

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ENSEIGNEMENT (FRANÇAIS, LANGUE
MATERNELLE)

PAR
CAROL-ANN HOBBS

CONCEPTION D'UN CHANTIER SUR LA CONJUGAISON

10 juillet 2023

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

*À ma petite sœur, Stéphanie.
Je retrouve des fragments de toi chez mes élèves, souvent.*

REMERCIEMENTS

Merci à Priscilla Boyer, ma directrice de maîtrise, pour ses encouragements, sa patience et son soutien. Dans mes grands moments de découragement, tu as su trouver les bons mots pour que je persévère. J'ai douté, mais nous y sommes !

Merci aux collègues en éducation pour l'écoute, l'entraide, l'accompagnement, la motivation... et les pots de bonbons.

Merci à tous les jeunes, avec qui je travaille ou non, pour leur curiosité, leur persévérance, pour tous ces moments de fierté et d'apprentissage que je souhaite continuer de partager avec vous.

Merci à mes parents pour leur soutien tout au long de ma scolarité, qui dépasse largement ce à quoi on pouvait s'attendre.

Merci à Marie-Hélène, à Véronique, à Maxim et à tous ceux et celles qui m'ont accompagnée pendant les longues heures de rédaction. Sans votre compagnie, vos conseils et votre aide, je ne suis pas certaine que cet essai serait finalement terminé.

Merci à Roxane et à Véronique pour leur amitié sans faille pendant toutes ces années, aux camarades du HB et de tous les satellites autour de me nourrir d'une myriade de manières différentes et de me donner l'énergie nécessairement pour atteindre mes objectifs.

Et à ma petite sœur Stéphanie, tu n'es plus là pour la fin de cette étape importante de ma vie... mais je sais ce que tu me dirais. Je me dis la même chose !

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	viii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	3
1.1 L'apprentissage de la conjugaison dans la Progression des apprentissages	3
1.2 L'état des connaissances de la conjugaison chez les élèves et leurs besoins didactiques.....	7
1.2.1 Les résultats des élèves québécois·e·s en français.....	7
1.2.2 Les difficultés propres au verbe	9
1.2.3 Les besoins des élèves.....	12
1.3 L'enseignement de la conjugaison : exemple des ensembles didactiques	13
1.4 L'utilisation du tableau	19
CHAPITRE II	22
2.1 La conjugaison	22
2.1.1 L'imparfait de l'indicatif.....	24
2.1.2 Le futur simple et le conditionnel présent de l'indicatif	27
2.2 Le chantier orthographique	33
2.2.1 La confrontation orale.....	34
2.2.2 Le classement.....	35
2.2.3 Le déroulement d'un chantier en classe	36
2.3 L'objectif de recherche	37
CHAPITRE III	39
3.1 La recherche-développement	39
3.1.1 Les étapes de la recherche.....	41
3.2 Les participant·e·s.....	42
3.3 Les outils de collecte de données	43
CHAPITRE IV	46
4.1 La conception du prototype.....	46
4.1.1 Les expériences préalables.....	47
4.1.2 Les buts du prototype	48
4.1.3 Le cahier des charges	49
4.1.4 Le support matériel	50
4.2 La phase d'amélioration.....	51
4.2.1 La première expérience de l'activité.....	52
4.2.2 Les commentaires des participantes de la première expérience	54
4.2.3 Le bilan de la première expérience	54
4.2.4 Les modifications apportées au prototype	55

4.2.5 La deuxième expérience de l'activité.....	56
4.2.6 Les commentaires des participantes de la deuxième expérience	57
4.2.7 Le bilan de la deuxième expérience	58
CONCLUSION.....	60
RÉFÉRENCES.....	62
ANNEXE A	65
ANNEXE B.....	67
ANNEXE C.....	77

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Verbes à apprendre au secondaire selon la PDA.....	5
Figure 2 : Résultats des élèves en orthographe présentés par le MÉLS.....	8
Figure 3 : Nombre de formes des temps simples du verbe ôter à l’oral et à l’écrit	11
Figure 4 : Exemples d’exercices de l’ensemble didactique <i>Au fil des mots et des idées</i>	15
Figure 5 : Exemples d’exercices de l’ensemble didactique <i>Laissez-passer</i>	16
Figure 6 : Exemples d’exercices de l’ensemble didactique <i>Rendez-vous</i>	17
Figure 7 : Exemples d’exercices de l’ensemble didactique <i>Têtes d’affiche</i>	18
Figure 8 : Illustration dynamique d’une démarche de recherche-développement dans le champ de l’éducation.....	40

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Formes orales et écrites du verbe aimer à l'imparfait de l'indicatif	11
Tableau 2 : Terminaison des verbes à l'imparfait de l'indicatif	24
Tableau 3 : Changement de radical d'un verbe selon la première personne pluriel de l'indicatif présent	25
Tableau 4 : Difficultés dues à l'homophonie des terminaisons	26
Tableau 5 : Exemple de combinaison radical et terminaison à l'imparfait difficile ...	26
Tableau 6 : Terminaisons des verbes au futur simple selon la division en trois groupes	28
Tableau 7 : Terminaisons des verbes au futur conditionnel présent selon la division en trois groupes	29
Tableau 8 : Terminaisons des verbes au futur simple selon l'idée des radicaux longs et des radicaux courts	29
Tableau 9 : Terminaisons des verbes au futur conditionnel selon l'idée des radicaux longs et des radicaux courts	30

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

MÉLS	Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport
MÉQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PDA	Progression des apprentissages
PFÉQ	Programme de formation de l'école québécoise
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ

Cet essai décrit la conception d'un chantier d'étude en conjugaison avec la méthode de la recherche-développement. Il présente tout d'abord la pertinence de concevoir des activités en conjugaison dans les classes de français, car les activités proposées dans le matériel officiel, soit les ensembles didactiques approuvés par le ministère de l'Éducation du Québec, ne répondent pas suffisamment aux besoins des élèves et ne leur permettent pas d'atteindre les objectifs en fin de parcours scolaire. Cela établi, j'explique les caractéristiques des modes-temps ciblés pour concevoir le chantier, soit l'imparfait, le futur simple et le conditionnel présent de l'indicatif. Je décris également la pertinence d'un chantier comme activité d'apprentissage en classe de français. Finalement, je présente la méthodologie utilisée, inspirée de la recherche-développement, et comment je l'ai exploitée pour créer et expérimenter un chantier de la conjugaison. Ces expériences ont été faites en ligne avec des volontaires, des étudiant·e·s universitaires. Comme préconisé par la recherche-développement, une phase d'amélioration a eu lieu entre les deux expériences tenues. Toutes les démarches faites dans le cadre de cet essai ont ainsi participé au développement d'une compétence professionnelle particulière : planifier des situations d'enseignement et d'apprentissage.

DESCRIPTEURS : conjugaison, verbes, chantier d'étude, enseignement du français

INTRODUCTION

De mes quelques années d'expérience en enseignement du français, principalement en mentorat aux adultes et en francisation, mais aussi dans quelques classes du secondaire, j'ai observé que l'apprentissage des notions grammaticales suscite souvent une certaine appréhension de la part des apprenant·e·s. Plusieurs gardent l'impression que bien écrire en français relève soit du don, soit d'une facilité à mémoriser les règles. Peu font référence spontanément à la logique derrière la maîtrise de la langue; au contraire, la majorité pense que le français n'est qu'une longue suite d'exceptions.

De toutes les notions à apprendre, ce sont celles de la conjugaison qui provoquent le plus ces appréhensions. Et cette affirmation ne repose pas que sur mes seules observations en tant qu'enseignante : plusieurs ouvrages de consultation ou d'exercices tentent de se faire rassurants en ce qui concerne la conjugaison française, y compris le célèbre Bescherelle qui déclare que « [l]a mauvaise réputation de la conjugaison française est largement imméritée » (Bescherelle et Contant, 2012, p.3). Si la conjugaison a justement cette mauvaise réputation, la faute en est, entre autres, parce que l'apprentissage des verbes s'appuie encore beaucoup sur la mémorisation. Malgré le renouvellement de l'enseignement de la grammaire des dernières années au Québec, l'apprentissage et l'enseignement de la conjugaison semblent encore poser des difficultés.

Il est toutefois possible d'aborder le système verbal par l'analyse grammaticale, ce qui promet également un apprentissage plus complet et durable. En effet, les apprenant·e·s retiennent généralement mieux ce qui est manipulé. C'est le cas dans les chantiers, activités dans lesquelles les élèves classent des mots en différentes catégories, ce qui les oblige généralement à utiliser leurs connaissances sur la morphologie de ces mots. Cependant, cela exige aussi un engagement cognitif plus intense. Il faut doser les efforts nécessaires à la réussite de l'activité afin de s'assurer que tout le monde ait l'énergie essentielle à la réflexion métacognitive qui doit suivre le chantier.

Toutes les fois où j'ai animé un chantier de la conjugaison, et avec divers types d'apprenant·e·s (jeunes, adultes, enseignant·e·s, en français langue première ou seconde), une constante est restée : l'activité semble produire une surcharge cognitive et il est difficile de mener la réflexion métacognitive indispensable à l'intégration des connaissances et des stratégies travaillées. L'objectif de mon travail de recherche sera donc de trouver une adaptation possible afin de garder les atouts du chantier de la conjugaison tout en diminuant la surcharge cognitive.

Normalement, la recherche-action qui mène à la rédaction de l'essai exigé à la maîtrise en enseignement secondaire de l'UQTR aurait dû être menée pendant mon stage final, soit entre janvier et avril 2020. Cependant, la pandémie de COVID-19 a obligé toutes les écoles du Québec à poursuivre leurs activités à distance en début de mars 2020, et l'UQTR a décidé d'interrompre les stages en enseignement. Mon expérimentation n'avait pas encore été tenue à ce moment. Puisque l'activité que je voulais tester repose sur le travail d'équipe, guidée par moi-même, je trouvais aussi difficile de m'inviter dans une classe du secondaire en automne 2020 ou en hiver 2021. Il a été décidé que j'adapterais mon matériel et que les différents prototypes seront essayés par des adultes volontaires dans des séances en ligne, grâce aux plateformes Zoom et Padlet.

Le premier chapitre porte sur la problématique de recherche, plus précisément sur les attentes ministérielles en ce qui concerne l'apprentissage de la conjugaison française chez les élèves du secondaire, les besoins des élèves et la manière dont la conjugaison est généralement enseignée encore aujourd'hui. Le deuxième chapitre expose le cadre théorique de la conjugaison. J'y présente les caractéristiques propres aux modes-temps sélectionnés pour la construction d'un chantier sur la conjugaison, soit l'imparfait, le futur simple et le conditionnel présent de l'indicatif. J'y explique également la pertinence d'un chantier comme activité d'apprentissage ainsi que mes objectifs de recherche. La méthodologie utilisée est expliquée dans le troisième chapitre. Finalement, le quatrième chapitre concerne les résultats de mon expérimentation et mon analyse de celle-ci.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

1.1 L'APPRENTISSAGE DE LA CONJUGAISON DANS LA PROGRESSION DES APPRENTISSAGES

Le programme de formation de l'école québécoise divise l'apprentissage du français en trois compétences : la lecture, l'écriture et la communication orale. L'apprentissage des notions grammaticales s'imisce dans ces trois compétences. Le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) et la Progression des apprentissages (PDA) sont les deux documents ministériels guidant le choix des notions qui seront enseignées d'une année à l'autre. Selon la Progression des apprentissages, à la cinquième secondaire, l'élève « de façon autonome, **réutilise adéquatement** les connaissances relatives » à l'utilisation de la majorité des verbes, incluant des verbes difficiles comme *vaincre* ou *interrompre* (MÉLS, 2011b, p. 60), l'objectif étant sans doute que tout un chacun ait acquis les règles de la conjugaison du verbe à la fin d'un parcours scolaire de base, même si cela est loin d'être le cas pour l'instant.

Certaines de ces notions liées au verbe sont, en principe, acquises depuis le primaire. En effet, selon la PDA au primaire en français, avant son entrée au secondaire, l'élève devrait connaître la conjugaison des verbes fréquents (*aller, avoir, dire, être, faire, prendre, etc.*), des verbes en *-er, -cer, -ger* et des verbes en *-ir* faisant *-issant* au participe présent (dont le modèle est *finir*) à plusieurs modes-temps, comprenant le présent, l'imparfait, le futur simple et le conditionnel présent de l'indicatif (MÉLS, 2011a). Surtout, les élèves devraient avoir « une représentation cohérente du système

de la conjugaison » (MÉLS, 2011a, p. 21), donc connaître les rôles du radical et de la terminaison ainsi qu’être capables d’identifier le temps et la personne verbale d’un verbe conjugué. Cependant, il est évident que toutes ces connaissances et ces compétences ne sont pas maîtrisées par les élèves lors de leur transition au secondaire, comme le souligne le rapport *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire* (MÉLS, 2008). En effet, « on note une faiblesse marquée des élèves du primaire en ce qui a trait à l’acquisition des connaissances en français » (MÉLS, 2008, p.1). Plus précisément, selon l’étude de Boisvert sur les représentations à propos du verbe des élèves de première secondaire, « les résultats montrent que les difficultés de certains participants à orthographier les verbes conjugués à des temps simples relèvent probablement de leur maîtrise non assurée des marques de personne et de mode-temps » (Boisvert, 2018, p. 162). Gauvin (2011) concluait aussi qu’il y a un décalage évident entre ce qui est enseigné en classe et ce que les élèves retiennent de cet enseignement au début du secondaire:

Les élèves de première secondaire ont élaboré, depuis le début de leur scolarité primaire, un certain savoir au sujet des notions de verbe, de sujet, de la règle d’accord du verbe et du transfert des traits morphologiques du sujet au verbe, savoirs qui ne sont pas une copie conforme du savoir institutionnalisé. (Gauvin, 2011, p. 205)

Il ne serait pas irréaliste de croire que la plupart des élèves arrivent donc au secondaire sans avoir acquis les connaissances ciblées par le programme scolaire en ce qui concerne la conjugaison.

Pourtant, malgré la faiblesse des connaissances sur le verbe des élèves à l’entrée du secondaire, la PDA en français au secondaire prescrit une quantité non négligeable de nouvelles notions à enseigner. Tout comme au primaire, l’apprentissage est proposé par modèles de verbes, ce qui fait que les élèves apprennent tous les modes-temps simultanément, mais avec différents verbes. Par exemple, les verbes dont le *r* double au futur et au conditionnel doivent être acquis en deuxième secondaire, les verbes en *-ir* ayant un participe présent en *-ant* en troisième secondaire et les verbes en *-indre*

et *-soudre* qui perdent le *d* en quatrième secondaire, etc. (MÉLS, 2011b). La liste des verbes à apprendre au secondaire peut être consultée à la figure 1.

Figure 1 : Verbes à apprendre au secondaire selon la PDA

4.3. Utiliser les verbes suivants aux temps à l'étude		1	2	3	4	5
a. verbes fréquents : <i>aller, avoir, dire, devoir, être, faire, partir, pouvoir, prendre, savoir, vouloir, voir</i>	P	★ LEO				
b. <i>falloir, mettre, sortir, venir, vivre</i>			★ LEO			
c. verbes en <i>-er</i> (comme <i>aimer, arriver, parler, rester</i>), verbes en <i>-cer</i> (comme <i>commencer</i>), verbes en <i>-ger</i> (comme <i>manger</i>)	P	★ LEO				
d. verbes en <i>-eler</i> et en <i>-eter</i> (comme <i>appeler</i> et <i>jeter</i>)			★ LEO			
e. verbes qui ont un <i>e</i> muet (comme <i>acheter</i>) ou un <i>é</i> (comme <i>céder</i>) à l'avant-dernière syllabe			★ LEO			
f. verbes en <i>-ir</i> qui ont un participe présent en <i>-issant</i> (comme <i>agir, finir</i>)	P	★ LEO				
g. verbes en <i>-ir</i> qui ont un participe présent en <i>-ant</i> (comme <i>couvrir, cueillir, dormir, offrir, servir, souffrir, ouvrir</i>)			★ LEO			
h. verbes en <i>-dre</i> qui ont un participe présent en <i>-dant</i> (comme <i>rendre</i>) et les verbes en <i>-tre</i> (comme <i>mettre</i>)				★ LEO		
i. verbes <i>boire, haïr</i>				★ LEO		
j. verbes qui doublent le <i>r</i> au futur et au conditionnel (comme <i>courir, mourir, voir</i>)			★ LEO			
k. verbes en <i>-indre</i> et <i>-oudre</i> (ex. : <i>craindre, peindre, résoudre</i>)					★ LEO	
l. verbes en <i>-oir</i> (ex. : <i>émouvoir, décevoir, recevoir, s'asseoir</i>)					★ LEO	
m. verbes <i>vaincre, convaincre, rompre, corrompre, interrompre</i>					★ LEO	

En plus de ces nouveaux verbes à apprendre, les caractéristiques morphologiques du verbe, donc les concepts de radical, de terminaison et de correspondances des temps simples et composés, qui devaient être acquises depuis le primaire, continuent d'être travaillées dans des situations plus complexes au secondaire. Tout cela s'ajoute à la distinction des finales verbales homophoniques qui devra être maîtrisées de façon autonome en quatrième secondaire et en cinquième secondaire

(MÉLS, 2011b). En somme, le programme d'apprentissage du verbe, tant au primaire qu'au secondaire, est très chargé.

