

## Résoudre des problèmes liés à l'orthographe des homophones grammaticaux

Stratégies des élèves de 9 à 12 ans et questions à l'enseignement reçu

---

Marie-Hélène Giguère Professeure au Département Université du Québec à  
d'éducation et formation Montréal  
spécialisées

Rebeca Aldama Étudiante au doctorat, Université du Québec à  
Département d'éducation et Montréal  
formation spécialisées

### Résumé

L'objectif de cette étude est de décrire les stratégies employées par des élèves québécois de 9 à 12 ans pour gérer l'orthographe d'homophones grammaticaux dans le cadre d'une situation d'écriture libre. L'analyse d'entretiens métagraphiques menés auprès de 119 élèves révèle l'utilisation de stratégies enseignées en classe et éclaire certaines erreurs fréquentes de même que des conceptions erronées chez les élèves. Les résultats indiquent également des différences significatives de l'utilisation des stratégies selon le milieu socio-économique, le sexe et le niveau scolaire.

### Mots-clés

Homophones grammaticaux, stratégies des élèves, didactique de l'orthographe, entretiens métagraphiques, orthographe grammaticale

### Pour citer cet article

Giguère M.-H. & Aldama R. (2019). « Résoudre des problèmes liés à l'orthographe des homophones grammaticaux ». In *Scolagram* n°5, Pédagogie de la règle ou Didactique du truc ?. En ligne : [https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content\\_page/item/280-resoudre-des-problemes-lies-a-l-orthographe-des-homophones-grammaticaux](https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/280-resoudre-des-problemes-lies-a-l-orthographe-des-homophones-grammaticaux)

# 1. Problématique

---

Depuis des décennies, l'enseignement systématique des mots de formes homophones est déconseillé par les experts en didactique (Brissaud et Cogis, 2011; Nadeau et Fisher, 2006; Cogis, 2005; Fisher, 1994). Rappelons d'emblée que les homophones grammaticaux ne correspondent à aucune catégorie grammaticale, car leur seul point commun concerne leur prononciation identique ou semblable (selon les variations sociolinguistiques). Tallet (2016b) les considère d'ailleurs comme « une sorte de fourre-tout de couples ou séries de mots monosyllabiques grammaticaux d'une très haute fréquence. »

Cette attention portée aux homophones dans notre étude est liée à la persistance de leur enseignement dans les classes au Québec (Champoux, 2015), tout comme à leur présence dans les cahiers de grammaire et les manuels scolaires récents, et ce, même si le Programme de formation de l'école québécoise n'en fait plus mention depuis 2000 (MEQ, 2001; MELS, 2009). La consultation de cahiers de notes « maison », d'affiches sur les murs des classes et de codes d'autocorrection de plusieurs écoles permet de constater la présence des mots homophones comme objet d'apprentissage dans les milieux scolaires. Ces artefacts laissent croire que la pédagogie du « truc » perdure.

Bien sûr, une partie de la réponse se situe dans les erreurs que laissent les élèves dans leurs textes, tant au primaire qu'au secondaire. Selon Boivin et Pinsonneault (2014, 2018), il est possible d'analyser les erreurs liées aux homophones comme des erreurs de syntaxe, puisque les mots homophones appartiennent à des catégories grammaticales différentes et leur mauvaise utilisation rend la phrase agrammaticale sur le plan de la syntaxe (dans la phrase « \*Ont à fini », il n'y a pas de sujet ni de verbe au sens littéral). Ainsi, selon ces chercheuses, 15% des erreurs de syntaxe recensées dans les épreuves de fin de cycle de 4e et 6e année du primaire, 2e et 5e secondaire sont des erreurs d'homophones. De plus, il semble que, dans ces mêmes épreuves obligatoires, les élèves issus des milieux défavorisés réussissent moins bien que ceux de milieux favorisés (Desrosiers et Tétrault, 2012).

Un deuxième facteur expliquant la persistance de l'enseignement des homophones se situe dans la construction de la langue elle-même. En effet, la langue française s'organise selon un plurisystème (Catach, 1995; Jaffré, 2006) dans lequel les mots sont orthographiés en fonction de critères phonologiques, morphologiques et logographiques. Le critère phonologique permet au scripteur de faire le lien entre les unités sonores et graphiques de la langue. Lorsqu'il s'agit d'écrire deux mots homophones, l'élève doit d'abord prendre conscience de leur similarité à l'oral (par exemple : *sont* et *son*). Le second critère, morphologique, porte alors sur le codage des informations grammaticales et lexicales qui décrivent chaque mot d'une phrase. Par exemple, lorsque l'élève veut écrire *tu aimes*, il doit tenir compte de l'accord du verbe à la 2e personne du singulier (vs *il aime*). Il peut également se servir de ses connaissances sur l'orthographe lexicale sachant que le mot *doigt* se dérive en *digital*, rendant le *g* et le *t* muets nécessaires. Enfin, le critère logographique réfère aux graphèmes servant à distinguer les homophones hétérographes (McNicoll et Roy, 1985), comme le *a* dans *tante* et le *e* dans *tente*. On nomme homophones lexicaux ces mots de graphie et de sens différents, mais appartenant généralement à la catégorie grammaticale des noms (Fisher, 1994). En comparaison, les homophones

## Résoudre des problèmes liés à l'orthographe des homophones grammaticaux

grammaticaux se distinguent surtout selon leur appartenance à des catégories grammaticales différentes (ex : *son* et *sont*, *ce* et *se*, etc.); une compréhension du contexte syntaxique devient nécessaire pour choisir la bonne graphie, ce qui représente un défi en soi pour tous les jeunes scripteurs.

En contexte de lecture, ces trois critères visent à clarifier, pour le lecteur, à quelle unité lexicale l'auteur réfère (Jaffré, 2006). Ainsi, *tante* et *tente* ne seront pas confondus lors de la lecture, ni *son* et *sont* puisqu'ils prendront leur sens dans le contexte de la phrase où ils se trouvent. Pour des apprentis scripteurs, en revanche, le choix de la bonne graphie est complexe et reflète en quelque sorte sa compréhension et sa maîtrise de ce « plurisystème » orthographique français. En effet, l'élève doit réfléchir à la fois aux correspondances entre les phonèmes et les graphèmes, au sens des mots homophones en lien avec les autres mots de la phrase et aux caractéristiques grammaticales ou lexicales de ces mots (McNicoll et Roy, 1985).

Ceci nous amène à aborder un troisième facteur pouvant expliquer la persistance de l'enseignement des homophones: son aspect culturel. Le programme de formation québécois de 1979 (MEQ, 1979) listait des séries d'homophones à apprendre selon les divers degrés scolaires. Une génération d'élèves québécois a donc reçu cet enseignement prescrit par les programmes de l'époque et cet enseignement semble s'être perpétué dans le temps. Actuellement, nous n'avons que peu de renseignements sur les cahiers « maison » produits par les enseignants, mais notre expérience du milieu scolaire et notre fréquentation de groupes d'enseignants sur les médias sociaux nous renseignent sur le fait que des feuilles reproductibles sont facilement disponibles et largement utilisées dans les écoles. Cependant, comme les listes d'homophones ont disparu des programmes, les choix deviennent personnels aux enseignants et donc arbitraires.

