



ISSN: 1859-3100

TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM TP. HỒ CHÍ MINH
TẠP CHÍ KHOA HỌC

KHOA HỌC GIÁO DỤC
Tập 15, Số 4 (2018): 192-200

Email: tapchikhoahoc@hcmue.edu.vn; Website: http://tckh.hcmue.edu.vn

HO CHI MINH CITY UNIVERSITY OF EDUCATION
JOURNAL OF SCIENCE

EDUCATION SCIENCE
Vol. 15, No. 4 (2018): 192-200

PÉDAGOGIE DE L'ERREUR POUR CORRIGER L'USAGE ERRONÉ DU PASSÉ COMPOSÉ ET DE L'IMPARFAIT

*Pham Song Hoang Phuc**

Directeur du Département de Français, Université d'Éducation d'Ho Chi Minh-Ville

Reçu: 27/02/2018; Révisé: 06/3/2018; Accepté: 20/4/2018

RÉSUMÉ

L'erreur ne doit pas être considérée comme négative dans l'enseignement des langues. Elle peut être en revanche valorisée par une pédagogie de l'erreur, qui s'en sert pour construire une séquence didactique visant à corriger un usage erroné de la langue et à en fixer les règles. Dans cette perspective, l'article, après avoir fait un détour théorique, propose une démarche pour remédier aux emplois inappropriés du passé composé et de l'imparfait par un public étudiant et en même temps, en consolider les règles d'usage.

Mots-clés: didactique de la grammaire, Pédagogie de l'erreur, correction, temps verbal.

ABSTRACT

Pedagogy of error to fix the inappropriate use of the passé composé and the imparfait

Mistakes in language teaching should not be considered negative in language teaching. On the other hand, it can be developed by a pedagogy of error, which uses it to construct a didactic sequence aimed at correcting a misuse of the language and setting the rules. In this perspective, the article, after making a theoretical detour, proposes an approach to remedy the inappropriate uses of the passé composé and the imparfait by a student public and at the same time, to consolidate the rules of use.

Keywords: didactics of grammar, pedagogy of error, correction, verbal tense.

TÓM TẮT

Cách tiếp cận về lỗi để sửa cách sử dụng sai thì passé composé và thì imparfait

Lỗi sai trong dạy ngôn ngữ không nên bị xem là điều xấu; ngược lại, lỗi sai có thể mang một giá trị hữu ích thông qua phương pháp dạy học bằng lỗi sai để xây dựng một buổi học nhằm sửa lỗi sai và thiết lập quy tắc ngôn ngữ. Theo hướng này, bài viết đề cập các vấn đề lí luận liên quan, sau đó đưa ra một tiến trình dạy học để sửa lỗi sai trong việc sử dụng thì quá khứ kép (passé composé) và thì quá khứ không hoàn thành (imparfait), đồng thời củng cố quy tắc sử dụng của các thì này.

Từ khóa: lí luận giảng dạy ngữ pháp, phương pháp dạy học bằng lỗi sai, sửa lỗi, thì của động từ.

Dans l'apprentissage d'une langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère, l'apprenant commet inévitablement des erreurs. En réalité, les erreurs d'ordre grammatical sont les plus fréquentes parmi d'autres, à l'oral aussi bien qu'à l'écrit. Celles-ci sont en fait le non-respect de la norme imposée par l'usage d'une langue, mais à la fois la représentation du niveau d'acquisition de la langue par l'apprenant. C'est aussi un indice sur lequel l'enseignant pourrait se baser pour constater la progression de l'apprenant. Ensuite, à partir de ce constat,

* Courriel: hoangphucsp@gmail.com

l'enseignant devrait maintenir ou « aménager son plan pédagogique » en vue des démarches plus appropriées pour aider l'apprenant à surmonter ses difficultés et à progresser.

