Revue TDFLE

N° 86 | 2025
Enseignement des langues et insécurisation des acteurs de la relation didactique

Variation des enseignements et apprentissages du passé composé en France et Iran

Ana DIAS CHIARUTTINI *Professeur des universités*
UMR Education, Formation, Travail, Savoirs (EFTS)
University of Toulouse-Jean Jaurès
Hourieh MARVI

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-86/465-variation-des-enseignements-et-apprentissages-du-passe-compose-en-france-et-iran
DOI : numerev_2787
Date de publication : 12/09/2025

CertiScience© *Certifié évalué par les pairs*

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : DIAS CHIARUTTINI, A., MARVI, H. (2025) Variation des enseignements et apprentissages du passé composé en France et Iran . *Revue TDFLE*, (86). https://doi.org/10.34745/numerev_2787

Résumé :

Cet article propose une étude comparative de l'enseignement et des apprentissages du passé composé dans deux contextes différents : en France et en Iran. Ce faisant, il s'intéresse à la façon dont cet enseignement est configuré au sein de la discipline « français » dans chacun de ces contextes et montre comment des variations institutionnelles et disciplinaires permettent d'interpréter des performances d'étudiants entrant à l'université dans chacun des pays. Celles-ci peuvent en effet éclairer des modèles didactiques en acte des enseignements qui permettent de comprendre les difficultés des étudiants.

Abstract:

This article presents a comparative study of the teaching and learning of the passé composé in two different contexts: France and Iran. It looks at the way in which this teaching is configured within the discipline of 'French' in each of these contexts and shows how institutional and disciplinary variations make it possible to interpret the performance of students entering university in each country. These can shed light on the didactic models used in teaching, which help us to understand students' difficulties.

Mots-clés :
Variation, Français, Altérations, Discipline scolaire, Passé composé, Configuration disciplinaire, French, School discipline, Past tense, Disciplinary configuration

---

VARIATION DES ENSEIGNEMENTS ET APPRENTISSAGES DU PASSÉ COMPOSÉ EN FRANCE ET IRAN

Dans cet article nous souhaitons éclairer l'apport de la notion de «â¯variationâ¯»â¯en didactique du français, en nous différenciant des approches en sociolinguistiques. Dans ce domaine, précise Favart (2010, p. 182), «â¯le terme variété est habituellement utilisé pour désigner différentes façons de parler alors que « variation se réfère plutôt aux phénomènes diversifiés en synchronieâ¯». Pour nous, le terme « variation » permet d'analyser comment la discipline scolaire «â¯françaisâ¯» se configure d'un pays à l'autre et comment prendre en compte les différences entre les

systèmes scolaires, la place de la discipline, la cohabitation des langues et les impacts de ces situations sur les contenus d'enseignement. Autrement dit, nous convenons que la didactique du français en tant que discipline de recherche (Dias-Chiaruttini, 2019) ne se réduit pas à l'analyse des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage de la langue en France, dans certains pays francophones ou des pays non francophones, mais qu'elle analyse les configurations disciplinaires (Reuter, Lahanier-Reuter, 2007 ; Dias-Chiaruttini, 2019) dans tous les pays où la discipline scolaire (voire universitaire) « français » est enseignée. Ainsi, nous nous centrons sur le concept de « discipline scolaire » et non sur la langue qui est pour nous un contenu d'enseignement et d'apprentissage (Klutse-Doe, Dias-Chiaruttini, 2022) voire une étiquette qui regroupe plusieurs sous-matières scolaires (conjugaison, lexique, grammaire, orthographe, par exemple). En nous centrant sur la dimension disciplinaire du «français» nous cherchons à comprendre comment la discipline se formalise et se configure selon les contextes sociologiques, politiques, géographiques, historiques.

Pour développer notre propos, nous nous centrerons sur l'enseignement et l'apprentissage du passé composé (conçu comme un contenu disciplinaire) en France et en Iran. Ce choix tient au fait que dans ces deux pays le statut de la discipline varie considérablement, mais surtout, ce temps verbal n'existe pas en Iran alors qu'il doit être enseigné dans les cours de «français». Par ailleurs, en France, le passé composé est le premier temps du passé enseigné (dès le cours préparatoire) et les difficultés demeurent au-delà de l'enseignement secondaire. En effet, dans les tests de positionnement au sein des cours de compétences écrites obligatoires à tous les étudiants de licence à l'université de Nice (développés dans le cadre du projet ANR-NCU écri+), le passé composé représente un temps qui pose différents problèmes morphologiques aux étudiants (plus de 38% des 6000 étudiants entrant en L1 commettent des erreurs[1]). Il nous a semblé intéressant de comparer cet enseignement scolaire et les apprentissages effectifs d'étudiants entrant à l'université dans le cadre cette fois d'un écrit libre et non plus d'un test avec des questions imposées.

Notre réflexion se structure en trois temps, tout d'abord nous montrerons comment la discipline « français » varie sur le plan institutionnel en France et en Iran ; puis nous verrons comment le passé composé en tant que contenu disciplinaire varie au sein de ces deux contextes linguistiques, culturels et politiques. Dans la dernière partie, nous présenterons les résultats de l'expérimentation menée, à savoir faire écrire un texte court à des étudiants en France et à des étudiants en Iran. Nous verrons comment leurs performances varient et ce qu'elles nous disent de l'enseignement du passé composé et de la discipline français dans ces deux pays.

1. VARIATION INSTITUTIONNELLE

À la suite de Chervel (2006) et de Reuter (2013), nous considérons que la discipline

« français » est une construction sociale et que son enseignement constitue un enjeu historique et politique. Comme le dit Collinot en 1999 : “l’enseignement du français est une vaste machine politique”. Il précise : “l’école est de façon complexe, mais réelle un appareil politique” (p. 13). Selon nous, la discipline « français » quel que soit le pays est toujours une construction sociale, politique et par conséquent historique, elle varie selon chaque époque.

1.1. La discipline «â¯françaisâ¯» en France

L’évidence à considérer le français comme une discipline scolaire qui aurait toujours été enseignée en France est fallacieuse. À ce sujet, la reconstruction de l’apparition de la discipline proposée par Savatovsky (1995, p. 54-55) est très intéressante et malgré la longueur de la citation nous la reproduisons :

> L’usage de français, comme terme générique servant à désigner le groupe de matières d'enseignement que nous identifions de nos jours sous ce nom, ne s'est que très lentement imposé. Il remonte à la période comprise entre 1870, dans l'ordre primaire, et 1900, dans l'ordre secondaire. Quand il s'emploie alors, de manière encore sporadique, c'est en littérature et dans le discours scolaire courant ou les ouvrages de pédagogie ; pour ainsi dire jamais dans les textes du curriculum formel : manuels, programmes, instructions ministérielles, etc. Il faut attendre les années 1920, s'agissant des Écoles, ou les années 1930, s'agissant des lycées, pour que le terme se présente avec quelque fréquence dans les prescriptions officielles. Encore n'apparaît-il que dans le corps des textes de recommandation, jamais dans les listes de rubriques, les plans d'études ou les tableaux d'emploi du temps. Comme si le voisinage du français avec les autres matières d'enseignement, facilité par la mise en série ou la présentation tabulaire, n'allait pas tout à fait de soi, ne permettait pas encore à sa disciplinarité d'être reconnue sous ce nom. Enfin ce n’est que fort tard, en 1954, que français finit par trouver une première consécration lexicographique. Le Trésor de la langue française le définit alors comme la « matière dont l'objet est l'étude de la langue française et plus particulièrement de la littérature française ». Et il faut attendre l'édition de 1989 du Robert pour avoir une entrée comparable.

Le français est une discipline d’enseignement relativement récente en France, composite, spécifique et aussi transversale, elle contribue à l’enseignement des autres disciplines scolaires. Elle varie selon les degrés d’enseignement et elle se recompose à travers les relations qui se nouent entre orthographe, grammaire, vocabulaire, lecture, écriture, littérature… Elle est traversée par des tensions sociales et politiques. Sa création est politique, mais elle répond à des enjeux sociaux (savoir écrire pour s’insérer dans la société, savoir parler, savoir lire…). Elle est un lieu où s’expriment toutes les discriminations sociales, à l’image de l’école où elle se formalise et se configure. L’opposition entre langue et littérature l’a structurée un certain temps, elle est mise en cause dans les années 70-80 pour ne plus penser la langue qu’au service de la littérature. La littérature sera alors conçue comme étant au service de la maitrise de la

langue, ce qui donnera lieu à beaucoup de discussions polémiques dans la société française, la presse et au sein des départements de Lettres des universités... Dans les années 1990, elle devient une discipline plurielle, mais organisée autour d'une séquence d'enseignement ou encore d'une problématique qui permet d'enseigner les contenus dans une programmation censée "faire" sens ou donner du sens aux apprentissages. Cette structuration au secondaire a évolué, mais l'organisation autour d'un projet qui vise l'articulation entre lecture, langue et écriture est toujours structurante.

