forme. Ainsi, la forme reste l'aspect prédominant des exercices fournis. Enfin, cette première analyse ne peut être complète sans l'analyse de la nature des exercices.

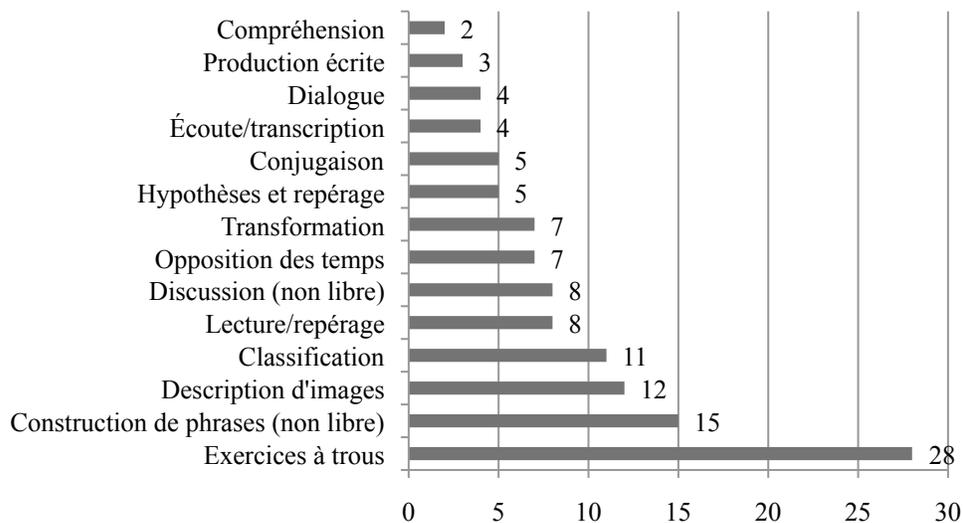
4.2.2. La nature des activités

Suite à cette analyse concernant les aspects de la langue ciblés dans le matériel didactique, une deuxième analyse a été faite. D'abord, la nature des exercices a été analysée puis

croisée à celles des aspects de la langue. Enfin, après avoir recensé tous les exercices par enseignant, puis par nature (Annexe V), les exercices ont été comparés aux réponses des enseignants pour la question 2.f « Quels exercices préconisez-vous? »

La figure 8 présente la classification par nature des exercices, afin de constater quels exercices sont les plus utilisés. Certains exercices ont été classés dans plus d'un endroit; c'est le cas de certains exercices de description d'images qui demandaient aussi de construire des phrases selon un modèle proposé.

Figure 8 : Nature des exercices



D'abord, les quatre exercices les plus utilisés sont : les exercices à trous, la construction de phrase (non libre), la description d'images et la classification (c'est-à-dire des exercices qui demandent de classer les temps ou les verbes dans des catégories, entre autres). Pour les exercices à trous, 28 exercices ont été donnés, soit presque un tiers des exercices (28,57 %), et ce, par huit enseignants sur neuf (A, B, C, D, E, G, H et I). Ce type d'exercice est utilisé pour travailler autant la forme que le sens et l'emploi. Les enseignants B, C et D ont apporté entre cinq et sept exercices de ce type; l'enseignant H en propose trois et les enseignants A et G, deux chacun. Parmi ces 28 exercices, les deux tiers ciblaient la forme et le tiers ciblait l'emploi.

Le deuxième exercice le plus utilisé est la construction de phrases, avec 15 exercices, aussi proposée par huit enseignants (A, B, C, E, F, G, H et I). Parmi les 15 exercices, 10 demandent de construire des phrases selon un modèle (par exemple, *construisez selon le modèle : comme elle n'arrivait pas, il est parti*) et 5 demandent de construire des phrases à partir de mots et de verbes notamment fournis (par exemple, *matin-réveiller-étirer : ce matin, je me suis réveillée, puis je me suis étirée*). Les constructions de phrases imposant un modèle comptent sept exercices ciblant la forme contre trois ciblant le sens, tandis que les constructions de phrases à partir de données comptent deux exercices de forme, deux de sens et un d'emploi.

Ensuite, 12 exercices présentés par cinq enseignants (B, C, F, H et I) demandent à l'étudiant de décrire une image, un exercice qui peut s'avérer utile pour l'emploi si l'on n'impose ni temps, ni structure. Cependant, sept images travaillent le sens pour seulement trois qui travaillent l'emploi et deux la forme. Parmi ces 12 exercices, cinq imposent une structure et un temps, par exemple, *quand+passé composé+imparfait*, ce qui les place dans la catégorie des exercices de forme. Parallèlement, cinq images proposent une structure avec marqueur de relation sans imposer de temps, ce qui les met dans la catégorie des exercices de sens, et deux bandes dessinées permettent une description libre, ce qui les place dans la catégorie des exercices d'emploi.

La classification revient 11 fois et est proposée par cinq enseignants (A, C, D, H et I). L'enseignant I en propose cinq à lui seul. De plus, parmi ces 11 exercices, huit travaillent le sens (par exemple, *classez les images en cochant Action quand elles expriment l'action principale ou Description quand elles décrivent un lieu, une personne ou un objet*²³) et les trois autres travaillent la forme (par exemple, *classez les terminaisons de participes dans le tableau*).

Par ailleurs, les exercices de lecture et repérage sont au nombre de huit et sont fournis par sept enseignants sur neuf (B, C, D, E, F, H et I). Ces exercices demandent à l'étudiant de rechercher dans un texte un temps en particulier et ciblent principalement la forme. Parallèlement, la discussion (non libre) est aussi proposée huit fois, par quatre enseignants (A, B,

²³ En avant la grammaire : intermédiaire, Garcia, F.

G et H). Aucun de ces exercices ne cible l'emploi puisqu'un modèle de discussion est imposé. En effet, une discussion de type « questions-réponses » impose d'emblée un temps (*as-tu déjà...?*), ou encore, une discussion qui impose un modèle imposera aussi un sens ou un temps (par exemple, *comparez avant et maintenant : avant, les femmes restaient à la maison, maintenant, les femmes travaillent*).

Enfin, parmi les catégories d'exercices les moins souvent fournis, il y a sept exercices de transformation et sept d'opposition. Les exercices d'opposition ont été fournis par cinq enseignants (A, B, C, D et I), soit une majorité. En dernier, les enseignants ont aussi fourni quelques exercices de conjugaison, d'hypothèses, d'écoute, de dialogue, de production écrite et de compréhension.

D'un autre côté, une autre analyse de la nature des exercices a été faite afin d'obtenir des résultats quant à l'enseignement des oppositions aspectuelles et quant aux différentes dimensions de l'enseignement : communication orale et écrite, et compréhension orale et écrite. Dans les exercices fournis par les enseignants, sept exercices opposent directement le passé composé à l'imparfait et trois travaillent l'opposition à partir d'un même verbe (par exemple, *j'ai été...*, *j'étais...*), permettant à l'étudiant de constater les différences aspectuelles en plus de faire ses propres hypothèses. Toutefois, 56 exercices travaillent le passé composé et l'imparfait en opposition.

Pour ce qui est des dimensions orales et écrites, les exercices fournis permettent de travailler toutes les dimensions. Plus spécifiquement, pour travailler la communication orale, deux enseignants (A et G) proposent la présentation de dialogues; l'enseignant G en propose trois à lui seul. De plus, quatre enseignants (A, B, G et H) présentent des exercices de discussion à partir d'un modèle (quatre exercices) ou d'informations (quatre exercices). Pour la compréhension orale, deux enseignants (F et G) ont fourni des exercices d'écoute, l'enseignant F propose une chanson à partir de laquelle il faut remplir les espaces et l'enseignant G propose trois exercices dans lesquels les étudiants écoutent un texte, remplissent les espaces et répondent à des questions de compréhension. Pour la communication écrite, trois enseignants (B, F et I) ont fourni une production écrite libre à partir d'un thème, comme la biographie. Enfin, la

compréhension écrite est moins présente, toutefois, les exercices de lecture et de repérage (enseignants B, C, D, E, F, H et I) peuvent permettre de travailler cette dimension et les enseignants D et H la travaillent à travers les règles grammaticales.

En outre, dans les exercices fournis, la majorité entre dans la description des exercices structuraux (c'est-à-dire des exercices répétant un même modèle) : 28 exercices à trous, 5 exercices de conjugaison, 7 transformations, 10 exercices de construction de phrases (modèle) et 8 exercices de discussion (questions et modèle). Au total, 58 exercices peuvent être considérés structuraux sur les 98 exercices, soit 59 %.

Hormis les exercices fournis, les enseignants ont aussi décrit, lors des entrevues, des activités principalement communicatives qu'ils font en classe. Ainsi, les films et vidéos ont été proposés par quatre enseignants (A, C, D et E). En plus des films, les exercices A5.2 et G8 (voir Annexe V) demandent à l'étudiant de raconter un souvenir ou son enfance; toutefois, ces exercices ne travaillent que l'imparfait d'habitude ou le passé composé ponctuel. L'utilisation de matériel authentique comme les journaux ou internet est proposée par deux enseignants (A et F). La discussion et les présentations orales sont utilisées par six enseignants (A, C, D, F, G et H). D'un côté plus pratique, un enseignant (E) a parlé d'exercices structuraux, trois enseignants (C, D et H) ont dit utiliser des cartes pour conjuguer et questionner, et deux enseignants (A et C) font de la compréhension orale ou écrite, en plus de ceux déjà mentionnés plus haut (F, G et H). Or, la compréhension est proposée dans la recherche antérieure comme activité principale de présentation.

Finalement, ces résultats ont été comparés à la question 2.f « Quels exercices préconisez-vous? » L'enseignant A préconise les exercices structuraux et l'internet. Sur 8 exercices fournis, 4 sont structuraux, soit la moitié. L'enseignant B, lui, préconise les exercices en contexte : « [...] j'y vais en-en progression on va dire euh... euh lorsque c'est évident qu'il faut mettre d'imparfait parce que c'est demandé mettez à l'imparfait. Mais j'essaie d'mettre un contexte [...] ». Cet enseignant a donné principalement des exercices ciblant la forme (soit 80 %) ainsi qu'un pourcentage similaire d'exercices structuraux (c'est-à-dire 73 %). L'enseignant C dit se fier aux manuels et à internet et privilégie la construction de phrases selon un modèle, la lecture

et l'oral. Cet enseignant n'a donné qu'un seul exercice de lecture, tout en précisant qu'il apportait souvent des journaux en classe. Aussi, il a fourni deux exercices de construction de phrases selon un modèle, mais ses exercices sont surtout cognitifs (repérage, hypothèses, classification). L'enseignant D préfère les exercices à l'oral comme l'écoute, les vidéos, les chansons. Pourtant, ses exercices fournis sont en majorité structuraux (64,7 %). Toutefois, ses exercices sont tirés d'un manuel didactique imposé par l'école. Nous pouvons donc supposer qu'ils ne représentent pas son enseignement, puisqu'il a mentionné utiliser des vidéos, des chansons en plus de faire des présentations orales et utiliser des cartes afin de questionner les étudiants à la question 2.e « [...] Y a-t-il d'autres exercices, oraux, que vous faites en classe? » L'enseignant E préconise les exercices structuraux comme les textes à trous et les transformations. Il est effectivement l'enseignant ayant apporté le plus d'exercices de transformation, c'est-à-dire trois exercices de transformation sur six exercices, donc la moitié. Il n'a toutefois fourni qu'un seul exercice à trous. L'enseignant F préconise les journaux et les dialogues, toutefois, aucun dialogue n'a été fourni. Il a mentionné vouloir donner des exercices pouvant s'appliquer à la vie réelle en évitant les exercices figés comme les exercices à trous. Il n'a effectivement donné aucun exercice à trous. L'enseignant G dit utiliser l'écoute, l'observation, le repérage et les dialogues et effectivement, quatre exercices portent sur l'écoute et trois sur les dialogues. De plus, 63,6 % de ses exercices travaillaient l'écoute, le dialogue et la compréhension, cependant aucun exercice ne demandait de repérage. L'enseignant H, pour sa part, préfère les questions et réponses, il l'a effectivement mentionné lorsqu'il parlait d'exercices oraux en plus de fournir un exercice de ce type. Finalement, l'enseignant I dit préconiser l'écriture, l'écoute et la phonétique. La majorité de ses exercices ciblaient effectivement l'écrit, mais aucun ne ciblait l'écoute. De plus, il a effectivement mentionné enseigner la phonétique, tout comme les enseignants E et G. En somme, les résultats de cette analyse donnent des informations supplémentaires quant à l'enseignement des participants puisque certains exercices préconisés ne se retrouvent pas dans ceux fournis.

Le tableau 10 résume le croisement entre les activités préconisées par les enseignants dans la question 2.f et les activités fournies par ces mêmes enseignants.

Tableau 10 : Croisement entre les exercices préconisés et les exercices fournis

Enseignant	Réponse à la question 2.f «Quels types d'exercices préconisez-vous?»	Nature des exercices fournis
A	<ul style="list-style-type: none"> - Exercices structuraux - Exercices sur internet - Varier : lecture, écoute, écriture, oral 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercices structuraux : exercices à trous, discussion (modèle et questions) - Classification, opposition de temps - Dialogue
B	<ul style="list-style-type: none"> - Exercices contextualisés - Lier oral et écrit 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercices structuraux : exercices à trous, conjugaison, construction de phrases (modèle), discussion (questions) - Opposition de temps, lecture/repérage - Description d'images - Production écrite
C	<ul style="list-style-type: none"> - Construction de phrases selon un modèle - Oral et lecture - Exercices d'écoute en laboratoire 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercices structuraux : exercices à trous, construction de phrases (modèle) - Opposition de temps, hypothèse/repérage, lecture/repérage - Description d'images
D	<ul style="list-style-type: none"> - Oral et écoute : chansons, vidéos, bulletin de nouvelles, présentation orale 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercices structuraux : exercices à trous, conjugaison, transformation - Classification, opposition de temps, lecture/repérage
E	<ul style="list-style-type: none"> - Exercices structuraux : textes à trous, transformation, laboratoire 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercices structuraux : exercices à trous, transformation - Lecture/repérage
F	<ul style="list-style-type: none"> - Matériel original : journal, oral - Lecture : dialogue 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercices structuraux : construction de phrases (modèle) - Production écrite, écoute/transcription - Description d'images
G	<ul style="list-style-type: none"> - Écoute : compréhension, compléter - Écriture : dialogue - Repérage : oral et écrit 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercices structuraux : exercices à trous, construction de phrases (modèle), discussion (modèle) - Dialogue, écoute/transcription, compréhension
H	<ul style="list-style-type: none"> - Discussion : question-réponse 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercices structuraux : exercices à trous, transformation, construction de phrases (modèle), discussion (questions) - Classification, hypothèse/repérage, lecture/repérage - Description d'images - Compréhension
I	<ul style="list-style-type: none"> - Écriture et écoute - Phonétique 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercices structuraux : exercices à trous, transformation, construction de phrases (modèle) - Classification, opposition des temps, hypothèse/repérage, lecture/repérage - Production écrite - Description d'images

En somme, les résultats présentent d'abord une majorité d'exercices à trous, de construction de phrases, de description d'image et de classification. De plus, la majorité des exercices sont structuraux : ils travaillent un verbe ou une phrase de façon répétitive. Toutefois, les exercices de communication sont aussi privilégiés, entre autres grâce à des discussions, des dialogues et des productions écrites. Parmi tous les exercices, 56 opposent le passé composé et l'imparfait. Seulement trois exercices utilisent un même verbe pour contraster les deux temps. De plus, les données d'entrevue permettent de constater que les exercices communicatifs et oraux sont souvent utilisés en classe. Ils ont entre autres parlé de visionnement de films, d'écoute de chanson et de présentation orales. Pour ce qui est des exercices qu'ils disent prioriser, les données d'entrevue permettent d'en connaître plus sur leurs habitudes d'enseignement puisque certains enseignants disaient préconiser un certain type d'activité qui ne se retrouve pas ou peu dans les exercices fournis. Pour ces deux raisons, le croisement avec les données d'entrevue était nécessaire. Enfin, les exercices ciblant l'emploi sont surtout travaillés dans les exercices à trous, la description d'image et la transposition. À partir de cela, une dernière analyse, quantitative, a été faite.