1. Problématique

Selon notre propre expérience de l'enseignement du FLE pour le public d'étudiants vietnamiens, les erreurs grammaticales les plus fréquentes reposent notamment sur tout ce qui concerne l'usage des verbes dans les énoncés. On peut en citer quelques-unes:

- Erreurs de conjugaison (dimension morphologique);
- Erreurs de l'accord du verbe avec le sujet dont celui du participe passé (dimension syntaxique);
- Erreurs dans l'emploi des temps verbaux (dimensions syntaxique, sémantique mais aussi textuelle);

Ces erreurs multiples seraient dues à:

- L'absence de conjugaison en langue maternelle;
- L'emploi des moyens essentiellement lexicaux pour exprimer la temporalité et non des moyens grammaticaux (temps et mode verbaux);
- L'interférence avec l'anglais;
- etc.

À notre avis, l'emploi des temps du passé demeure le problème le plus épineux ; sur cette question, la littérature scientifique en a beaucoup parlé, à travers les thèses et d'autres publications scientifiques. Nos apprenants confondent surtout les emplois du passé composé et de l'imparfait. Comment allons-nous corriger les erreurs liées à l'usage de ces deux temps du passé? Comment pourrions-nous leur faire s'en approprier les règles en partant de leur confusion? Dans le cadre de cet article à vocation didactique, nous proposons la pédagogie de l'erreur pour répondre à cette double question: corriger les erreurs et fixer les règles d'usage.

2. Les règles d'usage

Le passé composé qui se construit avec l'auxiliaire (*être* ou *avoir*) et le participe passé du verbe en question renferme deux valeurs temporelles, une de passé et une de présent. Il peut soit situer un fait au moment passé, c'est-à-dire antérieur au moment de l'énonciation, soit évoquer un fait passé qui laisse un résultat au moment de l'énonciation. Sur le plan aspectuel, deux valeurs aspectuelles ressortent de ce temps du passé : aoristique et accompli. Par ailleurs, sur le plan d'énonciation, c'est le temps du « discours » où le locuteur manifeste sa présence dans l'énoncé. Enfin, au niveau du relief temporel, c'est un temps du premier plan, mettant en avant les procès qui constituent la progression du texte. De par ses valeurs temporelles, aspectuelles et textuelles, le passé composé exprime soit des faits accomplis à un moment donné du passé, qu'il s'agisse des faits ponctuels, répétitifs, à durée limitée ou des successions d'événements (passé aoristique), soit l'antériorité des faits dont les conséquences ont lieu au moment présent (Delatour, Jennepin, Léon-Dufour & Teyssier, 2004).

De son côté, l'imparfait fait apparaître une action passée en cours d'accomplissement. Autrement dit, il a la valeur temporelle de passé et la valeur aspectuelle d'inaccompli. Quant à ses valeurs textuelles, l'imparfait est un temps de l'arrière-plan pour les actions secondaires, mais il est employé dans le mode « récit » aussi bien que dans le mode « discours » selon les termes de Maingueneau (1993). L'imparfait connaît un large spectre d'emplois. La *Nouvelle Grammaire du Français* en recense surtout (Delatour, Jennepin, Léon-Dufour & Teyssier, 2004) :

- L'imparfait dans la description;
- L'imparfait d'habitude ou de répétition;
- L'imparfait employé après la conjonction *si*;
- L'imparfait dans les formules de politesse;
- L'imparfait historique/ hypocoristique/ de conséquence inéluctable.

Cependant, dans le cadre de notre propos, nous nous intéressons aux deux premiers emplois de l'imparfait, les autres étant des emplois d'ordre modal et stylistique que le niveau de notre public se permet de mettre de côté.

3. Enseignement de la grammaire

D'après Moirand (1979), dans l'enseignement de la grammaire, *il ne s'agit pas d'imposer aux apprenants une terminologie, ou d'imposer des classements issus de l'application d'une quelconque théorie linguistique, mais il faudrait laisser les apprenants en langue étrangère se structurer eux-mêmes la grammaire*. La chercheuse propose alors d'aider les apprenants à *intérioriser les modèles nécessaires à leurs productions, en réfléchissant avec eux sur le fonctionnement de la langue [...]* (p.71).