1.2. La discipline «â¯françaisâ¯» en Iran

L'enseignement du français en Iran date du 19e siècle. En 1851, le chancelier Amir-Kabir a construit Dar ol-Fonun, école polytechnique, dans laquelle l'enseignement scientifique se fait en français et la majorité des professeurs sont français. Pendant sept ans, un grand nombre d'étudiants a appris le français et le gouvernement a décidé d'envoyer « les quarante-deux meilleurs élèves de cet établissement en France pour qu'ils y poursuivent leurs études ». De retour au pays, ils ont pu remplacer les professeurs étrangers. Cette école a ainsi permis à ce que le français devienne pendant de nombreuses années la langue de l'enseignement supérieur en Iran (Gashmardi, 2011, P.6).

Au 20e siècle, l'ouverture des nouvelles écoles francophones, comme Jeanne d'Arc et l'Alliance Française à Téhéran, a joué un rôle remarquable dans le développement de l'enseignement du français en Iran. Plus tard, la domination des Anglais et des Américains se faisant sentir après la Deuxième Guerre mondiale, l'enseignement et l'apprentissage du français ont progressivement laissé place à l'enseignement de l'anglais.

La Révolution islamique de 1979 qui a transformé l'Iran en République islamique et qui a bouleversé sa structure politique, sociale et culturelle, a également bouleversé l'enseignement du français. Tous les manuels de français en Iran qui étaient auparavant d'origine française ont été censurés : retrait des images, de certains textes, et de certains auteurs. La « neutralisation du contexte dans les méthodologies dites universalistes, qui ne prennent pas en considération les variables culturelles », est considérablement présente dans l'enseignement des langues étrangères en Iran (Béacco 8-15).

Le nouvel univers révolutionnaire considère que ces méthodes étaient trop libertines et les concevait comme des instruments pour occidentaliser les apprenants. Cette période marque une rupture en isolant le pays de l'Occident et la montée de la censure des méthodes de l'enseignement du français ainsi que des autres langues étrangères en Iran (Gashmardi, 2011).

Les ouvrages intitulés *La France en Direct*, *De Vive Voix, Voix et Images de France* et le *Cours de langue et civilisation française* ont été parmi les méthodes les plus utilisées dans les universités iraniennes ainsi que dans certains instituts de langue pour

l'enseignement du français. Après la Révolution Culturelle (1980-1982), les professeurs de français ont élaboré de nouvelles méthodes qui contenaient moins d'aspects culturels et qui étaient « plus conformes aux réalités de la nouvelle société iranienne. Ils ont recouru à une adaptation de la culture et de la littérature française dans les nouvelles méthodes » (Gashmardi, 2011, p. 12).

« Depuis une vingtaine d'années, une demande croissante pour le français se fait sentir dans les instituts privés, en particulier, pour ceux qui veulent se rendre dans les pays francophones, surtout au Canada » (Gashmardi, Salimikouchi, 2011, p.101) et en France. Les Presses Universitaires, la Revue de Téhéran, l'Institut Français de Recherche en Iran (IFRI), la Chaîne Internationale Sahar et la Radio francophone iranienne, montrent une grande hétérogénéité universitaire, artistique et intellectuelle de la francophonie en Iran de nos jours. Comme le remarque Salimikouchi (2011) : « La francophonie devient, pour cette communauté qui fréquente couramment le pays d'origine et les pays d'accueil, un élément influent de l'identité sociale » (p. 107). L'apprentissage du français n'est pas anodin et constitue un acte personnel et politique qui permet de quitter le pays, parfois de travailler, parfois aussi de communiquer avec ceux qui sont partis.

Aujourd'hui, les enseignants de français en Iran utilisent les nouvelles méthodes de publication française comme *Alter Ego, Campus, Mosaïque, Écho, Édito, Intercodes, Entre nous, Passe-passe, Café crème, Saison, Connexion, Taxi, Alex et Zoé…*etc. dans leur classe de français. Elles reposent toutes sur le Cadre Européen Commun de Référence des Langues (CECRL). La présence latente de cette langue est indéniable selon Gashmardi (2011). Sa présence est comme nous venons de le montrer historique et politique, mais elle est aussi linguistique par le biais de la traduction (emprunt et calque), en effet les Iraniens utilisent un certain nombre de mots et d'expressions françaises couramment dans leurs échanges quotidiens sans qu'ils en connaissent l'origine.

Si l'histoire de la discipline dans ces deux pays contraste beaucoup, elle reste liée historiquement et socialement aux enjeux qui traversent l'une et l'autre des deux sociétés. Toutefois nous voyons bien que la discipline renvoie à des enjeux politiques différents. En France, elle contribue à l'insertion sociale et économique des apprenants. En Iran, elle contribue à construire des liens avec une autre culture malgré la censure. En France, elle est obligatoire et repose sur des programmes officiels édités par le ministère de l'Éducation nationale. En Iran, elle est une option facultative et s'adosse au CECRL. Enfin, en France, elle est parfois envisagée comme une discipline transversale contribuant à l'enseignement des autres disciplines (Dias-Chiaruttini, 2019) alors qu'en Iran elle a d'abord permis l'enseignement de disciplines scientifiques techniques, mais aujourd'hui elle n'entretient aucune relation avec les autres disciplines enseignées. Dans les deux pays, le statut de la discipline scolaire et son enseignement varient.

2. VARIATION DISCIPLINAIRE DU PASSÉ COMPOSÉ

Dans ces contestes disciplinaires contrastés comment l'enseignement du passé composé se configure-t-il ?

2.1. Un temps qui n'existe pas en Iran

Ce temps verbal n'existe pas dans la langue persane de la même manière qu'il existe dans la langue française. Toutefois, le « passé narratif » en persan pourrait être considéré comme un équivalent du passé composé en français. Néanmoins, le passé narratif exprime un fait accompli à un moment donné du passé qui a des prolongements dans le présent comme :

Passé narratif	Be Farânceh **rafteast.** Il est allé en France (Il y est encore)
Passé composé	Be Farânceh **raft.** Il est allé en France. (Il y était à un moment donné du passé)

Dans son livre, *Grammaire de la langue persane*, Chodzco (1883) nomme le temps passé composé « le prétérit ». Cette forme temporelle du passé existe dans certaines langues comme l'allemand, l'anglais et le persan. Il s'agit du temps qui correspond à l'imparfait ou au passé simple français. C'est la raison pour laquelle la plupart des apprenants iraniens confondent le passé composé avec l'imparfait dans leurs productions orales et écrites.

Comme le précise Anu Treikelder (2015) :

> « Parmi les temps verbaux du français, à côté de l'opposition du passé simple et de l'imparfait, c'est le passé composé, temps "ambigu", qui a sans doute produit le plus d'interprétations différentes. » (p.2)

L'apprentissage de ce temps verbal semble alors plus difficile pour les apprenants iraniens, et cela nécessite d'ailleurs la maitrise des autres temps verbaux du passé en français.

2.2. Un temps enseigné du cours préparatoire (CP) à l'université en France

En France, ce temps est enseigné dès la première année de l'apprentissage de l'écrit à l'école élémentaire, il peut être utilisé à l'oral auparavant à l'école maternelle. Son utilisation permet d'exprimer l'aspect accompli (Hier, nous sommes allés à la campagne) ou non accompli (Le président est sorti), deux distinctions particulièrement complexes pour l'enfant. Comme le fait remarquer Louis de Saussure (2020), le passé composé est également un temps du passé qui peut exprimer le présent (En ce moment, il a plu, mais dans une heure vous pourrez partir) ou le futur (J'ai bientôt

terminé). Par ailleurs, c'est un temps composé, dont le choix de l'auxiliaire (être ou avoir) peut poser des problèmes sur le plan orthographique et surtout l'accord du participe passé soulève de nombreuses difficultés.