La Progression des apprentissages (MELS, 2009), document officiel et prescriptif, campe résolument le métalangage et les pratiques liées à la nouvelle grammaire. Les activités vécues en classe ne devraient pas présenter d'exercices sur les distinctions entre les couples ou séries d'homophones ni les traiter sous forme d'exercices à trous puisque ces tâches ne sont malheureusement pas de nature à favoriser le transfert dans des situations d'écriture où une analyse syntaxique plus systématique et rigoureuse est nécessaire (Brissaud et Cogis, 2011; Nadeau et Fisher, 2006; Fisher, 1994). Nollet (2015) suggère d'ailleurs que cet enseignement plus traditionnel pourrait expliquer en partie le nombre élevé d'erreurs d'homophones trouvées dans le corpus qu'elle a analysé.

Une analyse du matériel didactique publié après l'entrée en vigueur de la Progression des apprentissages a été entreprise. Cette analyse de quelques ressources<sup>1</sup> révèle non seulement que les homophones n'ont pas disparu des cahiers (six sur sept en comptent), mais que les exercices à trous sont encore largement utilisés, tout comme les listes classées par paires ou séries. Dans chacun des cahiers étudiés présentant des exercices sur les homophones, la catégorie est énoncée dans un encadré (en précisant la classe de mots des homophones et leur sens) et des manipulations de remplacement sont proposées. Ensuite, l'élève doit compléter des phrases en

1 Il s'agit des cahiers de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> suivants : Arobas, Au programme... en français, Grammaire de base, Les trésors de la grammaire, Radar, Vingt mille mots sous les mers et Clicmots.

choisissant le bon homophone. Comme l'ont indiqué Nadeau et Fisher (2006), cette approche fonctionnelle, instaurée dans les années 1980, avait pour but de fournir des trucs efficaces pour gérer rapidement des difficultés orthographiques, réduisant ainsi « l'apprentissage de la terminologie grammaticale et la connaissance explicite des règles » (ibid., p. 60). Ce faisant, les opérations de distinction ont renforcé l'association à éviter, tout en évacuant l'analyse systématique des contextes syntaxiques où se trouvent les mots à orthographier.

Or, nombreux sont les enseignants à entretenir cette culture scolaire de la dictée et de l'enseignement des trucs de remplacement (Tallet, 2016; Nollet, 2015). Pourtant, Angoujard (1994) de même que Fisher (1994) insistaient déjà il y a plus de 20 ans sur l'importance de s'intéresser aux stratégies employées par les élèves lors de différents contextes d'écriture, car en n'évaluant que leurs productions finales, il serait difficile de comprendre leur progrès et d'intervenir adéquatement (Duret et Zecca, 2014).

Si l'apprentissage des homophones semble toujours se faire par le biais d'un enseignement ancré dans la culture scolaire, nous avons voulu savoir si les élèves de fin primaire utilisaient ces savoirs en écrivant et, s'ils le faisaient, comment ils employaient ces stratégies. Plus spécifiquement, nous nous intéressons à l'écriture des homophones grammaticaux, car ils sont très fréquents dans les textes. Catach (1995, dans Champoux, 2015) a révélé que ces mots forment 6% des mots de la langue. De plus, d'après les résultats présentés dans un autre article connexe, ce type d'homophones compose 19,55% des mots de notre corpus de 119 textes (Giguère et Aldama, accepté).

Trois questions de recherche sont alors posées : (1) quelles stratégies des élèves du 3e cycle du primaire utilisent-ils pour résoudre des problèmes orthographiques liés aux homophones grammaticaux ? (2) Ces stratégies s'avèrent-elles efficaces en contexte d'écriture ? (3) Quels facteurs affectent significativement leur performance en écriture des homophones: le milieu socioéconomique (favorisé ou défavorisé), le sexe (filles ou garçons) ou le niveau scolaire des élèves (5e ou 6e année)?

## 2. Cadre conceptuel

---

Dès les années 1990, Fisher (1994) préconisait l'enseignement du système linguistique plutôt que ses irrégularités et certains aspects arbitraires de la langue, comme la mémorisation de listes d'homophones. En effet, les listes créent des associations pouvant distraire le scripteur du contexte syntaxique ; les mots sont traités de manière locale sans traiter les liens entre les mots de la phrase. Par contre, un travail d'observation, de manipulation et de classement peut amener l'élève à faire des liens entre certains mots appartenant à une même catégorie grammaticale (p. ex. : les déterminants possessifs : *son, sa, ses* ou *mes, tes, ses* et les déterminants démonstratifs : *ce, cet, ces*) tout en évitant le rapprochement sonore (Cogis, 2005). L'étude de « secteurs orthographiques » par l'observation, la manipulation et la construction collective d'un tableau récapitulatif permet aux élèves d'établir des liens explicites entre les différents mots dans une phrase (Cogis, 2005).

Plus globalement, les activités dites de négociation graphique « visant à améliorer la réflexion métalinguistique des élèves et leur contrôle orthographique » (Sautot et Geoffre, 2017) sont proposées depuis vingt ans, mais peinent à s'implanter dans les classes. Conduites sous la forme de résolutions de problèmes évolutifs, dans lesquelles

la réflexion des élèves passe par des discussions et est étayée par l'enseignant, ces activités de négociation graphique vécues en classe permettent aux élèves une meilleure acquisition des compétences orthographiques (Sautot, 2016).

Par exemple, Nadeau et Fisher (2014) ont démontré que les élèves des 41 classes (primaire et secondaire) participant à leur étude s'étaient améliorés en orthographe grammaticale (surtout en ce qui a trait à l'accord du verbe et à l'orthographe des homophones) grâce aux dictées métacognitives. Ces dictées (phrase dictée du jour et dictée 0 faute) mettent en valeur les échanges entre l'enseignant et les élèves tout en favorisant le développement de leur métalangage (Nadeau et Fisher, 2014; Cogis, 2005). Ceux-ci apprennent ainsi à réfléchir et justifier leurs graphies grâce à un processus individuel de réflexion qui se développe par le soutien collectif. Ce travail d'analyse permet ensuite aux élèves de mieux orthographier leurs textes et de transférer ces stratégies à d'autres situations d'écriture.