Partageant également cet avis, Cuq (1996) préconise un *développement chez l'apprenant d'un véritable processus heuristique* (p.104). Pour cela, les acteurs d'une classe de langue, l'apprenant et l'enseignant, doivent conjuguer leur effort. C'est à l'apprenant d'établir sa *propre grammaire*, c'est-à-dire de *structurer la représentation et la connaissance* qu'il a du *fonctionnement de la langue* et à l'enseignant d'*aider l'apprenant à construire sa grammaire, c'est-à-dire contrôler ses hypothèses, l'aider à les (re)formuler par une comparaison a posteriori avec des modèles fournis par les linguistes* (Cuq, 1996, p.104).

Aussi enseigner la grammaire, selon Germain & Séguin (1998), consiste-t-il à *exposer les apprenants à un certain type de description/simulation ou la leur faire découvrir* en vue d'une *intériorisation* pour que l'apprenant soit capable d'en faire un usage approprié (p.34). Les auteurs soulignent l'inexistence d'une ou des meilleures façons d'enseigner la grammaire. Il s'agirait plutôt de techniques plus ou moins appropriées aux apprenants et à l'objet d'étude.

Par ailleurs, Peck (1988) observe 5 types de techniques d'enseignement de la grammaire (identification, classification, systématisation, application, généralisation) dont les utilisations peuvent être variées et partielles; alors que Faerch (1986) enregistre les 4 étapes du processus d'enseignement de la grammaire (formulation d'un problème, induction, formulation d'une règle, exemplification).

Bref, les didacticiens mettent en exergue plus ou moins l'autonomie de l'apprenant dans le processus d'acquisition de la grammaire d'une langue. C'est lui qui doit réfléchir sur les phénomènes grammaticaux et structurer « sa grammaire ». L'enseignant y est toujours présent pour lui apporter un soutien nécessaire et non plus pour lui fournir des connaissances. Pourtant, le rôle de l'enseignant, loin de tomber dans l'assistanat, serait centré sur les techniques de soutien, sur le contenu et aussi sur la façon dont il apporte les outils adéquats. Les démarches à construire devraient être pertinentes, de manière que l'apprenant puisse suivre et arriver à acquérir l'information. Par conséquent, faire acquérir aux étudiants les emplois du passé composé et de l'imparfait ne doit en aucun cas se réduire à une simple récitation de règles toutes faites sur leurs valeurs respectives.

4. Rôle de la correction

On ne peut pas aborder la « correction » sans parler de « faute » ou « erreur ». Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, faire des fautes ou des erreurs est inévitable et normal. L'important, c'est la façon de les considérer.

La faute et l'erreur sont deux termes qui circulent dans la didactique des langues et qui traduisent deux conceptions différentes sur l'incorrection. Si la faute est due à un défaut de capacité de l'apprenant, le second terme est plutôt lié au contexte de production de ce dernier et nécessite donc une meilleure appropriation. Autrement dit, l'erreur dira que l'apprenant pourra encore s'améliorer pour bien appliquer la règle en question dans le bon contexte. Ainsi, la correction qui en résulte valorisera aussi les acquis intermédiaires de l'apprenant.

En effet, *corriger, ce n'est pas juger : c'est aider à apprendre. Ce n'est pas enregistrer et sanctionner des écarts à la norme, c'est pointer des réussites précises et des erreurs précises. Ce n'est pas accomplir un acte terminal : c'est ouvrir à d'autres activités* (Veslin O. et J., 1992). C'est dans ce sens de valorisation que Veslin O. et J. considèrent la correction comme faisant partie de la stratégie que l'enseignant devrait mettre en place.

Du même avis, Robert se sert de plusieurs images pour souligner la nécessité d'une telle démarche:

Loin de sanctionner l'erreur, mieux vaut la placer au centre de la démarche pédagogique. Dans cette perspective, la correction n'est plus une sanction, mais une aide précieuse à l'apprentissage et l'erreur devient « un outil pour enseigner », un « tremplin » susceptible de débloquer les démarches d'apprentissage.

(Robert, 2008, p.82)

Somme toute, la correction, tout comme l'erreur, a un rôle dans l'enseignement-apprentissage. La correction de l'erreur serait une occasion pour enseigner la grammaire. Et c'est aussi sur ce principe que repose la pédagogie de l'erreur.