Marie-Laure Elalouf et al. (2021, p. 2) éclairent les difficultés et les enjeux de travailler le participe passé avec les jeunes enfants en s'appuyant sur l'ouvrage de Gosselin (2018) :*â¯â¯L'Aspect verbal, in Encyclopeìdie grammaticale du francì§ais* :

> « Le participe passé présente le procès sous l'aspect de son résultat. Il entre dans des jeux réversibles, eux aussi très importants pour le développement psychique et langagier de l'enfant : j'ouvre la porte : la porte est ouverte ; je referme la porte : elle est fermée. L'opposition joue ici entre le déroulement d'un fait – j'ouvre la porte, je suis en train de l'ouvrir - et l'aspect achevé – le procès a atteint son terme, il ne peut aller au-delà : la porte est ouverte. L'opposition entre formes verbales simples et composées permet d'établir cette distinction fondamentale entre un procès en cours et son résultat : Il boit son café, ne le dérange pas. Il a bu son café, tu peux l'appeler (Gosselin 2018). »

Ainsi ce temps "proche" du présent de l'indicatif permet d'exprimer un passé que les élèves de 6 ou 7 ans peuvent à peine se représenter. Il est utilisé pour exprimer l'accompli du présent ou son antériorité.

Un aperçu des programmes officiels depuis 2016, nous montre qu'il est enseigné de façon spiralaire du CP jusqu'à la fin du collège (de 6 à 15 ans). Il est enseigné en fonction des groupes verbaux, des catégories temps simple, temps composé, puis la notion de participe passé (qui compose les temps composés), la notion d'aspect et de modes. Trois verbes qualifient cet apprentissage : mémoriser, distinguer et être initié. Que ces modalités soient pertinentes ou pas, nous noterons juste que c'est un enseignement qui est explicitement recommandé pendant 9 ans.

PROGRAMMES DU : CYCLE 2 (CP-CE1-CE2)	**PROGRAMMES DU CYCLE 3 (CM1-CM2-6E)**	**PROGRAMMES DU CYCLE 4 (5E-4E-3E)**
« • Mémoriser le passé composé pour les verbes du 1er groupe et certains verbes du 3e groupe. • Distinguer temps simples et temps composés. »	« • Mémoriser le passé composé pour les verbes des 1er et 2e groupes et certains verbes du 3e groupe. • Distinguer temps simples et temps composés. • Comprendre la notion de participe passé. • Être initié à la notion d'aspect verbal. »	« • Mémoriser le passé composé (et les autres temps composés) pour tous les verbes • Être initié à la valeur des temps (et des modes) à partir d'observations et de comparaison »

Synthèse des programmes scolaires français depuis 2016 (Grossi, 2020)

Dans les derniers programmes du lycée (2019) nous pouvons lire concernant le verbe, que les valeurs temporelles, aspectuelles, modales ; concordance des temps sont attendus en classe seconde :

> Jusqu'au cycle 4, le verbe fait l'objet d'une approche principalement morphologique et sémantique ; parvenus au lycée, les élèves doivent donc être capables d'identifier une forme verbale. On peut insister sur les phénomènes de concordance, sur le rôle des temps dans la structuration des récits ou dans la modalisation du propos. (BOEN, 2019)

Le programme de classe de première (au lycée) se focalise sur les œuvres et l'épreuve anticipée du baccalauréat et ne fait pas vraiment allusion à cet apprentissage.

Malgré la précocité de cet enseignement, au test de positionnement à l'entrée à l'université mis en œuvre à l'université Côte d'Azur (Dias-Chiaruttini & al., 2023a), les dysfonctionnements les plus nombreux sur les verbes sont ceux de l'accord du participe passé et les emplois du passé composé n'échappent pas à ce constat.

2.3. Variation des performances à l'université

Pour poursuivre notre réflexion, nous avons choisi d'analyser des textes écrits d'étudiants en France et en Iran sur une tâche identique : raconter un souvenir d'enfance. La consigne ne précisait pas l'usage du passé composé, mais nous attendions de voir comment les étudiants allaient traiter la consigne et quel temps verbal ils mobiliseraient. Il s'avère que le passé composé est employé dans les copies que nous avons récupérées. En France, l'exercice a eu lieu lors d'un cours dispensé dans le cadre d'une formation aux compétences écrites qui délivre une certification (écri+) et qui, à l'université Côte d'Azur, est obligatoire. Les étudiants qui suivent le dispositif oui-si[2], bénéficient de cours méthodologiques supplémentaires pour les aider à l'entrée à l'université. En Iran, le cours de licence est destiné à des étudiants qui apprennent le français. Ils ne rencontrent pas de difficultés particulières à l'entrée à l'université. Ce sont des enseignants iraniens qui ont proposé l'exercice à leurs étudiants à notre demande. À l'université Côte d'Azur, l'exercice a été proposé aux étudiants du parcours oui-si. Notre corpus est composé de deux fois 30 textes qui ont été écrits dans les deux universités.

3.1. COMMENT REPÉRER ET ANALYSER LES PERFORMANCES ?

Notre analyse vise à comprendre comment face à une consigne similaire des étudiants en France et en Iran mobilisent le passé composé. D'emblée, notre objectif était de répertorier les occurrences relevées à la fois comme traces d'un usage correct et des traces d'usages incorrects pour comprendre les variations de performances selon les

deux contextes. Nous avons retenu les termes de «â¯fonctionnementsâ¯» et «â¯dysfonctionnementsâ¯» au sens de Reuter (2013)â¯:

> (…) les dysfonctionnements possèdent, pour le chercheur (et pour les sujets didactiques qui les prennent au sérieux), une valeur heuristique qui excède leurs valeurs descriptive et évaluative : ils constituent des indicateurs (des indices, des signes, des symptômes, des témoins…) qui attirent son attention sur certaines dimensions, plus ou moins visibles, et sont des outils pour explorer les fonctionnements des sujets, des contenus et de leurs relations. (p. 96)

Autrement dit, nous considérons que les occurrences relevées nous permettent de reconstruire des performances (cf. infra) et que celles-ci révèlent des apprentissages intégrés et d'autres, plus problématiques, qui peuvent expliquer la relation entre les étudiants français et iraniens et le contenu de savoir analysé (la maitrise du passé composé). Dans tous les cas nous considérons que les différences observées entre les deux groupes d'étudiants (français et iraniens) sont des indicateurs éclairant les variations contextuelles de l'enseignement du français et de la maitrise du passé composé en fonction de ces contextes.

En conséquence, il nous importe à la fois de comprendre les dysfonctionnements pour les interpréter et voir en effet les difficultés qui se posent d'un pays à l'autre, mais aussi d'observer les réussites pour bien identifier ce que les étudiants maitrisent, ne maitrisent pas, ou ce qu'ils sont en train de maitriser. Le terme de «â¯performanceâ¯» nous parait alors être le plus adéquat (Dias-Chiaruttini, 2010). Analyser les performances nous permet d'étudier le «â¯faireâ¯» des étudiants sans pour autant ajouter une valeur d'apprentissage ou non-apprentissage. Par exemple, dans le cadre d'une recherche portant sur les méthodes (Dias-Chiaruttini & al., 2023b) qu'emploient les étudiants pour résoudre un problème de langue, une étudiante de master MEEF 1 déclareâ¯:

> Pierre apporta des fruits, nous les avons mangés.
>
> Elle explique l'accord du participe passé «â¯mangésâ¯» parce qu'il s'agit d'un pluriel et elle préciseâ¯: « quand on a l'auxiliaire être ça s'accorde avec le sujet et quand on a l'auxiliaire avoir ça s'accord avec le sujet si le COD est placé devantâ¯».

Ainsi la performance est réussie, mais la résolution du problème révèle un dysfonctionnement de la compréhension de la règle ou de la façon dont cet accord fonctionne. D'ailleurs, l'étudiante ajouteâ¯: «â¯des fois, il y a des exceptionsâ¯». En effet, selon la phrase, sa méthode est plus ou moins opérante. Ce qu'elle fait ne relève pas d'un apprentissage réussi, mais constitue une performanceâ¯dans le sens où elle éclaire ce qu'elle fait face au problème de langue. La distinction qu'opère Chomsky (1965) sur compétence et performance est ici heuristiqueâ¯:

> Nous établissons une distinction fondamentale entre la compétence (la connaissance de sa langue par le locuteur-auditeur) et la performance (usage effectif de la langue dans des situations concrètes). Ce n'est que dans l'idéal (…) que la performance est un reflet direct de la compétence. En réalité, il est évident que la performance ne peut pas refléter directement la compétence. Tout enregistrement de discours naturel mettra en évidence des faux départs, des écarts de la norme, des changements en cours de route, etc. Le problème pour le linguiste, de même que pour l'enfant qui apprend la langue, consiste à déterminer, à partir des données de performance, le système sous-jacent de règles que le locuteur-auditeur a maîtrisé et qu'il utilise dans la performance effective.