Brissaud (2006) évoque aussi l'importance de se pencher sur l'attitude réflexive et la manipulation d'unités syntaxiques pour soutenir les élèves dans la compréhension du système de l'orthographe. Ros-Dupont (2006) va dans le même sens en proposant des activités pour développer cette attitude réflexive chez les élèves : l'observation de corpus (des textes et des phrases), le classement d'unités semblables (p. ex. des groupes de mots) en fonction d'identités visibles (par ex. *ce, cet, cette, ces* sont des déterminants démonstratifs : cette « famille » commence par un *c*). Ce type d'activité, qu'elle nomme « négociation graphique », porte tout autant sur des corpus de phrases décontextualisés que sur des textes d'élèves dans le cadre d'activités de corrections collectives pour réfléchir, classer, justifier des propositions de correction, avec ou sans le soutien de l'adulte. Ces activités doivent idéalement être fondées sur les erreurs des élèves afin de bien cerner leurs difficultés et leurs représentations conceptuelles. « La parole, l'échange, jouent un rôle important dans l'apprentissage (...) L'enseignant intervient pour synthétiser les échanges, les faire avancer vers des solutions d'action » (Ros-Dupont, 2006, p.50).

Les travaux de Barth (2004) invitent également au soutien à la conceptualisation des connaissances grammaticales. Selon cette chercheuse, un concept est une idée abstraite actualisée par des exemples, définie par des attributs et exprimée par une étiquette. Par l'observation d'exemples contrastés, l'élève peut faire l'expérimentation concrète du concept. La comparaison et la manipulation d'exemples contrastés favorisent ainsi l'élaboration d'une hypothèse pour « donner du sens » à ce qu'on voit. Les catégories grammaticales et les fonctions syntaxiques, nécessaires à l'analyse, sont des concepts que l'élève doit abstraire à partir de multiples exemples pour comprendre les systèmes orthographique et syntaxique.

Enfin, l'étude de Ouellet, Dubé, Gauvin, Prévost et Turcotte (2014) arrive également au constat que les élèves qui utilisent des stratégies morphosyntaxiques orthographient mieux leurs textes que ceux qui exploitent d'autres types de stratégies. L'étude de Ouellet et al. (2014), abordant les réflexions d'élèves sur leurs stratégies en écriture permet d'introduire notre protocole de recherche, qui est présenté de manière détaillée dans la prochaine section.

### 3. Méthodologie

---

Notre étude vise à décrire les stratégies utilisées par les élèves de 9 à 12 ans lorsqu'ils

rencontrent des problèmes liés aux homophones grammaticaux dans des écrits libres, de même que l'efficacité de ces stratégies. Pour ce faire, nous avons réalisé des entretiens métagraphiques avec 119 élèves provenant d'une commission scolaire de la Rive-Sud de Montréal à l'automne 2010, 2011 et 2012<sup>2</sup>. Il s'agit d'une analyse de données secondaires (Dionne et Fleuret, 2016; Lamoureux, 2000).

### 3.1. Sélection des participants

Les enseignants de 36 classes provenant de 16 écoles différentes ont été invités à choisir de 3 à 5 de leurs élèves de manière à sélectionner au moins un élève considéré faible, un élève moyen et un élève considéré fort, en autant que ces élèves puissent bien s'exprimer en entretien. Le nombre de garçons et de filles n'est donc pas équivalent. Le milieu socioéconomique des écoles a permis de former deux sous-groupes d'élèves, dont celui d'élèves de milieux défavorisés pouvant s'apparenter à une population vulnérable (Desrosiers et Tétrault, 2012). Le tableau 1 montre la répartition des élèves selon le sexe, le niveau scolaire et le milieu socioéconomique.

En ce qui a trait aux critères d'éthique, le consentement de chaque élève a été obtenu par écrit et à l'oral. Comme les élèves étaient mineurs, un formulaire de consentement a aussi été signé par leurs parents pour obtenir leur accord sur cette participation à une recherche, incluant des utilisations futures de données.

2 dans le cadre d'un projet de recherche financé par le FRQSC-MELS, action concertée. Pour le présent projet, uniquement les textes de début d'année scolaire ont été considérés, donc avant toute intervention.

**Tableau 1 : Répartition des 119 élèves selon le sexe, le niveau scolaire et le milieu socioéconomique associé à l'école.**

Niveau scolaire et âge	Nombre (N)	Sexe		Indice de milieu socioéconomique <sup>3</sup>			
		Nb de garçons	Nb de filles	Nb d'élèves provenant de milieux favorisés (IMSE 1-2-4)		Nb d'élèves provenant de milieux défavorisés (IMSE 8-9)	
				Garçons	Filles	Garçons	Filles
4e année (9 ans)	3	2	1	0	0	2	1
5e année (10 ans)	54	25	29	13	18	12	11
6e année (11 ans)	48	18	30	13	23	5	7
5e-6e année (classe combinée 10-11 ans)	11	5	6	4	4	1	2
1re secondaire (12 ans)	3	2	1	0	0	2	1
Sous-total		51	66	30	45	22	22
Total	119	119		119			

### 3.2. Méthode et procédure de collecte des données

La consigne donnée invitait les élèves à écrire individuellement un texte sur le sujet de leur choix afin de limiter la charge cognitive associée à une tâche d'écriture sous contraintes (de structure et de thème), mais également afin de conserver le contexte de tâche d'écriture (et non pas de dictée où la syntaxe est imposée). Un court échange informel permettait aux élèves d'arrêter leur choix de sujet. Ils avaient environ une heure pour réaliser la tâche dans un local à part. Un protocole de pensée à voix haute (Ouellet et al. 2014) a été établi pendant la rédaction et pendant la révision de leur texte. Les élèves devaient réfléchir à haute voix pour exprimer ce à quoi ils pensaient à tout moment. Ce protocole de pensée à voix haute était soutenu par un accompagnateur qui s'assurait que les élèves s'expriment au moment de la rédaction (ex. : « à quoi tu penses? ») et qui leur posait des questions de clarification, principalement au moment de la révision (ex : « explique-moi ce que tu viens de faire », « pourquoi as-tu dit *avait*? », « pourquoi utilises-tu ce mot? », etc.). En aucun temps les interventions de l'accompagnateur ne visaient l'amélioration du texte ou un soutien à la correction. Les questions ne visaient aucune stratégie spécifique. Cette activité d'écriture a été réalisée à l'aide d'un SmartPen, un outil numérique permettant d'enregistrer à la fois le tracé du texte de l'élève et les propos émis lors de sa réflexion

3 Cet indice considère la sous-scolarité de la mère pour 2/3 de l'indice et l'inactivité des parents l'année précédant le recensement pour 1/3 de l'indice. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/milieux-defavorises/agir-autrement/indice-de-milieu-socio-economique-imse/> (consulté le 5 novembre 2018).

en temps réel. Le résultat est ensuite exportable en un format PDF qui ressemble à une vidéo, c'est-à-dire qu'il inclut l'image (le texte de l'élève qui évolue lors de l'activité de rédaction) et le son (les réflexions à voix haute de l'élève) de manière synchrone.