4.2.3. Typicité de l'intrant

L'analyse de l'intrant a été réalisée sur sept exercices ciblant l'emploi, parmi les exercices fournis par les enseignants lors des entrevues. D'abord, l'emploi est, toujours selon Larsen-Freeman (1991), l'aspect le plus difficile à acquérir dans la distinction aspectuelle. Aussi, seulement sept exercices ont été analysés puisque, parmi les neuf enseignants, l'enseignant D n'a fourni aucun exercice ciblant l'emploi et l'enseignant F n'a fourni aucun exercice ciblant l'emploi pouvant être analysé²⁴. Les exercices analysés étaient des exercices à trous et des transformations pour lesquels il est plus aisé de déterminer le temps de verbe voulu. Les analyses ont été faites en rapport avec la typicité de l'intrant pour chaque temps de verbe, pour chaque catégorie lexicale et pour chaque enseignant (Annexe VI).

²⁴ Tel que mentionné dans la méthodologie, les exercices de l'enseignant F ciblant l'emploi ne permettaient pas de connaître avec certitude le temps demandé. L'un des exercices propose une description d'image, il n'est donc pas possible de connaître les verbes demandés, l'autre exercice en est un de construction de phrases à partir de données pour lequel le choix de temps est trop variable.

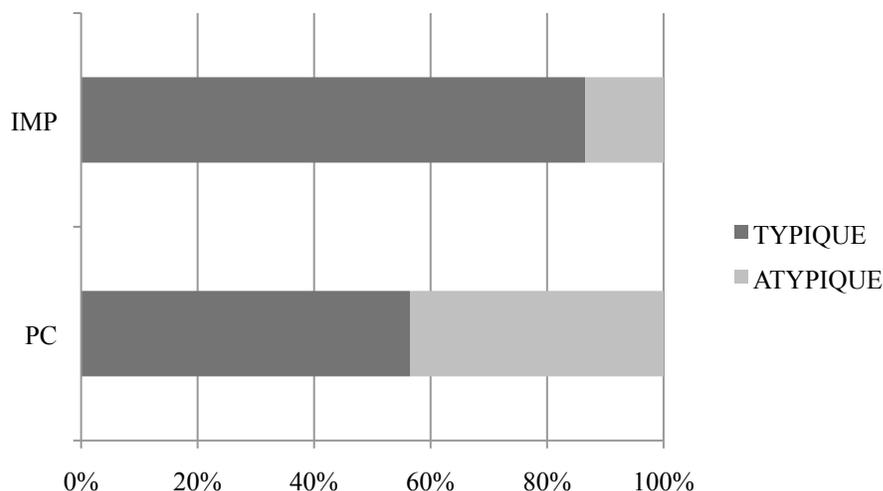
Les sept exercices analysés (A6, B8, C8, E3, G5, H8, I11) ont permis de recueillir 129 verbes au passé composé et à l'imparfait. Parmi ces sept exercices, deux comportaient aussi des verbes au passé qui n'étaient toutefois pas à conjuguer, pour un total de 142 verbes : 67 à l'imparfait et 62 au passé composé. Une analyse complémentaire (Annexe VII) permet de constater la similarité entre l'analyse des verbes à conjuguer et celle de tous les verbes. Pour cette raison, seuls les résultats de l'analyse des verbes à conjuguer sont présentés. Les tableaux de l'annexe VII montrent la distribution des verbes et classes lexicales pour chaque temps. À partir de ces tableaux, la typicité des temps passés pour chaque exercice a été synthétisée (tableau 11).

Tableau 11 : Distribution de la typicité pour chaque exercice

	Intrant typique		Intrant atypique		Total
	PC	IMP	PC	IMP	
A	2	2	2	2	8
B	3	26	5	5	39
C	4	8	4	0	16
E	4	4	3	1	12
G	9	7	4	1	21
H	5	1	3	0	9
I	8	10	6	0	24
Total	35	58	27	9	129
%	27 %	45 %	21 %	7 %	100 %

Pour le passé composé, deux enseignants (A et C) proposent une distribution équilibrée et quatre enseignants (B, E, H et I) proposent une distribution quasi-équilibrée de passés composés typiques et atypiques. Parmi eux, seul l'enseignant B propose plus d'occurrences du passé composé atypiques. L'enseignant G, pour sa part, présente une distribution non équilibrée avec plus de passés composés typiques. Donc, malgré une distribution généralement équilibrée, les résultats montrent une légère dominance du passé composé typique. Pour ce qui est de l'imparfait, les différences sont plus grandes. L'enseignant A présente encore une distribution équilibrée et l'enseignant H une distribution quasi-équilibrée (une seule occurrence typique contre aucune atypique). Toutefois, les cinq autres enseignants (B, C, E, G et I) présentent une distribution non équilibrée. La dominance de l'imparfait typique est donc plus évidente et forte que celle du passé composé. Conséquemment, la figure 9 démontre la prédominance de l'intrant typique avec les imparfaits, alors que pour les passés composés, la différence est moindre.

Figure 9 : Typicité de l'intrant entre le passé composé et l'imparfait



L'intrant typique de l'imparfait correspond à 86,5 % contre 13,5 % pour l'intrant atypique, tandis que pour l'intrant du passé composé, on retrouve 56,5 % de passés composés typiques et 43,5 % de passés composés atypiques. La figure 10 permet de comprendre quelles classes lexicales imposent une typicité pour l'imparfait.

Figure 10 : Ordre d'utilisation des classes lexicales avec l'imparfait

ETA 53,73 %	>	ACT 32,83 %	>	ACC 7,46 %	>	ACH 5,97 %
-------------	---	-------------	---	------------	---	------------

L'ordre de typicité de l'imparfait montre clairement une dominance des ETA, puis des ACT. Les ACC et les ACH sont très peu utilisés avec moins de 15 % d'occurrences pour les deux. Les occurrences d'imparfait avec les verbes ETA correspondent à plus de la moitié des occurrences, soit 53,73 %. Pour le passé composé, la figure 11 décrit l'ordre de typicité.

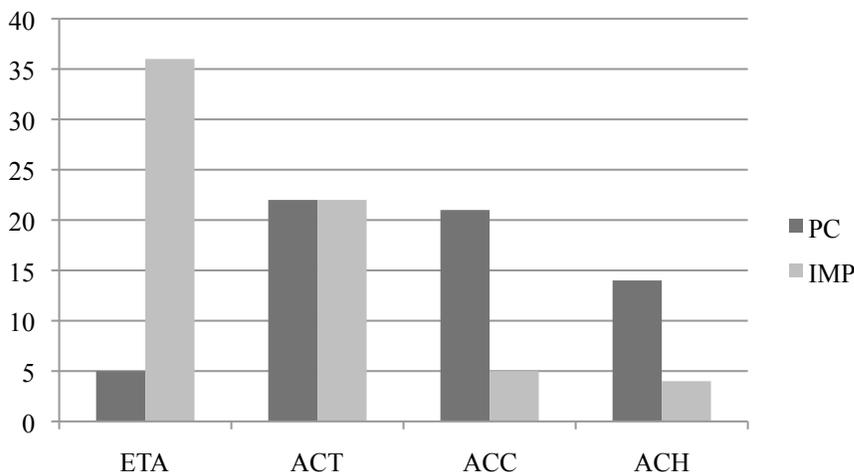
Figure 11 : Ordre d'utilisation des classes lexicales avec le passé composé

ACT 35,48 %	>	ACC 33,87 %	>	ACH 22,58 %	>	ETA 8,07 %
-------------	---	-------------	---	-------------	---	------------

La figure 11 montre que les passés composés sont principalement utilisés avec des verbes ACT et ACC, puis ACH et en dernier, ETA. Dans le cas des passés composés, aucune classe n'est

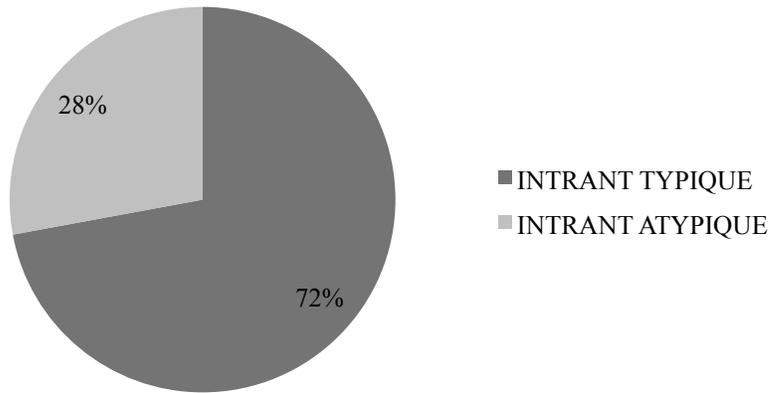
fortement dominante. Toutefois, les ETA correspondent à moins de 10 % des occurrences au passé composé. Ces deux figures montrent aussi que les verbes ETA sont les moins utilisés au passé composé, tandis que les ACH sont les moins utilisés pour l'imparfait. Parallèlement, la figure 12 oppose l'utilisation des temps pour chaque classe lexicale.

Figure 12 : Comparaison des passés pour chaque classe lexicale



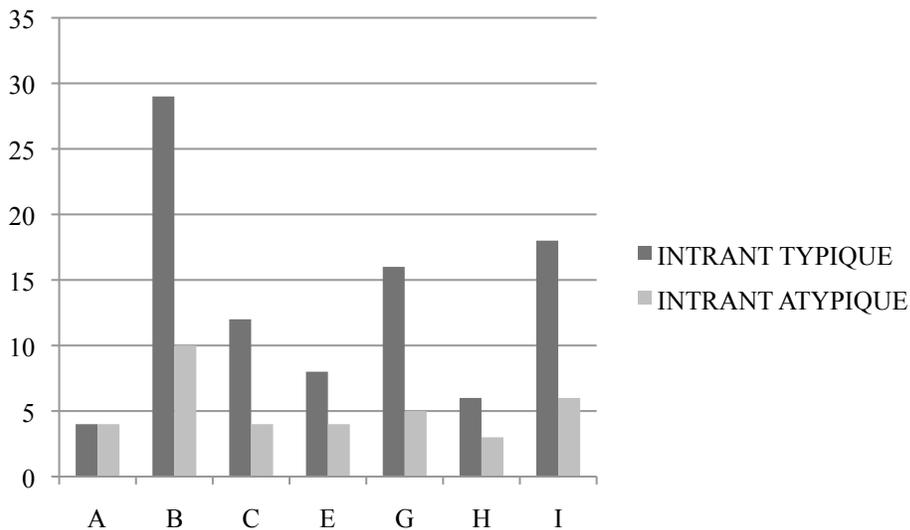
La figure 12 montre que pour les ETA, la classe lexicale fortement associée à l'imparfait, l'utilisation des imparfaits est effectivement fortement majoritaire avec 87,80 %. Inversement, pour ce qui est des ACC et des ACH, deux classes typiques du perfectif, c'est le passé composé qui est majoritaire, avec 80,77 % de ACC et 77,78 % de ACH. Enfin, les ACT qui sont typiques de l'imparfait selon Howard (2002) et typiques du passé composé selon Harley (1989) sont en proportion égale, c'est-à-dire 50 % de ACT au passé composé et 50 % à l'imparfait. Enfin, les résultats de l'analyse démontrent la tendance à présenter un intrant plus typique qu'atypique, surtout dans le cas de l'imparfait. L'apprenant est donc confronté à plus de passés typiques qu'atypiques, comme le montre la figure 13.

Figure 13 : Typicité des temps passés



La figure 13 montre la prédominance de l'intrant typique par rapport à l'intrant atypique. En effet, la majorité des enseignants proposent un exercice avec une distribution plus élevée d'intrant typique, comme le montre la figure 14.

Figure 14 : Distribution de la typicité pour chaque exercice



À l'exception de l'enseignant A qui présente un nombre égal de passés typiques et atypiques, tous les enseignants présentent une majorité de passés typiques. Les enseignants B, C, G et I

proposent une forte concentration d'intrant typique, alors que pour les enseignants E et H, la distribution est moins disproportionnelle. Donc, quatre enseignants sur sept proposent une distribution fortement typique.

Ainsi, non seulement très peu d'exercices opposent les passés typiques et atypiques, mais aussi ils n'offrent pas un intrant riche en passés atypiques, particulièrement à l'imparfait. De plus, ce sont les verbes à l'imparfait qui sont les plus typiques alors que les verbes au passé composé offrent un nombre presque égal de verbes typiques et atypiques. Finalement, les verbes ETA sont principalement utilisés avec l'imparfait et très peu avec le passé composé. Toutefois, même si les verbes ACH sont très peu utilisés avec les verbes à l'imparfait, ils ne sont pas majoritairement utilisés avec les verbes au passé composé.

4.3. Synthèse des résultats

Cette analyse mixte sert de base à la discussion afin de répondre à l'objectif principal qui est de décrire et d'analyser l'enseignement de la distinction entre le passé composé et l'imparfait en FLS. D'abord, la première analyse, qualitative, répond à l'objectif 1.1, soit de décrire les conceptions et connaissances des enseignants quant à la distinction du passé composé et de l'imparfait. À partir des entrevues et du matériel didactique, les résultats présentent huit explications différentes pour chaque temps passé ainsi que pour leur distinction. Les explications concernant la « finitude » des temps passés, l'imparfait d'habitude et les explications plus narratives (actions principales, cadre de l'action, action/description, etc.) sont les plus utilisées par les enseignants. Toutefois, il est important de noter que l'association entre l'imparfait et les verbes d'état a été mentionnée. La majorité des enseignants attribuent aussi une grande place à l'enseignement de la distinction qu'ils considèrent crucial. À ces explications, l'analyse du matériel didactique théorique a permis de constater une surcharge sémantique qui se retrouve de façon moins importante dans les explications des enseignants.

La deuxième analyse permet de répondre à l'objectif 1.2 : décrire les conceptions et connaissances des enseignants quant aux difficultés des étudiants par rapport à la distinction du passé composé et de l'imparfait. Encore à l'aide des entrevues, l'analyse permet de constater que

l'emploi est une difficulté constatée par la majorité des enseignants, tout comme le transfert négatif de la L1; or certains enseignants ont aussi dit utiliser la langue maternelle comme outil d'explication.