L'étude des performances permet de distinguer si les dysfonctionnements observés se répètent ou pas, dans quels cas ils se répètent, ou si parfois l'occurrence observée est réussie. Sur ce point nous rejoignons Chomsky (1964) qui distingue deux types de créativitéâ¯: la «â¯créativité qui change les règles »â¯(rule-changing creativity)â¯et la « créativité qui est gouvernée par les règles »â¯(rule-governed creativity). Dans le cas de l'exemple précédent, l'étudiante transforme la règle et en crée une nouvelle qui lui permet d'écrire un texte avec des réussites et des ratés.

Dans le cadre de cette réflexion, nous avons choisi de concevoir une grille répertoriant les occurrences révélant autant des fonctionnements que des dysfonctionnements sans aucune volonté de réaliser une typologie générale du passé composé à l'université. Sur ce point nous rejoignons Reuter (2013)â¯qui considère que «â¯l'illusion de pouvoir parvenir à une typologie générale (…) s'avère en fait impossible ou, du moins, hétérogène.â¯» (p. 95). Nous proposons donc des items d'analyse qui ne sont pas figés et qui découlent a posteriori de l'étude de notre corpus (30 textes écrits par des étudiants iraniensâ¯; 30 textes écrits par des étudiants français rédigés lors de cours de français à l'université).

3.2. Analyse du corpus

L'étude du corpus nous a amenées à construire des critères d'analyse a posteriori :

3.2.1. Interférence ou non interférence morphologique entre la langue d'origine (persan) et la langue cible (français)

1. Omission ou non de l'auxiliaire être

2. Omission ou non de l'auxiliaire avoir

3. Confusion de l'usage de l'auxiliaire être ou avoir

4. Omission ou non du verbe conjugué

5. Ajout supplémentaire d’un verbe

6. Confusion des affixesâ¯«â¯tâ¯» à la place de «â¯sâ¯» ou le contraire

7. Confusion des affixesâ¯«â¯iâ¯» à la place de «â¯uâ¯» ou le contraire

8. Ajout abusif d’affixe «â¯tâ¯»

9. Invention d’un affixe

11. Conjugaison de l’auxiliaire être

12. Conjugaison de l’auxiliaire avoir

3.2.2. Fonctionnements et dysfonctionnements phonogramiques

1. Confusion entre verbe et pronoms homophones ou non

2. Confusion entre verbe avoir et préposition à

3. Confusion de l’auxiliaire être avec l’imparfait (été vs était)

3.2.3 Fonctionnement des temps verbaux

1. Confusion entre passé composé et imparfait

2. Confusion entre passé composé et passé simple

3. Confusion entre passé composé et présent

4. Confusion entre passé composé / infinitif

3.2.4. Fonctionnements et dysfonctionnements syntaxiques

1. Place du COD pronominal

2. Accord avec verbe pronominal

3. Emploi de la négation

4. Confusion entre l’auxiliaire et les adjectifs possessifs (m’as/ma)

5. Accord du participe passé avec le sujet (avec l’auxiliaire avoir)

6. Accord abusif avec le COI

Chaque occurrence relevée dans les copies est répertoriée dans cette grille, quel que soit le contexte. Cela nous permet d’avoir une grille identique qui permet la comparaison des contextes et de dégager des spécificités des performances des

étudiants de l'un ou de l'autre contexte.

4. ANALYSE DES DONNÉES : FONCTIONNEMENTS ET DYSFONCTIONNEMENTS

Pour l'analyse des données, nous avons employé le logiciel Excel afin d'améliorer l'interprétation de certaines données et vérifier la pertinence des catégories que nous avons examinée. Il s'agit de la seule assistance technique que nous avons estimé nécessaire.

4.1. Analyse quantitative : utilisation du logiciel Excel

4.1.1. Fonctionnements et dysfonctionnements morphologiques

Ces résultats sont basés sur notre échantillon, et nous sommes pleinement conscientes que l'ajout d'autres échantillons pourrait entraîner des changements dans les résultats.

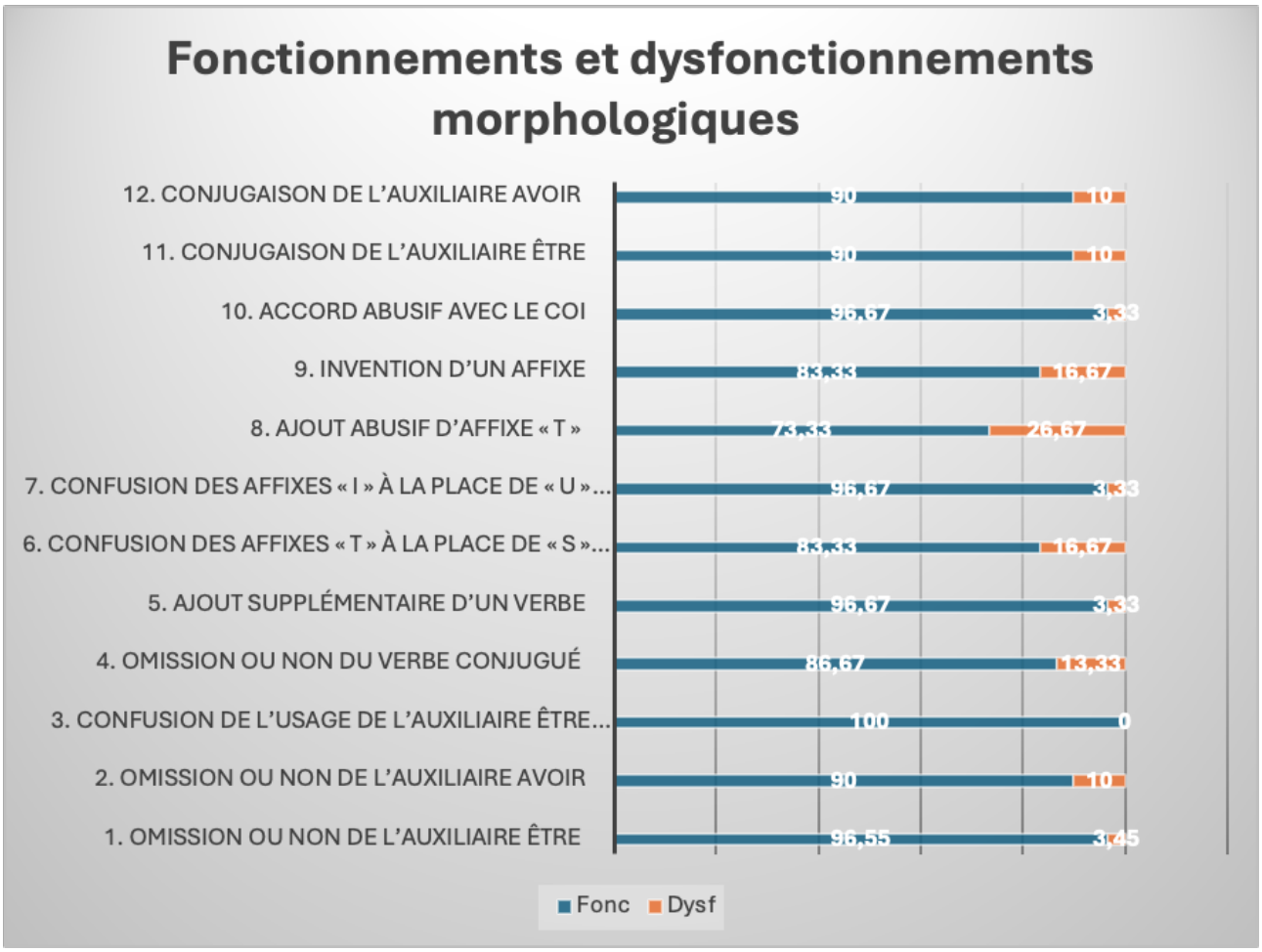
L'analyse des copies des étudiants Français et Iraniens, met en lumière divers fonctionnements et dysfonctionnements morphologiques lors de l'utilisation du passé composé.

Les étudiants Français maitrisent l'usage de l'auxiliaire être/avoir. D'ailleurs, une étude que nous avons mené des manuels de grammaire de l'école élémentaire depuis 1985 à nous jours montre que cette distinction n'est jamais enseignée. 83% des apprenants iraniens utilisent correctement l'auxiliaire approprié (être ou avoir), mais 17% les confondent. Cette différence qui pour autant n'est pas significative relève du contexte d'enseignement. En Iran, cette distinction entre les deux auxiliaires relève d'un apprentissage effectif et conscientisé. Les étudiants Iraniens ont dû apprendre à identifier les verbes pronominauxâ¯qui se conjuguent avec l'auxiliaire être, différencier les verbes transitifs (qui peuvent se conjuguer avec un complément d'objet) qui se conjuguent toujours avec l'auxiliaire avoir, lors que les verbes intransitifs se conjuguent avec l'auxiliaire être. Par ailleurs, ils ont dû également apprendre que les verbesâ¯«â¯passerâ¯», «â¯sortirâ¯», «â¯rentrerâ¯», «â¯monterâ¯», «â¯descendreâ¯» et «â¯retournerâ¯» se conjuguent avec l'auxiliaire avoir s'ils sont suivis d'un COD et avec l'auxiliaire être s'ils ne sont pas conjugués avec un COD.