### 3.3. Méthode d'analyse des données

Un codage manuel des textes a d'abord été entrepris pour dégager des fréquences d'occurrences et des taux de réussite pour chaque catégorie d'homophones. Une grille a été élaborée à partir des homophones grammaticaux fréquemment identifiés dans le matériel scolaire et retrouvés dans le corpus. La grille a été bonifiée au fur et à mesure du codage pour obtenir 22 séries d'homophones. Un recodage a été effectué à chaque ajout d'une nouvelle série ou graphie possible. Le tableau 2 montre les 22 séries d'homophones utilisés par les élèves dans le corpus de 119 textes, les lignes représentant les séries et les colonnes, les différentes graphies possibles. Leur ordre est arbitraire.

Il est nécessaire ici de spécifier que les formes fléchies (ex : *sais/sait*) ont été fusionnées pour centrer notre attention sur le choix de l'homophone (*ces/ses/c'est/s'est/sais-sait*) et non sur l'accord du verbe (*sais-sait*) ou son temps verbal (*c'est* ou *c'était*). Au moment de coder les textes, le code associé au mot écrit était saisi (chiffre et lettre), de même que sa réussite (1) ou son échec (2) dans ce contexte (ex : \*j'ai parlé a Martin-> 1a-1 / 4a-2).

## Résoudre des problèmes liés à l'orthographe des homophones grammaticaux

**Tableau 2 : Les 22 séries d'homophones utilisés par les élèves dans le corpus des 119 textes.**

	Transcription phonétique	a	b	c	d	e	F	g
1	e	é	er	ez	é adj.			
2	sɔ̃	son	sont					
3	ɔ̃	on	ont					
4	ɑ, a	a/as	à					
5	sɛ	ces	ses	c'est	s'est	sais/sait	c'était	s'était
6	ma, ma	ma	m'a/m'as					
7	la, la	là	l'a/l'as	la -dét	la- pron <sup>4</sup>			
8	lɛ, le	les -dét	l'est/l'es	l'ai	les- pro.			
9	ta, ta	ta	t'a/t'as					
10	sa, sa	ça	sa					
11	sə	ce	se					
12	u	ou	où					
13	lœr	leur	leurs					
14	mɔ̃	mon	m'ont					
15	mɛ	mais	mes	m'est /m'es	mets/met			
16	tɛ	tes	t'est/t'es					
17	sɛt	cet	cette					
18	ɛ	est/es	ait					
19	pø	peux/peut	peu					
20	ni	ni	n'y					
21	si	si	s'y					
22	syr	sur	sûr					

Des verbatims ont ensuite été réalisés à partir de l'enregistrement des réflexions des élèves afin d'identifier quelles stratégies ont été utilisées pour résoudre des problèmes orthographiques liés aux mots de forme homophone provenant de la grille établie. Uniquement les stratégies liées aux homophones identifiés dans le texte écrit ont donc été analysées. Par exemple, si un élève énonçait une stratégie d'accord d'un verbe ne faisant pas partie de notre liste (ex. : *ils aiment*), celle-ci n'était pas considérée. Toutefois, la réflexion portant sur l'accord de *ils sont* l'était. Encore une fois, une grille (tableau 3) a été construite et bonifiée au fur et à mesure du codage afin d'identifier les stratégies utilisées par les élèves pour gérer les problèmes liés à l'orthographe des

- 4 Nous avons fait le choix de deux codes pour cette même graphie afin de d'observer si la complexité syntaxique allait modifier la réflexion des élèves. Il s'avère que seulement deux élèves ont exprimé une stratégie sur 5 occurrences possibles : analyse morphosyntaxique sur le GV et analyse morphosémantique.

## Résoudre des problèmes liés à l'orthographe des homophones grammaticaux

homophones grammaticaux. Les catégories sont basées sur les travaux de Ouellet et al. (2014).

**Tableau 3 : Grille des stratégies utilisées par les 119 élèves pour gérer les ambiguïtés homophoniques en situation d'écriture.**

Stratégie utilisée (orale ou écrite)	Exemples
0. Aucune réflexion	L'élève n'exprime rien du tout, il passe sous silence toute réflexion.
1. Remplacement - trucs	<i>Mordre/mordu, a/avait, etc.</i>
2. Analyse morphosyntaxique dans le groupe du nom (GN)	Traces entre le nom et le déterminant (accord du GN ex : <i>la pomme, les fraises, ton amie</i> )
3. Analyse morphosyntaxique sur le groupe du verbe (GV)	Traces pour l'accord du verbe (accord du GV : ex : <i>ils sont, elles ont</i> )
4. Remplacement ET autre stratégie	Deux stratégies pour un même cas ou deux stratégies pour des cas semblables (ex : « a, je peux dire <i>avait</i> , donc pas d'accent. C'est le verbe <i>avoir</i> à la 3e p.s. »)
5. Analyse morphosémantique	Réflexion sur le sens du mot : par ex. : Pour <i>où</i> : « c'est un lieu, pas un choix » Pour <i>on</i> : « c'est plusieurs » Pour <i>ses</i> : « c'est ses problèmes à elle »
6. Ne sait pas, épèle le mot	L'élève exprime un doute, mais n'évoque aucune stratégie. « Ici, je ne suis pas sûr, mais je ne sais pas quoi faire ».
7. Analyse syntaxique	Réflexion sur la structure de la phrase. Par ex. : <i>Se</i> devant un verbe- structure syntaxique, place des mots dans la phrase, réflexion sur le sujet (aucune mention du GV).
8. Stratégies 2-3	L'élève utilise les deux stratégies pour des cas différents dans le même texte (ex : <i>Ma sorte de plante tropicale préférée = V [erreur de l'élève] ; Mon fruit préféré : = Adj.</i> )
9. Analyse phonologique	L'élève se sert d'une liaison pour justifier la graphie : « <i>on a</i> (ça sonne <i>on Na</i> ) donc pas de <i>t</i> . »

Un contrecodage a été réalisé sur 10% du corpus pour obtenir une entente entre les deux codeuses. Les cas de désaccord ont été négociés et les analyses ont été reprises du début.

Une analyse plus qualitative des propos des élèves a également été menée. Chaque réflexion apparaissant représentative ou significative des stratégies des élèves a été notée pour illustrer l'efficacité de certaines stratégies selon certains contextes syntaxiques.

Enfin, pour identifier l'influence des caractéristiques des élèves sur l'utilisation et l'efficacité des stratégies, les résultats portent sur les élèves de 5e et de 6e année uniquement puisqu'ils étaient en nombre plus important (n=100). Ainsi, les élèves de 4e année (9 ans), des classes combinées (10-11 ans confondus) et de 1re secondaire (12 ans) ont été retirés de cette analyse spécifique.