Ensuite, la troisième analyse répond à l'objectif 1.3, c'est-à-dire décrire et analyser le matériel didactique et les activités didactiques proposées par les enseignants. Cette fois-ci, le matériel didactique est le principal outil d'analyse, alors que les entrevues viennent compléter et spécifier l'utilisation du matériel. Cette analyse se divise en deux, soit l'analyse des aspects de la langue (forme, sens, emploi) et l'analyse de la nature des exercices. La première analyse permet de constater la prédominance des exercices ciblant la forme de façon globale, mais aussi pour la majorité des enseignants. La deuxième analyse permet d'abord de constater la prédominance des exercices à trous et des exercices structuraux. Toutefois, les exercices fournis ainsi que les entrevues permettent aussi de confirmer la popularité des exercices de communication, comme les productions écrites et orales, les discussions, etc. Aussi, plus de la moitié des exercices fournis permettent d'opposer les temps passés.

Enfin, la dernière analyse est quantitative et répond à l'objectif 1.4 : décrire et analyser l'intrant disponible dans le matériel didactique proposé par les enseignants. Cette dernière analyse permet de constater un intrant essentiellement typique, surtout pour l'imparfait. Seul un enseignant a fourni un nombre égal d'intrants typique et atypique. Tous ces résultats permettent d'observer différentes choses quant à l'enseignement de la distinction entre le passé composé et l'imparfait. Lorsque les connaissances et conceptions des enseignants sont croisées aux exercices qu'ils ont fournis, nous constatons une certaine discordance. Malgré des explications éclairées quant à l'importance de l'emploi, les exercices ciblent majoritairement la forme. De plus, alors qu'en entrevue, les enseignants priorisent un enseignement communicatif, les exercices fournis, eux, sont majoritairement structuraux. Ces résultats, croisés à la recherche antérieure, mèneront donc à des constats qui auront pour buts de donner des pistes de réflexion ainsi qu'une rétroaction aux enseignants.

Discussion

Suite à l'analyse des résultats faite au chapitre précédent, ce chapitre-ci propose une discussion afin de comparer les résultats à la recherche antérieure et ainsi répondre aux objectifs de la présente recherche : décrire et comprendre l'enseignement de la distinction entre le passé composé et l'imparfait en FLS. Cet objectif se décline en quatre sous-objectifs qui ont pour but de spécifier et compléter l'objectif principal. Ainsi, les deux premiers sous-objectifs permettent de connaître les connaissances et les conceptions des enseignants quant à la distinction entre le passé composé et l'imparfait et, quant aux difficultés des étudiants par rapport à la distinction entre le passé composé et l'imparfait. Ces deux premiers objectifs servent de base au troisième sous-objectif qui est de décrire et analyser le matériel didactique et les activités didactiques proposées par les enseignants. Enfin, le dernier sous-objectif, complémentaire au précédent, a pour but de décrire et analyser l'intrant disponible dans le matériel didactique proposé par les enseignants.

5.1. Les connaissances des enseignants concernant la distinction entre le passé composé et l'imparfait

Afin de connaître les connaissances des enseignants quant à la distinction entre le passé composé et l'imparfait, les données de l'entrevue ont été analysées. Les tableaux 7 et 8 du précédent chapitre décrivent les explications fournies par les enseignants et le matériel didactique théorique. Le tableau 12, quant à lui, permettra de comparer les résultats de la présente recherche à ceux de la recherche antérieure.

Tableau 12 : Synthèse des explications fournies par les grammaires, les manuels et la recherche

	Passé composé	Imparfait	Passé composé/impairfait
Grammaires	<ol style="list-style-type: none"> 1. Accompli 2. En contact avec le présent 3. Avant-plan 4. Consécutif 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inaccompli 2. Sécant 3. Habitude 4. Cadre situationnel 5. Hypothèse (modal) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Accompli vs Inaccompli 2. Sécant vs Non sécant 3. Perfectif vs imperfectif
Manuels de FLE/FLS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ponctuel 2. Accompli/terminé 3. Suite chronologique 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cadre situationnel 2. Duratif/Action en cours de déroulement 3. Habitude/souvenir 4. Description/sentiments 5. Verbes d'état et d'activité 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Action vs situation/Avant-plan vs arrière-plan 2. Habitudes vs répétitions limitées 3. Limités vs non délimités 4. Cause/conséquence
Recherche antérieure		<ol style="list-style-type: none"> 1. Habitude (Dansereau, 1987) 2. Arrière-plan (Dansereau, 1987) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Avant-plan vs arrière-plan (Weinrich, 2. Quelles étaient les conditions vs qu'est-ce qui s'est passé? (Pulgram, 1984; Dansereau, 1987)
Critique de Dansereau	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ponctuel 2. Action 3. Répétition déterminée 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Continu/duratif 2. Description 3. Verbes d'état 4. Répétition indéterminée 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fini vs non fini 2. Traduction anglaise

En nous référant aux résultats, nous constatons l'influence probable des manuels sur les explications des enseignants. En effet, la majorité des explications énumérées dans les manuels ont été évoquées par les enseignants. Les résultats montrent que les actions terminées du passé composé, les actions en cours de l'imparfait et l'imparfait d'habitude sont les plus utilisées dans les explications. Toutefois, parmi les explications des manuels, certaines sont aussi critiquées par Dansereau (1987). Ainsi, certains enseignants ont parlé de ponctualité (PC), d'action (PC) et de description (IMP). Dansereau (1987) critique surtout l'absence de cohérence de ces termes. Par exemple, chaque enseignant a sa propre définition de ce qu'est la ponctualité. Pour l'un, il s'agit d'un moment précis, pour l'autre, d'un moment qui fait avancer un événement, ou encore un événement qui vient interrompre un événement continu. La même ambiguïté se retrouve dans les termes « actions » et « descriptions ». En effet, une phrase à l'imparfait peut désigner une action (*elle dansait sur la piste de danse*) et inversement, la description peut aussi s'appliquer à la description d'événements comme le fait le passé composé (*elle a regardé son travail, a pris son crayon et l'a rangé dans son sac*). Enfin, l'association des verbes d'état à l'imparfait est

mentionnée dans les manuels et par les enseignants. Pourtant, la recherche antérieure (Dansereau, 1987) précise que l'association entre l'imparfait et les verbes d'état est non seulement fautive, mais aussi elle est une des causes de la difficulté dans l'acquisition des temps passés.

Pour ce qui est des explications plus grammaticales et aspectuelles, la majorité des enseignants dit ne pas vouloir utiliser de termes trop complexes. En effet, la complexité des termes aspectuels rebute les enseignants qui tentent de vulgariser la distinction entre le passé composé et l'imparfait en des termes plus simples qui tiennent moins du métalangage. Pourtant, le métalangage n'empêche pas une bonne vulgarisation (Boivin et Pinsonneault, 2008). Toutefois, deux enseignants (C et E) ont mentionné les aspects perfectif et imperfectif. De plus, les aspects accompli et inaccompli sont en fait utilisés lorsque les enseignants parlent d'actions terminées, non terminées ou en cours de réalisation.

Enfin, la recherche antérieure priorise des explications narratives qui, comme les aspects, font appel au point de vue de l'apprenant. Ainsi, Weinrich (1973) parle d'avant-plan et d'arrière-plan alors que Pulgram (1984) et Dansereau (1987) posent les questions : « qu'est-ce qui s'est passé? » et « quelles étaient les conditions? ». Même si aucun enseignant n'a mentionné la distinction avant-plan/arrière-plan, la majorité des enseignants (A, B, C, E, F, G, H, I) utilisent des explications similaires : actions qui font avancer le récit, actions principales, « qu'est-ce qui s'est passé? », description, cadre de l'action, « comment ça s'est passé? », action/description et actions consécutives/actions en cours. Ces explications, dont certaines sont critiquées, permettent tout de même à l'apprenant de visualiser la situation de façon à se fier à son point de vue lors de son choix aspectuel. Aussi, il serait préférable que les enseignants posent plutôt la question « quelles étaient les conditions? », puisque « comment ça s'est passé? » n'empêche pas une explication au passé composé. D'ailleurs, quatre enseignants (B, C, F et G) ont parlé d'actions principales ou d'actions faisant avancer le récit (narration) et trois (C, G et H) ont parlé de cadre situationnel. Ces deux explications sont très similaires à l'avant-plan et l'arrière-plan. Il serait plus simple, pour ces enseignants, de synthétiser ces explications afin de n'offrir que celles de Weinrich (1973), Pulgram (1984) et Dansereau (1987).

En résumé, nous pouvons retenir trois constats de cette première analyse des explications :

1. Les explications des supports didactiques, et conséquemment des enseignants, sont surchargées sémantiquement.
2. La majorité des enseignants respectent en partie la recherche antérieure en utilisant une terminologie similaire à celle d'avant-plan et d'arrière-plan.
3. La moitié des enseignants opposent les deux temps dès l'explication du passé composé.

Le premier constat laisse croire, d'abord, à une incompréhension de la distinction entre le passé composé et l'imparfait. Comme il est mentionné dans le cadre théorique, une compréhension des aspects grammaticaux permet une meilleure compréhension des temps passés. Sans nécessairement avoir à réutiliser des termes aspectuels, il est possible de vulgariser cette distinction de façon à mieux représenter l'opposition aspectuelle. Les termes d'avant-plan et d'arrière-plan, ainsi que les questions de Pulgram (1984) et Dansereau (1987) permettent cette vulgarisation. En effet, les aspects grammaticaux font comprendre que le passé composé est un temps enfermé dans les limites, ce qui permet un point de vue global sur l'action incluant le début, le milieu et la fin. Conséquemment, les actions seront consécutives, en raison de leur globalité, puisqu'elles impliquent une fin. Ainsi, l'action qui est présentée dans sa globalité, dans un récit, aura un rôle principal, d'où l'avant-plan (ou actions principales). Inversement, les aspects grammaticaux expliquent que l'imparfait est non délimité, c'est-à-dire que c'est l'action dans son déroulement qui est présenté, le début et la fin n'ayant donc pas d'intérêt. Ainsi, une action non délimitée, donc floue, est toute désignée pour servir d'arrière-plan (ou cadre situationnel) à une autre action et par le fait même, elle impliquera l'idée de simultanéité. Cette explication sied à celle d'arrière-plan vu qu'il encadre l'avant-plan et est simultanément. En somme, le passé composé explique « qu'est-ce qu'il s'est passé » et l'imparfait explique « quelles étaient les conditions ». En outre, nous constatons une tendance des enseignants à s'appropriier le vocabulaire explicatif des manuels didactiques. Toutefois, même si les manuels didactiques n'utilisent pas toujours les bons termes, certaines explications tendent à respecter la recherche antérieure.

De ce fait, cette analyse souligne la surcharge sémantique tant pour l'imparfait que pour le passé composé et pour la distinction entre le passé composé et l'imparfait, ce qui pose problème. En effet, sachant que la principale difficulté des apprenants est l'emploi, la surabondance d'explications ne peut que confondre cognitivement les apprenants, les empêchant de s'approprier pleinement les explications. Pour cela, des termes comme « fini » et « non-fini », qui ne sont pas incorrects, seront critiqués puisqu'ils ne permettent pas de rendre compte des deux temps passés sans nécessiter plus d'explications et d'exemples. De plus, alors que l'hypothèse de l'aspect établit l'importance de ne pas associer les temps aux aspects lexicaux, le matériel didactique fait autrement. Subséquemment, deux enseignants disent expliquer l'association entre l'imparfait et les verbes d'état.

D'un autre côté, les deux autres constats sont plus positifs. En effet, ils démontrent que la majorité des enseignants comprennent la distinction aspectuelle, puisque leurs explications se rapprochent de celles proposées par la recherche antérieure, c'est-à-dire qu'ils utilisent des termes « narratifs » comme « actions principales » et « cadre de l'action » ou encore des questions « qu'est-ce qu'il s'est passé » et « quelles étaient les conditions ». Les résultats montrent que tous les enseignants ont donné des explications dites narratives ou aspectuelles à un moment, soit pour le passé composé, soit pour l'imparfait, soit pour la distinction entre le passé composé et l'imparfait ou encore, dans leur matériel théorique. Aussi, cinq enseignants ont dit expliquer les deux temps ensemble. Ces résultats sont très intéressants et surtout encourageants.

En somme, il s'agit surtout d'effectuer un travail de synthèse. Encore une fois, la surabondance d'explications chez les enseignants dénote une surcharge d'informations dans leurs supports. Effectivement, ce sont les supports didactiques qui contiennent le plus d'explications. Sachant que plus de la moitié des enseignants comprennent et expliquent la distinction ou les temps passés avec l'idée d'actions principales et de cadre situationnel, il ne suffit que de proposer un support théorique concis et efficace qui n'inclurait que quelques informations :

Le passé composé répond à la question : qu'est-ce qu'il s'est passé?

— Les actions sont en avant-plan.

L'imparfait répond à la question : quelles étaient les conditions?

— Les actions sont en arrière-plan.

Ces explications sont non seulement concises et narratives (c'est-à-dire qu'elles permettent à l'apprenant de se créer une image mentale) pour les apprenants, mais aussi, elles respectent la recherche antérieure et les difficultés des apprenants. De plus, puisque ces explications sont narratives permettant à l'apprenant d'utiliser leur imagerie mentale, les enseignants ont une multitude d'activités didactiques à leur disposition.

5.2. Les connaissances des enseignants quant aux difficultés qu'ont les étudiants avec la distinction du passé composé et de l'imparfait

Les grammaires et les manuels didactiques n'indiquent pas le degré de complexité d'une notion. Les enseignants le constatent dans leur pratique. La recherche antérieure (Andersen et Shirai, 1994, 1995, 1996; Chan et al., 2004; Cox, 1994; Ellis et Collins, 2009; Izquierdo, 2009; Izquierdo et Collins, 2008; Kihlstedt, 1994; Madden et Zwaan, 2003; Salaberry, 1998; Wulff et al., 2009) fait état d'une grande complexité dans l'enseignement et l'acquisition de la distinction entre le passé composé et l'imparfait. Cette difficulté se retrouve dans toutes les langues possédant la dualité entre le perfectif et l'imperfectif. Rappelons que la recherche antérieure présente sept causes et difficultés :

1. Difficulté dans l'emploi (Abrate, 1983; Larsen-Freeman, 1991)
2. Confusion sémantique et influence lexicale (Connor, 1992; Howard, 2002)
3. Transfert négatif de la L1 (Connor, 1992; Housen, 2000; Izquierdo et Collins, 2008)
4. Connaissances antérieures théoriques (Connor, 1992)
5. Intrans restrictif et confondant, surcharge sémantique (Connor, 1992; Kaplan, 1987)
6. Formation du passé composé (Kaplan, 1987)
7. Confusion phonétique (Connor, 1992)

Parallèlement, les enseignants pointent l'emploi, la langue maternelle et la forme comme principales sources de difficultés. Ainsi, les enseignants et la recherche antérieure (Abrate, 1983; Larsen-Freeman, 1991) s'accordent pour dire que l'emploi est un aspect difficile dans l'acquisition de la distinction entre le passé composé et l'imparfait. C'est d'ailleurs pour cette raison que la recherche antérieure (Blyth, 1997; Connor, 1992; Dansereau, 1987; Fahmy, 2007; Gezundhajt, 2000; Izquierdo, 2007; Lévesque, 2010, entre autres) propose un enseignement

aspectuo-modal, en plus de l'enseignement des contextes typiques et atypiques : afin de renforcer la compréhension de l'emploi des temps passés qui fait défaut aux étudiants.

À partir de ces résultats, nous constatons que :

1. Les enseignants sont conscients des difficultés des apprenants dans l'acquisition de la distinction entre le passé composé et l'imparfait, toutefois, leurs explications et le matériel didactique fourni ne sont pas représentatifs de ces connaissances.
2. Les enseignants comprennent que la difficulté principale est l'emploi, mais ne semblent pas connaître une partie importante de la cause : l'influence lexicale.