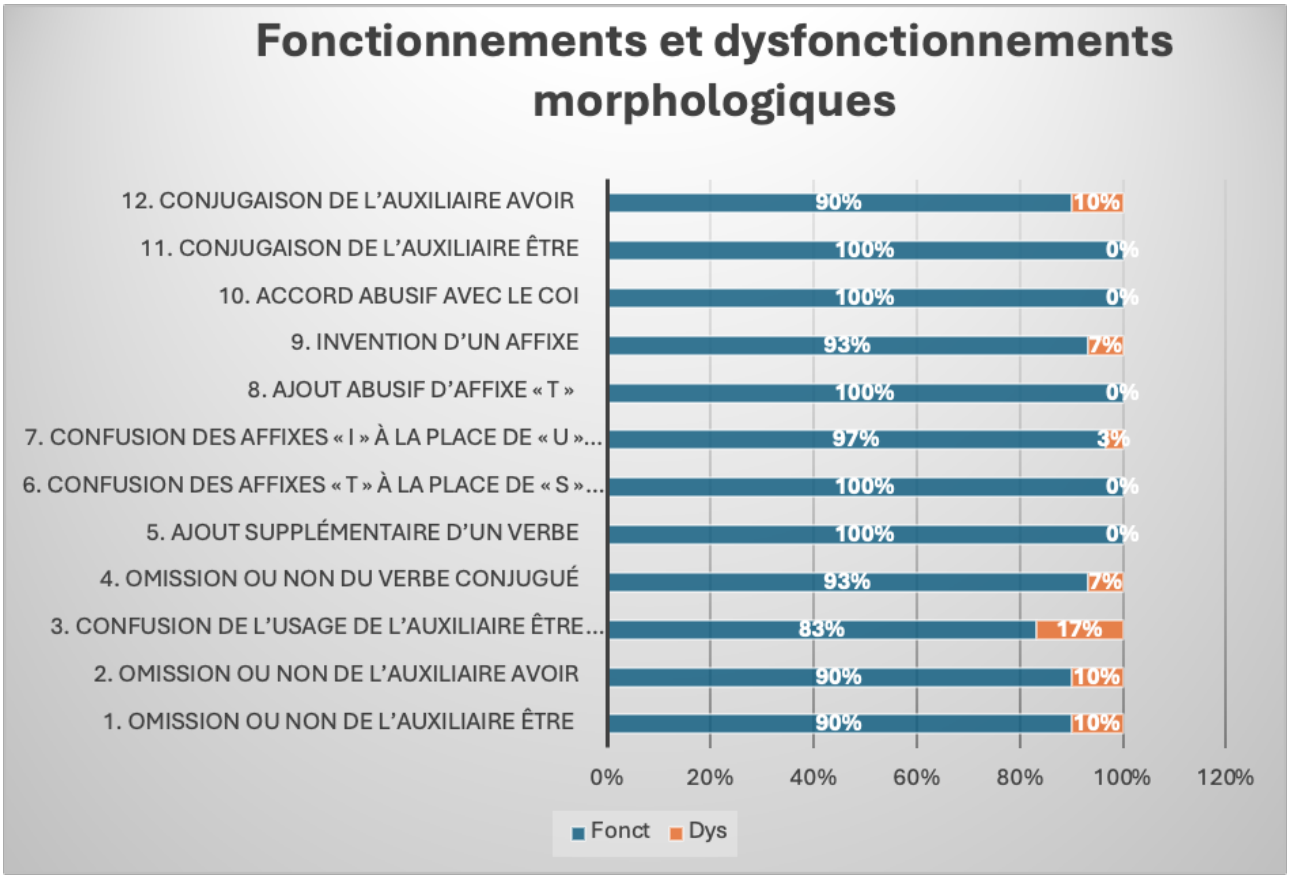
Près d'un tiers des étudiants Français (27%) rencontrent des difficultés dans la distinction entre les affixes « t » et « s » à la fin du participe passé. Contrairement aux affixes « t » et « s », tous les étudiants semblent maîtriser correctement la distinction entre les affixes « i » et « u » à la fin du participe passé. Au contraire des étudiants Français, presque aucun dysfonctionnement n'est observé dans la confusion des affixes « t » et « s » ainsi que dans l'affixe « i » à la place de l'affixe « u » chez les étudiants

Iraniens. Effectivement, les étudiants Iraniens sont contraints d'apprendre par cœur le participe passé des verbes ne pouvant s'appuyer sur un usage quotidien de la langue.

Un peu plus d'un sixième des étudiants Français (17%) semblent inventer des affixes au participe passé, soulignant un besoin d'attention et de correction dans ce domaine. L'invention d'un affixe, bien que rare, peut être problématique pour 7% les apprenants Iraniens.



Fonctionnements et dysfonctionnements morphogrammiques chez les étudiants français

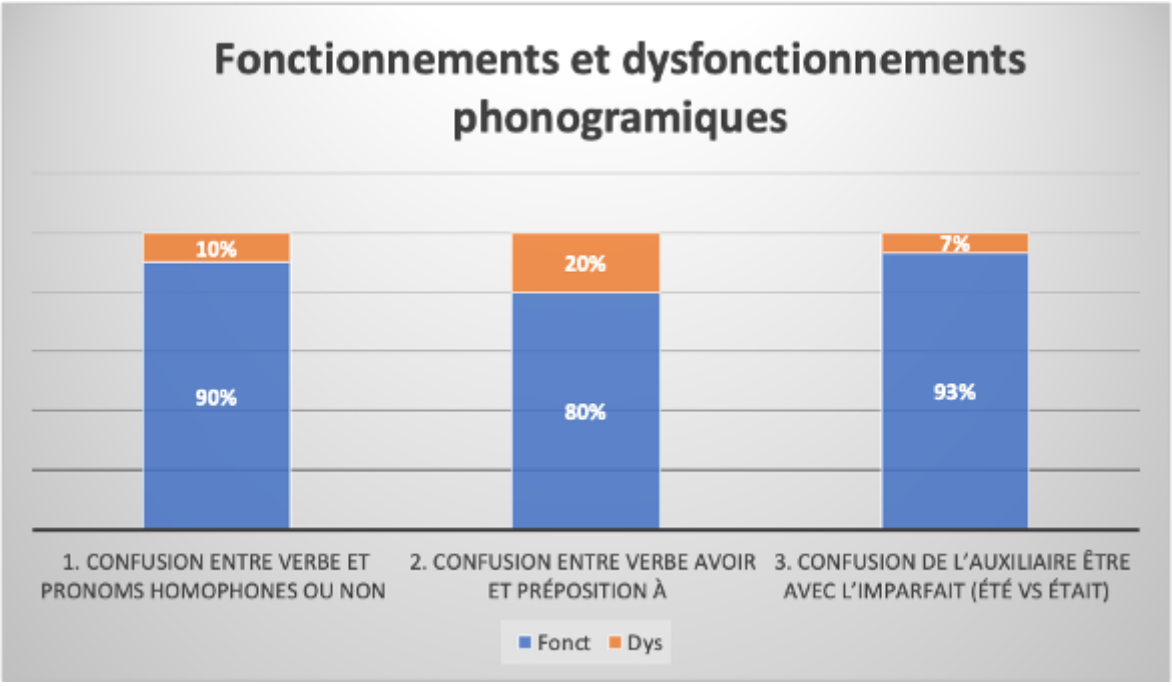


Fonctionnements et dysfonctionnements morphogrammiques chez les étudiants iraniens