5. Pédagogie de l'erreur

Cette pédagogie correspond à la fois à *une attitude et un savoir-faire et la première prime le second*, selon Lamy (1981, p.4). Il s'agit d'une procédure qui bondit sur les erreurs commises par l'apprenant pour l'aider non seulement à se corriger mais à ne plus

récidiver. Elle consiste à l'exposer aux erreurs et à l'amener à « les récupérer », c'est-à-dire lui montrer que ces erreurs peuvent être parfois acceptables dans un autre contexte bien déterminé.

À notre avis, la pédagogie de l'erreur ne doit pas se limiter à une seule démarche. En revanche, les multiples démarches possibles doivent reposer sur quelques principes communs:

- Exposer l'apprenant dans un corpus contenant des erreurs récurrentes
- Faire déceler les erreurs dans le contexte de production
- Faire proposer des corrections
- Chercher à montrer que les erreurs n'en sont plus dans un autre contexte de production
- Faire formuler la règle d'usage
- Consolider le point acquis dans d'autres productions.

6. Passé composé vs Imparfait : une proposition de démarche

Basé sur de tels principes de la pédagogie de l'erreur, nous proposons ici une démarche visant à remédier aux erreurs d'usage du passé composé et de l'imparfait par nos étudiants dans leur production écrite et à fixer la règle d'emploi de ces deux temps verbaux.

Les éléments suivants sont à prendre en compte :

- Public: étudiants adultes, 1^{ère} année
- Niveau: A2
- Pré-acquis : nos étudiants ont appris le passé composé et l'imparfait mais éprouvent une certaine difficulté dans l'application simultanée de ces deux temps verbaux.
- Objectif linguistique: corriger et fixer l'usage du passé composé et de l'imparfait dans un récit de voyage
- Durée: 1 séance (50 minutes environ)

Cette séance doit être précédée d'une préparation de la part des acteurs du processus d'enseignement-apprentissage : L'enseignant a confié aux étudiants une rédaction sur leur dernier voyage à la mer, que ces derniers lui ont remise. Le travail de l'ensemble des étudiants a fait l'objet d'une appréciation de l'enseignant qui en sélectionne de deux à trois copies pour constituer un corpus en guise de support pour la séance de travail.

La démarche proposée est la suivante:

1. L'enseignant rappelle la consigne du travail de production écrite et fait des remarques générales sur le travail des étudiants.

2. L'enseignant distribue à la classe les exemplaires d'une première copie d'étudiant (rendue anonyme) où les erreurs d'emploi du passé composé et de l'imparfait sont signalées d'un astérisque. Les étudiants ayant pris connaissance de cet écrit pour la première fois, l'enseignant peut, dans un premier temps, faire corriger les autres erreurs liées aux verbes (de conjugaison, d'accord, etc., signalés autrement, au moyen d'un soulignement par exemple).

3. Au terme d'une deuxième lecture, l'enseignant demande si les étudiants reconnaissent le type de ces erreurs récurrentes signalées par des astérisques (*). Très souvent, certains étudiants arrivent rapidement à identifier l'inadéquation au niveau des temps verbaux (travail de groupe si nécessaire).

4. L'enseignant forme des groupes, les étudiants de chaque groupe doivent relever les erreurs puis expliquent à chaque occurrence en quoi elles consistent et proposent par la suite des corrections en justifiant le bon usage. Dans cette catégorie, les erreurs les plus fréquentes chez les étudiants sont:

- Ils emploient le passé composé pour les procès d'arrière-plan :
*Il faisait beau. *Beaucoup de touristes ont nagé dans l'eau. *Quelques enfants ont joué au ballon.*
- Ils emploient l'imparfait pour les procès de premier plan, procès ponctuels ou succession d'événements :
**Le soir, ma famille allait au restaurant. *Nous mangions des fruits de mer.*
- Ils emploient l'imparfait pour les procès limités par une durée :
**Nous nous promenions pendant 30 minutes sur la plage.
Le voyage durait 4 jours.
- Etc.

La mise en commun se tient après 5-7 minutes de discussion de groupe.