Ainsi, les enseignants sont conscients des enjeux de la distinction aspectuelle. Tout comme dans la recherche antérieure (Connor, 1992; Housen, 2000; Izquierdo et Collins, 2008), une majorité d'enseignants ont mentionné la L1 comme source de difficulté. Pourtant, même si la recherche antérieure précise l'incompatibilité entre les systèmes verbaux français et anglais (Dansereau, 1987; DeKeyser, 2005; Izquierdo, 2009; Izquierdo et Collins, 2008; Montrul et Slabakova, 2003a, 2003b), certains enseignants (B, E, F) ont quand même mentionné comparer les deux langues pour expliquer le passé. De même, l'intrant, qui selon Connor (1992) est restrictif et confondant à cause des règles et des nombreuses valeurs sémantiques, a aussi été mentionné par les enseignants comme cause du problème. En outre, les résultats indiquent une surcharge sémantique à travers des explications qui ne sont pas inadéquates, mais qui nécessitent des explications supplémentaires. Enfin, les connaissances antérieures, la formation complexe du passé composé et la confusion phonétique sont des difficultés mentionnées par la recherche et les enseignants. Toutefois, elles ne sont pas centrales, il s'agit plutôt de difficultés parmi d'autres qui rendent la distinction plus complexe.

Finalement, c'est l'emploi qui est le plus cité comme difficulté chez les apprenants, avec six enseignants sur neuf. Ce constat est très rassurant et devrait conduire à des activités ciblant l'emploi par ces mêmes enseignants. Or, les résultats montrent que ce n'est pas le cas. L'influence de l'aspect, le principal problème selon la recherche antérieure, est complètement omise par tous les enseignants. Toutefois, deux enseignants (B et C) mentionnent une certaine difficulté avec les verbes d'état, sans en comprendre l'origine. Ce sont aussi les deux mêmes

enseignants qui associent les verbes d'état à l'imparfait dans leurs explications ou dans leur matériel théorique. Il serait donc pertinent d'expliquer cette hypothèse aux enseignants, afin de les conscientiser par rapport aux classes lexicales et à leur influence sur les difficultés reliées à l'emploi des temps passés. Cette compréhension permettrait alors d'adapter leur enseignement et leur transposition didactique à cette réalité.

5.3. Le matériel didactique proposé par les enseignants

Le matériel didactique est primordial dans l'enseignement et permet de se faire une idée de la façon de faire des enseignants. La recherche antérieure (Blyth, 1997) ainsi que cette recherche indiquent que les enseignants se fient aux manuels didactiques pour enseigner et que conséquemment, puisque les manuels didactiques ne présentent pas adéquatement la distinction entre le passé composé et l'imparfait, il en sera de même pour les enseignants. Dans les entrevues, la plupart des enseignants disent redouter l'utilisation des manuels didactiques auxquels ils préfèrent leur propre matériel. Toutefois, les écoles imposent souvent l'utilisation de manuels et force est de constater que même sans cela les enseignants utilisent les exercices des manuels ou s'en inspirent. Les manuels *En avant la grammaire* et *Québec Atout*, décrits dans le chapitre deux, se retrouvent plusieurs fois dans le matériel didactique fourni par les enseignants. Déjà, dans le cadre théorique, nous démontrions que même si les deux proposent des exercices et des explications pertinentes, la majorité des exercices ciblent la forme et les explications négligent la distinction aspectuelle au profit d'explications qui obligent l'utilisation d'explications supplémentaires et de précisions.

5.3.1. Grille d'analyse de l'enseignement et de la transposition didactique

L'annexe VIII rassemble les neuf grilles d'analyse faites à partir des informations fournies par les neuf enseignants. En général, les enseignants respectent plus l'enseignement actuel²⁵ que l'enseignement idéal²⁶. Effectivement, les neuf enseignants ont donné des

²⁵ C'est-à-dire l'enseignement habituel qui se base sur les manuels (exercices structuraux ou ciblant la forme) et les recommandations gouvernementales (approche communicative).

²⁶ C'est-à-dire l'enseignement proposé dans la recherche antérieure (Connor, 1992 ; Blyth, 1997 ; Gezundhajt, 2000 ; Howard, 2002 ; Fahmy, 2007 ; Izquierdo, 2007 ; Lévesque, 2010, pour n'en citer que quelques uns).

explications « actuelle », mais cinq ont aussi donné une explication « idéale ». De plus, parmi les explications « actuelles », quatre enseignants ont donné la distinction action/description qui s'apparente à la distinction avant-plan/arrière-plan. En ce qui concerne les explications, l'enseignement actuel s'appuie sur les grammaires et propose donc des explications qui utilisent principalement un métalangage qui n'est pas à rejeter. Toutefois, tel que mentionné dans le cadre théorique, certaines explications peuvent indiquer à l'apprenant qu'il y a effectivement une association entre les temps et les aspects lexicaux. Par ailleurs, l'intrant des enseignants est principalement « actuel » avec six enseignants sur neuf utilisant un intrant qui cible principalement la forme. De plus, les trois enseignants dont l'intrant est classé dans l'enseignement idéal proposent en fait un intrant ciblant proportionnellement la forme, le sens et l'emploi, sans cibler majoritairement l'emploi. Enfin, aucun enseignant ne propose des exercices de visualisation comme dans la recherche antérieure. Toutefois, tous les enseignants proposent au moins deux exercices classés dans l'enseignement idéal, entre autres, les activités déductives, l'opposition des temps et les résumés de films. Inversement, la majorité des enseignants proposent surtout des exercices dont la nature se classe dans l'enseignement actuel, par exemple les exercices à trous, la transformation ou la compréhension écrite ou orale.

En somme, même si l'enseignement actuel est toujours majoritaire, les enseignants tendent à utiliser un enseignement qui se rapproche de l'enseignement idéal. Il reste que cette analyse semble démontrer une méconnaissance de la recherche antérieure en général. Parmi les conceptions méconnues, il y a les explications, déjà discutées ci-dessus, mais aussi les activités didactiques qui incluent l'intrant et la nature des exercices.

5.3.2. Constats et pistes de réflexion

Comme la recherche antérieure ainsi que la description des manuels didactiques faite dans le deuxième chapitre le prévoient, la majorité des exercices fournis par les enseignants ciblent la forme, c'est-à-dire 60,2 % contre seulement 21,4 % des exercices qui ciblent l'emploi et 18,4 % qui ciblent le sens.

Parmi les 98 exercices fournis par les enseignants, ainsi que les différents exercices proposés oralement lors des entrevues, nous pouvons faire quatre constats :

1. La transposition didactique ne tient pas compte des difficultés des apprenants.
2. Les enseignants n'arrivent pas à cibler l'emploi dans leurs exercices.
3. L'enseignement aspectuo-modal avec visualisation et l'enseignement des contextes typiques et atypiques sont presque absents dans les exercices fournis et discutés.
4. À travers le matériel fourni, les enseignants priorisent les exercices structuraux.

En premier, aucun enseignant n'a proposé plus d'exercices ciblant l'emploi que d'exercices ciblant la forme. Un enseignant a proposé un nombre égal d'exercices ciblant la forme, le sens et l'emploi et un seul propose plus d'exercices ciblant le sens que la forme. Puisque la majorité des enseignants savent que c'est l'emploi qui est à prioriser, il est probable que le problème se situe plutôt dans leur compréhension des aspects grammaticaux, c'est-à-dire ce que signifient la forme, le sens et l'emploi. En effet, certains exercices donnent l'impression de cibler l'emploi, alors qu'ils ciblent la forme ou le sens. Par exemple, lorsqu'un exercice demande de construire des phrases selon le modèle *quand + passé composé + imparfait*. Même si cet exercice semble d'abord travailler le sens, vu qu'il utilise un marqueur de relation, l'exercice impose le temps de verbes et l'étudiant ne réfléchit donc qu'à la conjugaison. Il est correct de croire que le sens sera travaillé indirectement, mais cet exercice se concentre d'abord sur la forme. Un autre exemple est l'exercice qui oppose le passé composé et l'imparfait, mais précise qu'il faut associer le passé composé aux actions et l'imparfait aux descriptions. Même s'il semble d'abord travailler l'emploi, cet exercice travaille en fait le sens vu que l'étudiant doit surtout réfléchir au sens qu'il veut donner à sa phrase. Cette nuance doit être expliquée aux enseignants afin qu'ils puissent mieux choisir leurs exercices et prioriser ceux qui, non seulement opposent le passé composé et l'imparfait, mais surtout qui ne leur imposent pas le choix des temps. Enfin, certains exercices, en raison de leur nature, priorisent l'emploi, le sens ou la forme. Par exemple, les exercices structuraux se concentrent généralement sur la forme alors que des exercices à trous permettent les trois.

Deuxièmement, la recherche antérieure (Blyth, 1997; Connor, 1992; Fahmy, 2007; Gezundhajt, 2000) propose un enseignement aspectuo-modal avec visualisation, c'est-à-dire un enseignement qui se base sur l'opposition avant-plan et arrière-plan. Ce type de transposition didactique utilise le cinéma et la visualisation afin de permettre à l'étudiant d'opposer le passé

composé et l'imparfait de façon autonome, sans avoir à se questionner sur les différents sens que chacun des temps peut prendre. Or, seulement neuf exercices fournis permettent ce type d'enseignement. De plus, lors des entrevues, seulement quatre enseignants ont mentionné utiliser les films et les vidéos dans leur enseignement et six enseignants ont dit travailler à partir de présentations orales et discussions. Toutefois, rien n'est dit quant au format des présentations orales, des films et des discussions. Il n'est donc pas possible de savoir si l'enseignement aspectuo-modal avec visualisation est utilisé. Pourtant, cet enseignement, simple et efficace, serait un excellent atout pour ces enseignants. Ce type d'enseignement est facile à appliquer en classe, puisqu'à défaut de pouvoir visionner un film en classe, il est tout à fait possible de demander aux étudiants de se raconter un souvenir ou une anecdote, et ce, en utilisant les explications d'avant-plan et d'arrière-plan comme canevas. Toutefois, les données d'entrevue permettent tout de même de constater l'utilisation de films par quatre enseignants. Ce type d'activité, qui est grandement discuté dans la recherche antérieure (Bardovi-Harlig, 1998; Blyth, 1997; Connor, 1992; Fahmy, 2007; Gezundhajt, 2000; Liskin-Gasparo, 2000), démontre l'efficacité d'un enseignement visuel dans lequel l'étudiant décrit un film ou un souvenir. Enfin, seulement trois exercices opposent un même verbe dans les deux temps, ce qui permet, d'une certaine manière, de travailler la typicité des temps passés. Cependant, tout comme l'enseignement aspectuo-modal avec visualisation, l'importance de l'enseignement des contextes typiques et atypiques semble aussi ignoré. Pourtant, la recherche antérieure (Howard, 2002; Izquierdo, 2007; Lévesque, 2010) recommande des exercices qui contrastent les contextes typiques et atypiques, afin d'empêcher l'influence de l'intrant. Toutefois, Izquierdo (2007) précise que l'enseignement des contextes atypiques doit se faire seulement lorsque les apprenants sont prêts. En d'autres mots, il est préférable d'enseigner les contextes atypiques aux groupes plus avancés. Enfin, il faut rappeler que cette analyse ne se base que sur une partie du matériel didactique de l'enseignant et le niveau des apprenants n'y est pas spécifié.

Pour finir, la majorité des exercices sont effectivement structuraux (59 %), et ce même chez les enseignants affirmant préférer les exercices oraux. Or, ce type d'exercices est surtout efficace comme complément aux exercices de sens. Le premier chapitre a d'ailleurs exposé le problème d'un enseignement qui se concentre sur un seul aspect (soit la forme, soit le sens), préférant une approche forme-sens, qui allie *l'enseignement de la forme et du sens, comme*

l'« enseignement centré sur la forme » (FFI). La majorité des exercices sont en fait structuraux et pourtant, la recherche antérieure ne priorise pas ce type d'exercices pour l'enseignement du sens ou de l'emploi (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999). Pour travailler le sens, Celce-Murcia et Larsen-Freeman (1999) proposent plutôt la classification qui a été proposée onze fois, dont huit fois pour travailler le sens. L'emploi est surtout travaillé à partir d'exercices à trous, de dialogues et de présentations orales, la description d'image et la transposition. Pour ce qui est de la nature des exercices, l'échantillon est très varié. En général, c'est la conjugaison, donc la forme, qui est travaillée à travers des tableaux de conjugaison, des exercices à trous, de la construction de phrases, de la transformation et de la description d'images. La majorité des exercices travaillent en fait la conjugaison alors que très peu d'exercices laissent l'étudiant libre de ses choix. Toutefois, les exercices de discussion, certains exercices de description d'images, les dialogues, les présentations orales et les films (mentionnés dans les entrevues seulement) sont tous des exercices offrant une certaine liberté à l'étudiant afin qu'il puisse travailler l'emploi et la communication.

5.4. L'intrant disponible dans le matériel didactique des enseignants

L'intrant disponible dans le matériel didactique est important dans l'acquisition. L'influence lexicale est perçue même chez les locuteurs natifs (Andersen et Shirai, 1994; Bardovi-Harlig, 2000), raison pour laquelle l'enseignant doit porter une attention particulière à cet intrant s'il souhaite empêcher une trop forte influence. Pour cette raison, les enseignants doivent proposer des exercices permettant de contraster l'intrant typique et atypique (Izquierdo, 2009; Izquierdo et Collins, 2008; Lévesque, 2010). Or, les résultats de l'analyse du matériel didactique montrent que seulement trois exercices de ce type ont été fournis. Toutefois, puisque ce type d'exercices est surtout adapté aux groupes plus avancés, ce résultat n'est pas inquiétant. De plus, les résultats de l'analyse des entrevues montrent aussi que les enseignants ne semblent pas au courant de l'influence lexicale, même si certains semblent la remarquer. Si les enseignants ne sont pas au courant de la difficulté que pose l'influence de l'aspect, il est probable que la typicité de l'intrant ne fasse pas partie de leurs critères d'enseignement. De plus, sachant que cette typicité se retrouve chez les locuteurs natifs, il est légitime de se questionner sur l'intrant fourni dans le matériel.

Même si l'enseignement des contextes typiques et atypiques semble ignoré, il est possible de savoir si l'intrant de l'étudiant, qu'il obtient, notamment, par les exercices faits en classe²⁷, comprend une bonne proportion de passés typiques et atypiques, comme le suggère la recherche antérieure. Or, suite à l'analyse de sept exercices ciblant l'emploi, 129 verbes ont été analysés, ce qui nous permet d'arriver à deux constats :

1. L'intrant est majoritairement typique
2. Les verbes d'état sont majoritairement à l'imparfait; conséquemment, l'imparfait a une plus forte concentration de verbes typiques que le passé composé.

D'abord, le premier constat est en accord avec la recherche antérieure puisqu'effectivement, la majorité de l'intrant est typique avec 72 % de verbes typiques. Malheureusement, cette forte proportion ne fait qu'augmenter l'influence de l'aspect lexical chez les apprenants. De plus, peu de matériel didactique permet de travailler l'emploi et le contraste entre l'intrant typique et atypique. Encore une fois, la méconnaissance de cet aspect, relevé dans la section 5.2 et 5.3.2, est en cause. Ne sachant pas que les apprenants sont influencés par l'aspect lexical, comme décrit dans l'hypothèse de l'aspect (Andersen et Shirai, 1994), ils ne peuvent adapter leur matériel à cette réalité.