## 4. Résultats

---

La présente étude s'attarde à décrire les stratégies utilisées par des élèves de 9 à 12 ans pour résoudre les problèmes orthographiques liés à l'écriture des homophones grammaticaux en rédaction et en révision de textes libres. Les stratégies utilisées ont été compilées à partir des verbatims des protocoles de pensée à voix haute des élèves. Voici d'abord un aperçu des différentes stratégies qui ont été regroupées en neuf catégories.

### 4.1 Quelles stratégies les élèves utilisent-ils?

Au total, les élèves ont exprimé 2533 stratégies pendant la rédaction de leur texte dont 2494 correctes. De plus, ils ont dévoilé 2775 stratégies au moment de la révision dont 2733 se sont révélées exactes. Dans les deux cas, cela représente un taux d'exactitude de 98%. Enfin, puisque notre corpus compte 2441 mots homophones, nous pouvons conclure que les élèves ont réfléchi plus d'une fois à plusieurs occurrences tant en rédaction qu'en correction.

Les prochaines analyses portent sur le code associé aux différentes catégories d'homophones et révèlent 1227 stratégies au total, efficaces ou pas. Cette différence de nombre vient du fait que si, par exemple, un mot homophone revenait 8 fois dans le texte (par ex. : verbe à l'infinitif en *-er*), une seule catégorie était saisie (par ex. : remplacement par *mordre* ou *mordu*) pour l'ensemble des 8 occurrences qu'un seul ou plusieurs remplacements aient été réalisés. Par contre, chaque intervention a été comptabilisée, d'où les chiffres plus élevés présentés précédemment (si l'élève réfléchissait en rédaction et en révision au même cas, par exemple). Rappelons que l'accompagnateur pouvait soulever des questions de précision ou de clarification, mais ne visait pas à soutenir la correction du texte de l'élève ni ne visait l'explicitation de stratégies spécifiques. Le tableau 4 illustre les occurrences de stratégies selon le type d'homophone.

**Tableau 4 : Les occurrences des stratégies dévoilées par les 119 élèves selon la série d'homophone employée.**

No homophone	Transcription phonétique	0. aucune stratégie	1. Remplacement, trucs	2. Analyse morpho-syntaxique dans le GN	3. Analyse morphosyntaxique dans le GV	4. Remplacement et autre stratégie	5. Analyse morpho-sémantique	6. Doute, mais ne sait pas	7. Analyse syntaxique	8. Combinaison de 2 et 3	9. Analyse phonologique	Total	%
1	e	55	76	16	23	25	3	7	1	2	0	208	17
2	sǔ	15	0	7	9	1	1	0	0	0	0	33	2,7
3	ǔ	26	0	0	25	2	6	0	1	0	1	61	5
4	ɑ, a	68	49	2	15	6	1	0	1	0	0	142	11,6
5	sɛ	42	5	6	5	4	4	4	1	0	0	71	5,8
6	ma, ma	41	1	26	4	1	0	0	0	0	0	73	5,9
7	la, la	52	1	41	2	1	1	2	0	0	0	100	8,1
8	lɛ, le	30	1	50	5	1	0	2	1	1	0	91	7,4
9	ta, ta	3	0	1	0	0	0	1	0	0	0	5	0,4
10	sa, sa	17	2	4	0	0	1	0	0	1	0	25	2
11	sə	41	3	10	2	1	2	1	5	0	0	65	5,3
12	u	22	1	0	0	0	1	1	0	0	0	25	2
13	lœr	3	0	6	0	0	0	0	0	0	0	9	0,7
14	mǔ	35	1	32	0	0	0	0	0	1	0	69	5,6
15	mɛ	51	1	36	2	1	4	3	1	0	0	99	8,1
16	tɛ	3	0	1	2	0	0	0	0	0	0	6	0,5
17	sɛt	11	0	23	0	1	0	1	0	0	0	36	2,9
18	ɛ	31	0	0	27	0	0	3	0	0	0	61	5
19	pø	9	0	0	6	0	0	0	0	0	0	15	1,2
20	ni	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4	0,3
21	si	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0,8
22	syr	18	0	1	0	0	0	0	0	0	0	19	1,5
Total		586	141	262	128	44	24	25	11	5	1	1227	99,8
%		47,8	11,5	21,4	10,4	3,6	2	2	0,9	0,4	0,1		

À partir de cet aperçu des stratégies dévoilées par les élèves, nous allons à présent nous pencher sur les résultats permettant de répondre aux deux questions spécifiques de recherche.

#### **4.1.1. Comment les élèves utilisent-ils les stratégies ? Ces stratégies sont-elles efficaces?**

À la lumière des analyses statistiques et des analyses qualitatives complémentaires effectuées, il a été possible de faire trois regroupements d'analyse pour décrire comment les élèves utilisent les stratégies identifiées.

##### **(1) L'absence de stratégie et ses quatre exceptions : les finales en /E/ et les déterminants les, leur et cet.**

L'absence de stratégie a été traitée comme un code à part entière. Ainsi, les élèves ont majoritairement passé sous silence leur réflexion (47,8%) à l'exception de quatre catégories où le nombre de stratégies a dépassé les silences. C'est le cas des finales en /E/, où le remplacement par *mordre/mordu* ou *battre/battu* a été plus fréquent (36,5% VS 26,4% pour aucune réflexion) de même que pour les déterminants *les* (55% VS 32,9%), *leur* (66% VS 33,3%) et *cet* (63,8% VS 30,5%) où l'analyse morphosyntaxique dans le groupe du nom (GN) a été plus fréquente que l'absence de stratégie. Il est intéressant de considérer l'influence du genre et du nombre dans le GN pour comprendre pourquoi ces trois déterminants sont plus analysés que les autres. Puisque le déterminant *les* est très fréquent (7,5% du corpus, 92% des occurrences de la série), et qu'il implique un donneur pluriel, les élèves ont réfléchi à la marque morphologique du nombre nécessaire au nom et donc au déterminant (Cogis, 2005). Il peut en être de même pour *cet* avec la marque du genre (*cette*), même s'il est nettement moins fréquent (1,8% du corpus et 86% de la série). Quant à *leur*, il est difficile d'en tirer une conclusion étant donné la faible fréquence de l'utilisation de stratégies (12 occurrences sur 119 textes et 6 stratégies exprimées).

##### **(2) Les homophones à l'intérieur des GN ou des GV**

Pour la suite de l'analyse, il est intéressant de noter que l'utilisation des stratégies est en grande partie liée à la catégorie grammaticale du mot, surtout lorsqu'il s'agit de déterminants ou d'unités du groupe du verbe (GV), comme les auxiliaires ou les participes passés.