Peu de données sont disponibles pour définir les connaissances et les compétences réellement acquises par les élèves à la fin de l'école secondaire en ce qui concerne le verbe et la conjugaison. Je doute cependant que les attentes établies par la PDA du secondaire soient mieux rencontrées que celles du primaire. Mon hypothèse est que le morcellement des notions reliées à la conjugaison a peut-être le défaut que les élèves autant que les enseignant·e·s ne perçoivent pas la conjugaison comme un système, mais plutôt comme un ensemble d'exceptions. D'ailleurs, Cogis (2005) précise les conséquences néfastes d'une approche morcelée :

D'une part, à cause de la quantité d'éléments présentés, l'apprentissage soumet à forte charge la mémoire, déjà très fortement sollicitée par l'écriture. D'autre part, cette vision à la fois pointilliste et encyclopédique conforte les élèves dans un traitement de l'orthographe au coup par coup, [...] au lieu de l'appréhender comme l'occurrence d'une classe en rapport avec d'autres unités et rattachée à un fonctionnement orthographique identifiable. (Cogis, 2005, p. 25)

C'est d'autant plus vrai que les élèves commencent au primaire l'apprentissage des verbes par la mémorisation des verbes les plus fréquents, mais aussi les plus irréguliers (*avoir, être, aller, dire, faire, etc.*), sans exploration du système de conjugaison (MÉLS, 2011a). Considérant cela, ainsi que la charge des connaissances concernant les verbes, enseigner de manière presque exhaustive tous les savoirs relatifs à la conjugaison avant la fin du secondaire se révèle probablement un objectif trop ambitieux pour la majorité de nos élèves.

1.2 L'ÉTAT DES CONNAISSANCES DE LA CONJUGAISON CHEZ LES ÉLÈVES ET LEURS BESOINS DIDACTIQUES

Afin de cibler les besoins des élèves dans l'apprentissage de la conjugaison, j'ai voulu vérifier si leur connaissance et leur compétence en la matière étaient mesurées. Les sections suivantes présentent les résultats scolaires des élèves du Québec en français, mais aussi les difficultés reconnues dans la conjugaison françaises et, par conséquent, les besoins que les élèves peuvent avoir en ce qui concerne l'apprentissage de celle-ci.

1.2.1 LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES QUÉBÉCOIS·E·S EN FRANÇAIS

En classe de français, le défi des élèves depuis plusieurs décennies reste la maîtrise de l'orthographe. La qualité du français écrit défraie souvent les chroniques, et Chartrand souligne que « les élèves québécois ont une piètre maîtrise de l'orthographe : la moyenne nationale n'a jamais atteint la note de 60 % depuis 25 ans; leur incompétence relative ne date donc pas d'aujourd'hui. » (Chartrand, 2012, p. 25). L'orthographe, et la conjugaison plus précisément, n'est bien sûr qu'une partie des notions vues en classe de français, et cela ne veut pas dire que les élèves québécois·e·s sont totalement incompétents en français. Le rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture présentait déjà cette idée en 2008 :

Il faut ajouter que l'analyse généralement faite des résultats de l'épreuve écrite entretient la perception que la compétence à communiquer en français écrit se réduit à la connaissance du code linguistique. Les pauvres résultats en orthographe, en syntaxe et en ponctuation sont les seuls retenus par les médias et l'opinion publique, de telle sorte que la quasi-totalité du jugement porté sur la qualité de l'apprentissage de l'écriture est appuyée sur ces faits. Le dépassement des attentes en ce qui concerne la capacité des élèves à produire un texte cohérent, argumenté, est complètement occulté par la non-maîtrise du

code linguistique. Il n'en demeure pas moins que la pauvre connaissance du code linguistique est préoccupante. (MÉLS, 2008, p. 28)

Bien que ce rapport ait déjà plus de 10 ans, il est le dernier sorti sur l'apprentissage de l'écriture par le MÉLS. Comme les médias québécois reviennent encore régulièrement sur la question des compétences en écriture des élèves du primaire et du secondaire, il est évident que le rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture a visé juste en soutenant que c'est particulièrement l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale qui tracassent les gens. D'ailleurs, un article paru en janvier 2022 (Dion-Viens, 2022) faisait encore état de cette inquiétude en présentant les résultats moyens, les taux de réussite et le taux d'échec en orthographe grammaticale pour l'épreuve ministérielle d'écriture de la cinquième secondaire des années 2010 à 2019 (voir la figure 2). Dans cette décennie, entre 41% et 54 % des élèves échouent au critère *orthographe grammaticale*.¹

Figure 2 : Résultats des élèves en orthographe présentés par le MÉLS

Résultats au critère *Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale* de l'épreuve unique de Français écriture, langue d'enseignement de la 5^e secondaire (132520), pour l'ensemble du Québec (tous réseaux confondus) et les sessions de juin 2010 à 2019

Critère d'évaluation	Taux de réussite du critère									
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale	56,0	52,5	53,6	52,5	46,0	57,2	55,7	55,4	57,0	58,1

Source : MEQ, PSP, DGSRG, DIS, Entrepôt de données ministériel, système Charlemagne, données PDGEE116_Résultats_critere_francais_secondaire_190721

Et le taux de réussite des élèves a encore descendu en contexte postpandémique. En 2020 et 2021, pendant le moment de la pandémie le plus impactant sur les écoles (écoles fermées ou à distance), les épreuves ministérielles ont été annulées. Cependant,

¹ Dans son article, la journaliste a inversé le taux de réussite en orthographe présenté dans le document ministériel pour en faire un taux d'échec, afin, je soupçonne, de provoquer davantage l'indignation du lectorat du journal.

les élèves en cinquième secondaire en 2022 ont dû faire l'épreuve unique de français du ministère. Et les résultats sont encore plus inquiétants : « Le taux de réussite de l'épreuve de cinquième secondaire est passé de 88 %, en 2019, à 81,6 %, en 2022 » (Dion-Viens, 2023). Dans le réseau scolaire public, le taux de réussite chute à 66,1%, taux qui peut s'expliquer par les effets de la pandémie, mais aussi par la pénurie d'enseignant·e·s qualifié·e·s ou expérimenté·e·s (Dion-Viens, 2023).

Même en prenant en compte le contexte difficile des dernières années, comme enseignante de français, je ne peux m'empêcher de m'interroger sur la cause des résultats de la dernière décennie des élèves en français. Est-ce la méthode d'évaluation qui n'est pas adéquate? Est-ce les exigences du MÉLS qui sont irréalistes par rapport au développement cognitif des jeunes? Ou encore, est-ce la manière d'enseigner l'orthographe qui fait en sorte que seulement la moitié des élèves réussissent ce critère à leur évaluation finale en français? Dans tous les cas, pour l'instant, j'ai, comme professionnelle, seulement du contrôle sur ce dernier élément. C'est donc à ce niveau que j'ai choisi d'agir dans le cadre de cet essai. Et pour davantage cibler les besoins des élèves, il est nécessaire d'en savoir plus sur les difficultés qu'il est possible de rencontrer lors de l'apprentissage de l'orthographe, et plus précisément celle du verbe.

1.2.2 LES DIFFICULTÉS PROPRES AU VERBE

Comme mentionné précédemment, l'orthographe grammaticale couvre, bien sûr, plusieurs notions : homophones; accords des noms, des adjectifs et des déterminants en genre et en nombre; etc. Avoir des difficultés en orthographe ne signifie pas nécessairement avoir des difficultés avec le verbe. Cependant, la conjugaison d'un verbe comporte des notions plus complexes que les autres accords en français, et ce, avant même d'appréhender les exceptions. Nous n'avons qu'à réfléchir au fait qu'un nom ou un adjectif aura au maximum quatre formes écrites, soit le

masculin singulier, le féminin singulier, le masculin pluriel et le féminin pluriel, alors qu'un verbe aura en moyenne quarante-cinq formes possibles si on additionne chaque personne de chaque mode-temps simple, et davantage si on inclut les formes composées et le subjonctif imparfait² (Blanche-Benveniste, 2002). D'ailleurs, les enfants apprennent ces flexions, c'est-à-dire les différents morphèmes qui expriment les caractéristiques grammaticales d'un mot, au moment de l'apprentissage de l'écriture, tout comme les flexions en genre et en nombre des noms et des adjectifs, et la distinction entre les flexions des verbes et celles des noms et des adjectifs se confond parfois dans l'esprit des élèves.

Les difficultés de la conjugaison française, outre le fait qu'elle contienne plusieurs formes de conjugaison propre aux verbes, est que la morphologie flexionnelle qui y est associée a de nombreuses formes homophoniques. Par exemple, le verbe manger se conjugue au présent de l'indicatif *je mange, tu manges, on mange* et aussi *elles mangent*, qui se prononcent tous de la même façon, malgré les flexions différentes à l'écrit des personnes verbales. De la même manière, sans indice sonore, plusieurs terminaisons verbales sont indifférenciables. À l'oral, il peut y avoir entre quatorze et vingt formes de terminaisons pour le même verbe, alors qu'à l'écrit, il y en aura entre vingt-sept et trente-deux, sur un total de trente-six formes à apprendre, puisque certaines personnes verbales ont la même terminaison. Surcouf (2011) présente dans un tableau le nombre de formes différentes que peut prendre le verbe régulier ôter conjugué aux six personnes verbales de six modes-temps simples (figure 3).

² L'imparfait du subjonctif est l'unique temps simple qui n'est pas dans le programme scolaire (MÉLS, 2011b).

Figure 3 : Nombre de formes des temps simples du verbe ôter à l'oral et à l'écrit

	Pr	Imp	PS	Futur	Cond Pr	Pr Subj
1	ôte /ot/	ôttais ⁵ /otE/	ôtai /otE/	ôterai /otɛE/ ⁶	ôterais /otɛE/	ôte /ot/
2	ôtes /ot/	ôttais /otE/	ôtas /ota/	ôteras /otɛa/	ôterais /otɛE/	ôtes /ot/
3	ôte /ot/	ôtait /otE/	ôta /ota/	ôtera /otɛa/	ôterait /otɛE/	ôte /ot/
4	ôtons /otô/	ôtions /otjô/	ôtâmes /otam/	ôterons /otɛô/	ôterions /otɛɔjô/	ôtions /otjô/
5	ôtez /otE/	ôtiez /otjE/	ôtâtes /otat/	ôterez /otɛE/	ôteriez /otɛɔjE/	ôtiez /otjE/
6	ôtent /ot/	ôtaient /otE/	ôtèrent /otɛɛ/	ôteront /otɛô/	ôteraient /otɛE/	ôtent /ot/
écrit	5 formes	5 formes	6 formes	6 formes	5 formes	5 formes
oral	3 formes	3 formes	5 formes	3 formes	3 formes	3 formes
nombre total de formes écrites différentes:					27 (sur 36)	
nombre total de formes orales différentes:					14 (sur 36)	

Donc, la conjugaison française semble parfois 60 % plus complexe à l'écrit qu'à l'oral (Surcouf, 2011). De plus, la terminaison d'un verbe peut être difficile à déduire, même quand c'est un verbe à un mode-temps souvent utilisé par les élèves. En effet, plusieurs des graphèmes d'une terminaison verbale sont associés au même phonème. Autrement dit, les apprenant·e·s ne peuvent pas toujours se fier à l'oral pour déterminer la terminaison du verbe utilisé. Par exemple, le verbe aimer à l'imparfait de l'indicatif aux personnes verbales possède trois formes à l'oral, mais cinq formes à l'écrit, la première personne et la deuxième personne du singulier ayant la même terminaison qui fait homophone à la troisième personne du pluriel (voir tableau 1). Donc, si les élèves ne connaissent pas la régularité des terminaisons à l'imparfait de l'indicatif selon les personnes verbales, le risque d'erreur entre les formes du verbe les plus fréquemment écrites est élevé.

Tableau 1 : Formes orales et écrites du verbe aimer à l'imparfait de l'indicatif

formes à l'oral	[eme]	[emjɔ̃]	[emje]
formes à l'écrit	aimais / aimait / aimaient	aimions	aimiez

En somme, les sources d'erreurs sont vraiment importantes, davantage que pour les autres catégories grammaticales, ce qui justifie qu'on s'y penche.

1.2.3 LES BESOINS DES ÉLÈVES

En arrivant au secondaire, les élèves, autant ceux qui peinent à conjuguer correctement les verbes que ceux qui font peu d'erreurs de conjugaison, n'arrivent pas à justifier de manière adéquate l'orthographe des verbes. En effet, Boisvert concluait que « les difficultés de certains [des élèves en transition primaire-secondaire] à orthographier les verbes conjugués à des temps simples relèvent probablement de leur maîtrise non assurée des marques de personne et de mode-temps » (Boisvert, 2018, p. 162). Elle soutient que même les élèves qui réussissent à bien orthographier les verbes peuvent avoir des représentations erronées de la conjugaison : ces élèves réussissent à bien accorder les verbes grâce à un meilleur « développement d'automatismes ainsi qu'une sensibilité accrue aux fréquences d'occurrence plutôt qu'une bonne compréhension du système du verbe » (Boisvert, 2018, p. XIII).

Encore selon Boisvert (2018), le lien entre le sujet, donc la personne verbale, et le verbe est mieux maîtrisé que celui entre le mode-temps du verbe et sa terminaison. Le raisonnement des élèves en ce qui concerne le système de conjugaison n'est pas assez complet pour amener à des conclusions fiables dans l'orthographe d'un verbe. Apprendre de nouveaux modes-temps ou de nouveaux verbes modèles, ce que la PDA du secondaire exige, se limite alors à mémoriser de nouvelles occurrences, et non à développer la compréhension du système de conjugaison.

C'est également ce que mes observations comme mentore en français à l'université m'ont poussée à conclure. Les étudiant·e·s qui avaient de la difficulté à conjuguer les verbes traînaient depuis des années des conceptions erronées sur l'orthographe des verbes et semblaient découvrir pour la première fois le système

logique de la conjugaison. Les liens entre personne verbale, mode-temps et orthographe du verbe n'étaient pas assez solides auparavant pour leur permettre de voir la conjugaison autrement qu'une étendue infinie de verbes à mémoriser. Je me donnais alors comme devoir d'expliquer cette logique avant d'enseigner les « exceptions » de la conjugaison, connaissances nécessaires pour mes mentoré·e·s. En parallèle, je me demandais pourquoi ces personnes avaient l'impression de se faire enseigner pour la première fois ces notions. Leurs difficultés en français avaient-elles fait en sorte qu'une partie de ce qui était vu en classe n'a laissé aucune trace d'apprentissage ou est-ce que l'enseignement qu'elles avaient reçu était trop centré sur la mémorisation des formes verbales? Je penche pour la deuxième option. Il me semble évident qu'il faut davantage d'activités en classe qui permettent de favoriser la compréhension du système de conjugaison plutôt que sa mémorisation.

1.3 L'ENSEIGNEMENT DE LA CONJUGAISON : EXEMPLE DES ENSEMBLES DIDACTIQUES

À défaut de pouvoir remonter le temps pour découvrir ce qui explique les lacunes dans l'enseignement de la conjugaison chez mes anciens mentoré·e·s, je me suis questionnée sur les types d'activités menées en classe qui favoriseraient la compréhension du système de la conjugaison. Afin de vérifier s'il y a réellement un manque d'activités pertinentes pour aider les élèves à mieux comprendre le système de conjugaison, j'ai analysé le matériel utilisé dans les classes du premier cycle du secondaire pour enseigner les verbes. J'ai donc observé les quatre ensembles didactiques approuvés par le MÉLS pour le premier cycle du secondaire : *Au fil des mots et des idées* (Desfossés et al., 2006), *Laissez-passer* (Gosselin et al., 2005), *Rendez-vous* (Fortin et al., 2005), et *Têtes d'affiche* (Chevalier et al., 2005). Ce sont loin d'être les seuls documents utilisés en classe : seulement de par mes expériences en classe au secondaire, je sais que des cahiers d'exercices centrés sur la grammaire ou

encore des documents faits maison (soit par un·e seul·e enseignant·e, soit en collaboration dans une équipe-école) sont fréquents en classe. Toutefois, il était impossible d'analyser tout le matériel disponible pour enseigner la conjugaison, il fallait donc limiter notre analyse à des ouvrages édités et bien connus des enseignant·e·s. Bien que les ensembles didactiques approuvés par le ministère aient été publiés il y a une quinzaine d'années, je pense qu'ils sont représentatifs du matériel qu'on retrouve en classe encore aujourd'hui.