Par ailleurs, cette forte typicité est plus grande avec l'imparfait, notamment à cause des verbes d'état. En effet, les verbes d'état, déjà associés aux imparfaits dans les explications et certains exercices, sont majoritairement utilisés avec les imparfaits, c'est-à-dire 87,80 % des verbes d'état qui sont à l'imparfait. Puisque dans leurs explications et dans certains exercices les enseignants associent les ETA à l'imparfait, il est donc inévitable, pour les apprenants, de faire cette association fautive. D'ailleurs, l'étude de Lévesque (2010), présentée dans la section 2.3.1, présente des résultats similaires concernant la typicité de l'intrant oral, analysé à partir d'observations en classe : l'intrant typique est plus prépondérant avec l'imparfait qu'avec le passé composé. Qui plus est, elle constate que les verbes ETA sont majoritairement utilisés à l'imparfait, soit 73,5 % des imparfaits. Aussi, nos résultats concordent en partie avec ceux de

²⁷ Il s'agit d'un échantillon restreint. Toutefois, dans le cadre de cette étude concernant, entre autres, la transposition didactique, il est pertinent de se questionner sur l'intrant fourni dans les exercices didactiques.

Howard (2002) quant à l'ordre d'utilisation des temps passés avec les catégories lexicales. Ce dernier explique que les apprenants utilisent d'abord les imperfectifs avec les ETA, ensuite les ACT, puis les ACC et plus tard les ACH. Notre analyse constate le même résultat. Inversement, les apprenants utilisent les perfectifs avec les ACH, puis les ACC, les ACT et enfin les ETA (Howard, 2002). Or, notre analyse présente d'autres résultats pour le perfectif (le passé composé). En effet, le passé composé est d'abord utilisé avec les ACT, puis les ACC, ensuite les ACH et finalement les ETA. Comme Howard (2002), les résultats de l'analyse montrent que les verbes ETA sont les moins utilisés au passé composé et les ACH, à l'imparfait. Toutefois, l'utilisation des ACC et des ACH ne semble pas aussi forte avec le passé composé dans notre recherche. La recherche antérieure (Dowty, 1986; Martin, 1988; Recanati & Recanati, 1999) continue d'ailleurs de se questionner quant à la pertinence des ACH.

En somme, les résultats de cette recherche s'accordent avec ceux de la recherche antérieure (Andersen et Shirai, 1994; Bardovi-Harlig, 2000; Howard, 2002; Lévesque, 2010, pour n'en citer que quelques-unes) pour dire que l'intrant de l'apprenant est principalement typique et qu'il est donc nécessaire de proposer des exercices qui contrastent les emplois typiques et atypiques, ce qui n'est présentement pas le cas.

5.5. Limites de la recherche et synthèse

Cette recherche propose de décrire les connaissances et pratiques des enseignants dans l'enseignement des temps passés à travers des entrevues et du matériel didactique. Même si ces outils ont permis de répondre aux quatre objectifs, la recherche comporte certaines limites. D'abord, cette analyse bénéficierait d'une observation en classe, afin de constater si les exercices structuraux prennent vraiment toute la place ou s'ils ne sont que majoritaires dans le matériel didactique. Effectivement, le matériel didactique ne représente pas la totalité des cours, il n'est donc pas possible de connaître avec certitude la proportion d'activités de communication et d'activités pratiques et systématiques. De plus, il serait intéressant de voir si les exercices oraux travaillent la distinction à partir de l'enseignement aspectuo-modal avec visualisation. Tout de même, cet échantillon donne un bon aperçu de ce qui se passe en classe. De plus, certaines questions restent en suspens et auraient mérité d'être posées lors des entrevues. Par exemple, concernant les difficultés d'enseigner le passé composé et l'imparfait, mais du point de vue de

l'enseignant. Il est clair qu'il s'agit d'une notion difficile pour les apprenants, mais l'est-elle pour les enseignants? Il serait intéressant d'exploiter ces limites et ces questions dans une prochaine recherche. Enfin, dans l'analyse du matériel didactique, seul un aspect de la langue a été retenu dans la codification des exercices. Or, certains exercices plus complexes permettaient de travailler parfois deux, même trois exercices. Il sera intéressant, dans une prochaine étude, de prendre en compte tous les aspects de la langue que travaille un exercice.

Les résultats de l'analyse ont permis de répondre aux quatre sous-objectifs en proposant des constats et des pistes de réflexion. Pour l'objectif 1.1, nous avons constaté que les connaissances des enseignants concernant les temps passés et la distinction entre le passé composé et l'imparfait respectent en grande partie la recherche antérieure. Cependant, tout comme les manuels didactiques et le matériel théorique fourni, ces explications sont surchargées sémantiquement. En s'éloignant d'explications concises comme celle d'avant-plan et d'arrière-plan, les enseignants s'empêchent dans différentes explications qui parfois sont adéquates, parfois sont trop précises et nécessitent donc des explications supplémentaires. Pour l'objectif 1.2, les résultats nous permettent de constater, encore une fois, une bonne connaissance des difficultés, mais une méconnaissance des causes. Cette méconnaissance se ressent dans les explications, mais aussi dans la transposition didactique. En conséquence, pour l'objectif 1.3, nous avons constaté d'abord une majorité d'exercices ciblant la forme, nécessitant une explication des aspects de la langue et de leur transposition didactique. Ensuite, les résultats montrent l'absence de l'enseignement aspectuo-modal avec visualisation au profit d'exercices structuraux. Enfin, pour l'objectif 1.4, les résultats s'accordent avec la recherche antérieure, l'intrant du matériel didactique analysé est effectivement typique et c'est l'imparfait qui est principalement typique, par rapport au passé composé. Ces constats permettent de cibler la rétroaction à faire avec les enseignants : les causes de la difficulté aspectuelle, la distinction aspectuelle selon Weinrich et la recherche antérieure (entre autres, Blyth, 1997; Connor, 1992; Dansereau, 1987), les aspects grammaticaux et la façon de les cibler dans un exercice, et l'enseignement des contextes typiques et atypiques.

Conclusion

Cette recherche vise à décrire et comprendre l'enseignement de la distinction entre le passé composé et l'imparfait en FLS. Notre recherche part de la recherche antérieure qui fait distinction entre le perfectif et l'imperfectif comme étant une notion complexe. Conséquemment, elle nécessite un enseignement particulier qui allie la forme et le sens, soit l'« enseignement centré sur la forme » (*form focussed instruction*). De plus, la recherche a démontré que la principale cause de cette difficulté dépend de l'hypothèse de l'aspect qui implique que l'apprenant est influencé par l'aspect lexical, c'est-à-dire qu'il associera le passé composé à des verbes ayant la propriété télique (ACC et ACH) et l'imparfait aux verbes ayant la propriété atélique (ETA et ACT). À partir de cela, la recherche propose un enseignement qui prend en compte ces difficultés : l'enseignement aspectuo-modal avec visualisation ainsi que l'enseignement des contextes typiques et atypiques.

La présente recherche montre que les enseignants connaissent bien la distinction entre le passé composé et l'imparfait. Toutefois, leurs explications se perdent à travers une panoplie de sens à retenir : ponctualité, continuité, actions, description, actions en cours, actions consécutives, etc. Il serait plus aisé, et pour les enseignants, et pour les apprenants, de prioriser une explication concise et narrative : le passé composé représente l'avant-plan et l'imparfait représente l'arrière-plan. Cette explication peut être accompagnée, d'abord, de l'imparfait d'habitude, mais aussi d'explications aspectuelles : le passé composé présente une action dans sa globalité (début, milieu, fin), enfermée dans des limites (perfectif, accompli et non sécant) et l'imparfait présente une action dans son déroulement, hors de toute limite (imperfectif, inaccompli, sécant). Nous avons déjà démontré comment ces explications permettent d'englober toutes les explications fournies par les enseignants, et ce, sans éparpillement. Or, les explications des enseignants sont, pour le moment, biaisées par les manuels didactiques qui entremêlent à travers divers sens, marqueurs temporels et exceptions.

Parallèlement, la présente recherche montre aussi qu'à la base, les enseignants ne comprennent pas d'où vient la difficulté à distinguer le passé composé et l'imparfait. Même s'ils sont conscients de la difficulté d'emploi, aucun enseignant n'a mentionné l'influence de l'aspect lexical qui est un facteur important de cette difficulté. Subséquemment, les enseignants ne peuvent ni adapter leurs explications, ni adapter leur matériel à cet aspect.

Cette recherche constate effectivement une utilisation moindre d'exercices ciblant l'emploi, au profit d'exercices ciblant la forme. Disons d'abord qu'il est probable que les enseignants ne comprennent pas les subtilités de la distinction entre les trois aspects de la langue (forme, sens, emploi). Disons ensuite que les enseignants priorisent des exercices structuraux. Pourtant, ce type d'exercice ne permet pas de travailler le sens et l'emploi de façon optimale. De plus, les enseignants n'utilisent pas ou peu l'enseignement aspectuo-modal avec visualisation, tel que proposé par la recherche antérieure. Toutefois, ils utilisent les anecdotes et souvenirs ainsi que les films à travers leur enseignement, ce qui permet en partie l'enseignement aspectuo-modal avec visualisation. Par ailleurs, l'enseignement des contextes typiques et atypiques est omis. Même si quelques exercices permettent d'opposer les deux temps passés par rapport à un même verbe, l'accent n'est pas mis sur la typicité. Pourtant, cette recherche montre la forte prédominance de l'intrant typique dans les exercices analysés. En somme, les enseignants utilisent un enseignement principalement traditionnel, basé sur les manuels didactiques. Toutefois, les explications aspectuelles ainsi que des exercices similaires à ceux proposés dans la recherche antérieure ne sont pas entièrement omis.

Pour conclure, les enseignants doivent avoir les outils nécessaires à l'adaptation des savoirs concernant la distinction entre le passé composé et l'imparfait. Les approches didactiques proposées dans la recherche antérieure doivent aussi être accessibles, afin que les enseignants puissent s'en inspirer, de la même façon qu'ils s'inspirent, actuellement, des exercices proposés par les manuels didactiques. Enfin, nous ne pouvons que faire des hypothèses quant à la possibilité de généraliser ces résultats sur la totalité des enseignants de FLS du Québec. Quelques questions restent en effet en suspens et mériteraient une plus grande attention. Quelle proportion d'enseignants s'intéresse aux recherches en acquisition des langues et quelle proportion connaît l'hypothèse de l'aspect et la recherche qui en découle? Est-ce qu'ils sont

capables de distinguer les aspects de la langue? Est-ce qu'ils considèrent comme difficile l'enseignement de la distinction entre le passé composé et l'imparfait? Ces questions permettent de préciser nos constats quant à l'enseignement et la transposition didactique de la distinction entre le passé composé et l'imparfait. Elles permettraient, sur une plus grande échelle, de prendre le pouls des connaissances et conceptions des enseignants par rapport à la distinction entre le passé composé et l'imparfait, mais aussi concernant la transposition didactique et l'idéal proposé dans la recherche antérieure.

Bibliographie

- Abrate, J. (1983). An approach to teaching the past tenses in French. *The French Review*, 56 (4), 546-553.
- Adair-Hauck, B., & Donato, R. (1994). Foreign language explanations within the zone of proximal development. *Canadian Modern Language Review*, 50(3), 532-532.
- Andersen, R. W. (1991). Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition. Dans Huebner, T. & Ferguson, C. A. (Éds), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories* (vol. 2, p. 305-324). Amsterdam : John Benjamins Publishing.
- Andersen, R. W., & Shirai, Y. (1994). Discourse motivations for some cognitive acquisition principles. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(2), 133-156.
- Andersen, R. W., & Shirai, Y. (1995). The Acquisition of Tense-Aspect Morphology : A Prototype Account. *Language*, 71(4), 743-762.
- Andersen, R. W., & Shirai, Y. (1996). The primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin-creole connection. Dans W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Éds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (p. 527-570). San Diego: Academic Press.
- Andrews, B. (1992). Aspect in past tenses in English and French. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 30(4), 281-298.
- Ayoun, D. (2001). The Role of Negative and Positive Feedback in the Second Language Acquisition of the Passé Composé and Imparfait. *The Modern Language Journal*, 85 (2), 226-243.
- Ayoun, D. (2004). The Effectiveness of Written Recasts in the Second Language Acquisition of Aspectual Distinctions in French : A Follow-up Study. *The Modern Language Journal*, 88(1), 31-55.
- Ayoun, D., & Salaberry, M. R. (2008). Acquisition of English Tense-Aspect Morphology by Advanced French Instructed Learners. *Language Learning*, 58(3), 555-595.

- Bardovi-Harlig, K. (1998). Narrative structure and lexical aspect : Conspiring Factors in Second Language Acquisition of Tense-Aspect Morphology. *Studies in Second Language Acquisition*, 20 (4), 471-508.
- Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and Aspect in Second Language Acquisition : Form, Meaning, and Use*. Malden : Blackwell Publishers, Inc.
- Bardovi-Harlig, K. (2001). Another piece of the puzzle: The emergence of the present perfect. *Language learning*, 51(s1), 215-264.
- Bardovi-Harlig, K., & Reynolds, D. W. (1995). The role of lexical aspect in the acquisition of tense and aspect. *TESOL quarterly*, 29(1), 107-131.
- Bardovi-Harlig, K., & Bergström, A. (1996). Acquisition of tense and aspect in second language and foreign language learning: Learner narratives in ESL and FFL. *The Canadian Modern Language Journal*, 52(2), 308-330.
- Bérard, É., & Lavenne, C. (1991). *Modes d'emploi : Grammaire utile du français*. Les Éditions Didier.
- Bergeron, C. (2010). L'efficacité d'un enseignement visuel, orthographique et explicite sur l'amélioration du traitement graphique des identités phonémiques /e/ et /ɛ/ chez les apprenants adultes en francisation. (Mémoire de Maîtrise, Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/4058/>
- Bialystok, E. (1978). A Theoretical Model of Second Language Learning 1. *Language learning*, 28(1), 69-83.
- Birdsong, D. (1992). Ultimate Attainment in Second Language Acquisition. *Language*, 68(4), 706-755.
- Blyth, C. (1997). A constructivist approach to grammar: Teaching teachers to teach aspect. *The Modern Language Journal*, 81(1), 50-66.
- Boivin, M.-C., & Pinsonneault, R. (2008). Description grammaticale et transposition didactique : le cas des infinitives et des participiales. *Enjeux*, 71, 29-57.
- Bybee, J. L. (1985). *Morphology: A study of the relation between meaning and form* (vol. 9). Amsterdam : John Benjamins Publishing.
- Bybee, J.L. (1995). Regular morphology and the lexicon, *Language and Cognitive Processes*, 10(5), 425-455.