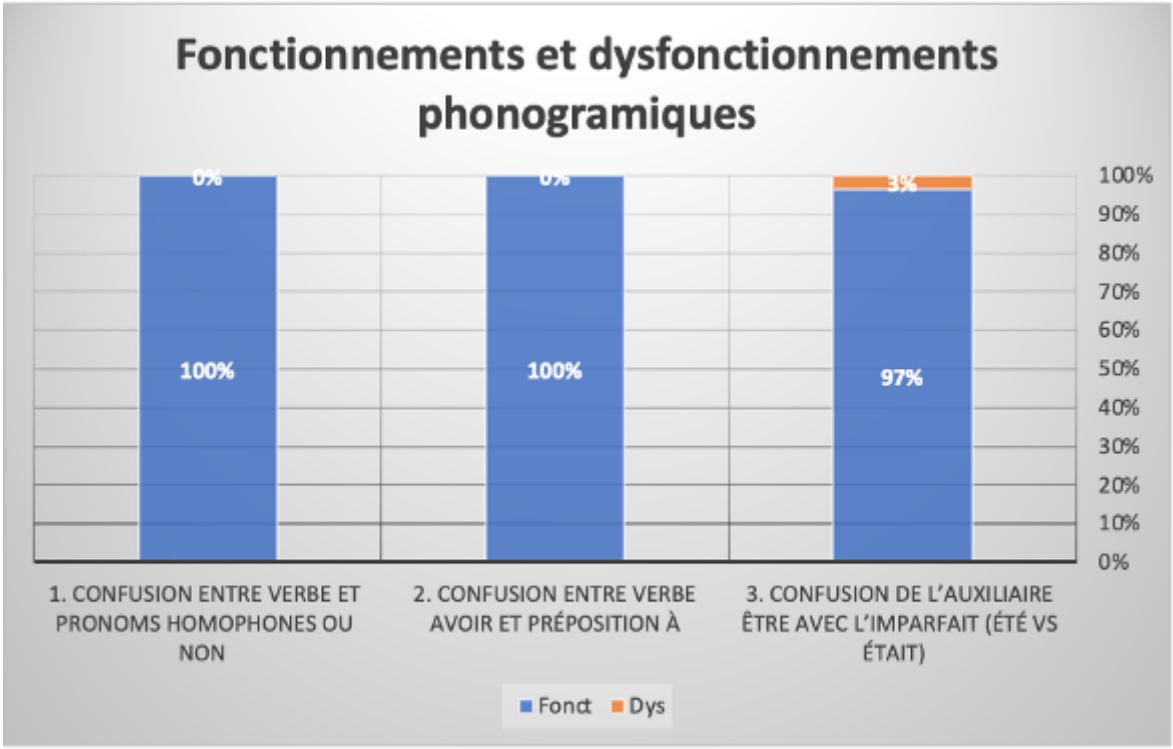
Dans l'ensemble, les principaux dysfonctionnements morphologiques des élèves français se concentrent généralement sur les affixes du participe passé (les terminaisons). Concernant les étudiants iraniens, ils sont confrontés à la difficulté de choisir correctement entre les auxiliaires « être » et « avoir ».

4.1.2. Fonctionnements et dysfonctionnements phonogrammiques

En analysant les données construites, il est clair que la plupart des élèves Français et Iraniens, réussissent à maîtriser les phonogrammes recensés. Cependant, un cinquième des étudiants Français (20%) rencontrent des difficultés à distinguer entre le verbe avoir et la préposition « à », alors que les étudiants Iraniens, bien que la grande majorité d'entre eux réussissent à distinguer correctement l'auxiliaire «â□¯étéâ□¯» et l'imparfait (était), 3% font cette confusion. C'est une proportion relativement faible.



Fonctionnements et dysfonctionnements phonogrammiques chez les étudiants français



Fonctionnements et dysfonctionnements phonogrammiques chez les étudiants iraniens

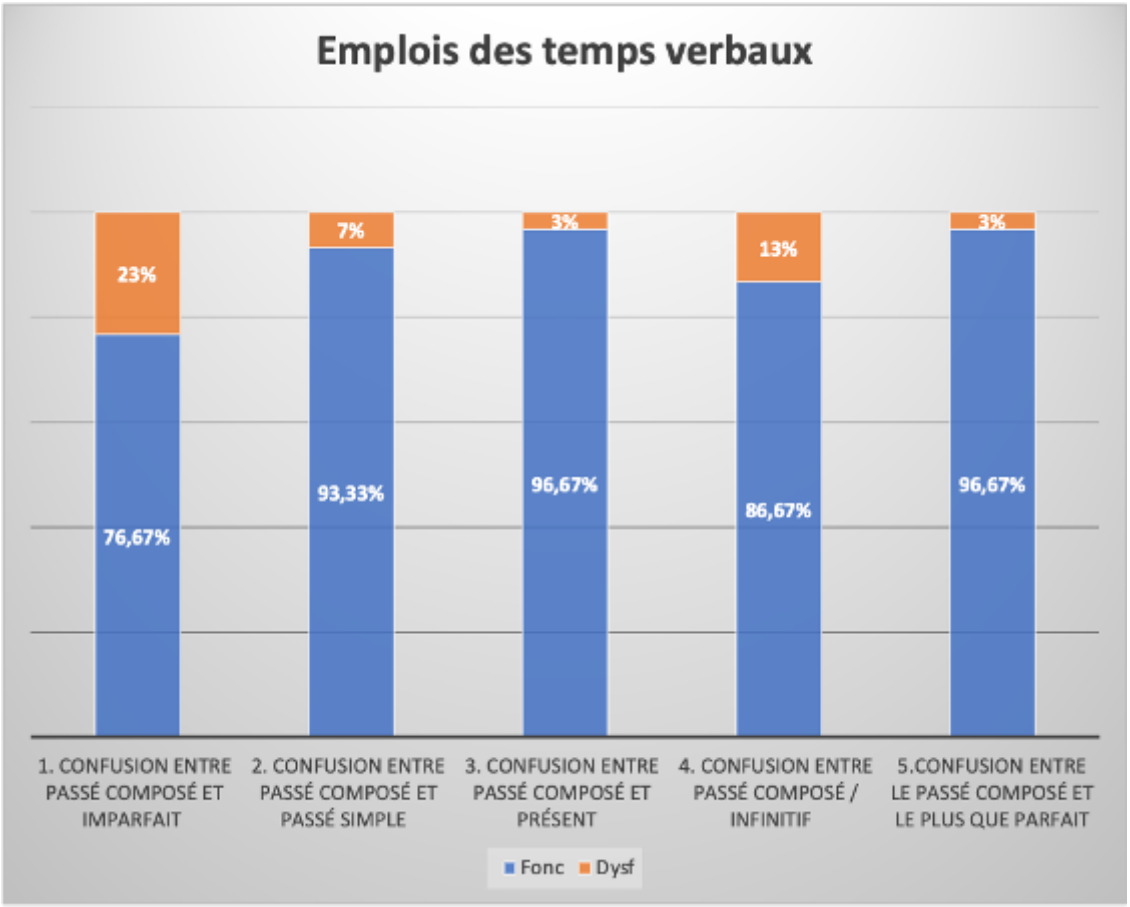
Sur le plan phonogrammique, les difficultés des étudiants Français et Iraniens varient en fonction de l'auxiliaire, mais les dysfonctionnements relevés sont peu nombreux. Il apparait toutefois que les confusions entre les homophones apparaissent surtout chez les étudiants Français, qui s'appuient sans doute davantage sur les sonorités de la

langue que sur une réflexion métagraphique.