Au fil des mots et des idées présente, dans ces deux manuels de connaissances et de stratégies, des tableaux de conjugaison : vingt-quatre tableaux dans le manuel AB et trente-deux dans le manuel CD. Chaque fois, la première page sert de démonstration pour conjuguer un verbe à partir de son modèle en cherchant premièrement le verbe modèle, deuxièmement le mode et le temps, troisièmement le pronom sujet et quatrièmement en vérifiant la lettre ou les lettres finales. Les notions de radical et de terminaison, variable selon la personne, le nombre, le temps et le mode, sont rapidement expliquées avant de montrer des particularités de certains types de radical, comme ceux en *-eler*, *-eter*, *-cer*, *-ger*, etc. Cela donne l'impression que l'apprentissage de la consultation des tableaux de conjugaison est plus pertinent à faire que la compréhension du système de conjugaison, dont les tableaux devraient rester un outil de consultation et non pas une notion enseignée.


Dans les cahiers d'exercices, le repérage du groupe sujet et la distinction des mots-écrans situés entre le sujet et le verbe forment la majorité des exercices. La conjugaison de verbe se fait en contexte de phrases ou de paragraphes, surtout des verbes en *-er* au présent ou à l'imparfait, à la troisième personne généralement, sauf dans le dernier exercice. Plusieurs exercices à trous, avec les mêmes difficultés, sont présents, ainsi que quelques exercices où l'élève doit créer ses propres phrases, mais toujours en insistant sur les mots-écrans ou les constituants des groupes sujets.

Figure 4 : Exemples d'exercices de l'ensemble didactique *Au fil des mots et des idées*

3 Lis les phrases suivantes, puis réponds aux questions.

A Entre les îles voguent de magnifiques voiliers.
B À quel port accosteront ces voiliers?
C Le défilé des voiliers offre un spectacle saisissant.
D Vous nous enverrez des photos de votre croisière.
E Sur terre comme sur mer, respectez les règles de sécurité.

a) Récris chacune de ces phrases. Encadre le noyau du groupe sujet et trace une flèche en direction du verbe auquel il donne sa personne et son nombre.
b) Où est placé le groupe sujet dans les phrases **A** et **B**?
c) Comment s'appelle le groupe de mots placé entre le noyau du groupe sujet et le verbe dans la phrase **C**? À quel groupe obligatoire de la phrase appartient-il? Quelle est la fonction de ce groupe de mots? Ce groupe de mots a-t-il une influence sur l'accord du verbe? Explique ta réponse.
d) Pourquoi le verbe est-il à la 2^e personne du pluriel dans la phrase **D**? De quelle personne est le pronom placé entre le sujet et le verbe? À quel groupe obligatoire de la phrase appartient-il? Ce pronom a-t-il une influence sur l'accord du verbe? Explique ta réponse.
e) Comme tu as pu le constater, le verbe de la phrase **E** n'a pas de sujet exprimé. Son sujet est un pronom sous-entendu. Quel est ce pronom?



Je mets de l'ordre dans mes idées


11 Compose une phrase dans laquelle le groupe sujet est formé des constituants indiqués et accorde correctement le verbe.

Constituant(s) du groupe sujet	Exemples
a) Dêt + Nom sing.	
b) Dêt + Nom plur.	
c) Nom collectif	
d) Expression collective	
e) Dêt de quantité (<i>Beaucoup de</i>) + Nom sing.	
f) Dêt de quantité (<i>Peu de</i>) + Nom plur.	
g) Pron pers. (1 ^{re} pers. sing.)	
h) Pron démonstratif sing.	
i) Pron indéfini plur.	
j) GN sing. + GN sing. + <i>et</i> + GN sing.	
k) GN sing. + Pron pers. 2 ^e pers. sing. + <i>et</i> + Pron pers. 1 ^{re} pers. sing.	
l) Groupe infinitif	
m) Phrase subordonnée	
n) Pron relatif <i>qui</i> (antécédent: GN sing.)	
o) Pron relatif <i>qui</i> (antécédent: Pron pers. 2 ^e pers. sing.)	
p) Pron relatif <i>qui</i> (antécédent: Pron démonstratif plur.)	

L'ensemble didactique *Laissez-passer* contient environ trente pages de matériel reproductible sur la conjugaison des verbes. À l'exception de l'exercice sur la conjugaison des verbes *tenir* et *venir*, toutes les pages sont des exercices à trous dans lesquels l'élève doit conjuguer un verbe au temps demandé, selon le sujet présent dans la phrase, qui est au moins varié (pronom, groupe du nom ou combinaison des deux, féminin ou masculin, toutes les personnes verbales sont présentes, etc.). La section « Coffret » contient plusieurs tableaux de conjugaison de verbes modèles. Dans le manuel directement, les exercices sur les verbes sont plus variés, en incluant des activités où les élèves doivent composer leurs propres phrases avec certains types de verbes ou certains sujets. Ces exercices se concentrent surtout sur les difficultés de l'accord avec le sujet (le sujet étant parfois un nom collectif, une énumération, etc.) Un seul exercice demande aux élèves de justifier le choix de la terminaison, mais cet exercice sert surtout à distinguer les terminaisons verbales formant des homophones (*-er, -ez, -ai, -é, -ée, -és, -ées*). Cependant, d'autres exercices incluent des discussions entre les élèves sur les phrases écrites et les erreurs qui ont été faites.

Figure 5 : Exemples d'exercices de l'ensemble didactique *Laissez-passer*

L'accord du verbe avec son groupe sujet (GS)

1. Remplis un tableau semblable à celui ci-dessous en accordant correctement les verbes avec les groupes sujets (GS) aux temps de l'indicatif demandés.  p. 666

ACCORD DU VERBE AVEC DES GS PARTICULIERS			
GS	ÉTUDIER	RÉAGIR	COURIR
La famille Lafontaine	Futur []	Conditionnel présent []	Futur []
Eux, lui et toi	Conditionnel présent []	Futur []	Conditionnel présent []
Les élèves de cette école	Présent []	Imparfait []	Présent []
Mes amis et moi	Imparfait []	Présent []	Imparfait []
La classe	Passé composé []	Futur []	Passé composé []
Camille, Médéric et Sophie	Futur []	Présent []	Futur []
Amélie, Jade et toi	Présent []	Passé composé []	Présent []

2. a) Compose des phrases avec les GS suivants

- ❶ Tout le monde
- ❷ Les enfants et toi
- ❸ Maxime et son enseignante
- ❹ Ces groupes d'élèves
- ❺ Mes grands-parents, mes frères et moi
- ❻ La foule

b) Échange tes phrases avec celles d'un ou d'une élève.

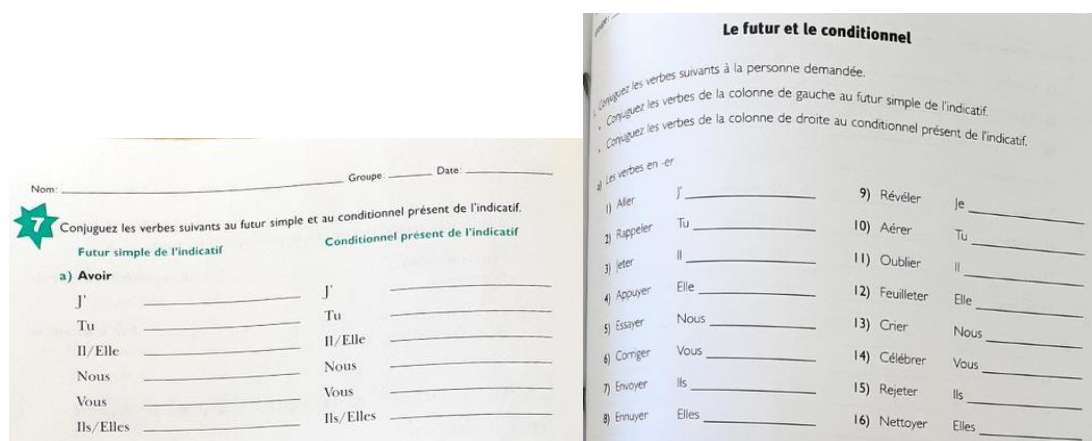
c) Vérifie l'accord des verbes dans les phrases composées.

d) Ensemble, discutez de vos erreurs et justifiez s'il y a lieu, les corrections à apporter.

La collection *Rendez-vous* comprend deux cahiers d'activités. En plus des habituelles phrases dans lesquelles il faut conjuguer un verbe, j'y ai trouvé des exercices qui mettent en parallèle la conjugaison des six personnes verbales des verbes *avoir*, *être* et *aller* au présent et au passé composé. Un autre fait de même avec la conjugaison au futur simple et au conditionnel présent des six personnes verbales des verbes *avoir*, *être*, *aller*, et *envoyer*. Les exercices suivants font la même chose, mais

en changeant de verbes pour chaque pronom sujet avec des verbes en *-er*, en *-ir* régulier, en *-re* et en *-oir*. Ensuite, s'alternent des phrases à trous et des exercices d'accord de verbes variés avec différents pronoms-sujets. Le cahier d'activités B présente des activités similaires, mais intègre en plus des tableaux qui résument les terminaisons des verbes selon les modes-temps. J'y vois davantage de volonté d'aider les élèves à mieux percevoir le système de conjugaison que dans les deux premiers ensembles didactiques.

Figure 6 : Exemples d'exercices de l'ensemble didactique *Rendez-vous*



La collection *Têtes d'affiche* présente plusieurs exercices intéressants pour activer la réflexion des élèves sur les notions de radical et de terminaison et leur lien avec les verbes modèles. Les différentes activités se concentrent sur ces notions, ainsi que sur les ressemblances entre divers verbes et leurs verbes modèles, autant en *-er*, *-re*, *-oir* que *-ir*, mais tous à l'indicatif présent. Une autre série d'exercices met en parallèle le futur simple et le conditionnel présent. Le manuel présente un tableau avec la conjugaison des verbes *aimer*, *finir*, *mettre* et *devoir* au futur simple, et un autre avec les mêmes verbes au conditionnel présent, les terminaisons des verbes conjugués étant en caractères gras. Chaque tableau est accompagné de questions pour aider les élèves à relever la logique dans les terminaisons de chaque mode-temps, mais

également les ressemblances et les différences entre les deux modes-temps. Des activités d'accords de verbes dans les phrases ou dans un texte suivent, mais accompagnées de tâches en lien avec le radical et la terminaison. Dans la section *Points de repère*, qui regroupe les notions théoriques, on résume les règles de formations des principaux temps simples à partir des notions de radical et de terminaison, séparés selon leur terminaison à l'infinitif. Les modes-temps du futur simple et du conditionnel présent sont présentés ensemble dans le tableau, mais avec leurs terminaisons respectives. Des fiches reproductibles de tableaux de conjugaisons de dix verbes irréguliers fréquents sont aussi disponibles. Cet ensemble didactique est définitivement celui qui avait le plus d'explication et d'activités sur le système de conjugaison.

Figure 7 : Exemples d'exercices de l'ensemble didactique *Têtes d'affiche*

a) Parmi les énoncés suivants, choisis celui qui décrit l'emploi des verbes au futur simple (texte 1) et celui qui décrit l'emploi des verbes au conditionnel présent (texte 2).

(A) On présente une action ou un fait à venir, mais qui est incertain ou impossible ou encore purement imaginaire.

(B) On présente un fait qui aurait pu arriver dans le passé.

(C) On présente une action ou un fait à venir et qui a de bonnes chances de se réaliser.

b) Compare les verbes en couleur dans les phrases suivantes.

futur simple Tu vivras l'épopée du Québec d'hier à aujourd'hui. Tu auras à résoudre des énigmes!

futur simple Tu vas vivre l'épopée du Québec d'hier à aujourd'hui. Tu vas avoir à résoudre des énigmes!

À l'oral, quelle forme de verbe emploierais-tu spontanément : le futur simple ou le futur proche (*aller* + infinitif) ?

2. Observe les verbes dans le tableau ci-dessous.

VERBES AU FUTUR SIMPLE			
Aimer	Finir	Mettre	Devoir
j'aimerai	je finirai	je mettrai	je devrai
tu aimeras	tu finiras	tu mettras	tu devras
il / elle aimera	il / elle finira	il / elle mettra	il / elle devra
nous aimerons	nous finirons	nous mettrons	nous devrons
vous aimerez	vous finirez	vous mettrez	vous devrez
ils / elles aimeront	ils / elles finiront	ils / elles mettront	ils / elles devront

a) Compare les terminaisons en gras des verbes dans le tableau. Que remarques-tu ?

b) Lis la conjugaison du verbe *aimer* au futur simple et identifie la lettre muette dans ce verbe.

c) Dans un recueil de conjugaison, observe au moins cinq autres verbes en -er au futur simple. Contiennent-ils tous la même lettre muette que le verbe *aimer* au futur simple ?

À la suite de l'observation des ensembles didactiques approuvés par le MÉLS, j'arrive à la conclusion que peu d'entre eux offrent des activités pertinentes pour la compréhension du système de conjugaison. La plupart des exercices se concentrent sur l'accord du verbe avec le sujet, ce qui est sans aucun doute nécessaire pour les élèves, mais insuffisant pour les aider à construire une compréhension juste du système de conjugaison. Seul l'ensemble *Têtes d'affiche* offre plusieurs activités dans ce but.

À première vue, rien ne peut expliquer une si grande différence entre ce dernier et les trois premiers ensembles, sauf l'angle choisi par les auteur·e·s pour aborder la conjugaison. Par contre, cela confirme mon expérience avec d'autres matériels didactiques vus en classe de français au secondaire : pour la conjugaison, les exercices sont souvent des phrases à trous à compléter ou des tableaux de verbes divers à conjuguer à différents mode-temps et personnes verbales. Les notions sont souvent présentées à côté de tableaux de conjugaison, qui ne sont plus alors des outils de consultation, mais le savoir à mémoriser. Les connaissances sont morcelées entre modes-temps ou entre modèles de verbe. Les exercices sont extrêmement semblables d'un ensemble à un autre. Peu de ressources sont alors à la disposition des classes pour l'apprentissage de la conjugaison, et un seul angle d'approche est souvent privilégié dans chaque ensemble.

1.4 L'UTILISATION DU TABLEAU

Un élément inévitable dans tout ouvrage sur la conjugaison, que ce soit son apprentissage ou pour la consultation (et l'analyse précédentes des ensembles didactiques le montre également) est le tableau d'un verbe modèle conjugué à tous les modes-temps. Il est un moyen de systématiser les régularités de conjugaison et peut donner la sensation que la conjugaison est facile, ou du moins qu'elle a une certaine

logique. En fait, le tableau, avec des explications, peut aider à percevoir la logique du système de la conjugaison française. Cependant, l'utilisation des tableaux pour apprendre la conjugaison est un outil à double tranchant. En effet, la représentation sous forme de tableau a aussi des effets négatifs. Il donne l'illusion que tous les verbes et surtout que tous les modes-temps ont une importance égale (Meleuc, 2002), et qu'il faut mémoriser tous les modèles offerts dans les guides, ce qui a de quoi décourager la majorité des élèves. Le tableau, s'il est perçu comme une quantité d'information à apprendre par cœur, nuit alors à la perception des régularités du système verbal.

Ces éléments, qui relèvent de la pratique normale de l'objet-répertoire lui-même, génèrent cependant une perception particulière, parasitaire de la conjugaison : une image totalement plate et uniforme du verbe : tout verbe a toutes les formes prévues (sauf les rares défectifs), tous les modes et tous les temps sont mis à égalité comme « forme à connaître » d'égale importance, toutes les formes relèvent uniment de la morphologie et donc strictement du mot lui-même, de telle sorte que la connaissance de la conjugaison semble prendre la forme de 88 (ou 101) pages-modèles qu'il faudrait apprendre une à une ; chaque tableau comprenant 103 formes différentes, ce sont donc 9064 (ou 10 403) formes-modèles qu'il faudrait mémoriser une à une (et ensuite rapporter sans erreur aux 6000 verbes) pour savoir conjuguer en français. (Meleuc, 2002, p. 50)

Cependant, il faut avouer que certains verbes, les plus irréguliers, devront être en partie mémorisés, ainsi que les différentes terminaisons. Cette partie se fait toutefois graduellement, généralement au primaire, et avant que la notion de système de conjugaison ne soit introduite (MÉLS, 2011a).

Il y a aussi une grande divergence entre le nombre de verbes modèles dans les ouvrages de référence en grammaire. Certains verbes sont regroupés selon des problèmes orthographiques, ce qui peut facilement décourager l'apprenant·e (Surcouf, 2011). Nous avons l'habitude de classer les verbes en trois groupes (quoique la classification se fait de plus en plus en deux groupes). L'infinitif, habituellement utilisé pour catégoriser les verbes, ne suffit cependant pas pour les classer. Il faut parfois connaître les formes de conjugaison de mode-temps particulier afin de pouvoir classer

un verbe dans le bon groupe, c'est le cas des verbes en *-ir* du deuxième ou du troisième groupe (Blanche-Benveniste, 2002; Surcouf, 2011).