- Camps, J. (2002). Aspectual distinctions in Spanish as a foreign language: The early stages of oral production. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 40(3), 179-210.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and communication*, 1, 2-28.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Caudal, P., & Roussarie, L. (2005). Aspectual viewpoints, speech act functions and discourse structure. Dans Kempchinsky, P. & Slabakova, R. (Éds.), *Aspectual inquiries* (pp. 265-290). Pays-Bas : Springer.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1997). Direct Approaches in L2 Instruction : A Turning Point in Communicative Language Teaching? *Tesol Quaterly*, 31(1), 141-152
- Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1999). The grammar book: An ESL/EFL teacher's course (2éd.).
- Chan, Y. H., Yap, F. H., Shirai, Y., & Matthews, S. (2004). A perfective-Imperfective Asymmetry in Language Processing : Evidence from Cantonese. Dans S.F. Huang (Éd.), *Proceedings of the 9th Symposium on Chinese languages and Linguistics* (p.383-391). Taipei: National Taiwan University, Academia Sinica and the Graduate Institute of Linguistics.
- Chartrand, S. G. (1996). Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte. Dans Chartrand, S. G. (Dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p.197-225). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Chartrand, S.G., & Paret, M.-C. (1989). Enseignement de la grammaire : Quels objectifs ? Quelles démarches ? *Bulletin de l'ACLA*, 11(1), 31-38.
- Chartrand, S. G., Aubin, D., Blain, R., & Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui : Résumés et tableaux synthèse*. Montréal : Graficor.
- Collins, L. (2002). The Roles of L1 Influence and Lexical Aspect in the Acquisition of Temporal Morphology. *Language Learning*, 52(1), 43-94.
- Collins, L. (2004). The particulars on universals: A comparison of the acquisition of tense-aspect morphology among Japanese-and French-speaking learners of English. *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 61(2), 251-274.

- Collins, L. (2005). Accessing second language learners' understanding of temporal morphology. *Language Awareness, 14*(4), 207-220.
- Collins, L., Trofimovich, P., White, J., Cardoso, W., & Horst, M. (2009). Some input on the easy/difficult grammar question: An empirical study. *The Modern Language Journal, 93*(3), 336-353.
- Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connor, M. (1992). A processing strategy using visual representation to convey the Passé composé/imparfait distinction in french. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 30*(4), 321-328.
- Coppieters, R. (1987). Competence Differences between Native and Near-Native Speakers. *Language, 63*(3), 544-573.
- Cox, T. J. (1994). How to See What to Say in French. *The French Review, 68*(2), 203-208.
- Dansereau, D. (1987). A discussion of techniques used in the teaching of the Passé Composé/Imparfait distinction on French. *The French Review, 61* (1), 33-38.
- Day, E. M. et Shapson, S. M. (1991). Integrating Formal and Functional Approaches to Language Teaching in French Immersion : An Experimental Study. *Language Learning, 41*(1), 25-58.
- DeKeyser, R. M. (2005). What Makes Learning Second-Language Grammar Difficult? A Review of Issues. *Language Learning, 55*(S1), 1-25.
- Doughty, C. & Williams, J. (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Dowty, D. R. (1979). Word meaning and Montague grammar: The semantics of verbs and times in generative semantics and in Montague's PTQ (Vol. 7). Springer Science & Business Media.
- Dowty, D. R. (1986). The effects of aspectual class on the temporal structure of discourse: semantics or pragmatics? *Linguistics and philosophy, 9*(1), 37-61.
- Ellis, N., & Collins, L. (2009). Input and Second Language Acquisition : The Roles of Frequency, Form, and Function Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal, 93*(3), 329-335.
- Fahmy, C. (2007). Enseignement du Passé Composé et de l'Imparfait à l'aide des différences aspectuelles : compréhension et application par des adultes apprenant le français langue

- seconde. (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). Repéré dans <http://www.archipel.uqam.ca/4718/>
- Garcia, E. C., & Putte, F. C. M. v. (1988). The Value of Contrast : Contrasting the Value of Strategies. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 26(4), 263-250.
- Garcia, F. (2006). *En avant la grammaire : Cahier d'activités de grammaire en situation, français langue seconde, niveau débutant*. Montréal :Marcel Didier inc.
- Garcia, F. (2007). *En avant la grammaire : Cahier d'activités de grammaire en situation, français langue seconde, niveau intermédiaire*. Montréal :Marcel Didier inc.
- Garcia, F. et Chrétien, P. (2002). *En avant la grammaire : Cahier d'activités de grammaire en situation, français langue seconde, niveau avancé*. Montréal :Marcel Didier inc.
- Gass, S., & Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition : an introductory course* (1ère éd.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gezundhajt, H. (2000) Pour un enseignement aspectuo-modal et illustré des temps du passé. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 63-78.
- Grevisse, M. (1969). *Le bon usage* (9ème éd.). Gembloux : Duculot.
- Hammerly, H. (1987). The immersion approach: Litmus test of second language acquisition through classroom communication. *The Modern Language Journal*, 71(4), 395-401.
- Harley, B. (1989). Functional Grammar in French Immersion: A Classroom Experiment 1. *Applied Linguistics*, 10(3), 331-360.
- Harley, B. (1992). Patterns of second language development in French immersion. *Journal of French Language Studies*, 2 (2), 159-183.
- Harley, B. (1993). Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in second language acquisition*, 15(2), 245-259.
- Harley, B. (1998). The role of focus-on-form tasks in promoting child L2 acquisition. Dans Doughty, C. & Williams, J. (Éds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (p. 156-174). New York: Cambridge University Press.
- Harley, B., & Swain, M. (1978). An analysis of the verb system used by young learners of French. *Interlanguage Studies Bulletin*, 3(1), 35-79.
- Housen, A. (2000). Verb semantics and the acquisition of tense-aspect in L2 English. *Studia Linguistica*, 54(2), 249-259.

- Howard, M. (2001). The effects of study abroad on the L2 learners structural skills: Evidence from advanced learners of French. *EuroSLA Yearbook*, 1(1), 123-141.
- Howard, M. (2002). Prototypical and non-prototypical marking in the advanced learner's aspectuo-temporal system. *EuroSLA Yearbook*, 2(1), 87-113.
- Howard, M. (2004). On the interactional effect of linguistic constraints on interlanguage variation: The case of past time marking. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 42(4), 319-334.
- Izquierdo, J. (2007). Multimedia Environments in the Foreign Language Classroom: Effects on the Acquisition of the French Perfective and Imperfective Distinction. (Thèse de Doctorat inédite). Université McGill, Montréal.
- Izquierdo, J. (2009). L'aspect lexical et le développement du passé composé et de l'imparfait en français L2 : Une étude quantitative auprès des apprenants hispanophones. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 65(4), 587-613.
- Izquierdo, J., & Collins, L. (2008). The facilitative Role of L1 Influence in Tense-Aspect Marking : A Comparison of Hispanophone and Anglophone Learners of French. *The Modern Language Journal*, 92(3), 350-368.
- Kaplan, M. A. (1987). Developmental patterns of past tense acquisition among foreign language learners of French. Dans VanPatten, B., Dvorak, T. R. & Lee, J. F. (Éds.), *Foreign Language Learning : a research perspective* (p. 52-60). Cambridge : Newbury House Publishers.
- Kihlstedt, M. (1994). L'emploi de l'imparfait en français par des locuteurs suédophones et des locuteurs natifs. *Revue française de linguistique appliquée*, 7(2), 7-23.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford : Pergamon Press Ltd.
- Krashen, S. D. (1982). Principles and practice. *Learning*, 46(2), 327-69.
- Krashen, S. (1992). Comprehensible Input and Some Competing Hypotheses. dans Courchène, R. J., Glidden, J. I., St-John, J. & Thérien, C., *Comprehension-based second language teaching/L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension* (p.19-38). Ottawa : University of Ottawa Press / Les Presses de l'Université d'Ottawa.

- Labov, W. (1972). The transformation of experience in narrative syntax. Dans Labov, W. (Éd.), *Language in the inner city : Studies in the Black English Vernacular* (p.354-396). Philadelphie : University of Pennsylvania Press.
- Langacker, R. W. (1982). Space grammar, analysability, and the English passive. *Language*, 58(1) 22-80.
- Larsen-Freeman, D. (1991). Teaching Grammar. Dans Celce-Murcia, M. (Éd.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 2, 279-296.
- Larsen-Freeman, D. (1997). *Grammar Dimensions : Form, Meaning, and Use* (2éd.) (2). Heinle & Heinle Publishers
- Le Bouthillier, J. (2004). French Immersion Students' Ability to Distinguish Between Passé Composé and Imparfait : An Experiment Within a Multidimensional Framework at Grade 7. (Thèse de Doctorat, University of New Brunswick). Repéré à <http://hdl.handle.net/1882/43469>
- Lévesque, A. (2010). L'enseignement de la distinction entre le passé composé et l'imparfait et l'utilisation de ces temps verbaux en classe d'immersion française : observations et proposition didactique. (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/handle/1866/4750>
- Lightbown, P., & Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching : Effects on Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition* 12(4), 429-448.
- Lightbown, P., & Spada, N. (1993). Instruction and the development of questions in L2 classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 205-224.
- Lightbown, P., & Spada, N. (1994). An innovative program for primary ESL students in Quebec. *Tesol Quarterly*, 28(3), 563-579.
- Lightbown, P., & Spada, N. (1999). Instruction, First Language Influence, and Developmental Readiness in Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 83(1), 1-22.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2002) L1 and L2 in the Education of Inuit Children in Northern Quebec: Abilities and Perceptions. *Language and Education*, 16(3), 212-240.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3ème éd.). New York : Oxford University Press.

- Lindstedt, J. (1995). Understanding perfectivity-understanding bounds. Dans Bertinetto, M., Bianchi, V., Dahl, Ö. & Squartini, M. (Éds.), *Temporal Reference : Aspect and Actionality* (vol. 2, 95-103). Turin : Rosenberg & Sellier.
- Liskin-Gasparro, J. (2000). The Use of Tense-Aspect Morphology in Spanish Oral Narratives : Exploring the Perceptions of Advanced Learners. *Hispania*, 83(4), 830-844.
- Long, M. H. (1991). Focus on Form : A Design Feature in Language Teaching Methodology. Dans De Bot, K., Ginsberg, R. & Kramsch, C. (Éds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective* (p.39-52). Amsterdam : John Benjamins Publishing.
- Lyster, R. (2004a). Research on form-focused instruction in immersion classrooms: Implications for theory and practice. *Journal of French Language Studies*, 14(3), 321-341.
- Lyster, R. (2004b). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in second language acquisition*, 26(3), 399-432.
- Madden, C. J., & Zwaan, R. A. (2003). How does verb aspect constrain event representations? *Memory & Cognition*, 31(5), 663-672.
- Magliano, J. P., & Schleich, M. C. (2000). Verb aspect and situation models. *Discourse processes*, 29(2), 83-112.
- Martin, R. (1988). Temporalité et «classe de verbes». *L'information Grammaticale*, 39, 3-8.
- Ministère de l'immigration et des communautés culturelles. (2006). *Québec Atout : Cahier d'activités 330-2*. Québec : Ministère de l'immigration et des communautés culturelles, Direction des politiques et programmes de francisation.
- Ministère de l'immigration et des communautés culturelles. (2006). *Québec Atout : Cahier d'activités 330-3*. Québec : Ministère de l'immigration et des communautés culturelles, Direction des politiques et programmes de francisation.
- Ministère de l'immigration, de la diversité et de l'inclusion. (2013). Fiche synthèse sur l'immigration et la diversité ethnoculturelle au Québec : Bref portrait de l'immigration permanente [Format pdf]. Repéré à http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE_syn_an2013.pdf
- Ministère de l'immigration, de la diversité et de l'inclusion. (2014). Programme d'intégration linguistique pour les immigrants (PILI) [Format pdf]. Repéré à <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/Pili.pdf>

- Montrul, S., & Slabakova, R. (2003a). Competence similarities between native and near-native speakers : An Investigation of the Preterite-Imperfect Contrast in Spanish. *Studies in Second Language Acquisition*, 25(3), 351-398.
- Montrul, S., & Slabakova, R. (2003b). Genericity and Aspect in L2 Acquisition. *Language Acquisition*, 11(3), 165-196.
- Mourelatos, A. P. (1981). Events, Processes, and States. Dans Tedeschi, P.J. & Zaenen, A. (Éds). *Syntax and Semantics, vol. 14: Tense and aspect*. New York: Academic Press: 191-212.
- Nakhla-Manoli, M. (2001). The effect of sequencing instruction on form and function on the Learning of the forms and functions of Passé Composé and Imparfait by grade 11 French immersion students. (Thèse de Doctorat, University of Toronto). Repéré dans <http://hdl.handle.net/1807/15355>
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms : Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. New York : Routledge.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language learning*, 50(3), 417-528.
- Norris, J.M. & Ortega, L. (2003). Defining and measuring SLA. Dans Doughty, C. J. & Long, M.H. (Éds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 717-761). Oxford : Blackwell Publishing Ltd.
- Office Québécoise de la Langue Française. (2013). Mission et rôle. Repéré à <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/office/mission.html>
- Pulgram, E. (1984). The Functions of Past Tenses: Greek, Latin, Italian, French. *Language Sciences*, 6(2), 239-269.
- Ramat, A. G. (1995). L'expression de l'aspect progressif en italien seconde langue et le rôle des propriétés sémantiques des verbes. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 5, 47-78.
- Recanati, C., & Recanati, F. (1999). La classification de Vendler revue et corrigée. La modalité sous tous ses aspects, *Cahiers Chronos*, 4, 167-184.
- Renaud, F. (2002). Est-il possible d'effectuer une classification des types de situations vendleriennes par des tests syntaxiques? *L'information Grammaticale*, 95, 23-26.

- Riegel, M., Pellat, J. C., & Rioul, R. (2004). Grammaire méthodique du français (3e Éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Robert, M. (2004). Proximité linguistique et pédagogie des langues maternelles. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 136(4), 499-511.
- Rutherford, W. E., & Smith, S. M. (1985). Consciousness-raising and universal grammar. *Applied linguistics*, 6(3), 274-282
- Salaberry, M. R. (1998). The development of aspectual distinctions in L2 French classroom learning. *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 54(4), 508-542.
- Salaberry, M. R. (1999). The development of Past Tense Verbal Morphology in Classroom L2 Spanish. *Applied Linguistics*, 20(2), 151-178.
- Salaberry, M. R. (2000). The acquisition of English past tense in an instructional setting. *System*, 28, 135-152.
- Salaberry, R. (2003). Tense aspect in verbal morphology. *Hispania*, 86(3), 559-573
- Savignon, S. J. (1976). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Communication présentée au Central States Conference of the Teaching of Foreign Languages, Detroit. <http://eric.ed.gov/?id=ED135245>
- Schmidt, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmidt, R. W., & Frota, S. N. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. Dans Day, R.R. (Éd.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (p. 237-326). London : Newbury House Publishers.
- Simard, D. (2004). Et si la capacité de réflexion métalinguistique avait un sexe: Relation entre les réflexions métalinguistiques produites dans une classe dite communicative et le sexe des apprenants de L2. *Language Awareness*, 13(4), 265-278.
- Simard, D. & Wong, W. (2001). Alertness, orientation, and detection. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(01), 103-124.
- Smith, M. S. (1991). Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, 7(2), 118-132.