###### **a. Les déterminants (liés au GN)**

Les analyses font en effet ressortir que certains déterminants (*son, ma, la, les, ce, leur, mon, mes* et *cet*) sont analysés par les élèves dans les GN (stratégie 2) presque de manière systématique. Autrement dit, il est arrivé à plusieurs reprises que les élèves aient exprimé cette stratégie en faisant preuve de leur compréhension de la structure du GN par la reconnaissance implicite ou explicite du déterminant pour ainsi écrire le mot correctement. Il est important ici de relever que la plupart des élèves appliquent cette stratégie surtout lors de leur révision et que cette stratégie fait partie de l'une des premières étapes du « code de correction » qu'ils évoquent. Certains élèves tracent des flèches durant la rédaction même de leur texte pour lier le nom au déterminant, comme un automatisme.

### b. Unité des groupes du verbe (GV)

Une autre catégorie grammaticale ayant révélé plusieurs stratégies chez les élèves concerne l'analyse morphosyntaxique des GV qui sont assez bien reconnus (participe passé en *-é, sont, ont, a, est*). Cependant, la réflexion demeure superficielle : ils reconnaissent les verbes sans pour autant effectuer de manipulations syntaxiques pour s'en assurer. La réflexion de l'élève 29 au moment de sa rédaction en fournit un exemple plus détaillé : « Notre saison n'est pas terminer [sic], ELLE n'est pas terminer, c'est *e-s-t* » et au moment de la révision : « le verbe, c'est *est* (elle est) *c-a-d-e-t* ». « *Sont*, c'est le verbe, je m'assure que j'ai mis un *-t* à la fin » (élève 29).<sup>5</sup>

Pour quelques élèves, une confusion a cependant été observée avec l'écriture du verbe ou de l'auxiliaire *ont* en place du pronom *on*. Par exemple, dans la phrase « \*Parfois, ont décore mon chat » (élève 12), cette élève analyse *décore* comme étant le verbe et y applique certaines manipulations, sans toutefois réaliser que l'écriture de *ont* rend la phrase agrammaticale. Cette erreur a été observée à plusieurs reprises pour cette paire. La stratégie morphosémantique s'avère ici contreproductive (nous y reviendrons à la section suivante).

### (3) Des « trucs » qui se présentent comme des automatismes...

Le remplacement est une manipulation syntaxique qui permet de substituer un mot ou un groupe de mots par un autre dans une phrase (Chartrand, 2011). Cette manipulation s'avère efficace lorsqu'on la réalise intentionnellement et qu'on en comprend explicitement le fonctionnement (savoir conditionnel). « Ce ne sont pas des trucs, mais des révélateurs du fonctionnement de la langue qui font appel au raisonnement grammatical » (Chartrand, 2010).

Or, la catégorie du remplacement à laquelle nous faisons référence est décontextualisée et apprise comme un « truc », soit un savoir déclaratif ou procédural. Ici, l'élève est invité à utiliser un mot de remplacement pour faciliter l'identification de la classe du mot (par ex. *mordre/mordu, battre/battu, a/avait*). Ce « truc » apparaît très fréquent dans le cas des finales en /E/ dans une proportion de 36,5% et de la paire *a-à* dans une proportion de 34,5%, mais très peu dans les autres séries. Puisque ces stratégies de remplacement sont largement utilisées par les élèves, l'hypothèse de son enseignement systématique doit être posée. Nous y reviendrons dans la discussion. Néanmoins, nos analyses révèlent que la compréhension de ce « truc » s'avère inégale : certains élèves en comprennent le sens, comme l'élève 11, alors que d'autres en font un usage fonctionnel, comme l'élève 12, et certains n'en comprennent pas grand-chose (élève 92).

*« Je vais te poser une question difficile: comment tu peux savoir que c'est tous ces mots-là qui sont le verbe ?[ai été acceptée]  
- Avoir et être, ça peut être des auxiliaires, vu que acceptée, on peut pas dire « J'ai été mordre », mais on peut dire « J'ai été mordu », ça va être accent aigu. Si y'a avoir ou être, ça va être l'auxiliaire un peu, donc, ça va être le participe passé un peu.*

5 Nous ne pouvons passer sous silence le fait que la stratégie de l'élève pour identifier le verbe ne correspond à aucune manipulation syntaxique : elle fait référence aux possibles finales du verbe à la 3e personne du singulier (*c-a-d-e-t*), stratégie associée également à l'approche fonctionnelle dont nous avons parlé dans la problématique.

- Est-ce que tu pourrais me réexpliquer pourquoi t'as fait mordre-mordu ?
- Quand t'es pas sûr si c'est -é ou -er, si c'est mordre, tu sais que c'est -er, si c'est mordu, tu mets e accent aigu.
- Est-ce que tu sais pourquoi ?
- Parce que mordre, c'est à l'infinitif, pis mordu, c't'un participe passé. » (élève 11)

- « Pourquoi tu as écrit vendre au-dessus de regarder ?
- Parce que j'aime aussi vendre, ça se dit, j'aime aussi vendu, ça va être e accent aigu, vendre ça va être -er.
- Est-ce que tu sais pourquoi ?
- Non pas vraiment, c'est juste parce que notre professeur nous a dit que vendre, ça va être -er, pis vendu, ça va être e accent aigu. » (élève 12)

- « À la grosse maison hantée. Vendre ou vendu ?
- Pourquoi tu utilises vendre ou vendu ?
- C'est pour savoir si ça prend e accent aigu ou -er.
- Pourquoi tu utilises vendre ou vendu ?
- Pour savoir si on écrit -é ou -er.
- Mais pourquoi ces mots-là ?
- Parce qu'il y en a un qui a un -é et l'autre -er.
- Dans vendre ou vendu ?
- Non (hésite).
- Pourquoi ça fonctionne ?
- L'autre a -er ou -é, pis c'est... je pense que c'est vendre ou vendu.
- C'est lequel ?(longues hésitations) Le sais-tu pourquoi ça fonctionne ?
- Pas vraiment. » (élève 92).

Notons que dans le cas de l'élève 92, le « truc » du remplacement est utilisé sur un participe passé employé comme adjectif. Elle l'avait aussi appliqué sur le nom *araignée* dans son texte. Cet échange circulaire montre qu'elle ne comprend pas le fonctionnement du système verbal et qu'elle utilise le remplacement sur toutes les finales en -É.

Quant au couple *a/à*, les élèves utilisent assez bien le remplacement. Par contre, au-delà de son aspect fonctionnel, plusieurs ont exprimé une compréhension limitée de son fonctionnement. Ils peuvent comprendre que, lorsqu'on peut dire *avait*, il s'agit du verbe *avoir* mais lorsqu'on ne peut pas, ce n'est pas le verbe (élève 110) ou encore « c'est l'homophone » (élève 107). La majorité ne connaît ou ne reconnaît pas la préposition.