Pour conclure ce chapitre, je remarque d'une manière évidente un déséquilibre entre les besoins des élèves et les moyens mis à la disposition du corps enseignant pour les combler. Le matériel d'apprentissage proposé par les ensembles didactiques approuvés par le ministère ne fait pas le poids face aux difficultés propres à la conjugaison française. Les exercices des manuels et des cahiers d'exercices sont généralement répétitifs, trois des quatre ensembles n'abordent souvent que l'angle de l'accord du verbe avec le sujet, sans fournir d'outil pour approfondir la compréhension du système de la conjugaison chez les élèves. L'utilisation systématique de tableaux des verbes modèles creuse davantage la démotivation des élèves, qui n'arrivent pas à percevoir l'essentiel du contenu et la logique qui y est cachée; au contraire, le risque devient grand que les élèves n'y voient qu'une nouvelle charge de savoir à mémoriser, sans y reconnaître ce qu'ils savent déjà.

Ayant maintenant la preuve que l'enseignement de la conjugaison ne permet pas aux élèves de bien comprendre le système de conjugaison, je me fixe l'objectif, dans le cadre de cet essai, de développer une activité didactique pour remédier à cette lacune. De plus, je développerais par le fait même mes compétences professionnelles, particulièrement la compétence 3 : planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage.

CHAPITRE II

LE CADRE THÉORIQUE

2.1 LA CONJUGAISON

Le verbe est un élément central de la phrase. La fonction de prédicat, qui est essentielle à la phrase syntaxique, est nécessairement formée par un groupe verbal qui contient un verbe conjugué à un mode-temps personnel. La conjugaison du verbe est donc inévitable. Toutes les formes possibles d'un verbe conjugué servent à indiquer différentes informations « relatives à la personne, au nombre, au temps et à l'aspect, au mode, et à la voix »(Bescherelle et Contant, 2012, p.8). Cela signifie que la flexion du verbe ne dépend pas que de son donneur d'accord, le sujet, qui dicte la personne verbale, incluant le nombre, mais aussi de la variation selon le mode-temps.

Le simple choix du mode-temps peut être difficile pour les élèves : « les modes et les temps portent des noms qui ne sont que des étiquettes conventionnelles servant à classer les différentes formes verbales. Ces étiquettes sont souvent trompeuses » (Gobbe et Tordoir, 1986, p. 470). En effet, le nom donné à un mode-temps ne représente pas tous les aspects possibles pour un seul temps. Par exemple, le présent de l'indicatif peut autant servir à exprimer le passé ou le futur (dans le cas passé historique ou de proposition conditionnelle³) que le présent, ou encore une action accomplie ou non accomplie⁴. Les valeurs et les modes dépendent aussi des situations et du contexte

³ Exemple de passé historique : « Alors même que la bataille semble tourner à leur avantage, le général rassemble ses troupes et leur ordonne de se replier. » (Antidote)

Exemple de présent de l'indicatif qui exprime le futur : « Si tu manges ce soir à la maison, appelle-moi. »

⁴ Exemple, un message texte qui dit « j'arrive! », alors qu'on n'est pas encore parti...

syntaxique, et bien que certaines règles claires encadrent le choix du mode-temps, d'autres restent ambiguës, soit parce que l'usage est critiqué par les ouvrages de référence, soit parce qu'il est maintenant considéré comme vieilli.

Accorder un verbe avec son sujet est aussi une activité beaucoup plus complexe que l'accord d'un adjectif ou d'un déterminant. Comme nous l'avons mentionné plus haut, ces derniers ne s'accordent au mieux qu'en genre et en nombre avec leur donneur, ce qui équivaut à devoir choisir entre deux ou quatre graphies possibles (exemple : joli/jolis/jolie/jolies ou tendre/tendres). En ce qui concerne le verbe, ce dernier ne varie généralement pas en genre, à l'exception notable des participes passés dans certaines situations, mais plutôt en personne grammaticale (six personnes, incluant les variations en nombre) et en mode-temps. Même avec ces éléments pris en compte, la flexion d'un verbe dépend encore d'un autre élément, qu'on nommait autrefois le groupe, mais qu'on appellera le verbe modèle (par exemple, les verbes qui se déclinent comme le verbe aimer ou le verbe finir). En combinant les modes-temps, y compris les temps composés, et les personnes verbales possibles, un verbe peut avoir près d'une centaine de flexions, si nous comptons chaque possibilité de conjugaison. Dans les faits, cela donne entre vingt-sept et trente-deux formes différentes pour un verbe conjugué, car certaines formes reviennent à plusieurs mode-temps ou à plusieurs personnes verbales. La tâche de mémoriser toutes ses possibilités est considérablement plus ardue que pour les autres accords grammaticaux.

Nous comprenons donc que la conjugaison des verbes est déjà fort complexe en général. Il faut ajouter à cela les difficultés plus spécifiques à certains modes-temps, comme c'est le cas pour l'imparfait de l'indicatif, le conditionnel présent et le futur simple. Ces trois modes-temps ont été choisis dans le cadre de ce projet, car ils sont souvent confondus par les élèves. Ce sont aussi des modes-temps qui présentent de grandes régularités et qui se prêtent bien à des activités favorisant la compréhension du système de la conjugaison. Les particularités de l'imparfait étant différentes, même si elles recoupent parfois les difficultés d'autres modes-temps, comme celle du présent

du subjonctif, ce mode-temps sera présenté dans une section séparée. Le conditionnel présent et le futur simple ayant plusieurs traits communs, ils seront présentés dans la même section.

2.1.1 L'IMPARFAIT DE L'INDICATIF

Les terminaisons de l'imparfait de l'indicatif sont, parmi les temps de l'indicatif, les plus régulières d'un verbe à un autre (Laporte et Rochon, 2016). En effet, peu importe le verbe, les terminaisons des verbes conjugués à l'imparfait de l'indicatif sont les mêmes : *-ais* à la première et deuxième personne du singulier, *-ait* à la troisième personne du singulier, *-ions* à la première du pluriel, *-iez* à la deuxième du pluriel et finalement *-aient* à la troisième du pluriel.

Tableau 2 : Terminaison des verbes à l'imparfait de l'indicatif

Personne verbale	Terminaisons de l'imparfait de l'indicatif
1 ^{re} personne du singulier	-ais
2 ^e personne du singulier	-ais
3 ^e personne du singulier	-ait
1 ^{re} personne du pluriel	-ions
2 ^e personne du pluriel	-iez
3 ^e personne du pluriel	-aient

Plusieurs grammaires, telles *La grammaire pédagogique* (Chartrand et al., 1999) et *La grammaire française* (Gobbe et Tordo, 1986) considèrent d'ailleurs que la conjugaison à l'imparfait est exempte d'exception. Par contre, cette régularité ne prend pas en compte le radical des verbes qui, lui, peut changer du radical de l'infinitif. Ce changement peut toutefois se prévoir en observant le verbe au présent de l'indicatif à la première personne du pluriel (*fuir, nous fuyons, je fuyais*) (Clamageran et al., 2015).

Les verbes réguliers en *-ir* prennent plutôt un radical différent, qualifié de radical long, soit *finiss-*, en opposition à son radical court, *fin-* (Gobbe et Tordoir, 1986; Laporte et Rochon, 2016).

Tableau 3 : Changement de radical d'un verbe selon la première personne pluriel de l'indicatif présent

Verbe à l'infinitif	à Verbe au présent de l'indicatif à la première personne du pluriel	à Verbe à l'imparfait de l'indicatif	à Radical au présent de l'indicatif	à Radical à l'imparfait de l'indicatif
fuir	nous fuyons	je fuyais	fui-/fuy-	fuy-
finir	nous finissons	je finissais	fin-	finiss-

Cependant, les terminaisons de l'imparfait présentent une difficulté à l'écrit qui n'existe pas à l'oral, soit l'homophonie entre les verbes conjugués aux trois personnes du singulier et à la troisième personne du pluriel. Effectivement, les élèves ont le choix entre trois graphies différentes pour le même phonème (exemple *je* ou *tu chantais*, *elle chantait*, *ils chantaient*). S'il y a habituellement autant de choix pour les verbes dont l'infinitif termine en *-er* conjugués au présent (*je* ou *on chante*, *tu chantes*, *elles chantent*), les autres verbes n'ont cette homophonie qu'aux personnes du singulier (*je dis*, *il dit*, mais *elles disent*). Les lettres qui identifient les différentes terminaisons selon les personnes verbales sont toutefois les mêmes lettres présentes dans les terminaisons du présent de l'indicatif, hormis pour les verbes en *-er* à la première personne du singulier, dont la terminaison au présent finit en *-e* plutôt qu'en *-s* (*je mange*).

Tableau 4 : Difficultés dues à l'homophonie des terminaisons

Personnes verbales	Imparfait de l'indicatif	Présent de l'indicatif	Présent de l'indicatif verbes en <i>-er</i>
1 ^{re} personne du singulier	je chantais	je dis	je chante
2 ^e personne du singulier	tu chantais	tu dis	tu chantes
3 ^e personne du singulier	elle chantait	il dit	on chante
3 ^e personne du pluriel	ils chantaient	elles disent	elles chantent

Une seconde difficulté dans la conjugaison des verbes à l'imparfait est l'orthographe peu commune créée par la combinaison du radical et de la terminaison, comme deux *i* consécutifs, ou encore la lettre *i* suivant *gn* ou *ll*.

Tableau 5 : Exemple de combinaison radical et terminaison à l'imparfait difficile

Verbe à l'infinitif	Verbe à la première personne du pluriel de l'imparfait de l'indicatif	Verbe à la deuxième personne du pluriel de l'imparfait de l'indicatif
crier	criions	criiez
oublier	oubliions	oubliez
gagner	gagnions	gagniez
bailler	baillions	bailliez

Cette difficulté est d'autant plus difficile que l'élève ne peut se fier à la prononciation du verbe conjugué pour l'aider à écrire la bonne conjugaison. À la première et à la deuxième personne du pluriel, si le radical du verbe se termine avec un *i*, un *y*, un double *l* ou la combinaison *gn*, le *i* qui commencent la terminaison *-ions* ou *-iez* risque d'être oublié par l'élève. Dans certains cas, l'oubli est causé seulement par l'absence de différence de prononciation, malgré la présence de la lettre *i* (*vous payiez, vous peigniez, nous travaillions*, qui se prononcent identiquement au présent de l'indicatif *vous payez, vous peignez, nous travaillons*). Dans d'autres cas, même si

l'élève pense à écrire correctement la terminaison verbale, il ou elle doutera peut-être de la graphie du verbe parce qu'il faut écrire deux *i* consécutifs (*vous oubliez, nous criions*), ce qui est très rare en français, hormis pour les conjugaisons à l'imparfait de l'indicatif et au présent du subjonctif.

Les élèves peuvent rencontrer une dernière complication dans la conjugaison des verbes à l'imparfait de l'indicatif, complication qui repose sur la prononciation des consonnes *c* et *g*. Puisque chacune de ces consonnes possède deux prononciations distinctes qui dépendent de la voyelle qui les suit, il est parfois nécessaire de modifier le radical d'un verbe selon la première lettre de la terminaison verbale pour que la prononciation du *c* ou du *g* reste la même que celle du verbe à l'infinitif. Comme les verbes à l'infinitif ont généralement une terminaison en *-er* ou en *-ir*, ce sont les terminaisons qui commencent avec les voyelles dures *a*, *o* et *u* qui entraînent une modification du radical, soit en ajoutant une cédille au *c* (*placer*, donc *je plaçais* et non *je placais*), ou en gardant le *e* de la terminaison de l'infinitif si le radical prend fin avec un *g* (*manger*, donc *je mangeais* et non *je mangais*). Toutefois, pour les verbes concernés, la règle ne peut pas être de changer systématiquement le radical lorsqu'ils sont à l'imparfait. En effet, à la première et à la deuxième personne du pluriel, les terminaisons commencent en *i*, soit une voyelle douce qui n'exige pas de modification au radical (*nous placions, vous mangiez*). Comme les terminaisons de l'imparfait commencent soit par la lettre *a*, aux personnes du singulier et à la troisième personne du pluriel, soit par la lettre *i*, aux deux premières personnes du pluriel, l'élève doit choisir entre deux graphies : *c* ou *ç*, *g* ou *ge*.

2.1.2 LE FUTUR SIMPLE ET LE CONDITIONNEL PRÉSENT DE L'INDICATIF

Les terminaisons du futur simple et du conditionnel présent sont très semblables et, par conséquent, les difficultés quant à leur conjugaison également. Il existe

différentes façons de percevoir les terminaisons possibles des verbes conjugués au futur simple ou au conditionnel présent. Si les verbes sont divisés en trois groupes, soit la méthode traditionnelle (Surcouf, 2011) dans laquelle on présente les terminaisons comme celles des verbes en *-er*, en *-ir* réguliers et celles des verbes irréguliers en *-ir*, *-re* ou *-oir*, il y aura trois séries de terminaisons possibles.

Pour les verbes dont l’infinitif termine en *-er*, les terminaisons au futur simple sont *-erai*, *-eras*, *-era*, *-erons*, *-erez* et *-eront* et au conditionnel présent *-erait*, *-erais*, *-erait*, *-erions*, *-eriez* et *-eraient*. Les verbes réguliers dont l’infinitif termine en *-ir* ont la même terminaison, mais le *e* devient un *i* (*-irai*, *-iras*, *-ira*, *-irons*, *-irez*, *-iront* au futur et *-irais*, *-irais*, *-irions*, *-iriez* et *-iraient* au conditionnel); et les verbes irréguliers ont une terminaison qui commencent directement avec le *r* caractéristique de ces deux temps (au futur simple *-rai*, *-ras*, *-ra*, *-rons*, *-rez*, *-ront* et au conditionnel présent *-rais*, *-rais*, *-rait*, *-rions*, *-riez* et *-raient*).

Tableau 6 : Terminaisons des verbes au futur simple selon la division en trois groupes

Personne verbale	Terminaisons <i>-er</i>	Terminaisons <i>-ir</i>	Terminaisons irrégulières
1 ^{re} personne du singulier	-erai	-irai	-rai
2 ^e personne du singulier	-eras	-iras	-ras
3 ^e personne du singulier	-era	-ira	-ra
1 ^{re} personne du pluriel	-erons	-irons	-rons
2 ^e personne du pluriel	-erez	-irez	-rez
3 ^e personne du pluriel	-eront	-iront	-ront

Tableau 7 : Terminaisons des verbes au futur conditionnel présent selon la division en trois groupes

Personne verbale	Terminaisons <i>-er</i>	Terminaisons <i>-ir</i>	Terminaisons irrégulières
1 ^{re} personne du singulier	-erais	-irais	-rais
2 ^e personne du singulier	-erais	-irais	-rais
3 ^e personne du singulier	-erait	-irait	-rait
1 ^{re} personne du pluriel	-erions	-irions	-rions
2 ^e personne du pluriel	-eriez	-iriez	-riez
3 ^e personne du pluriel	-eraient	-iraient	-raient

Toutefois, certains ouvrages grammaticaux présentent une autre vision des verbes avec l'idée de radicaux longs et de radicaux courts. Dans *la nouvelle grammaire pratique* et dans *Grammaire française* (Gobbe et Tordoir, 1986), on considère que le radical des verbes réguliers en *-ir* inclut le *i*, et par conséquent que la terminaison au futur simple et au conditionnel présent commence par le *r*, comme pour les verbes irréguliers. Il n'y a donc que deux séries de terminaisons, celle qui commence avec le *e* pour les verbes réguliers en *-er* et celle qui commence par *r* pour tous les autres verbes.

Tableau 8 : Terminaisons des verbes au futur simple selon l'idée des radicaux longs et des radicaux courts

Personne verbale	Terminaisons <i>-er</i> modèle aimer	Terminaisons <i>-ir</i> modèle finir	Terminaisons irrégulières
1 ^{re} personne du singulier	aime-rai	fīni-rai	-rai
2 ^e personne du singulier	aime-ras	fīni-ras	-ras
3 ^e personne du singulier	aime -ra	fīni-ra	-ra
1 ^{re} personne du pluriel	aime -rons	fīni-rons	-rons
2 ^e personne du pluriel	aime -rez	fīni-rez	-rez
3 ^e personne du pluriel	aime -ront	fīni-ront	-ront

Tableau 9 : Terminaisons des verbes au futur conditionnel selon l'idée des radicaux longs et des radicaux courts

Personne verbale	Terminaisons <i>-er</i> modèle aimer	Terminaisons <i>-ir</i> modèle finir	Terminaisons irrégulières
1 ^{re} personne du singulier	-erais	fini-raïs	-raïs
2 ^e personne du singulier	-erais	fini-raïs	-raïs
3 ^e personne du singulier	-erait	fini-raît	-raît
1 ^{re} personne du pluriel	-erions	fini-rions	-rions
2 ^e personne du pluriel	-eriez	fini-riez	-riez
3 ^e personne du pluriel	-eraient	fini-raient	-raient

Certaines grammaires ne notent aucune irrégularité au futur simple ou au conditionnel présent (Gobbe et Tordoir, 1986), mais la plupart des grammaires mentionnent des verbes aux radicaux dits particuliers. Un ouvrage en présente quelques-uns sous forme de tableaux avec la conjugaison à un temps précis (Laporte et Rochon, 2016). D'autres grammaires ne font que présenter certaines variations possibles du radical, allant des verbes à un radical à des verbes à cinq radicaux, mais sans les inclure dans les tableaux des terminaisons propres à un mode-temps, sauf en quelques notes (Chartrand et al., 1999).