- Spada, N. (1997). Form-focussed instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language teaching*, 30(02), 73-87.
- Spada, N. (2007). Communicative Language Teaching. Dans Cummins, J. & Davison, C. (Eds.), *Springer International Handbooks of Education* (2ème partie, vol. 15, p. 271-288). New York : Springer US.
- Stokes, J. D. (1985). Effects of student monitoring of verb inflection in Spanish. *The Modern Language Journal*, 69(4), 377-384.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1989). Canadian immersion and adult second language teaching: What's the connection? *The Modern Language Journal*, 73(2), 150-159.
- Swain, M. (1988). Manipulating and Complementing Content Teaching to Maximize Second Language Learning. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, 6(1), 68-83.
- Swain, M. (1996). Discovering successful second language teaching strategies and practices: From programme evaluation to classroom experimentation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 17(2-4), 89-104.
- Terrell, T. D. (1986). Acquisition in the Natural Approach : The Binding/Access Framework. *The Modern Language Journal*, 70(iii), 213-227.
- Terrell, T. D. (1991). The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach. *The Modern Language Journal*, 75(1), 52-63.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal : Éditions Multimondes.
- Van Patten, B. (2004). *Processing Instruction : Theory, Research, and Commentary*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Patten, B. (2006). Input processing in adult second language acquisition. Dans Van Patten, B. & Williams, J. (Eds.). *Theories in second language acquisition* (1ère éd., p.115-135). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Patten, B., & Williams, J. (2006). *Theories in Second Language Acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in Philosophy*. New York : Cornell University Press.
- Weinrich, H. (1973). *Le Temps: le récit et le commentaire*. Paris: Editions du Seuil.
- Wulff, S., Ellis, N. C., Römer, U., Bardovi-Harlig, K., & Leblanc, C. J. (2009). The acquisition of Tense-Aspect : Converging Evidence from Corpora and Telicity Ratings. *The Modern Language Journal*, 93(3), 354-369.

Annexe I

Plans de cours du MICC

FIA330-1, niveau débutant

DESCRIPTION DU COURS

Dans ce cours, l'étudiant explorera les notions de base de la langue française à l'oral et à l'écrit pour répondre à ses besoins immédiats.

Ce cours lui permettra également de se familiariser avec les caractéristiques géographiques et historiques du Québec ainsi qu'avec les us et coutumes, les codes et les règles de la vie quotidienne au Québec.

COMPÉTENCES

Les objectifs et activités de communication permettront à l'étudiant de développer sa capacité à :

- interagir oralement dans des situations simples de la vie quotidienne;
- comprendre des phrases, des messages et des textes courts et simples;
- produire de courts messages et remplir des documents simples.

CONTENU DU COURS

Les activités d'enseignement sont multiples et variées : activités de communication orale, lecture, rédaction, grammaire, phonétique, connaissance du Québec, stratégies de communication, particularités du français au Québec, etc. Comme ces éléments sont étroitement liés, ils peuvent être enseignés conjointement.

OBJECTIFS ET ACTIVITÉS DE COMMUNICATION

Interaction orale	
<ul style="list-style-type: none">• Faire connaissance• S'informer du fonctionnement de l'établissement• Demander un service• S'orienter dans un édifice• S'orienter dans un quartier / en ville	<ul style="list-style-type: none">• Se raconter :<ul style="list-style-type: none">- Parler de ses activités quotidiennes- (S') informer des habitudes passées• S'informer de la météo• Acheter des aliments, des vêtements• Réagir lors d'une urgence médicale
Compréhension écrite	
<ul style="list-style-type: none">• Lire une invitation• Identifier des pictogrammes• Comprendre des petites annonces	<ul style="list-style-type: none">• Repérer des informations simples dans un bottin, un horaire, un répertoire, etc.• Comprendre l'information d'un court avis, etc.
Production écrite	
<ul style="list-style-type: none">• Faire un chèque• Adresser une lettre• Écrire des cartes de souhaits	<ul style="list-style-type: none">• Remplir un formulaire simple• Rédiger une petite annonce• Noter des informations, etc.

CONTENU GRAMMATICAL

Adjectifs qualificatif, possessif, démonstratif	Types de phrases et structures affirmative, négative, interrogative, impérative, exclamative hypothèse : si + présent complément du nom comparatif des adjectifs locutions avec avoir
Articles défini, indéfini	
Pronoms personnel sujet, tu/vous, on/nous	Verbes indicatif présent, présent continu, impératif présent, futur proche, passé récent, conditionnel de politesse

CONNAISSANCE DU QUÉBEC

- Situer le Québec par rapport au Canada et à l'Amérique du Nord.
- Connaître les peuples fondateurs : Premières Nations, Français et Anglais.
- Connaître la région où est situé l'établissement d'enseignement, et les autres régions du Québec (caractéristiques géographiques, économiques, démographiques).
- Associer des personnages historiques à certains lieux (toponymie).
- Se familiariser avec la culture d'expression française en Amérique.
- Connaître certaines institutions et certaines ressources liées à la vie culturelle (bibliothèques, cinémas, centres de loisirs, etc.) et à la vie des citoyens (commissions scolaires, services municipaux, etc.).

FIA330-2, niveau intermédiaire

DESCRIPTION DU COURS

Dans ce cours, l'étudiant consolidera son apprentissage des notions de base de la langue française à l'oral et à l'écrit pour répondre à la plupart de ses besoins courants.

Ce cours lui donnera également l'occasion de poursuivre l'exploration des caractéristiques géographiques et historiques du Québec. Il prendra connaissance des faits marquants de l'histoire du Québec de même que des ressources et des institutions de la société québécoise en rapport avec l'exercice de ses droits et de ses responsabilités comme membre de cette société.

COMPÉTENCES

Les objectifs et activités de communication permettront à l'étudiant de développer sa capacité à :

- communiquer oralement dans des situations prévisibles de la vie courante;
- comprendre des textes simples;
- rédiger de courts textes suivis ou structurés pour exprimer des idées ou des faits.

CONTENU DU COURS

Les activités d'enseignement sont multiples et variées : activités de communication orale, lecture, rédaction, grammaire, phonétique, connaissance du Québec, stratégies de communication, particularités du français au Québec, etc. Comme ces éléments sont étroitement liés, ils peuvent être enseignés conjointement.

OBJECTIFS ET ACTIVITÉS DE COMMUNICATION

Interaction orale	
<ul style="list-style-type: none">• Chercher un logement• Négocier les conditions de location d'un logement• Exposer un problème domestique• Se raconter :<ul style="list-style-type: none">- Raconter un événement• Relater chronologiquement des faits	<ul style="list-style-type: none">• Prendre rendez-vous auprès d'un intervenant médical• Se procurer un médicament• Consulter un intervenant médical• S'informer d'activités de loisir et donner son opinion• Effectuer une recherche dynamique d'emploi
Compréhension écrite	
<ul style="list-style-type: none">• Rechercher de l'information dans les journaux, dans l'Internet, etc.• Comprendre une courte lettre informelle ou un bref courriel• Lire une courte biographie	<ul style="list-style-type: none">• Trouver de l'information dans un répertoire d'activités, une brochure (emploi)• Trouver l'idée principale d'un texte• Lire des manchettes, de courts faits divers, etc.
Production écrite	
<ul style="list-style-type: none">• Noter de façon claire et précise un message téléphonique détaillé• Faire la description d'une activité de loisir• Résumer un événement	<ul style="list-style-type: none">• Décrire un problème lié à l'habitation, une personne, un objet• Écrire un bref courriel informel• Noter des informations reçues oralement, etc.

Immigration
et Communautés
culturelles

Québec 

CONTENU GRAMMATICAL

Adjectifs verbal	Types de phrases et structures négatives
Pronoms personnel, démonstratif, relatif (qui, que, où)	hypothèses : si + imparfait + conditionnel présent
Verbes passé composé, imparfait, conditionnel présent, gérondif, futur simple, infinitif passé, subjonctif présent (amorce), plus-que-parfait (amorce)	le passé : passé composé / imparfait style indirect : demander si, ce que, où, etc. voix passive

CONNAISSANCE DU QUÉBEC

- Connaître les dates importantes et les événements historiques marquants.
- Faire l'amorce de l'histoire en relation avec la géographie (le Saint-Laurent, axe de colonisation de la Nouvelle-France et voie de communication par la suite).
- Connaître les régions du Québec (autres que celles qui ont été vues au cours FIA 330-1).
- Se familiariser avec les paliers de gouvernements, le processus électoral, les partis politiques, l'exercice du droit de vote.
- Connaître des institutions et des ressources liées à la vie des citoyens (commissions scolaires, services municipaux, etc.) et à la vie culturelle (bibliothèques, centres de loisirs, etc.).
- Se familiariser avec la culture québécoise (musique, chansons, folklore, manifestations, etc.).

FIA330-3, niveau intermédiaire

DESCRIPTION DU COURS

Dans ce cours, l'étudiant approfondira sa compréhension des notions de la langue française et renforcera ses capacités à comprendre et à produire des énoncés oraux et écrits pour répondre à des besoins spécifiques de la vie quotidienne.

Ce cours lui donnera aussi l'occasion de se familiariser avec la littérature québécoise, d'approfondir sa connaissance de certains événements historiques en lien avec l'actualité récente, d'observer les caractéristiques de la vie économique du Québec et de distinguer les diverses formes de participation à la vie collective.

COMPÉTENCES

Les objectifs et activités de communication permettront à l'étudiant de développer sa capacité à :

- converser dans des situations diverses;
- comprendre divers types de textes de complexité moyenne;
- rédiger de courts textes structurés et des textes formels simples.

CONTENU DU COURS

Les activités d'enseignement sont multiples et variées : activités de communication orale, lecture, rédaction, grammaire, phonétique, connaissance du Québec, stratégies de communication, particularités du français au Québec, etc. Comme ces éléments sont étroitement liés, ils peuvent être enseignés conjointement.

OBJECTIFS ET ACTIVITÉS DE COMMUNICATION

Interaction orale	
<ul style="list-style-type: none">• Comprendre et commenter les éléments essentiels des faits d'actualité• Se raconter :<ul style="list-style-type: none">- Formuler des projets	<ul style="list-style-type: none">• Faire le point sur sa formation scolaire et professionnelle• Préparer une entrevue d'emploi
Compréhension écrite	
<ul style="list-style-type: none">• Relever l'idée générale d'un texte d'actualité• Lire un rapport, une entrevue ou une histoire qui contient des explications et des exemples• Comparer deux offres d'emploi• Comprendre des extraits de textes en rapport avec les normes du travail	<ul style="list-style-type: none">• Identifier les différentes idées d'un texte d'opinion (éditorial, lettre de plainte, etc.), d'information (note de service, avis administratif, etc.)
Production écrite	
<ul style="list-style-type: none">• Raconter un événement dans un court texte structuré• Décrire une situation• Rédiger de courts messages à partir de notes détaillées	<ul style="list-style-type: none">• Préparer son curriculum vitae• Décrire et mettre en valeur ses compétences et ses habiletés• Noter des informations, etc.

CONTENU GRAMMATICAL

Pronoms

interrogatif, possessif

Types de phrases et structures

relative, circonstancielle

(de temps, de cause, de but, d'opposition)

hypothèses : si + plus-que-parfait + conditionnel passé

concordance des temps : tous les types de phrases

Verbes

subjonctif présent, plus-que-parfait, conditionnel passé, futur antérieur,
révision de tous les temps de verbes

- Le lexique et les expressions du français parlé au Québec
- Les différents niveaux de langue

CONNAISSANCE DU QUÉBEC

- Connaître les dates importantes et les événements historiques marquants.
- Faire le lien entre les événements anciens et l'actualité.
- Connaître les syndicats et les lois du travail.
- Se familiariser avec la Charte des droits, l'organisation politique (municipale, provinciale, fédérale) et le pouvoir législatif et exécutif.
- Se familiariser avec la culture québécoise (manifestations, lieux culturels, architecture urbaine/rurale, littérature et chanson).

Annexe II

Formulaire de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche: L'enseignement de la distinction entre le passé composé et l'imparfait

Chercheur : Éveline Thibault-Lanctôt, candidate à la maîtrise, Département de Didactique, Faculté de l'Éducation, Université de Montréal

Directrice de recherche : Ahlem, Ammar, professeure agrégée, Département de Didactique, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet s'intéresse au discours didactique de l'enseignant dans les cours de français langue seconde au Québec et à la transposition didactique. Il vise à décrire certains aspects de ce discours ainsi que la façon dont ce discours se transpose didactiquement en classe à travers les activités et les exercices. Plus précisément, cette recherche vise à 1) comprendre les conceptions des enseignants en français langue seconde de la distinction entre le passé composé et l'imparfait et 2) comprendre comment ces enseignants font la transposition didactique de leurs connaissances.

2. Participation à l'étude

En participant à cette étude, vous acceptez de donner une entrevue d'une heure ainsi que tout le matériel didactique utilisé lors de l'enseignement du passé composé et de l'imparfait. Ce matériel sera utilisé strictement pour la recherche. L'entrevue sera enregistrée à l'aide d'un enregistreur vocal, puis transcrite. Cette entrevue portera sur les difficultés rencontrées par les élèves, sur le contenu et le déroulement des cours et sur la transposition didactique.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. L'entrevue sera enregistrée,

transcrite puis effacée. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheuse aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. Ces renseignements personnels seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé et seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de les identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation dans le cadre de ce projet. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée.

4. Avantages et inconvénients

Il n'y a aucun risque ni inconvénient particulier associé à votre participation à cette étude. De plus, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur l'enseignement du français langue seconde.

5. Droit de retrait

Votre participation à cette étude est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. De même, vous êtes entièrement libre de retirer votre consentement et d'arrêter votre participation. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Après un tel avis, les renseignements personnels vous concernant et qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits ainsi que tous les enregistrements vidéo et les retranscriptions.

6. Indemnité

Un certificat cadeau de 25\$ chez Renaud-Bray vous sera remis afin de vous remercier de votre collaboration.

7. Diffusion des résultats

Vous serez informé de la complétion du projet de recherche, prévue à l'hiver 2014-2015, et de ses principaux résultats.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à l'étude et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et

les inconvénients de cette étude.

Après réflexion, je consens librement à prendre part à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice et sans avoir à justifier ma décision.

<i>Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations</i>	Oui	Non

Signature :		Date :	
Nom :		Prénom :	
Adresse courriel :			

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude.