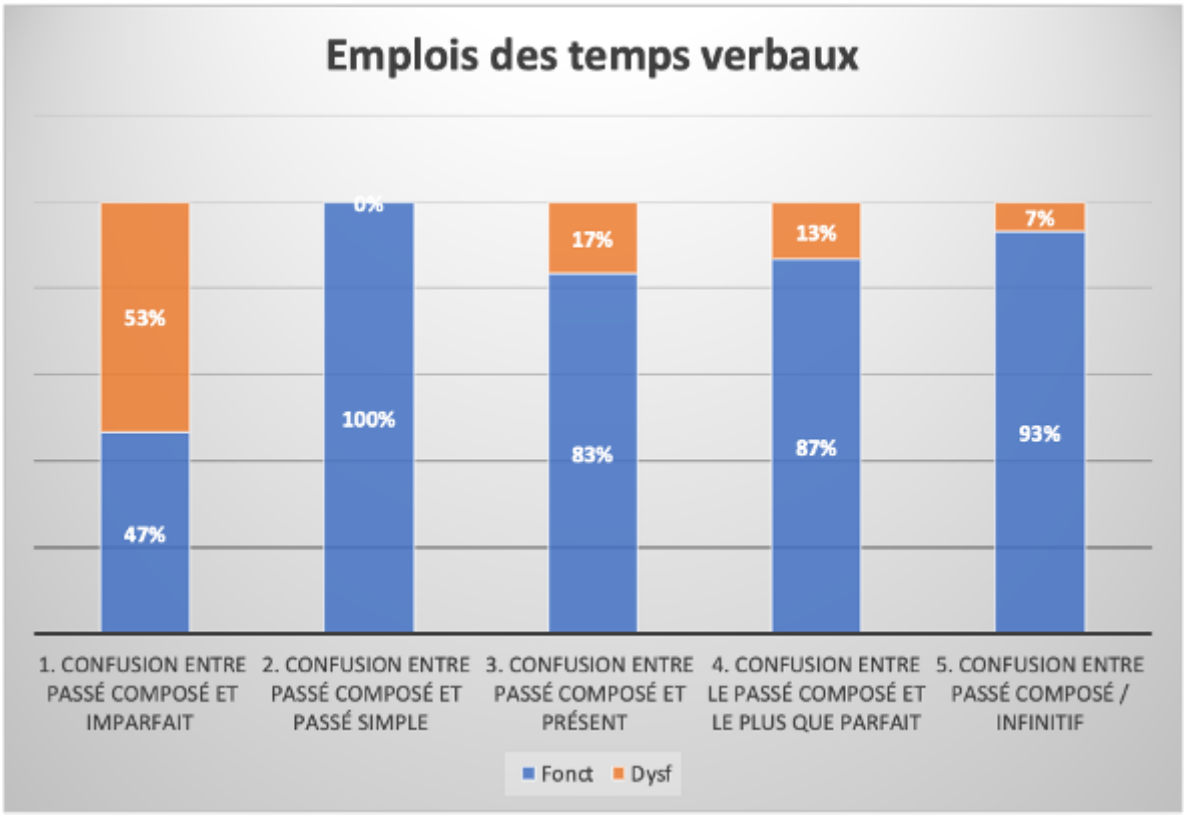
4.1.3. Emplois des temps verbaux

La différenciation entre le passé composé et l'imparfait est correcte à 76,67%, cependant 23% de dysfonctionnement subsistent dans les copies des étudiants Français. Chez les étudiants Iraniens, le taux de ce dysfonctionnement remonte à 53%. Il est sans doute le point le plus problématique pour les étudiants Iraniens lors de l'apprentissage du passé composé.

La distinction entre le passé composé et le passé simple cause 7% de dysfonctionnements chez les étudiants Français tandis que nous n'avons repéré aucune confusion (0% de dysfonctionnement) entre le passé composé et le passé simple dans les copies des étudiants Iraniens. Cela s'explique par le fait que les étudiants iraniens utilisent rarement le temps verbal du passé simple. Selon les manuels de français langue étrangère (FLE), le passé simple est principalement réservé aux textes historiques et à l'écrit, il a été largement remplacé par le passé composé dans les usages contemporains.



Emplois des temps verbaux des étudiants français



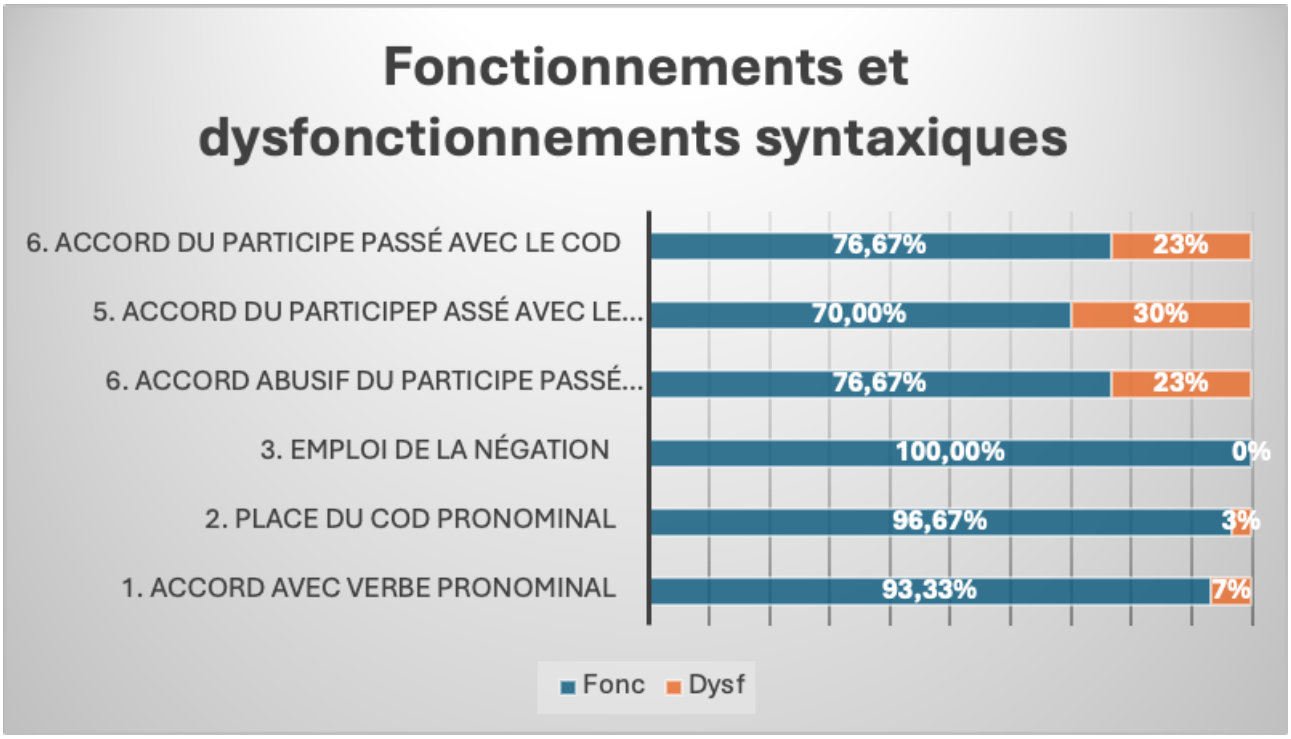
Emplois des temps verbaux des étudiants iraniens

L'ambiguïté entre le passé composé et l'infinitif est responsable d'un dysfonctionnement de 13% chez les étudiants Français, contre seulement 7% chez les étudiants Iraniens. On observe qu'un tiers des étudiants Français ne maitrisent pas la différenciation entre le passé composé et l'imparfait. Chez les étudiants Iraniens, ce taux de dysfonctionnement atteint 53%, ce qui semble être leur point le plus faible lors de l'apprentissage du passé composé. La distinction entre le passé composé et le présent se classe en deuxième position parmi leurs difficultés rencontrées et enfin, la distinction entre le passé composé et le plus-que-parfait se classe en troisième position.

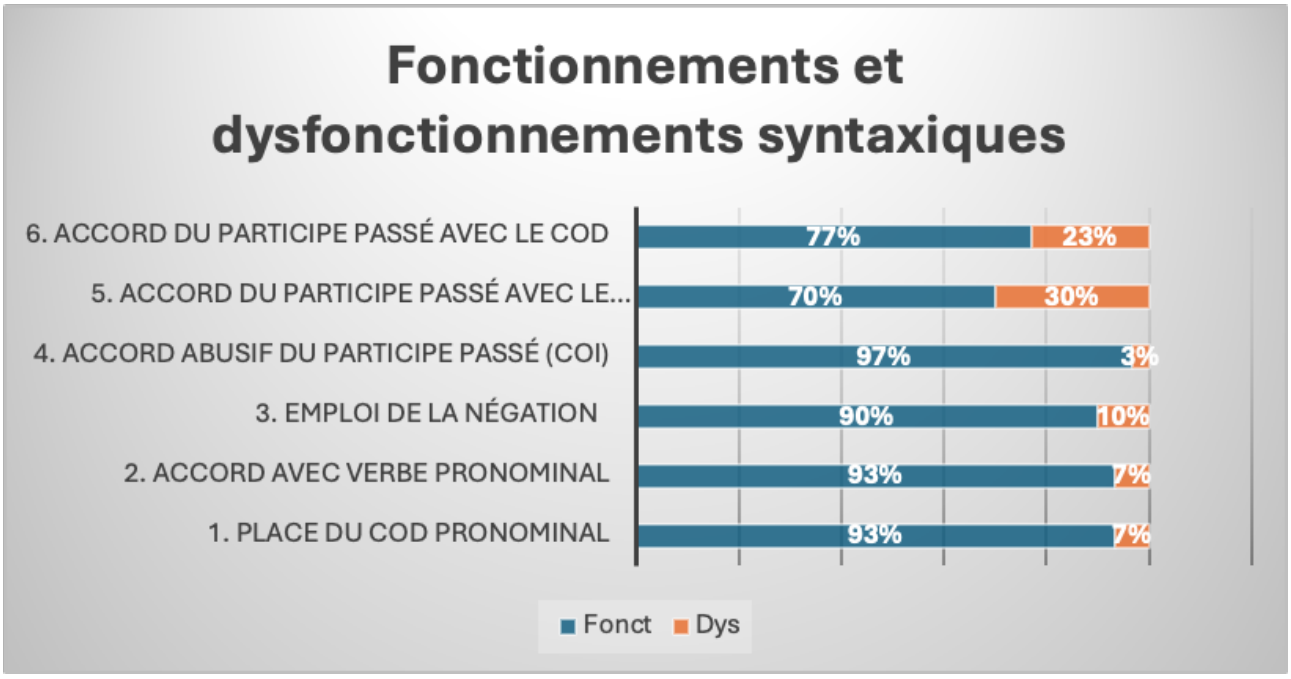
4.1.4. Fonctionnements et dysfonctionnements syntaxiques

Les dysfonctionnements les plus importants sont observés dans cette catégorie.