Les changements aux radicaux des verbes sont d'ailleurs une des difficultés des verbes au futur simple ou au conditionnel présent. Dans les verbes dont l'infinitif se conjugue *-er*, il se trouve deux exceptions : *envoyer* (*j'enverrai*) et *aller* (*tu iras*) (Gobbe et Tordoir, 1986). Les verbes dont la terminaison à l'infinitif est *-ir* sont sujets à erreur. En effet, les verbes réguliers ont un radical court qui finit avec la lettre *i*, par exemple finir devient *fini-*, pour *nous finirons*, mais les verbes irréguliers prennent parfois un radical qui terminent en *e*, comme les verbes en *-er* (*cueillir*, mais *je cueillerai*). Le radical de plusieurs autres verbes irréguliers change aussi au futur et au conditionnel, tels *être*, *avoir*, *savoir*, *venir*, qui font respectivement *je serai*, *j'aurai*, *je saurai*, *je viendrai* (Meleuc, 2002).

Une modification du radical s'explique quelques fois par une régularité de l'orthographe lexicale qui concerne la combinaison *e consonne simple e caduc*, dans laquelle le premier *e* prend un accent grave (*peser*, mais *il pèsera*) ou aura la consonne qui se double (*appeler*, mais *elles appelleront*). Dans le cas des verbes comme *céder*, l'accent aigu devient un accent grave au futur simple et au conditionnel présent (*je cèderai*, *tu cèderais*). Cela peut porter à confusion, et pas seulement parce que le radical changera selon la première lettre de la terminaison, donc selon la personne et le temps de verbe. En effet, plusieurs verbes ont encore la possibilité de doubler la consonne plutôt que d'ajouter un accent grave, ou encore la possibilité de garder l'accent aigu présent à l'infinitif. Cette option est due aux rectifications orthographiques de 1991, qui restent cependant facultatives et qui cohabitent donc avec les graphies traditionnelles. Les élèves peuvent ne pas avoir eu beaucoup de contact avec ces rectifications et plutôt avoir appris les graphies traditionnelles. D'ailleurs, même le populaire service d'accompagnement scolaire Alloprof ne présente pas les versions rectifiées des verbes conjugués dans leurs outils et leurs exercices⁵ jusqu'à la refonte du site, et c'est toujours vrai pour certains outils du site encore aujourd'hui.

Une erreur fréquente à l'écrit est causée par le doublement de la lettre *r* dans les verbes dont le radical se termine en *r*, tel *mourir*, *courir* et les dérivés de *quérir* (Clamageran et al., 2015). Cette erreur est causée par la conjugaison de ces verbes à l'imparfait de l'indicatif, où il ne faut qu'un *r* (*je courais*), alors qu'il en faut deux au conditionnel présent (*je courrais*), soit celui du radical et celui de la terminaison. Comme les deux formes existent, l'erreur est encore plus difficile à percevoir pour un élève, surtout pour celle ou celui qui ne perçoit pas bien le système de la conjugaison française de radical et de terminaison. D'ailleurs, une erreur semblable est possible entre les verbes au présent de l'indicatif de la première et de la deuxième personne du

⁵ Dernière vérification faite en date du 20 avril 2023 sur l'outil de conjugaison <https://www.alloprof.qc.ca/exercices/outilverbe/> et dans l'exercice de conjugaison de verbes <https://www.alloprof.qc.ca/exercices/verbe/>.

pluriel, où il ne faut alors qu'un *r* (*nous mourons*), alors qu'au futur simple il en aura deux (*nous mourrons*).

Pour tous les verbes conjugués au futur simple, un élève peut rencontrer une difficulté d'homophonie. Si, dans tous les temps de verbes, sauf le passé simple, la terminaison de la première personne du pluriel est *-ons*, il n'y a qu'au futur simple que la terminaison systématique de la troisième personne du pluriel est *-ont*. Comme le *s* et le *t* sont muets dans les deux cas, la confusion est possible, d'autant plus que les deux marquent un pluriel. Le même type d'erreur peut se faire entre la terminaison des deuxième et troisième personnes du singulier, qui ont toutes deux la même terminaison à l'oral, soit la terminaison de la deuxième personne qui termine en *s* (*tu aimeras*), et celle de la troisième personne, en *a* (*on aimera*).

Enfin, une dernière difficulté est présente avec la conjugaison au futur simple et au conditionnel présent : la confusion entre des verbes dont l'infinitif termine en *-er* et des verbes à la graphie identique, mais dont la terminaison à l'infinitif est *-re*, par exemple les verbes *lier* et *lire*, ou encore *fonder* et *fondre*. Bien que ces verbes aient des sens tout à fait distincts, leurs conjugaisons au futur simple ou au conditionnel présent n'ont souvent qu'une seule lettre de différence, à savoir le *e* qui commence la terminaison des verbes en *-er*. En fait, même quand il n'existe pas de verbe paronyme à un verbe irrégulier, l'erreur reste fréquente, c'est-à-dire qu'un élève pourrait écrire *nous distribuons* au lieu de *nous distribuerons*, car le *e* de la terminaison n'est pas prononcé à l'oral. Une erreur de surcorrection est aussi possible, particulièrement avec les verbes irréguliers dont le radical finit avec une voyelle, et les élèves pourraient écrire *nous concluerons* à la place de *nous conclurons*, en pensant que la terminaison *-erons* s'applique (Clamageran et al., 2015).

En bref, que ce soit pour l'imparfait, le futur simple ou le conditionnel présent, la conjugaison des verbes devrait être simple, puisque chaque mode-temps a des terminaisons verbales régulières. Cependant, ces trois modes-temps ont aussi divers

obstacles à la conjugaison, que ce soit l'homophonie entre les terminaisons différentes des personnes verbales ou des difficultés liées au radical de certains verbes. De plus, les similitudes entre les graphies des trois modes-temps fait en sorte que plusieurs élèves les confondent dans leur utilisation comme dans leur identification. Parmi ces ressemblances, il y a la présence du *r* dans la terminaison pour le futur simple et le conditionnel présent, et la fin de la terminaison en *-ais*, *-ait*, *-ions*, *-iez* et *-aient* entre l'imparfait et le conditionnel présent. Même si cette difficulté est bien connue en classe de français, peu d'exercices (dans *Rendez-vous* et *Têtes d'affiche*) permettaient aux élèves de pratiquer la distinction de ces modes-temps, d'où l'intérêt de les travailler à l'aide d'un chantier orthographique.

2.2 LE CHANTIER ORTHOGRAPHIQUE

L'analyse des ensembles didactiques approuvés par le MELS a montré que les exercices sur la conjugaison sont souvent redondants et permettent rarement aux élèves de mieux comprendre le concept du système de la conjugaison et l'orthographe des verbes, car « la maîtrise passe par une élaboration conceptuelle du fonctionnement de l'orthographe » (Brissaud et al., 2011, p. 26). Cependant, peu d'ensembles analysés mettent en place des situations d'apprentissage qui soutiennent un investissement cognitif des élèves avec comme objectif cette élaboration. Il existe pourtant plusieurs types d'activités qui encouragent la réflexion chez les élèves pour les aider à (re)découvrir ce système, dont le chantier orthographique.

L'objectif d'un chantier orthographique est de mettre l'élève dans une situation qui favorise son investissement dans l'apprentissage, c'est-à-dire la réflexion nécessaire pour analyser et comprendre un phénomène de l'orthographe, dans le cas qui nous concerne, et non pas seulement pour le mémoriser. Plusieurs situations sont utilisées pour impliquer cognitivement les élèves : la confrontation orale, le classement,

la justification écrite, la formulation de conclusion et le bilan (Brissaud et al., 2011). Chacune de ces étapes a des avantages et des inconvénients, mais elles ont toutes le bénéfice de permettre à l'enseignant·e de mieux comprendre les conceptions orthographiques des élèves et d'ainsi pouvoir travailler à partir de celles-ci. Deux de ces étapes seront davantage présentes dans l'activité expérimentée : la confrontation orale et le classement.

2.2.1 LA CONFRONTATION ORALE

La confrontation orale permet aux élèves de s'apercevoir de la divergence de points de vue, ce qui les pousse à douter de leur propre représentation concernant les notions discutées pendant l'activité (Boyer & Dumaine, 2023). Les lacunes et les contradictions se trouvent verbalisées, créant un conflit interne qui se résoudra grâce aux apports des autres. Remarquer ses contradictions, c'est une manière de découvrir les éléments qui sont partiellement compris ou qui ne le sont pas du tout. Selon Cogis, « la discussion amorce une prise de conscience, parce qu'on comprend souvent mieux sous la pression des autres : les certitudes initiales se lézardent, un changement s'enclenche. » (Cogis, 2005, p. 310). Même les élèves qui pensent bien comprendre ont l'occasion de clarifier ou de mieux structurer leurs connaissances en mettant des mots sur des connaissances ou des compétences peut-être seulement implicites auparavant.

En français, cela permet également de développer la faculté métalinguistique, qui est un travail conceptuel très ardu pour les jeunes, car cela nécessite de « nommer des objets internes à la langue, fondus dans cette langue qu'ils parlent sans y penser » (Cogis, 2005, p. 333). Le métalangage est toutefois utile aux élèves afin de mieux nommer les notions grammaticales, mais aussi de devenir plus autonomes dans la compréhension des grammaires et d'autres ouvrages de référence. D'ailleurs, Chartrand souligne « que le vocabulaire de la conjugaison est particulièrement opaque

et qu'il explique en partie les piètres performances des élèves, même une fois au cégep » (Chartrand, 2010). De plus, l'observation de la langue et les raisonnements qui en découlent ne sont pas uniquement utiles en classe de français : cela développe des compétences cognitives transversales à d'autres apprentissages, comme l'écoute ou le développement de l'argumentation (Brissaud et al., 2011); ou encore « la qualité des décisions prises par les participantes et les participants; la pertinence de leur jugement cognitif, enrichi par les échanges; la coconstruction des savoirs et savoir-faire; l'accueil de nouvelles perspectives; et la créativité des solutions trouvées. » (Boyer et Dumaine, 2023)

2.2.2 LE CLASSEMENT

Le classement est une activité qui peut autant être trop simple et ainsi limiter la réflexion des élèves, qu'être complexe et trop exigeante : il faut savoir doser. Le classement a l'avantage de pouvoir servir à l'observation et à la comparaison de divers éléments et de permettre la découverte de système, de logique ou de ressemblances. Un classement simple serait de placer dans un tableau des éléments par catégories déjà nommées. Afin d'augmenter la réflexion des élèves, il suffit de laisser plus de marges d'initiative, d'ajouter des intrus ou de laisser les élèves découvrir et nommer les catégories du classement. Il est possible, bien sûr, que les réponses proposées ne soient pas celles attendues, mais c'est à l'enseignant·e de rediriger les élèves vers l'objectif de la tâche à ce moment (Brissaud et al., 2011). En plus d'engager les élèves dans l'apprentissage, un avantage du classement est de favoriser la mémorisation de l'orthographe. Pour réussir le classement, les élèves doivent identifier les morphèmes dans les mots donnés, le morphème pouvant être la terminaison d'un verbe, par exemple. D'ailleurs, « Les psychologues de la mémoire expliquent qu'on retient mieux ce qu'on manipule » (Brissaud et al., 2011, p. 13). Une activité de classement contribue

donc à la fois à l'engagement cognitif des élèves, mais aussi à la mémorisation des savoirs.

2.2.3 LE DÉROULEMENT D'UN CHANTIER EN CLASSE

Un chantier orthographique est une activité dans laquelle les élèves sont placés autant en confrontation orale qu'en situation de classement. L'objectif d'un chantier est de faire découvrir une régularité de l'orthographe par les élèves.

Dans un premier temps, en équipes de trois ou quatre personnes, les élèves reçoivent un ensemble d'étiquettes et les consignes. Celles-ci précisent qu'il faut observer et classer des étiquettes de mots ou de groupes de mots selon une certaine logique. L'activité oblige les élèves à discuter des ressemblances et des différences vues entre les étiquettes, et donc de formuler à voix haute leurs conceptions orthographiques.

Pendant le classement des étiquettes, le questionnement des élèves est primordial. Celui-ci met à jour les conceptions des élèves, qu'elles soient erronées ou justes, et l'enseignant·e doit laisser sa classe formuler ses erreurs, sinon, les conceptions orthographiques des élèves ne pourront pas être travaillées et elles resteront des obstacles majeurs lors de l'écriture (Brissaud et al., 2011). La tâche de l'enseignant·e est alors de guider les élèves dans leurs discussions, plutôt que de leur expliquer des régularités de l'orthographe. Cela peut se faire en reformulant les énoncés des élèves en utilisant un vocabulaire plus précis; ou encore, en relançant les réflexions d'une équipe qui conclurait l'activité trop rapidement, ou en poussant les élèves à justifier leurs choix de classement (Boyer & Dumaine, 2023).

Dans un second temps, une fois que les équipes ont terminé leur classement, il est possible de donner un temps aux élèves pour comparer leurs réponses.

Le plus important, cependant, est de garder un temps après le classement pour formuler des critères ou des régularités, créer d'autres exemples ou un corpus d'exemples significatifs pour les élèves. En effet, comme un des avantages de la confrontation orale est de créer un déséquilibre dans les conceptions préalables des élèves, il est nécessaire de consolider les raisonnements développés pendant le classement. Sans cela, les élèves « peuvent se rabattre sur les connaissances initiales et se fermer aux nouveaux apprentissages pour rétablir l'équilibre cognitif » (Boyer & Dumaine, 2023). Un bon chantier doit donc viser juste dans la zone de développement proximal des élèves : un chantier trop facile ne soulèverait aucune discussion dans les équipes, alors qu'un chantier trop difficile épuiserait les élèves sur le plan cognitif, les laissant sans énergie pour la conclusion de l'activité.

2.3 L'OBJECTIF DE RECHERCHE

Afin de trouver une solution au besoin des élèves dans l'apprentissage de l'orthographe des verbes, je me suis fixé comme objectif de développer un chantier de la conjugaison utilisable en classe et qui donne l'occasion aux apprenant·e·s de mieux comprendre le système de la conjugaison française, en ciblant trois modes-temps plus ardues pour les élèves : l'imparfait, le futur simple et le conditionnel présent. Ainsi, j'espère diminuer l'appréhension à l'égard de la conjugaison des verbes ou même de l'orthographe grammaticale en général. Surtout, j'espère aider les élèves à comprendre que la conjugaison est un système avec une logique, logique qui nous évite de mémoriser plusieurs tableaux de conjugaison ou de dépendre des ouvrages de référence pour bien conjuguer un verbe.

Pour atteindre cet objectif, je voulais d'abord vérifier ce qui se fait comme activités d'apprentissage en classe de français. J'ai conclu qu'il y a un déséquilibre flagrant entre les besoins des élèves en ce qui concerne l'apprentissage de la

conjugaison des verbes en classe de français et les situations d'apprentissages inadéquates encore proposées par les manuels et les cahiers d'exercices, y compris ceux approuvés par le MELS. Après l'analyse des difficultés propres aux modes-temps ciblés et l'explication des caractéristiques d'un chantier orthographique, le prochain chapitre proposera une méthodologie pour en créer un.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE SUIVIE

Dans le cadre de la maîtrise qualifiante en enseignement de l'UQTR, l'essai exigé s'inscrit dans une « démarche de résolution de problème selon une méthode structurée et orientée vers le développement de compétences professionnelles. » Le plan d'intervention préparé à cet effet doit habituellement être mis à exécution pendant le stage II. Comme expliqué dans l'introduction, mon stage II a été interrompu par la pandémie de Covid-19 et le premier confinement, ce qui m'a empêchée de mener mon expérience pendant mon stage. Par conséquent, le projet initial d'intervention s'est transformé en projet s'inspirant de la recherche-développement.

3.1 LA RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT

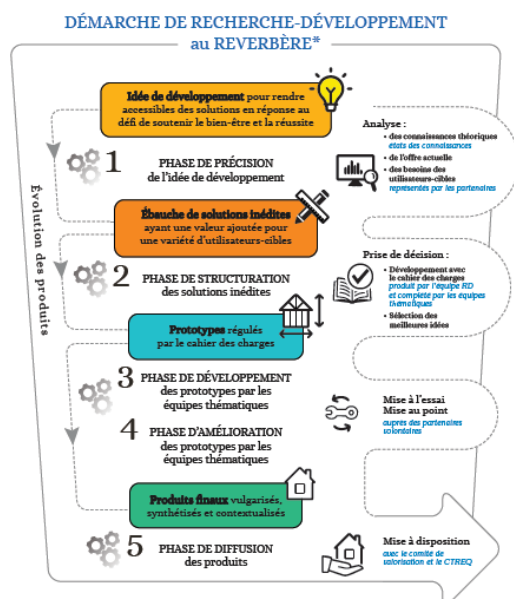
Une recherche-développement est un type de recherche pertinente en enseignement, car elle permet la conception ou l'amélioration autant du matériel que d'une approche ou d'une séquence didactique (Thouin, 2014). Selon le Réverbère⁶, elle « vise la résolution de problèmes liés à la pratique ou aux besoins exprimés par les élèves eux-mêmes ainsi qu'une plus grande intégration de la recherche dans des productions à des fins pédagogiques » (Bergeron et al., 2021, p. 5). Il en existe différents modèles. Thouin (2014) souligne que les deux plus fréquentes en didactique sont l'ingénierie didactique et le *Design Experiment*. Dans chacun de ces modèles, les

⁶ Le Réverbère est le Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité et a comme objectif le développement et la mise en place de produits adaptés aux contextes utilisateurs en favorisant les connaissances de la recherche. <https://reverbereducation.com/>

étapes de la recherche incluent une phase de conception et une ou plusieurs phases d'expérimentation et d'amélioration, y compris l'analyse de ces expérimentations.