Signature du chercheur:		Date :	
Nom :	Thibault- Lanctôt	Prénom :	Éveline

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Éveline Thibault-Lanctôt, au numéro de téléphone : [REDACTED] ou à l'adresse courriel :

[REDACTED]

Toute plainte relative à votre participation à cette étude peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

Annexe III

Explications supplémentaires concernant la distinction entre le passé composé et l'imparfait

	Distinction	Niveau	Temps consacré	Crucial	Aspect
A	1. Ponctuel vs continu 2. Action vs description	Oui Débutant : Exemples plus simples	- Continu, en boucle		
B	1. Ponctuel vs continu 2. Opposition des différents sens	Oui Débutants : IMP habitude/description	- Grande place - Point le plus difficile	- Conjugaison - Emploi	Non
C	1. Ponctuel vs continu 2. Action en cours vs actions consécutives 3. Action vs description	Oui Débutants : IMP habitude/description	- Grande place - En boucle	- Emploi	Non
D	1. Fini vs non-fini	Non Avancé : Étymologie (peut-être)	- Continu, avec un cours semestriel	- Emploi	Non
E	1. Action en cours vs actions consécutives 2. Fini vs non-fini 3. perfectif vs imperfectif 4. Comparer à d'autres langues	Oui Avancé : Étymologie	- Grande place 1/6 du cours	- Emploi	Oui (niveau avancés)
F	1. Ponctuel vs continu 2. Qu'est-ce qui s'est passé vs comment? 3. Comparer à d'autres langues	Oui	- Grande place		Non
G	1. Action vs description	Non	- Grande place	- Emploi	Oui

	2. Action en cours vs actions consécutives	Toujours présenter les deux ensemble Oui Débutant : Termes plus simples	- Continu	- Ne pas se fier à sa L1 (anglais)	
H	1. Action vs description 2. Opposition des différents sens	Oui Avancé : règles d'accord	- Non	- Emploi	Non
I	1. Action vs description 2. Action en cours vs actions consécutives 3. Temps vs mode	Oui Avancé : Étymologie	- Grande place - Notions la plus complexe 8 cours /20	- Emploi	Oui

Annexe IV

Codification des exercices

A1	Forme	B15	<i>Forme</i>	D9	<i>Forme-Sens</i>	H1	Forme
A2	Forme	B16	Forme	E1	Sens	H2	Forme
A3	Forme	C1	Forme	E2	<i>Forme</i>	H3	Forme
A4	<i>Sens</i>	C2	Sens	E3	Emploi	H4	1. Emploi 2-3. Sens
A5	Forme Forme	C3	a. <i>Sens</i> b. Emploi	E4	1-3 Forme 2. Sens 4. Emploi	H5	Forme Forme Forme
A6	Emploi	C4	Forme Forme	F1	Sens	H6	a. Forme b. Emploi
A7	Emploi	C5	Sens	F2	Sens	H7	Forme
B1	<i>Forme-Sens</i>	C6	<i>Sens</i>	F3	<i>Sens</i>	H8	Emploi
B2	<i>Forme-Sens</i> b. Forme	C7	Forme	F4	Emploi	I1	<i>FS</i> Forme (2)
B3	Forme	C8	Emploi	F5	Sens	I2	<i>Emploi</i>
B4	Forme	C9	Forme	F6	Forme	I3	Forme
B5	Forme Forme	C10	Emploi	F7	<i>Sens</i>	I4	Sens
B6	Forme	C11	Emploi	G1	Forme	I5	Sens
B7	Emploi	D1	Forme	G2	Sens	I6	a. Forme b. Sens
B8	Emploi	D2	Forme (2)	G3	Forme Forme	I7	Emploi
B9	Emploi	D3	Forme Forme	G4	Sens	I8	Forme Forme
B10	Forme	D4	Forme Forme	G5	Forme Emploi	I9	a. Sens b. Emploi
B11	Forme	D5	Forme Forme	G6	Forme Emploi	I10	<i>Sens</i>
B12	Forme	D6	Forme (2)	G7	Forme	I11	Emploi
B13	Forme Forme	D7	1. Sens 2. Forme	G8	Forme	I12	Sens
B14	<i>Forme</i>	D8	1. Forme 2. Sens			I13	Emploi

Annexe V

Classification du matériel didactique par nature

Nature	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Exercice à trous (28)	A3, A6	B2b, B5.1, B7, B8, B11	C3b, C4.1, C4.2, C7, C8, C11	D1, D4.1, D5.1, D5.2, D6.2, D7.2, D8.2	E4.4		G5.2, G6.1	H3, H5.3, H6.1, H6.2	I1.1
Classification (11)	A1		C2	D7.1, D8.2				H4.2, H4.3	I1.2, I4, I5, I6.1, I12
Conjugaison (5)		B4, B10		D2.2, D3.1, D3.2					
Transformation (7)				D4.2	E3, E4.2, E4.3			H8	I7, I11
Opposition de temps (7)	A6	B7	C3b, C8	D7.1					I4, I13
Hypothèses/ Repérage (5)			C9					H2, H4.3, H5.2	I13
Production écrite (3)		B5.2				F5			I9.2
Construction de phrases (modèle) (10)		B3, B13.1	C1, C5			F2	G4	H7	I3, I8.1, I8.2
Construction de phrases (données) (5)	A2	B12			E1	F4		H2	
Dialogue (4)	A7						G3.1, G3.2, G7		
Discussion (questions) (4)	A5.2	B6, B13.2						H1	
Discussion (modèle) (4)	A5.1						G2, G4, G8		
Description d'images (12)		B9	C1, C2, C10			F1, F2		H5.1, H7	I3, I5, I6.1, I6.2
Écoute/ Transcription (4)						F6	G1, G5.1, G6.1		
Compréhension (2)							G6.2	H5.2	
Lecture/ Repérage (8)		B16	C9	D2.1, D6.1, D8.1	E4.1			H4.1	I9.1

Annexe VI

Analyse de l'intrant selon la classification de Vendler-Mourelatos

	Verbes	Classification	Temps
A6*	avoir	ETA	PC-IMP
	aller partir	ACC	IMP
	aller visiter	ACC	PC
	être	ETA	IMP-PC
	faire	ACC	PC-IMP
	embrasser	ACT	PC
	revoir	ACH	PC
	étudier	ACT	PC
	devenir	ACC	PC
	accueillir	ACC	IMP
	habiter	ETA	IMP
	célébrer	ACT	PC
	emmener	ACT	PC
B8	partir	ACT	PC
	être	ETA	I,I,I,I,I, I, I, I, I (10)
	connaître	ETA	IMP
	poser (des questions)	ACT	IMP
	faire	ACT	IMP,I, PC
	s'appeler	ETA	IMP
	avoir	ETA	IMP
	avoir l'air de	ETA	IMP
	aimer	ETA	IMP, I
	voir	ACH	IMP, I
	penser	ACT	IMP, I
	se fâcher	ACC	IMP, I
	savoir	ETA	IMP,I
	manger	ACT	IMP, I
	préférer	ETA	IMP
	prendre	ACH	PC
	mettre	ACC	PC, IMP
	attendre	ACT	PC
	entendre	ACT	PC
	appeler	ACT	PC
venir	ACC	PC	
C8*	se lever	ACC	PC
	dormir	ACT	IMP, IMP
	regarder	ACT	IMP
	évacuer	ACC	PC

	expliquer	ACT	PC
	embrasser	ACT	PC
	attendre	ACT	IMP
	saluer	ACC	PC
	jaser	ACT	IMP
	sourire	ACT	PC
	lire	ACT	IMP
	être	ETA	IMP
	raconter	ACT	PC
	fouiller	ACT	IMP
	attacher	ACC	PC
	sonner	ACT	PC
	éclater	ACH	PC
	arriver	ACC	PC
	entrer	ACC	PC
	rentrer	ACC	PC
E3	se réveiller	ACH	PC
	se lever	ACC	PC
	se préparer	ACC	PC
	se promener	ACT	IMP
	se retrouver	ACH	IMP
	se sentir	ETA	IMP
	s'arrêter	ACC	PC
	se connaître	ETA	IMP
	se regarder	ACT	PC
	s'offrir	ACT	PC
	falloir	ETA	IMP
	s'abandonner	ACT	PC
G5	faire (beau)	ETA	IMP
	se promener	ACT	IMP
	regarder	ACT	IMP, PC
	marcher	ACT	IMP
	voir	ACH	PC
	suivre	ACT	PC
	trouver (séduisante)	ETA	IMP
	oser	ACH	IMP
	être	ETA	PC, IMP, IMP
	prendre	ACC	PC, PC
	tomber	ACC	PC
	se cogner	ACH	PC
	s'évanouir	ACH	PC
	se précipiter	ACC	PC
	emporter	ACT	PC
	se réveiller	ACH	PC
	se marier	ACC	PC
H8	naître	ACH	PC
	gagner	ACH	PC
	acheter	ACC	PC
	diriger	ACT	PC

	s'exiler	ETA	PC
	revenir	ACH	PC
	fonder	ACC	PC
	prendre part	ACT	PC
	être	ETA	IMP
I11	naître	ACH	PC, PC
	aimer	ETA	IMP
	être	ETA	IMP, PC, IMP
	Tourner (un film)	ACT	PC
	suiivre	ACT	IMP
	avoir	ETA	IMP, IMP, IMP
	commencer	ACH	PC, PC
	réaliser (faire)	ACT	PC
	Permettre de gagner	ACH	PC
	venir	ACC	PC
	chanter	ACT	IMP
	grandir	ACC	PC
	jouer	ACT	IMP
	Servir (aux tables)	ACT	IMP
	devenir	ACC	PC
	communiquer	ACT	PC
	pleurer	ACT	PC
	hypothéquer	ACT	PC

* Les verbes en gras sont ceux qui n'ont pas été pris en compte dans l'analyse finale puisqu'ils n'étaient pas à conjuguer par l'apprenant.

Annexe VII

Tableaux complémentaires de l'analyse de l'intrant

Intrant des exercices didactiques ciblant l'emploi (verbes à conjuguer seulement)

		PC				IMP			
		ETA	ACT	ACC	ACH	ETA	ACT	ACC	ACH
A	8	2	0	2	0	2	0	2	0
B	39	0	5	2	1	19	7	3	2
C	16	0	4	4	0	1	7	0	0
E	12	0	3	3	1	3	1	0	1
G	21	1	3	5	4	4	3	0	1
H	9	1	2	2	3	1	0	0	0
I	24	1	5	3	5	6	4	0	0
	129	5	22	21	14	36	22	5	4

Intrant des exercices didactiques ciblant l'emploi (tous les verbes)

		PC				IMP			
		ETA	ACT	ACC	ACH	ETA	ACT	ACC	ACH
A	16	2	4	3	1	3	0	3	0
B	39	0	5	2	1	19	7	3	2
C	21	0	5	7	1	1	7	0	0
E	12	0	3	3	1	3	1	0	1
G	21	1	3	5	4	4	3	0	1
H	9	1	2	2	3	1	0	0	0
I	24	1	5	3	5	6	4	0	0
	142	5	27	25	16	37	22	6	4

Distribution de la typicité pour chaque exercice (tous les verbes)

	Intrant typique		Intrant atypique		Total
	PC	IMP	PC	IMP	
A	4	3	6	3	16
B	3	26	5	5	39
C	8	8	5	0	21
E	4	4	3	1	12
G	9	7	4	1	21
H	5	1	3	0	9
I	8	10	6	0	24
	41	59	32	10	142
	29%	41,5%	22,5%	7%	100%

Annexe VIII

Analyse de l'enseignement et de la transposition didactique de la distinction entre le passé composé et l'imparfait

	Enseignement idéal	Enseignement traditionnel
Contenu		
Explications	<ul style="list-style-type: none"> — Avant-plan/arrière-plan — Qu'est-ce qui s'est passé/comment ça s'est passé ? — Actions consécutives/actions simultanées 	<ul style="list-style-type: none"> — Fini/non-fini — Ponctuel/continu — Action/description — Répétitions déterminées/répétitions indéterminées
Activités didactiques		
Séquence didactique	<ul style="list-style-type: none"> — Présentation, pratique et communication — DADD (Lévesque, 2010) — PACE (Fahmy, 2007) — Enseignement aspectuo-modal avec visualisation 	<ul style="list-style-type: none"> — Formation, règles et exceptions, pratique, exercices systématiques
Intrant	<ul style="list-style-type: none"> — Emploi majoritaire — Emploi, sens et forme — Verbes en contextes typiques et atypiques 	<ul style="list-style-type: none"> — Forme majoritaire — Forme, sens, emploi — Verbes d'état associés à l'imparfait
Nature des exercices (Majoritaire)	<ul style="list-style-type: none"> — Résumer de film/anecdote/enseignement visuel — Activités déductives : Repérage et hypothèses — Association et classification — Discussion/écriture avec modèle — Activités de communication : sondage, discussion, écriture, écoute, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> — Exercices systématiques — Exercices à trous — Description d'image — Transformation (présent → passé) — Compréhension écrite et orale — Production écrite — Discussion/écriture avec modèle

Enseignant A	Enseignement idéal	Enseignement traditionnel
Contenu		
Explications		- Ponctuel/continu - Action/description
Activités didactiques		
Intrant		- Forme majoritaire (71%) - Emploi (29%)
Nature des exercices	— Résumé de film — Association et classification — Opposition des temps — Dialogues — Discussion/écriture avec modèle — Discussion libre	— Exercices systématiques — Exercices à trous — Discussion/écriture avec modèle

Enseignant B	Enseignement idéal	Enseignement traditionnel
Contenu		
Explications		- Ponctuel/continu
Activités didactiques		
Intrant		- Forme majoritaire (80%) - Emploi (20%)
Nature des exercices	— Opposition des temps — Discussion/écriture avec modèle	— Exercices systématiques — Exercices à trous — Production écrite — Discussion/écriture avec modèle — Description d'image — Compréhension écrite et orale

Enseignant C	Enseignement idéal	Enseignement traditionnel
Contenu		
Explications	— Actions consécutives/actions simultanées	- Ponctuel/continu - Action/description
Activités didactiques		
Intrant	- Forme (46%) - Emploi (36%) - Sens (18%)	
Nature des exercices	— Résumé de film — Association et classification — Opposition des temps — Activités déductives : Repérage et hypothèses — Discussion/écriture avec modèle — Discussion libre	— Exercices systématiques — Exercices à trous — Discussion/écriture avec modèle — Description d'image — Compréhension écrite et orale

Enseignant D	Enseignement idéal	Enseignement traditionnel
Contenu		
Explications		— Fini/non-fini
Activités didactiques		
Intrant		- Forme majoritaire (87%) - Sens (13%)
Nature des exercices	— Résumé de film — Association et classification — Opposition des temps — Discussion/écriture avec modèle — Activités déductives : Repérage et hypothèses	— Exercices systématiques — Exercices à trous — Transformation (présent → passé) — Compréhension écrite et orale — Discussion/écriture avec modèle

Enseignant E	Enseignement idéal	Enseignement traditionnel
Contenu		
Explications	— Actions consécutives/actions simultanées	— Fini/non-fini - Comparer à d'autres langues
Activités didactiques		
Intrant	- Forme (33,3%) - Emploi (33,3%) - Sens (33,3%)	
Nature des exercices	— Résumé de film — Activités déductives : Repérage et hypothèses	— Exercices systématiques — Exercices à trous — Transformation (présent → passé) — Discussion/écriture avec modèle — Compréhension écrite et orale

Enseignant F	Enseignement idéal	Enseignement traditionnel
Contenu		
Explications	— Qu'est-ce qui s'est passé/comment ça s'est passé ?	- Ponctuel/continu - Comparer à d'autres langues
Activités didactiques		
Intrant		- Sens (50%) - Forme (33%) - Emploi (17%)
Nature des exercices	— Discussion/écriture avec modèle — Discussion libre	— Exercices systématiques — Production écrite — Discussion/écriture avec modèle — Compréhension écrite et orale

Enseignant G	Enseignement idéal	Enseignement traditionnel
Contenu		
Explications	— Actions consécutives/actions simultanées	— Action/description
Activités didactiques		
Intrant		- Forme majoritaire (64%) - Emploi (18%) - Sens (18%)
Nature des exercices	— Dialogues — Discussion/écriture avec modèle — Discussion libre	— Exercices systématiques — Exercices à trous — Discussion/écriture avec modèle — Description d'image — Compréhension écrite et orale

Enseignant H	Enseignement idéal	Enseignement traditionnel
Contenu		
Explications		- Action/description
Activités didactiques		
Intrant		- Forme majoritaire (62%) - Emploi (23%) - Sens (15%)
Nature des exercices	— Association et classification — Activités déductives : Repérage et hypothèses — Discussion/écriture avec modèle	— Exercices systématiques — Exercices à trous — Transformation (présent → passé) — Discussion/écriture avec modèle — Description d'image — Compréhension écrite et orale

Enseignant I	Enseignement idéal	Enseignement traditionnel
Contenu		
Explications	— Actions consécutives/actions simultanées	- Ponctuel/continu
Activités didactiques		
Intrant	- Forme (40%) - Sens (33%) - Emploi (27%)	
Nature des exercices	— Association et classification — Opposition des temps — Activités déductives : Repérage et hypothèses — Discussion/écriture avec modèle	— Exercices systématiques — Exercices à trous — Transformation (présent → passé) — Production écrite — Discussion/écriture avec modèle — Description d'image — Compréhension écrite et orale