5. L'enseignant demande ensuite aux étudiants de donner d'autres contextes d'usage dans lesquels ces emplois erronés du passé composé et de l'imparfait peuvent être acceptés (travail de groupe pendant 10 minutes recommandé, puis mise en commun).

- Le passé composé sera accepté si le procès passe d'arrière-plan au premier plan.
Il faisait beau. Comme beaucoup de touristes, nous avons nagé dans l'eau. Avec quelques enfants, on a joué au ballon.
- L'imparfait sera accepté si le procès de premier plan passe à l'arrière-plan ou évoque une habitude dans le passé.
*Lorsque ma famille allait au restaurant, j'ai rencontré un vieil ami.
Nous mangions souvent des fruits de mer quand j'étais petit.*
- L'imparfait sera accepté si le procès est dépourvu de durée et qu'il soit l'arrière-plan pour d'autres procès, sinon, le passé composé s'impose.
*Nous nous promenions minutes sur la plage quand soudain mon frère a trouvé un portefeuille de quelqu'un.
Le voyage a duré 4 jours.*
- Etc.

6. L'enseignant aide les étudiants à formuler les règles d'emploi du passé composé et de l'imparfait.

7. L'enseignant distribue la deuxième copie d'étudiant (rendue anonyme) où les erreurs d'emploi des temps du passé ne sont plus signalées et demande aux étudiants de déceler ensemble les emplois inappropriés du passé composé et de l'imparfait.

8. Pour chaque occurrence identifiée, les étudiants doivent justifier l'erreur, proposer la correction et donner un exemple où l'erreur n'en est plus.

9. L'enseignant réitère l'étape précédente avec la troisième copie d'étudiant si nécessaire et dans la limite du temps qu'il lui reste.

10. À la fin de la séance, l'enseignant peut confier un autre sujet de rédaction à la maison (raconter le dernier voyage à la campagne, à la montagne, le premier jour à l'université, etc.) pour consolider les acquis du jour.

7. Analyse de la démarche

Cette démarche, n'étant qu'une proposition, ne doit pas constituer une fiche pédagogique complète d'une séance de français en classe. Nos étapes sont ensuite soumises à la classification des techniques d'enseignement de la grammaire de Peck et à celle de Faerch, ce qui donne le tableau récapitulatif suivant:

Étape	Activités	Techniques selon Peck	Techniques selon Faerch
1	Rappel de la consigne Remarque générale sur le travail	Identification	Formulation du problème
2	Prise de connaissance du corpus		
3	Identification du type des erreurs récurrentes Explication des erreurs en question	Classification	Induction
4	Correction des erreurs en question Justification du bon usage dans le contexte immédiat	Généralisation	
5	Justification du bon usage dans d'autres contextes	Classification	
6	Formulation de la règle	Systématisation	Formulation de la règle
7	Distinction des erreurs parmi les emplois Explication des erreurs en question	Classification / Généralisation	Exemplification
8	Correction des erreurs en question Justification du bon usage dans le contexte immédiat Justification du bon usage dans d'autres contextes	Généralisation / Application	
9	(comme les étapes 7 et 8)	Généralisation / Application	
10	Production / consolidation	Application	

Comme l'a souligné Peck (1988), l'ordre des techniques n'est pas fixe et certaines techniques peuvent être reprises des fois durant la séquence didactique. Tout d'abord, l'identification commence à partir de la prise de conscience du corpus par les étudiants qui

décèlent ensuite les erreurs récurrentes. Il s'agit là d'une initiation au fait de langue. Ensuite, l'explication des erreurs d'emploi du passé composé / imparfait relève de la classification car les étudiants sont amenés à distinguer dans leur conscience entre les procès de premier plan et procès d'arrière-plan, entre les faits considérés comme accomplis et ceux considérés comme inaccomplis, etc. Vient ensuite la correction qui est en fait la technique de généralisation: les étudiants vont du particulier au général, à partir d'une ou deux erreurs, ils étendent leur logique à l'ensemble des erreurs de même nature dans la copie. La systématisation débute quand ils formulent les règles à partir des justifications précédentes. À partir de l'étape 8, on peut parler de la généralisation ou de l'application car les étudiants se servent de la règle formulée pour corriger et expliquer. Enfin, la 10^e activité représente l'étape de l'application proprement dite.