Le Réverbère présente également une démarche de recherche-développement, dont une modélisation adaptée de *Démarche itérative de recherche-développement* (Bergeron et al., 2020), dont le schéma est présenté à la figure 8. Elle se divise en cinq phases : la précision de l'idée de développement; la structuration des solutions inédites, le développement des prototypes, l'amélioration des prototypes et la diffusion des produits. Cette illustration présente bien l'idée qu'en recherche-développement, la création d'un produit ou d'une activité n'est pas linéaire : la démarche comporte une certaine souplesse entre chacune des étapes et permet des retours dans les étapes précédentes.

Figure 8 : Illustration dynamique d'une démarche de recherche-développement dans le champ de l'éducation



3.1.1 LES ÉTAPES DE LA RECHERCHE

Dans le cadre de cet essai, je me suis inspirée de cette démarche de recherche-développement. Premièrement, avant même le début de ma maîtrise, j'ai observé un problème vécu sur le terrain en enseignement, sous deux angles différents, et j'ai voulu y apporter une solution concrète, efficace et réaliste, tout en liant la théorie et la pratique. D'une part, j'avais déjà utilisé quelques fois un chantier de la conjugaison qui couvrait tous les modes-temps, dans des contextes d'enseignement, mais pas dans des écoles secondaires. Chaque fois, une personne venait me voir pour me dire qu'elle avait mal à la tête. Je remarquais aussi la fatigue mentale des apprenant·e·s à la fin de l'activité, car il était pénible de faire une réflexion métacognitive après le classement des verbes. Cette étape est cependant essentielle pour consolider les apprentissages. D'autre part, j'étais témoin des difficultés récurrentes en conjugaison des étudiant·e·s qui suivaient du mentorat en français. La situation particulière du mentorat, où j'étais seule avec l'étudiant·e, me permettait davantage d'explorer les connaissances et les conceptions sur les différentes notions reliées au verbe. Ces expériences préalables sur le terrain m'ont permis d'établir un besoin chez les élèves, malgré le peu de données disponibles directement sur la connaissance de la conjugaison chez les élèves.

Deuxièmement, j'ai recensé des notions théoriques sur la conjugaison et les difficultés qui y sont propres dans son enseignement, ainsi que sur les chantiers d'étude, plus particulièrement les chantiers orthographiques, ce qui conclut la première étape de l'ingénierie didactique. Cette étape était aussi importante pour ancrer l'activité dans les connaissances issues de la recherche, une part importante d'une recherche-développement. (Bergeron et al., 2021)

Troisièmement, avec ces informations, j'ai pu amorcer la conception du prototype d'un chantier de la conjugaison. C'est à ce moment que j'ai commencé à créer le cahier des charges, que je détaille dans le chapitre 4.

Quatrièmement, j'ai mené l'activité auprès d'un premier groupe d'apprenant·e·s adultes volontaires. Les observations et réflexions nées des expériences tenues sont présentées dans le chapitre 4. À la suite de celles-ci, j'ai apporté des modifications au prototype de l'activité, que j'ai testée à ce moment avec un dernier groupe de volontaires.

3.2 LES PARTICIPANT·E·S

Mon projet ciblait à l'origine des élèves de la deuxième secondaire. En effet, je devais d'abord faire un stage avec une enseignante-associée qui n'avait que des classes de deuxième secondaire, mais j'ai finalement obtenu un stage en situation d'emploi, où j'avais une classe de deuxième, quatrième et cinquième secondaire, en plus d'accompagnement pédagogique en première et en troisième secondaire. Dans tous les cas, je continuais de cibler des apprentissages de deuxième secondaire, mais en ayant moins d'élèves qui testeraient les activités.

Toutefois, comme l'enseignement au secondaire a basculé en ligne en plein milieu de stage, et que l'UQTR a décidé de mettre fin à ceux-ci, l'activité n'a pas du tout au lieu avec des élèves du secondaire. N'étant pas à l'aise d'aller tenter l'expérience en classe l'automne suivant, j'ai réfléchi avec ma direction de maîtrise à une solution alternative pour tester le prototype de mon activité. C'est ainsi que l'activité a été tenue en ligne, avec des adultes volontaires. J'ai tenté de recruter ces volontaires parmi les usag·e·s du Centre d'aide en français de l'UQTR et des groupes d'entraide à la réussite du TECFÉE (le test de français des étudiant·e·s en enseignement). Moins de personnes que je l'avais espéré ont répondu à l'appel, mais suffisamment pour tenir deux fois l'expérience. Afin de mieux connaître ces personnes volontaires, un questionnaire, sous forme de GoogleForm, devait être rempli au moment de l'inscription à l'activité. Ces questions sont présentées à l'annexe A.

Lors du premier test du prototype de l'activité, quatre participantes étaient connectées. Elles étaient âgées entre 24 et 50 et elles étaient toutes étudiantes à l'université à ce moment, ou fraîchement diplômée. Une a mentionné avoir des troubles d'apprentissages, mais la moitié a dit avoir de la difficulté en français, dont une parce qu'elle avait fait son secondaire en anglais. Une autre avait comme langue première le roumain. Leurs réponses à la question « En quelques phrases, comment résumez-vous votre apprentissage de la conjugaison? » étaient variées. Une participante a répondu « Toujours la même chose, mais ça ne rentrait pas ». Deux ont mentionné l'usage de « trucs », et la dernière a écrit « C'est important de connaître les grands groupes de verbes, chacun avec ses particularités. Ensuite, de bien comprendre les règles de conjugaison et de saisir les différentes exceptions dans chaque groupe. »

Lors de la deuxième tenue de l'activité, avec le prototype amélioré, il y avait deux volontaires, un de 21 ans et une de 42 ans. Les deux étudiaient à l'université, disaient avoir des troubles d'apprentissage et affirmaient avoir des difficultés en français « depuis toujours ». À la question « En quelques phrases, comment résumez-vous votre apprentissage de la conjugaison? », les réponses étaient « très difficile [sic] et beaucoup trop de parcoeur[sic] » et « difficile ».

Bref, bien que seulement six personnes aient participé, les profils de chacune étaient suffisamment variés pour que les expériences soient pertinentes et me permettent d'en tirer des conclusions, en plus de tenir l'activité deux fois.

3.3 LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

Selon Thouin (2014), l'observation est souvent le premier outil de collecte de données en enseignement.

Il suffit parfois, par exemple, à un chercheur qui est également enseignant d'observer et d'écouter ses élèves, pendant la réalisation de certaines tâches, pour être en mesure de faire plusieurs constatations

intéressantes concernant leurs conceptions, leurs difficultés, leur interprétation de certaines notions ou la nature des interactions qui se déroulent dans la classe. (Thouin, 2014, p. 136)

C'est ainsi, par l'observation des apprenant·e·s à qui j'ai enseigné dans les dernières années qu'a pris racine cette recherche. L'observation a également été l'outil de prédilection pendant l'expérimentation du chantier : je restais discrète pendant la tenue de l'activité, afin de laisser les participant·e·s découvrir l'activité, pendant que je prenais des notes. Ces dernières se sont enrichies des commentaires que j'ai obtenus par la suite de la part des participant·e·s concernant le chantier fraîchement testé.

De plus, j'ai naturellement adopté le journal de bord pour ma collecte de données. Effectivement, le journal de bord permet de noter une pléthore d'informations diverses, des références de lectures à mes impressions personnelles (Thouin, 2014). Je pouvais ainsi noter mes réflexions au fur et à mesure, recueillir des informations pertinentes lors de mes lectures, y inclure des grilles d'observation quand je sentais le besoin de structurer davantage mes observations, ou les consigner de manière qualitative si c'était plus approprié.

Le journal de bord, incluant tout d'abord mes réflexions sur la tenue de chantier de la conjugaison déjà existant, s'est rapidement bonifié de prises de notes concernant la conjugaison française, et des résultats de l'analyse des ensembles didactiques approuvés par le MELS. La combinaison de toutes ces informations a été la base du cahier des charges qui a servi à développer un prototype de l'activité.

Un cahier des charges est l'outil qui regroupe les contraintes souhaitées pour un produit à créer. Par exemple, le cahier des charges pour le chantier créé dans le cadre de cet essai inclut autant les contraintes de temps de l'activité en classe que le choix des sujets des verbes pour les étiquettes à classer. Le cahier des charge est flexible, car il évolue nécessairement au cours de la démarche de développement, prenant en compte les observations faites lors d'expériences et les commentaires reçus. En fait, le journal de bord et le cahier des charges sont ici complémentaires.

En parallèle [du cahier des charges], il semble particulièrement aidant de mettre en place un journal de bord du chercheur-développeur qui est alimenté tout au long du processus par les réflexions ou enjeux qui apparaissent, par les actions importantes qui sont posées, mais surtout, par les décisions que le chercheur-développeur prend et les raisons pour lesquelles il les prend. (Bergeron et al., 2021, p.35)

Ainsi, bien que j'avais une idée dès le départ de l'activité que je voulais concevoir, les informations collectées pendant mes lectures ont à la fois bonifié les réflexions écrites dans mon journal de bord et amélioré le cahier des charges. Dans le chapitre suivant, nous verrons comment se sont déroulées les étapes de conception et d'amélioration du chantier.

CHAPITRE IV

L'OPÉRATIONNALISATION

Ce chapitre présente d'abord la conception d'un prototype de chantier de la conjugaison des modes-temps de l'imparfait, du futur simple et du conditionnel présent de l'indicatif. J'y détaille mes expériences préalables avec ce type d'activité, les buts que je me suis fixés pour créer un nouveau chantier, le cahier des charges que j'ai développé au cours de mes réflexions et de mes lectures et le support matériel utilisé pour l'expérience, mais aussi celui que j'aurai utilisé dans une salle de classe avec des élèves du secondaire.

Dans la seconde partie du chapitre, je raconte le déroulement des expériences tenues avec les participant·e·s volontaires, ainsi que les améliorations apportées au chantier.

4.1 LA CONCEPTION DU PROTOTYPE

Il n'est pas exagéré de dire que ce projet a commencé avant même mon inscription à la maîtrise qualifiante en enseignement secondaire, quand j'ai participé à une formation offerte sur la conjugaison au Centre d'aide en français de l'UQTR. L'idée d'utiliser, et ensuite d'améliorer ou de créer un chantier de la conjugaison a mijoté à partir de ce moment, longtemps avant d'arriver à une conception non seulement structurée, mais soutenue par des connaissances scientifiques. Cette section de chapitre résume cette démarche de conception.

4.1.1 LES EXPÉRIENCES PRÉALABLES

L'idée de ce projet est issue de mes propres expériences avec un chantier de conjugaison créé en 2015 par Guylaine Parenteau, enseignante, et Carolyne Labonté, conseillère pédagogique de français, de la Commission scolaire des Chênes. Ce chantier présente tous les temps de verbe, simples et composés, hormis l'imparfait et le plus-que-parfait du subjonctif. J'ai testé cette activité une première fois lors d'une formation offerte aux mentors du Centre d'aide en français de l'UQTR. Je l'ai par ensuite animée plusieurs fois dans les deux années suivantes auprès de groupes en immersion française à l'École internationale de français de l'UQTR. Dans chacun de ces groupes, un constitué de jeunes Canadiens bilingues de treize ou quatorze ans, et l'autre, d'enseignant·e·s de français langue seconde et de professionnel·le·s de niveau débutant, au moins une apprenante m'a dit : « J'ai mal à la tête ». Et c'était en lien direct avec la difficulté du chantier. L'année suivante, j'ai testé une approche différente et j'ai divisé l'activité en deux : je donnais aux apprenant·e·s les étiquettes des temps simples en premier, puis quand ce classement était réussi, je leur laissais les étiquettes des temps composés. L'activité était moins pénible pour les jeunes, qui avaient aussi un niveau de français beaucoup plus élevé que les groupes précédents, mais la majorité restait très fatiguée à la suite du chantier. À cause de cette fatigue, les élèves manquaient d'énergie et de volonté pour répondre aux questions suivant le classement des étiquettes et la conclusion de l'activité s'en trouvait bâclée. C'est pourtant dans cette partie de l'activité que se consolident les connaissances et les conceptions développées pendant le classement.

Ces expériences préalables ont donc enclenché ma réflexion et guidé ma conception d'un prototype et du cahier des charges.

4.1.2 LES BUTS DU PROTOTYPE

J'ai découvert dans mes explorations préliminaires qu'un chantier avec moins de catégories à classer était moins épuisant pour les apprenant·e·s. Le prototype devait donc ne cibler que quelques difficultés en conjugaison plutôt que de tenter d'inclure toutes les notions dans une seule activité. Cela permet de tenir l'activité dans une période (de 60 ou 75 minutes habituellement au secondaire au Québec), mais surtout, de terminer l'activité complète sans totalement épuiser les élèves, et sans négliger les questions de consolidation après le classement des étiquettes.

Les modes-temps imparfait, futur simple et conditionnel présent ont été choisis à cause de leurs terminaisons similaires. En effet, la terminaison du conditionnel présent étant un mélange entre les terminaisons de l'imparfait et du futur simple, les trois modes-temps sont souvent confondus.

Le chantier créé doit donc contenir des étiquettes de ces trois modes-temps en quantité suffisante pour que les apprenant·e·s puissent réfléchir à ce qui les distingue. Je souhaite également que le chantier présente des difficultés propres à chacun de ces modes-temps.

Les questions qui accompagnent l'activité de classement se doivent d'être compréhensibles par des élèves du premier cycle du secondaire. Elles doivent aider les élèves à dégager les éléments propres de chaque mode-temps, soit les terminaisons, mais aussi leurs ressemblances.

Bien sûr, il faut également que le matériel soit facile d'utilisation dans différents contextes d'apprentissage.

4.1.3 LE CAHIER DES CHARGES

Outre les difficultés des temps de verbes choisis pour ce chantier, j'avais quelques critères que je voulais respecter. La liste suivante présente donc les caractéristiques du chantier, ou du moins celles que j'ai tenté de lui donner.

- Les modes-temps de verbe choisis, l'imparfait, le futur simple et le conditionnel présent de l'indicatif, ont tous le même nombre d'étiquettes.
- Les personnes verbales sont aussi de nombre égal dans chacun des temps de verbes.
- Parmi les verbes conjugués à la troisième personne, autant du singulier qu'au pluriel, les sujets sont équilibrés entre des pronoms et des groupes du nom, dont parfois des prénoms.
- Il y a aussi un équilibre dans le genre des pronoms personnels et des groupes du nom.
- Parmi les groupes du nom se trouvent des noms qui représentent des réalités tangibles et d'autres qui sont plus abstraits.
- Parmi les verbes conjugués à la première ou à la deuxième personne du pluriel, il y a quelques sujets composés de groupes du nom et de pronoms personnels (cinq au total).
- Des verbes pronominaux sont présents dans chaque temps de verbes.
- Il y a une variété de verbes réguliers et irréguliers dans chaque temps, soit des verbes dont les terminaisons à l'infinitif sont *-er*, *-ir*, *-re*, ou *-oir*.
- Tous les verbes du chantier existent, mais certains verbes choisis sont rares.

Les raisons qui m'ont poussée à prendre en compte ces critères proviennent parfois de mes valeurs personnelles et d'autres fois de mes lectures sur la didactique du français et le système de conjugaison. Je souhaite, par exemple, que le chantier soit paritaire dans le genre, ce qui montre également que le genre n'influence pas la

conjugaison, contrairement à l'accord des déterminants, des noms et des adjectifs. De plus, selon Meleuc (2002), les tableaux de conjugaisons qui présentent seulement les personnes par les pronoms sujets mènent au problème de séparation entre la conjugaison et l'opération de l'accord sujet-verbe chez les élèves, ce que je voulais éviter. Il vaut aussi mieux varier les noms animés et les noms non-animés, ou les noms concrets et abstraits, ainsi que les verbes d'action et les verbes d'états ou de sentiments (Desgagné et Fisher, 2016). En fait, en général, j'ai tenté de varier au maximum les verbes et les sujets, mais sans ajouter d'autres éléments, comme des pronoms compléments du verbe qui ne seraient pas des pronoms réfléchis.