Les copies des étudiants Français révèlent des difficultés relativement importantes concernant l'accord du participe passé avec le sujet dans le cas d'une conjugaison avec l'auxiliaire avoir (30%), avec le COI (23%) et avec le COD (23%). Les copies des étudiants Iraniens montrent une difficulté relativement similaire pour effectuer les accords dans le cas des accords avec l'auxiliaire avoir et les accords avec le COD, mais leurs copies montrent peu d'accords erronés avec le COI. Les verbes pronominaux ont été peu mobilisés dans les copies, ce qui se traduit par des occurrences peu nombreuses. Les étudiants Iraniens rencontrent des difficultés lorsqu'il faut accorder dans le cas d'une phrase négative.



Fonctionnements et dysfonctionnements syntaxiques chez les étudiants français



Fonctionnements et dysfonctionnements syntaxiques chez les étudiants iraniens

Il convient de prendre beaucoup de précautions pour interpréter ces résultats dans la mesure où d'une part nous avons un panel de 30 copies dans chaque contexte

d'enseignement universitaire, d'autre part les parcours des étudiants sont très différents, mais les uns ont effectué leurs études en France et maitrisent la langue française (qui pour beaucoup est leur langue maternelle) et d'autres ont appris la discipline « français » à l'école. Par ailleurs, l'exercice proposé leur permettait de choisir librement leur propos et ainsi de contourner des difficultés qu'ils pouvaient identifier.

En prenant en compte ces limites, il nous semble toutefois que nos résultats montrent qu'à l'entrée à l'université les étudiants Français rencontrent des difficultés relativement importantes concernant les accords du participe passé et les terminaisons de celui-ci. Des confusions entre les homonymes été/était et a/à sont aussi importantes. Les difficultés des étudiants Iraniens attestent d'un apprentissage plus maitrisé de certains accords, des terminaisons des participes passés (pas de confusion des affixes). En revanche, ils peuvent hésiter concernant le choix de l'auxiliaire être ou avoir. Pour nous ces différences ne sont pas uniquement dues au contexte linguistique et au statut de la langue dans le cursus universitaires, ni exclusivement au fait que pour certains il s'agit de la langue maternelle ou de scolarisation et pour d'autres une langue étrangère, nous pensons qu'elles révèlent aussi des modèles disciplinaires en œuvre, un renoncement en France à travailler de façon régulière et précise les accords du participe passé (enseigné trop tôt sans doute et de façon incomplète puis repris de façon aléatoire), alors qu'il semble être plus rigoureusement enseigné en Iran et les étudiants sont plus attentifs à ces accords.

CONCLUSION

Dans cet article nous avons essayé de montrer l'intérêt d'envisager des approches de la didactique du français qui traitent des variations disciplinaires des contextes géographiques et linguistiques d'enseignement. Elles permettent de comprendre comment la langue devient une discipline scolaire avec des contenus, mais aussi des modalités d'enseignement qui sont liées au contexte et aux finalités de cet enseignement selon les pays. Elle permet de réviser l'opposition entre natifs et non-natifs : concernant l'usage et la conjugaison du passé composé (qui n'a pas d'équivalent en langue persane), les étudiants Iraniens ont des scores meilleurs que certains étudiants entrant à l'université en France et ayant fait tout le cursus scolaire en France. Sociologiquement, il y a sans doute des variations qui pourraient également être explicatives de nos résultats. Les comparaisons des contextes d'enseignement auxquelles nous invitons peuvent selon nous éclairer des pratiques didactiques de formation et d'enseignement qui permettent de comprendre chaque contexte d'enseignement et la façon dont la discipline « français » se configure, mais aussi de concevoir des enrichissements mutuels d'un contexte à l'autre en interrogeant ce qui peut être adapté ou non, et déterminer ce qui est non transférable et non adaptable d'un contexte à l'autre parce que révélateur des traditions culturelles, institutionnelles, politiques, économiques et sociétales.

BIBLIOGRAPHIE

BOEN (2019). Programmes de français seconde générale et technologique. https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/92/8/spe575_annexe1_1062928.pdf

Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris : Retz.

Chodzco, A. (1883). *Grammaire de la langue persane*. Paris : Éditions E. J. Brill.

Chomsky, N. (1964). Current Issues in Linguistic Theory. In Jerry A. Fodor & Jerrold J. Katz (Eds.), *The Structure of Language. Readings in the Philosophy of Language* (pp. 50-118). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Collinot, A. (1999). L'enseignement du français : "une vaste machine politique". In Collinot, A. & Mazière, F. (eds). *Le français à l'école, un enjeu historique et politique*. (pp. 13-35). Paris : Hatier,

Dias-Chiaruttini, A. (2010). Comment les performances-apprentissages en lecture sont analysés en didactique du français ? *Recherches en Didactiques,* 10, 9-30.

Dias-Chiaruttini, A. (2019). La littérature telle qu'elle s'enseigne. Pour une approche didactique de la réception, Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Université de Lille. (à paraitre aux Presses universitaires du Septentrion)

Dias-Chiaruttini, A., Schoenecker, A., Marvi, H., (2023a). *Methods for Writing: What French University Students Say.* Contribution au symposium *Improving the writing skills of young adults in French universities,*Colloque international Writing Research Across Borders VI, Norwegian University of Science and Technology (NTNU). Norway, 18–22 February 2023 in Trondheim, Norway

Dias-Chiaruttini, A., Fermen, J. & Marvi, H., Schoenecker, A. (2023b). Création d'une communauté de praticiennes et praticiens réflexifs sur la langue. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 20(3), 20-36. https://doi.org/10.18162/ritpu-2023-v20n3-02

Elalouf, M.-L., Chailly, A., Lepoire-Duc, S., Sautot, J.-P. & Valma, E. (2021). Construire la notion de temporalité avec les enfants. Information grammaticale, 168, 24-32.

Favart, F. (2010). Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE. *Pratiques,* 145-146, 179-196.

Gashmardi, M. & Salimikouchi, E. (2011). Parcours de la francophonie en Iran: une francophonie latente. *Alternative Francophone*, vol.1,4, 99-112

Gosselin, L. (2018). L'Aspect verbal. In *Encyclopeì□die grammaticale du francì§ais*, : http://encyclogram.fr

Grossi, G. (2020). Enseigner le passé composé à l'école. Littérature Portes Ouvertes. : https://litteratureportesouvertes.wordpress.com/2020/06/12/enseigner-le-passe-compose-a-lecole/

Klutse-Doe, S.-Y. & Dias-Chiaruttini, A. (2022). La discipline scolaire française en France et au Ghana : comment les sujets didactiques la reconstruisent ? *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 8(4), 138-152

http://www.ijhcs.com/index.php/ijhcs/article/view/3512/3218

Reuter, Y., (2013). Erreur – dysfonctionnement. Dans Reuter (dir.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux en didactiques*. (pp. 95-100). Bruxelles : De Boeck.

Reuter, Y. & Lahanier-Reuter, D. (2007). L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique. In E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 27-42). Québec : Presses de l'université Laval.

Savatovsky, D. (1999). Le français, genèse d'une discipline. In A. Collinot & F. Mazière (Eds.). *Le français à l'école : un enjeu historique et politique* (pp. 36-76). Paris : Hatier.

Treikelder, A. (2015). *Quelques réflexions sur l'étude du passé composé en français médiéval.* Université de Tartu. En ligne : www.jahanshiri.ir/pvc/fr/

---

[1] Résultats obtenus à l'entrée 2022 à l'université Côte d'Azur similaires à ceux de 2021. Cette difficulté était moins importante en 2020 (24%) avant la pandémie du COVID et le long confinement de la population en France.

[2] Sur la plateforme Parcours sup qui permet d'octroyer aux élèves une place dans les cursus supérieurs, oui-ci est une des trois réponses possibles face aux vœux qu'ils ont exprimés : non, en attente, oui-si. Cette dernière réponse oriente les futurs étudiants vers une filière pour laquelle leur parcours antérieur ou leurs notes ne semblent pas être suffisants. Les nouveaux étudiants auront ainsi des cours supplémentaires pour combler les lacunes en fonction de la filière choisie.