- « Ah, y'a un accent parce qu'y a pas de *avait*: des mises *avait* jours [mises à jours], ça se dit pas.
- Pourquoi tu peux dire ou peux pas dire *avait* ?(...) Pourquoi ça fonctionne ce truc-là, *avait* ?
- Ben, parce que c'est le verbe *avoir*, pis y'a pas de verbe *avoir* ici.
- Ok, très bien! » (élève 110)

- « À quoi tu penses, là ?  
- J'suis parti à.  
- Oui, mais pourquoi t'as hésité sur le à ?  
- Ben, parc'que c't'un homophone pour un accent.  
- Pis, qu'est-ce que tu t'es dit pour que ça marche dans ta tête ?  
- Si ça marche avec avait, c't'un a normal, si ça marche pas, j'mets un accent grave.  
- Donc, là ça marchait pas ? Pourquoi t'utilises ça, ce truc-là ?  
- Pour... déterminer c'est quoi l'homophone de a/à.  
- Oui, mais pourquoi ce mot-là, avait, ça fonctionne ?  
- Parce que c'est le verbe, ce a là c'est le verbe. Pis, ce à là c'est pas le verbe.  
- C'est quoi ?  
- C'est... un homophone. » (élève 107)

Certaines autres catégories ont attiré notre attention malgré leur faible fréquence. Il s'agit de la catégorie morphosémantique où l'élève doit s'appuyer sur le sens des mots pour discriminer les homophones. Parfois, cette stratégie mène à une réussite comme dans le cas de *ce* ou *ces* démonstratifs, par opposition au *se* pronominal ou au *ses* possessif ou encore au *mais* et *mes*. Par contre, la catégorie *on-ont* montre 6 occurrences de stratégie morphosémantique, mais sans que la réflexion ne soit exacte :

- « [à propos du ont] Qu'est-ce qui est barré ici ? Qu'est-ce que tu as enlevé ?  
- Un T.  
- Pourquoi ?  
- Parce que je pense ça en prend pas, mais j'étais pas vraiment sure.  
- Quand est-ce qu'il est écrit comme ça, le on ?  
- Ça remplace genre un nom, il au singulier ou elle. Mais je pense que ça en prend un T.  
- C'est quelle classe de mot ?  
- Pluriel [sic]. Je pense que ça en prend un parce qu'on est plusieurs à aller faire ça. [Elle rajoute un T] » (élève 108).

Autre fait à relever, dans le couple *ce* et *se*, l'analyse syntaxique prend également plus d'importance que dans tous les autres types d'homophones : « on se plaquait, le se c'est s- car c'est avant le verbe » (élève 15). Cette stratégie s'avère particulièrement efficace pour cette série.

#### **4.1.2. Les stratégies sont-elles liées au milieu socioéconomique, au sexe des élèves ou à leur niveau scolaire?**

Nous avons voulu savoir dans un premier temps si le type et le nombre de stratégies utilisées lors de l'écriture de textes libres étaient liés au milieu socioéconomique d'où proviennent les élèves pour peut-être expliquer le plus faible taux de réussite de ces élèves quant à l'orthographe des homophones grammaticaux (Giguère et Aldama, accepté). Il s'avère que des différences sont observées entre les deux populations de notre échantillon comme en témoigne le tableau 5. Rappelons que les stratégies

identifiées peuvent être efficaces ou non.

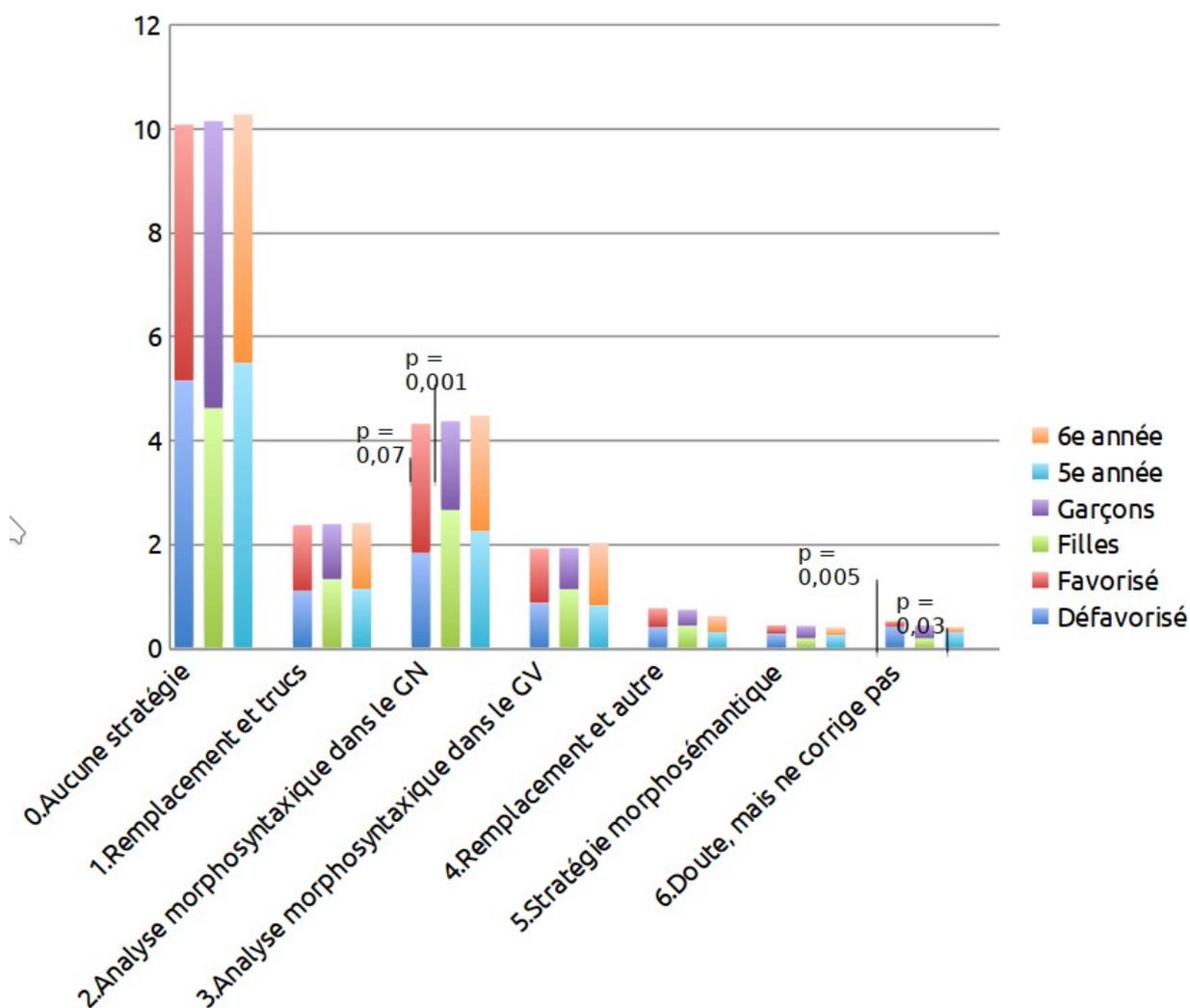
Les résultats apparaissant au tableau 5 révèlent certaines tendances pour les deux groupes. Globalement, il est possible d'observer que les élèves émettent en moyenne 10,48 stratégies par texte. La différence de nombre entre les deux populations n'est pas significative. Aussi, près de la moitié des homophones présents dans les textes sont passés sous silence par les élèves, c'est-à-dire que rien n'a été dit à propos de l'orthographe des mots homophones. Les élèves des milieux défavorisés sont légèrement plus nombreux à ne pas douter ou à ne donner aucun signe d'utilisation de stratégie lors de l'écriture de certains homophones (stratégie no. 0 : 49,7% contre 46,6%). Ils semblent pourtant plus douter que ceux de milieu favorisé, sans toutefois être en mesure d'apporter une solution à leur problème (stratégie no.6 : 4% contre 0,9%) : cette différence est significative ( $p = 0,005$ ). De plus, ils sont moins nombreux à procéder à l'analyse morphosyntaxique dans le GN (différence significative  $p = 0,07$ ).