4.1.4 LE SUPPORT MATÉRIEL

En ce qui concerne l'adaptation du chantier en version numérique, j'ai choisi la plateforme Padlet. Ce site internet me permettait de créer une surface de travail collaboratif dans un environnement commun à tous les volontaires. Chaque personne ayant l'accès à l'activité avait aussi la possibilité de déplacer les étiquettes des verbes, comme il est possible de le faire avec des étiquettes imprimées et découpées à utiliser en classe. Je connaissais déjà Padlet, et c'est aussi le site web qui était utilisé par des collègues pour leurs propres chantiers orthographiques. Il n'est pas nécessaire d'avoir un compte Padlet pour en utiliser un : il me suffisait de donner le lien aux participant·e·s.

Les participant·e·s volontaires communiquaient ensemble par la plateforme Zoom, soit celle qui était principalement utilisée pour les cours à distance à l'UQTR cette année. Zoom avait donc l'avantage d'être déjà connu des volontaires. Le partage d'écran me permettait de faire une démonstration de l'utilisation du chantier aux participant·e·s.

J'ai intégré les questions qui accompagnent le chantier dans le Padlet afin que les participant·e·s puissent les avoir sous les yeux pendant le classement des étiquettes. Cependant, ils étaient souvent plus à l'aise de répondre à ces questions dans le document Word partagé par OneDrive d'Outlook. Les participant·e·s n'avaient pas besoin d'avoir un compte Outlook pour avoir accès au document, ils avaient seulement besoin des liens que je leur envoyais par Zoom.

Même si ce chantier n'a pas été expérimenté en classe, j'ai aussi réfléchi à la présentation matérielle que l'activité pourrait avoir dans cette situation. Chaque lot d'étiquettes devrait être imprimé sur des cartons de différentes couleurs, afin de faciliter le rangement après l'activité, si jamais les étiquettes sont mélangées entre deux ou plusieurs équipes. La taille de police des caractères devrait être assez grande pour être facilement lisible, mais en équilibre avec la taille des étiquettes, qui devraient toutes pouvoir tenir classées sur un même pupitre. Ainsi, même dans une petite salle de classe, ou dans une pièce où déplacer des bureaux est plus ardu, l'activité reste possible parce que les équipes peuvent se regrouper autour d'un seul pupitre.

4.2 LA PHASE D'AMÉLIORATION

Cette section décrit le déroulement des expériences tenues avec les deux groupes de volontaires ainsi que les améliorations apportées à l'activité entre les deux expériences. Chacune s'est passée dans les mêmes circonstances, soit en ligne à l'aide des logiciels Zoom, Padlet et Outlook. La différence principale entre les deux expériences a été le nombre de personnes participant à l'activité, à cause des contraintes de disponibilité de chacun et chacune. Il y avait donc cinq participantes lors de la première expérience, et deux seulement pendant la seconde.

Les documents utilisés pour l'activité, c'est-à-dire les questions auxquelles répondre pendant le classement (chantier cahier de l'élève partie 1) ; celles auxquelles répondre après le classement (chantier cahier de l'élève partie 2) ; les étiquettes ; et le corrigé des questions et du classement sont disponibles à l'annexe B.

4.2.1 LA PREMIÈRE EXPÉRIENCE DE L'ACTIVITÉ

Après l'accueil des cinq participantes et la présentation du contexte de l'expérience, j'ai commencé à expliquer l'activité en tant que telle, ce qui n'a pris que cinq minutes. Précisément, j'ai expliqué ce qu'est un chantier de l'orthographe et les consignes de l'activité, j'ai montré en partage d'écran le Padlet de l'activité et les manipulations que chaque personne pouvait faire et j'ai présenté les questions incluses dans le Padlet, à gauche de l'espace pour le classement des étiquettes. J'ai ajouté que les questions se trouvaient également dans un document Word en partage entre nous toutes. J'ai ensuite fermé mon micro et ma caméra pour laisser les participantes travailler et prendre des notes.

Les participantes ont commencé à manipuler un peu les étiquettes pour apprivoiser la plateforme Padlet, et rapidement, elles ont commencé à formuler des hypothèses de classement des étiquettes. Voyant trois colonnes disponibles dans le Padlet pour le classement, elles ont parlé d'abord des groupes de verbes, et ensuite une d'entre elles a mentionné les verbes transitifs, intransitifs et pronominaux. Les participantes ont décidé de classer les étiquettes selon les groupes verbes, c'est-à-dire selon la terminaison des verbes à l'infinitif. Je les ai laissées continuer sur cette voie pour voir si elles allaient la suivre jusqu'au bout, ou si elles allaient douter et trouver un nouveau classement possible.

Même si leur hypothèse de classement n'était pas celle attendue, les participantes ont exprimé plusieurs questions et doutes que j'avais anticipés. Elles

s'interrogeaient sur l'infinitif de verbes moins connus, comme s'abonner (étiquette *La terre s'abonnira*); elles s'étonnaient de certains verbes (étiquette *Tu lixivierais*); ou elles faisaient des liens avec leur langue maternelle (étiquette *Vous vous estourbirez*).

Finalement, les participantes ont terminé le classement par groupes de verbe. Le classement a pris dix minutes, mais il y a eu peu de discussions entre les participantes, sauf pour les quelques questionnements rapportés ci-haut.

Après leur avoir mentionné que leur classement n'était pas mauvais (elles avaient bien classé les verbes malgré tout), mais que ce n'était pas le classement recherché, je les ai guidées avec une question pour les diriger vers le bon classement : « Qu'avez-vous vu comme temps de verbes ? » Une participante a nommé les trois modes-temps, imparfait, futur simple et conditionnel présent de l'indicatif. J'ai confirmé son hypothèse, et j'ai disparu à nouveau pour qu'elles puissent travailler.

Pendant ce second classement, de nouveaux doutes ont été exprimés. Une a dit « mais *ais* c'est l'imparfait, moi je suis mêlée, le conditionnel il y a le *r...* », elle a pensé à conjuguer le verbe au futur simple pour mieux comprendre et entendre la différence. Une autre participante a proposé une méthode : « regarde la terminaison, même si je ne sais [sic] pas la signification, je regarde la terminaison ». Ce classement a aussi duré une dizaine de minutes.

À la fin de leur classement, j'ai invité les participantes à répondre aux questions. Comme elles n'y avaient pas répondu dans le Padlet, je leur ai rappelé qu'elles pouvaient y répondre dans le document Word partagé. Je leur ai aussi envoyé les questions qui suivent le classement. Cette partie de l'activité a été plus difficile, les participantes étaient moins motivées à répondre aux questions, elles avaient plusieurs hésitations et j'ai dû les guider plus étroitement pour qu'elles répondent à toutes les questions.

Lors de la correction du classement et des questions, d'autres doutes ont été exprimés, comme la surprise du double *i* à l'imparfait (comme dans l'étiquette *Vous*

vous appréciez). Une a conclu : « ok, j'ai compris, la première chose mettre le verbe à l'infinitif et après choisir la terminaison ». Je me suis assurée de revenir sur les doutes que les participantes avaient verbalisés pendant l'activité.

Au total, avec les consignes et la correction, l'activité a duré une heure et dix minutes.

4.2.2 LES COMMENTAIRES DES PARTICIPANTES DE LA PREMIÈRE EXPÉRIENCE

Après la conclusion de l'activité, j'ai demandé une rétroaction de la part des participantes. Une a souligné que l'activité est bien faite et qu'en groupe, l'activité est amusante et rapide. Une autre a mentionné que le classement des verbes est plus difficile à faire que lorsqu'elle écrit un texte, en précisant que la distinction des modes-temps n'est pas facile à faire. Une participante revient sur une notion précise : « moi je suis en plein conflit cognitif, je réfléchis encore avec le double *i*... Ah, mon dieu ! »

4.2.3 LE BILAN DE LA PREMIÈRE EXPÉRIENCE

J'ai observé que la plupart des objectifs ciblés étaient atteints. La partie classement de l'activité capte bien l'attention et provoque les doutes et les questionnements attendus. Les verbes variés et ceux plus rares ont souvent suscité les réactions que j'avais anticipé pendant la création du chantier. Les difficultés comme les doubles *i* ou les doubles *r* ont été relevés, l'importance de reconnaître l'infinitif d'un verbe pour y associer la bonne terminaison selon le mode-temps aussi.

La durée de l'activité est de 70 minutes, mais elle serait plus courte si j'avais interrompu le premier classement, celui par groupes de verbes plutôt que par modes-temps. J'ai aussi l'impression que cette fausse piste et ce temps perdu a peut-être eu

une influence sur la conclusion de l'activité : répondre aux questions, qui consistaient à verbaliser les réflexions surgies pendant le classement et à consolider les apprentissages, semblaient plus difficile que le classement même.

Un autre point à améliorer serait la participation de tout le monde à l'activité. En effet, une des participantes est restée muette pendant toute la durée de l'activité, n'émettant aucune hypothèse ni aucun doute. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce silence : la discussion en groupe dans un appel Zoom rend la communication moins naturelle ; la participante avait de plus grandes difficultés à reconnaître les modes-temps, ou réfléchissait plus lentement, et ne se sentait pas à l'aise d'intervenir ; il y avait trop de participantes pour favoriser une participation de chacune.

4.2.4 LES MODIFICATIONS APPORTÉES AU PROTOTYPE

Pour limiter les problèmes rencontrés lors de la première expérience, plusieurs améliorations ont été faites à l'activité.

Tout d'abord, des étiquettes ont été placées dans les colonnes de classement. Ces étiquettes servent d'exemples : elles sont déjà classées correctement, et les apprenant·e·s peuvent se fier à elles pour vérifier une hypothèse de classement. Je me suis assurée, en les choisissant, qu'elles ne mènent pas à une autre hypothèse. Ces trois étiquettes sont « Le peuple influençait », « Nos réflexions élucideront » et « Les relations se lieraient ». Les trois verbes de ces étiquettes ont la même terminaison à l'infinitif, pour éviter un classement basé sur les groupes de verbes, et deux d'entre elles sont à la même personne verbale, ce qui élimine aussi ce type de classement.

Ensuite, bien que, dans le contexte de l'expérience, cette modification était hors de mon contrôle, le nombre de participant·e·s a été réduit. Il est déjà connu dans le milieu de l'éducation que les équipes de quatre ou de cinq limitent la participation de toutes et de tous au sein d'une équipe. Il semble pertinent de noter que, lors d'un

chantier orthographique, même si ce dernier comporte plusieurs étiquettes à classer, je pose l'hypothèse que les équipes limitées à trois personnes, maximum quatre personnes, discutent mieux.

Finalement, les questions des cahiers de l'élève ont été modifiées. Généralement, il s'agissait de rendre la question plus précise, ou de guider la réflexion. Par exemple, la question 4 « Pourrait-il avoir des sous-classements, c'est-à-dire des classements dans chacun des trois ensembles ? Si oui, lesquels ? » est devenue « Six sous-classements, c'est-à-dire des classements dans chacun des trois ensembles, sont possibles. Lesquels ? ». Les questions du cahier 2 ont presque toutes été précisées afin de cibler davantage les constats que les apprenant·e·s devraient faire après le classement. Par exemple, la question 6 du prototype, « Y a-t-il des ressemblances entre divers temps verbaux ? Lesquelles ? » est devenue dans la version améliorée « Quelles ressemblances ont les temps verbaux suivants ? a. Le futur simple et le conditionnel présent. b. L'imparfait et le conditionnel présent. » Ainsi, les observations à mettre en évidence sont plus explicites.

4.2.5 LA DEUXIÈME EXPÉRIENCE DE L'ACTIVITÉ

Lors de la seconde expérience, deux personnes étaient présentes pour faire l'activité. Comme pour la première expérience, j'ai débuté en expliquant le fonctionnement du Padlet, ce qu'est un chantier et les consignes du travail, ce qui a pris moins que cinq minutes.

Le travail d'équipe était davantage utilisé : les deux discutaient de chaque étiquette avant de la classer. Rapidement, le mode-temps a été choisi comme méthode de classement. Les participant·e·s se sont fiés aux étiquettes préclassées pour confirmer leur hypothèse, en soulignant que deux étiquettes étaient à la même personne verbale.

Plusieurs questionnements et doutes ont été verbalisés pendant le classement, la plupart semblables à ceux qui ont été dits lors de la première expérience (hésitations entre l'imparfait, le futur et le conditionnel, questions sur les terminaisons, etc.). Souvent, une participante conjugait le verbe d'une étiquette aux autres temps de verbe afin de confirmer le classement d'une étiquette.

Les deux arrivaient à faire des liens avec les terminaisons et le mode-temps, même si les hésitations étaient fréquentes. Après vingt minutes de classement, je suis intervenue pour les encourager à répondre à la troisième question « En observant attentivement votre classement, quelles régularités observez-vous ? », en leur précisant que de verbaliser cette réponse les aidera à classer le reste des étiquettes. Des incertitudes étaient encore exprimées, mais il y avait un peu plus d'assurance dans leurs paroles à ce moment. Les deux se consultaient pour le classement de chaque étiquette, ce qui a résulté par un classement très long.

J'ai accompagné cette équipe pendant les questions finales, surtout parce que le classement avait pris beaucoup plus de temps que prévu (un peu plus d'une heure). Aussi, cela m'a permis de faire la correction au fur et à mesure et de répondre aux incertitudes des participant·e·s. Cependant, les questions ont toutes été répondues par l'équipe.

4.2.6 LES COMMENTAIRES DES PARTICIPANTES DE LA DEUXIÈME EXPÉRIENCE

Les deux participant·e·s ont apprécié l'activité. Une a précisé qu'elle était difficile, mais que le classement était plus facile, et surtout rapide, après que je leur ai proposé de répondre à la question 3, soit écrire les terminaisons. Elle a aussi précisé qu'elle comprenait l'importance de les apprendre.

4.2.7 LE BILAN DE LA DEUXIÈME EXPÉRIENCE

J'ai été tout d'abord surprise que ce soit la plus petite équipe qui prenne le plus de temps, soit 85 minutes avec les explications et la conclusion de l'activité. Cette durée s'explique par une collaboration soutenue entre les deux participant·e·s, qui se consultaient pour chaque étiquette. C'était la première fois que je voyais un travail d'équipe aussi étroit pour une activité de classement de ce nombre d'étiquettes.

Je soupçonne que cette collaboration est la conséquence de deux facteurs. En premier lieu, l'équipe était constituée de deux personnes seulement. En deuxième lieu, les deux volontaires semblaient avoir le même niveau de compétence en conjugaison. En effet, j'ai rapidement compris que ces deux personnes avaient de grandes difficultés en français, car, même lorsqu'une d'entre elles formulait une hypothèse juste, elle doutait. D'ailleurs, un participant a dit à au moins deux reprises : « Je doute de toute [sic], là ! »

Ensuite, j'ai pu observer que les améliorations apportées à l'activité ont porté fruit. Les étiquettes placées en exemple pour commencer le classement ont tout de suite aidé l'équipe à partir sur la bonne voie, et surtout, à se poser les bonnes questions tout au long du classement. Il est moins évident de conclure que les modifications faites aux cahiers de l'élève ont encouragé les participant·e·s à y répondre. Comme nous avons dépassé la durée prévue pour l'activité, je les ai accompagnés plus étroitement pendant cette partie du chantier. Cependant, j'ai l'impression que je n'ai pas eu besoin de reformuler autant les questions que lors de l'expérience du prototype. Un autre avantage est que les notions que je souhaite souligner (les irrégularités orthographiques comme les doubles *i*, ou les différences entre les terminaisons d'un même mode-temps selon l'infinitif d'un verbe) lors d'une activité semblable étaient déjà présentes dans le cahier de l'élève. Il était donc plus facile, comme enseignante, de mettre l'accent sur ces notions.

Finalement, bien que ces deux expériences semblent loin de la réalité de l'enseignement dans une classe du secondaire, j'en ai appris assez sur les avantages que l'activité du chantier pourrait avoir pour des élèves. Dans les deux expériences, la majorité des participant·e·s vivent un déséquilibre cognitif, verbalisent leurs doutes et leurs hypothèses en mentionnant des éléments de la structure de la conjugaison et en soulignant des difficultés propres aux modes-temps de l'imparfait, du futur simple ou du conditionnel présent de l'indicatif.

De plus, j'ai aussi une idée des inconvénients à anticiper quand je ferai ce chantier dans une classe. Il est évident que, selon les équipes formées, le rythme de travail ne sera pas le même. Je pense cependant que de tenir cette activité en présentiel viendra pallier cet inconvénient. En effet, il est plus facile et naturel, comme enseignante, d'intervenir auprès d'une équipe dans une salle de classe que dans une séance Zoom. C'est ainsi possible de guider les élèves dans leurs réflexions, de semer des doutes pour pousser les réflexions, ou de confirmer des hypothèses pour les élèves qui hésitent trop. Connaître les élèves permettra d'ailleurs de prévoir des modifications légères au chantier selon la classe ou les équipes : ajouter des étiquettes d'intrus pour les élèves ayant davantage de facilité, placer plus d'étiquettes en exemples pour les équipes plus lentes, etc.