En comparaison avec la typologie des techniques de Peck, celle de Faerch semble plus aisée à illustrer. L'ensemble des étapes de la démarche peut rentrer dans les quatre phases suivantes : la formulation du problème commence quand l'apprenant est exposé au corpus et au fait de langue. L'induction va de l'identification du phénomène linguistique jusqu'à ce qu'il soit prêt à concevoir la règle. Cette troisième phase - formulation de la règle - nécessite par ailleurs d'être confirmée par l'enseignant. Enfin, le nouveau décèlement des erreurs, les explications ultérieures et la nouvelle production écrite constituent l'étape de l'exemplification de la règle formulée.

8. Conclusion

La présente démarche n'est justement qu'une proposition qui n'a pas été encore évaluée. Elle devra être conduite en situation réelle pour que nous puissions en voir concrètement l'efficacité, puis en régulariser les démarches afin d'optimiser les résultats. Par le biais de cette analyse, nous nous rendons compte que les frontières entre ces techniques paraissent relatives et que le fait de situer une démarche pédagogique dans une telle ou telle étape n'est pas toujours évident. Par ailleurs, une activité peut appartenir à deux techniques d'enseignement, en fonction de sa place, son ordre dans le scénario pédagogique et de l'objectif qui lui est accordé.

La séquence proposée relève toujours d'une pratique d'enseignement de la grammaire explicite étant donné que les étudiants sont conscients qu'ils font effectivement de la grammaire, que le métalangage est bel et bien utilisé, les règles d'usage formulées, etc. À la différence de l'enseignement dit traditionnel, notre approche tient à l'autonomie des apprenants dans leur analyse des erreurs puis dans leur formulation des règles grammaticales. L'enseignant fait travailler les étudiants qui reconnaissent les erreurs, qui se trouvent des explications, qui se corrigent et qui parviennent à formuler les règles. Plus tard, ils pourront éviter les erreurs du même genre et se construire une stratégie pour résoudre d'autres difficultés, dans d'autres contextes.

Nous soulignons enfin l'inexistence d'une meilleure approche de l'enseignement de la grammaire. Les conditions d'apprentissage et le profil du public apprenant doivent être pris en compte en vue d'un enseignement efficace.

❖ **Déclaration d'intérêt:** L'auteur de l'article déclare n'avoir aucun conflit d'intérêt.

BIBLIOGRAPHIQUES

- Cuq, J. P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris: Didier / Hatier.
- Delatour, Y., Jennepin, D., Léon-Dufour, M., & Teyssier, B. (2004). *Nouvelle Grammaire du Français*. Paris: Hachette.
- Faerch, C. (1986). Rules of thumb and other-formulated rules in the foreign language classroom. *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom*, 125-143.
- Germain, C., & Séguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. Paris: CLE International.
- Lamy, A. (1981). *Pédagogie de la faute*. Sèvres: BELC.
- Maingueneau, D. (1993). *Éléments de Linguistique pour le texte littéraire*. (3^e édition). Paris: Dunod.
- Moirand, S. (1979). *Situation d'écrit: Comprendre, produire en langue étrangère*. Paris: CLE International.
- Peck, A. (1988). *Language teachers at work: A description of methods*. New York : Prentice Hall.
- Robert, J. P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. (coll. L'Essentiel Français.). Paris: Ophrys.
- Veslin, O., & Veslin, J. (1992). *Corriger des copies, Évaluer pour former*. Paris: Hachette.

CÁC SỐ TẠP CHÍ KHOA HỌC SẮP TỚI:

- Tập 15, Số 5 (2018): *Khoa học xã hội và nhân văn*
- Tập 15, Số 6 (2018): *Khoa học tự nhiên và công nghệ*
- Tập 15, Số 7 (2018): *Khoa học giáo dục*.

Ban biên tập Tạp chí Khoa học rất mong nhận được sự trao đổi thông tin của các đơn vị bạn và được bạn đọc thường xuyên cộng tác bài vở, góp ý xây dựng.