CONCLUSION

Pour conclure cet essai, je souhaite rappeler l'objectif de recherche, expliquer en quoi je l'ai atteint et l'impact de ce travail sur mes compétences professionnelles.

L'objectif de recherche était de concevoir un chantier de la conjugaison, une activité qui permettrait aux élèves de mieux comprendre la logique du système de conjugaison, à l'opposé des exercices reposant encore trop sur la mémorisation plutôt que la compréhension. En effet, l'analyse d'ensembles didactiques approuvés par le MELS m'a montré que les exercices concernant la conjugaison répondent peu aux besoins d'apprentissage des élèves.

Pour concevoir un chantier approprié, j'ai d'abord étendu mes connaissances des modes-temps choisis (l'imparfait, le futur simple et le conditionnel présent de l'indicatif) et des chantiers de l'orthographe. Afin de m'assurer du potentiel de cette activité, sa conception s'est inscrite dans une démarche inspirée de la recherche-développement, un type de recherche qui vise justement la création de produits, de matériels ou d'activités pédagogiques. L'intégration à ce travail des principes de la recherche-développement, comme le cahier des charges ou les étapes d'expérimentation et d'amélioration du produit, m'a donné l'occasion de non seulement tester le chantier conçu, mais d'y apporter des modifications avantageuses.

Ce travail de recherche, bien qu'ayant traversé plusieurs embûches, ce qui a nécessité des adaptations pour le mener à sa fin, m'a aussi offert l'avantage de développer mes compétences professionnelles, surtout la compétence 3 : planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage. En effet, j'ai conçu une activité que je peux utiliser dans mes classes et partager avec mes collègues. Toutefois, j'ai surtout mis en pratique une méthode efficace pour développer du matériel ou une situation

didactique, l'expérimenter et l'améliorer, tout en m'appuyant sur des savoirs provenant de la recherche en éducation. Mes connaissances sur la recherche-développement m'inspireront certainement à concevoir d'autres activités d'apprentissage innovantes dans les années à venir, plutôt que d'utiliser des activités disponibles, mais désuètes.

Finalement, il restera, à la suite de cet essai, à soumettre le chantier de la conjugaison développé ces dernières années au véritable test : une classe d'élèves du premier cycle du secondaire. Mes expériences dans les différentes sphères de l'éducation m'ont appris un phénomène qui semble contradictoire : les adolescent·e·s n'apprennent pas de la même manière que les adultes ; cependant, les adultes apprennent parfois comme les adolescent·e·s. Je crois ainsi que le chantier conçu dans le cadre de cet essai, même s'il n'a pas été expérimenté dans une classe du secondaire, sera une activité efficace pour moi et mes collègues.

RÉFÉRENCES

- Bergeron, L., Rousseau, N., Bergeron, G., Dumont, M., St-Vincent, L.-A., et Voyer, D. (2020). *Démarche itérative de recherche-développement*. Document inédit.
- Bergeron, L., Rousseau, N., Dumont, M., et Voyer, D. (2021). *La démarche de recherche-développement au Réverbère : soutien à la transformation des connaissances issues de la recherche en produits vulgarisés, synthétisés et contextualisés*. https://reverbereeducation.com/wp-content/uploads/2022/02/Doc_cadre_Reverbere_2021_Interactif_finall.pdf
- Bergeron, L., Rousseau, N., et Savoie-Zajc, L. (2021). La recherche-développement en contextes éducatifs : une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques. Dans *Collection Éducation-recherche*. Presses de l'Université du Québec.
- Bescherelle, L.-N., et Contant, C. (2012). *Bescherelle : l'art de conjuguer : dictionnaire de 12 000 verbes* (Hurtubise (éd.) ; Nouvelle é).
- Blanche-Benveniste, C. (2002). Structure et exploitation de la conjugaison des verbes en français contemporain. *Le Français aujourd'hui*, 139, 11-22. <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2005-3-page-48.htm>
- Boisvert, M. (2018). *Représentations grammaticales sur le verbe construites par des élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés en transition primaire-secondaire*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Boyer, P., et Dumaine, A. (2023). La controverse constructive: une technique didactique prometteuse pour l'enseignement grammatical. *Correspondance*, 2009, 1-14. <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/la-controverse-constructive-une-technique-didactique-prometteuse-pour-lenseignement-grammatical/>
- Brissaud, C., Cogis, D., Jaffré, J.-P., Pellat, J.-C., et Fayol, M. (2011). Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ? Dans *Enseigner à l'école primaire*. Hatier.

<http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb425626527>

- Chartrand, S.-G. (2010). L'enseignement de la conjugaison : de fausses évidences. *Correspondance*, 16.
- Chartrand, S.-G. (2012). Enseignement du français : des solutions qui tardent. *Relations*, 760, 23-25.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R., et C., S. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (Chenelière Éducation (éd.)).
- Chevalier, N., Fortier, D., Lazure, R., Lessard, G., Lrette, S., Rochon, G., et Setticasi, E. (2005). *Têtes d'affiche : français : premier cycle du secondaire*. Les Éditions CEC.
- Clamageran, S., Clerc, I., Grenier, M., et Roy, R.-L. (2015). *Le français apprivoisé* (Modulo (éd.) ; 4^e éd.).
- Cogis, D. (2005). Enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, école-collège. Dans *Delagrave pédagogie et formation*. Delagrave.
- Desfossés, N., Therrien, M., St-Denis, C., Bergeron-Trembley, M., Charette, J.-P., & Lamarre, M. (2006). *Au fil des mots et des idées : français secondaire, 1er cycle*. Thomson Groupe Modulo.
- Desgagné, N., et Fisher, C. (2016). *Guide pratique pour composer ou modifier des phrases qui favorisent la discussion grammaticale*.
- Dion-Viens, D. (2022, janvier 15). Plus de 40 % des élèves échouent en orthographe à la fin du secondaire. *Le Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2022/01/15/ameliorer-le-francais-ecrit-a-lecole--plus-de-40--des-eleves-echouent-en-orthographe-a-la-fin-du-secondaire>
- Dion-Viens, D. (2023, avril 4). Français à l'école : l'écart se creuse entre le public et le privé. *Le Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2023/04/04/de-meilleurs-resultats-en-francais-au-prive>
- Fortin, J. 1950-, Tremblay, C. 1957-, Trudeau, S., et Lacombe, A. (2005). *Rendez-vous*. Graficor Chenelière Éducation.

- Gauvin, I. (2011). *Intéactions didactiques en classe de français : enseignement / apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire*. Université de Montréal.
- Gobbe, R., et Tordoir, M. (1986). *Grammaire française* (Éditions du Trécarré (éd.)).
- Gosselin, M.-H., Bourbeau, G., Diotte, C., et Vandal, B. (2005). *Laissez-passer : français, 1er cycle du secondaire*. Éditions Grand Duc HRW.
- Laporte, M., et Rochon, G. (2016). *La nouvelle grammaire pratique* (Les Éditions CEC (éd.); 2e éd.).
- Meleuc, S. (2002). Le verbe en trois dimensions. *Le français aujourd'hui*, 139(4), 49-57. <https://doi.org/10.3917/lfa.139.0049>
- MÉLS. (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Amelioration-Francais_SoutenirDeveloppementCompetenceEcrire.pdf
- MÉLS. (2011a). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec. http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/fraEns_SectionCom.pdf
- MÉLS. (2011b). *Progression des apprentissages au secondaire Français, langue d'enseignement*.
- Surcouf, C. (2011). L'enseignement et l'apprentissage de la conjugaison en FLE : comment réduire les difficultés engendrées par l'orthographe ? *Revue Tranel*, 93-112.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*.

ANNEXE A

QUESTIONS DU FORMULAIRE D'INSCRIPTION DES VOLONTAIRES

- Courriel :
- Quel est votre nom ?
- Quel est votre âge ?
- Quel est votre parcours scolaire ? Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.
 - Diplôme d'études secondaires (DES)
 - Diplôme en formation professionnelle (DES, ASP ou AEP)
 - Diplôme d'études collégiales (DEC ou AEC)
 - Présentement aux études collégiales
 - Baccalauréat ou certificat universitaire terminé
 - Maîtrise ou doctorat terminé
 - Présentement aux études universitaires
- Avez-vous des difficultés ou des troubles d'apprentissage ?
 - Oui
 - Non
 - Je pense, mais je n'ai pas de diagnostic.
- Le français est-il votre langue première ? Sinon, merci de préciser votre langue première.
- Considérez-vous avoir de la facilité ou de la difficulté en français écrit ? Depuis quand ?
- Quand on vous dit conjugaison, quels sont les trois premiers mots qui vous viennent à l'esprit ?
- En quelques phrases, comment résumez-vous votre apprentissage de la conjugaison ?

ANNEXE B

**CHANTIER DE LA CONJUGAISON
PROTOTYPE**

Chantier

Cahier de l'élève

Partie 1

Lisez les questions de la partie 1. En équipe d'environ quatre élèves, classez les étiquettes que vous avez reçues de façon à constituer trois ensembles cohérents.

Répondez aux questions suivantes pendant ou après le classement.

1. Trouvez un titre pour chacun de vos ensembles. Notez-les ici.
2. Sur quels critères repose votre classement ?
3. En observant attentivement votre classement, quelles régularités observez-vous ?
4. Pourrait-il avoir des sous-classements, c'est-à-dire des classements dans chacun des trois ensembles ? Si oui, lesquels ?
5. Quelles étiquettes ont été les plus difficiles à classer ? Pourquoi ?

Chantier
Cahier de l'élève
Partie 2

Répondez aux questions suivantes après le classement

6. Y a-t-il des ressemblances entre divers temps verbaux ? Lesquelles ?
7. Portez une attention particulière au sujet des verbes. Quels constats pouvez-vous faire ?
8. Inventez un verbe et conjuguez-le à l'infinitif, à l'imparfait, au futur simple et au conditionnel présent. Comment réussissez-vous à le conjuguer ?

Infinitif :

Imparfait :

Futur simple :

Conditionnel présent :

:

Étiquettes du chantier (séparées en temps de verbe : imparfait, futur simple et conditionnel présent)

Je me trahissais	Je fuyais	J'utilisais
Tu haïssais	Tu nuisais	Tu plaçais
La rose fleurissait	On courait	Le peuple influençait
Nous commencions	Toi et moi travaillions	Nous essuyions
Vous fournissiez	Vous vous appréciez	Tes amis et toi gagniez
Les gens réfléchissaient	Elles chantaient	Les bandits pillaient
Je fonderai	Je libèrerai	Je fondrai
Tu jumèleras	Tu t'assagiras	Tu capituleras

On provoquera	La terre s'abonnira	Marty mourra
Nous nous ennuerons	Nous divertirons	Nous nuirons
Vous oublierez	Vous vous estourbirez	Vous enverrez
Nos réflexions élucideront	Les joues rougiront	Ils visionneront
J'abrierais	J'agirais	Je consentirais
Tu lixivierais	Tu adhèreras	Tu recevrais
On cachèterait	Le vin s'aigrirait	Ce sentiment paraîtrait
Nous extraderions	Li et moi nous affranchirions	Nous conclurions

Vous cèderiez	Vous finiriez	Ta famille et toi préviendriez
Les relations se lieraient	Ils accompliraient	Elles acquerraient
Tu vaudras	Nous lirions	Je devais
Elle absoudra	Vous vous plaindriez	Tu faisais
Mes sœurs et moi cueillerons	Les mouches luiraient	Elle arrangeait
Vous extrairez	Il saurait	Nous mangions
Elles pourront	J'émettrai	Vous divaguiez
Je tiendrais	Tu croirais	Ils nageaient

Correction du chantier

Étiquettes des verbes à l'imparfait

Je me trahissais	Je fuyais	J'utilisais	Je devais
Tu haïssais	Tu nuisais	Tu plaçais	Tu faisais
La rose fleurissait	On courait	Le peuple influençait	Elle arrangeait
Nous commencions	Toi et moi travaillions	Nous essuyions	Nous mangions
Vous fournissiez	Vous vous appréciez	Tes amis et toi gagniez	Vous divaguiez
Les gens réfléchissaient	Elles chantaient	Les bandits pillaient	Ils nageaient

Étiquettes des verbes au futur simple

Je fonderai	Je libèrerai	Je fondrai	J'émettrai
Tu jumèleras	Tu t'assagiras	Tu capituleras	Tu vaudras
On provoquera	La terre s'abonnira	Marty mourra	Elle absoudra
Nous nous ennuerons	Nous divertirons	Nous nuirons	Mes sœurs et moi cueillerons
Vous oublierez	Vous vous estourbirez	Vous enverrez	Vous extrairez
Nos réflexions élucideront	Les joues rougiront	Ils visionneront	Elles pourront

Étiquettes des verbes au conditionnel présent

J'abrierais	J'agirais	Je consentirais	Je tiendrais
Tu lixivierais	Tu adhèreras	Tu recevrais	Tu croirais
On cachèterait	Le vin s'aigrirait	Ce sentiment paraîtrait	Il saurait
Nous extraderions	Li et moi nous affranchirions	Nous conclurions	Nous lirions
Vous cèderiez	Vous finiriez	Ta famille et toi préviendriez	Vous vous plaindriez
Les relations se lieraient	Ils accompliraient	Elles acquerraient	Les mouches luiraient

Chantier
Cahier de l'enseignant
Parties 1 et 2

1. Trouvez un titre pour chacun de vos ensembles.
Imparfait de l'indicatif, futur simple de l'indicatif, conditionnel présent de l'indicatif

2. Sur quels critères repose votre classement ?
Les terminaisons des verbes selon les personnes verbales et les temps de verbe.

3. En observant attentivement votre classement, quelles régularités observez-vous ?
Imparfait : ais, ait, ion, iez, aient
Futur simple : erai, eras, era, erons, erez, eront, rai, ras, ra, rons, rez, ront
Conditionnel présent : erais, erait, erions, eriez, eraient, rais, rait, rions, riez, raient

4. Pourrait-il avoir des sous-classements, c'est-à-dire des classements dans chacun des trois ensembles ?
Oui, selon les personnes verbales.

5. Quelles étiquettes ont été les plus difficiles à classer ? Pourquoi ?
Plusieurs réponses possibles, mais surtout la confusion entre le futur simple et le conditionnel présent ou encore entre le conditionnel présent et l'imparfait.

Partie 2

6. Y a-t-il des ressemblances entre divers temps verbaux ? Lesquelles ?
*Entre le futur et le conditionnel, le début de la terminaison est la même (er, ir ou r).
Entre l'imparfait et le conditionnel, la fin de la terminaison est la même (ais, ait,
ions, iez, aient). Les particularités du radical de certains verbes seront les mêmes
au futur et au conditionnel.*
7. Portez une attention particulière au sujet des verbes. Quels constats pouvez-vous faire ?
Qu'il peut y avoir des groupes du nom, des pronoms personnels ou même un mélange des deux qui agissent comme sujets.
8. Inventez un verbe et conjuguez-le à l'imparfait, au futur simple et au conditionnel présent. Comment réussissez-vous à le conjuguer ?
Plusieurs réponses possibles. L'importance est de s'assurer qu'il respecte les terminaisons de chaque temps de verbe selon la terminaison à l'infinitif du verbe créé.

ANNEXE C

CHANTIER DE LA CONJUGAISON

CAHIERS DE L'ÉLÈVE

VERSION AMÉLIORÉE

Chantier
Cahier de l'élève
partie 1

Lisez les questions de la partie 1. En équipe d'environ quatre élèves, classez les étiquettes que vous avez reçues de façon à constituer trois ensembles cohérents.

Répondez aux questions suivantes pendant ou après le classement.

1. Trouvez un titre pour chacun de vos ensembles. Notez-les ici.
2. Sur quels critères repose votre classement ? Quel mot ou quelle partie d'un mot vous guide dans le classement ?
3. En observant attentivement votre classement, quelles régularités observez-vous ? Qu'est-ce qui se répète dans les étiquettes d'un même groupe ?
4. Six sous-classements, c'est-à-dire des classements dans chacun des trois ensembles, sont possibles. Lesquels ?
5. Quelles étiquettes ont été les plus difficiles à classer ? Lesquelles étaient surprenantes ? Pourquoi ?

Chantier
Cahier de l'élève
partie 2

Répondez aux questions suivantes après le classement

6. Quelles ressemblances ont les temps verbaux suivants ?

A. Le futur simple et le conditionnel présent :

B. L'imparfait et le conditionnel présent :

7. Comparez les étiquettes suivantes. Quelles ressemblances ou différences voyez-vous dans la terminaison des verbes ?

A.

Toi et moi travaillions	Nous essuyions
Vous vous appréciez	Tes amis et toi gagniez

B.

Marty mourra	Elles acquerraient
--------------	--------------------

C.

Nous nous ennuerons	Nous divertirons	Nous nuirons
---------------------	------------------	--------------

D.

Je fonderai	Je fondrai
-------------	------------

8. Inventez un verbe et conjuguez-le à l'infinitif, à l'imparfait, au futur simple et au conditionnel présent. Comment réussissez-vous à le conjuguer ?

Infinitif :

Imparfait	Futur simple	Conditionnel présent