**Tableau 5 : Pourcentage des stratégies dévoilées par les 119 élèves selon le milieu socioéconomique de leur école d'appartenance.**

Milieu	Nombre d'élèves	0. Aucune stratégie	1. Remplacement, trucs	2. Analyse morpho syntaxique dans le GN	3. Analyse morpho syntaxique dans le GV	4. Remplacement et autre stratégie	5. Analyse morpho-sémantique	6. Doute, mais ne sait pas	7. Analyse syntaxique	8. Combinaison de 2-3	9. Analyse phonologique	Total (%)	Moyenne par élève
Total	119	47,8	11,5	21,4	10,4	3,6	2	2	0,9	0,4	0,1	100	10,48
Favorisé	77	46,6	12	23,6	10,9	3,5	1,6	0,9	0,8	0,1	0	100	10,3
Défavorisé	44	49,7	10,5	17,6	9,7	3,7	2,6	4	1,1	0,9	0,2	100	10,6
Différence Valeur p		0,77	0,41	0,07*	0,41	0,91	0,28	0,005*	0,64	0,1	0,32		

Examinons à présent ces tendances pour savoir si elles sont significativement différentes selon le sexe ou le niveau scolaire d'après des analyses statistiques présentées à la figure 1. Rappelons que seulement les élèves de 5e et de 6e année font partie des analyses pour la caractéristique du niveau scolaire (n=102).

Figure 1- Effets des caractéristiques des élèves sur les stratégies utilisées



Pour ce qui est des différences entre les garçons et les filles, une analyse statistique des comparaisons des stratégies révélées chez les 119 élèves fait encore ressortir une différence significative entre les deux groupes : les filles font significativement plus d'analyses morphosyntaxiques dans le GN que les garçons (p=0,001).

La troisième analyse compare des stratégies révélées par les 102 élèves de 5e ou 6e année du primaire, mais cette fois-ci selon leur niveau de scolarité. Une seule différence s'avère significative: les élèves de 5e année présentent une moyenne significativement plus élevée que celle des élèves de 6e année quant à l'utilisation de la stratégie 6, qui révèle un doute dans l'écriture des homophones sans autocorrection (p = 0,005).

## 5. Discussion

---

Nos analyses ont permis de répondre aux questions de recherche du présent article. D'une part, il a été possible de décrire comment les élèves de 9 à 12 ans utilisent différentes stratégies en identifiant les plus fréquentes et en vérifiant, à l'aide d'analyses qualitatives complémentaires, si ces stratégies s'avéraient adéquates selon les contextes syntaxiques. D'autre part, il a également été possible d'identifier comment les stratégies utilisées sont influencées par des caractéristiques des élèves (milieu socioéconomique, sexe et niveau scolaire).

D'abord, il s'avère que près de 50% des stratégies liées aux homophones grammaticaux écrits par les 119 élèves faisaient partie de la catégorie « absence de stratégie ». Il est donc possible de dégager de cette analyse que les élèves n'émettent aucun doute à haute voix presque une fois sur deux. Dans cette catégorie, cependant, quatre mots de forme homophone font l'objet d'exception : les finales en /E/ et les déterminants *les*, *leur* et *cet*. D'une part, il est possible de penser que le remplacement pour les finales en /E/ soit majoritairement enseigné en classe et que, d'autre part, ces cas soient plus difficiles à traiter pour les élèves (accord du GN), rendant une réflexion nécessaire. Il se peut aussi que la stratégie utilisée leur soit accessible cognitivement et jugée utile. En conséquence, les moments de silence tiendraient au fait que les élèves ne soient même pas en mesure de réfléchir à cette problématique en raison d'une surcharge cognitive ou encore en raison d'un manque de connaissances opérationnelles sur la langue. Puisque 98% des stratégies verbalisées étaient jugées efficaces, il est permis de croire que les élèves ont exprimé ce qui leur semblait accessible et qui montrait leur compétence plus que leur doute. Il est aussi possible que certains cas très simples (ex : déterminant-nom) aient été automatisés pour certains élèves et qu'ils n'aient pas jugé opportun de verbaliser leur réflexion.

Une autre catégorie très fréquente est celle où les élèves procèdent à une analyse morphosyntaxique des groupes syntaxiques du GN et du GV. Contrairement à nos hypothèses, ils effectuent d'assez bonnes analyses morphosyntaxiques (31,8%). Ceci semble particulièrement vrai en milieu favorisé et chez les filles. Les élèves analysent principalement le GN pour en gérer les accords en genre et en nombre, montrant ainsi qu'ils connaissent explicitement ou implicitement les déterminants qui ont une forme homophone. Dans la très grande majorité des cas, les élèves considèrent ces mots comme s'apparentant aux déterminants : le concept d'homophone ne vient pas interférer dans leur réflexion. Ceci va dans le sens des conclusions de Ouellet et al. (2014). De plus, contrairement aux recherches portant sur les homophones qui mesurent la réussite et les stratégies par des dictées, notre étude révèle les stratégies évoquées par les élèves en contexte d'écriture de texte libre, situation se rapprochant plus d'un contexte authentique d'écriture. Cela peut expliquer ces bonnes analyses morphosyntaxiques des GN et des GV dans des phrases qu'ils construisent eux-mêmes.

Ce résultat va également dans le sens des recommandations didactiques qui proposent de ne pas fonder l'enseignement sur les homophones, mais plutôt sur les catégories grammaticales et sur les groupes syntaxiques. En effet, selon nos résultats (voir Giguère et Aldama, accepté), les déterminants *la* et *les*, par exemple, montrent une

fréquence d'occurrences de 98% dans les textes du corpus et un taux de réussite de 99,5% et de 100%. On peut donc conclure que les élèves n'emploient pas les séries homophoniques *l'a/l'as/là/la* ou *l'est/l'es/les* pour régler les problèmes orthographiques dans le GN, ce qui est tout à leur avantage.

Quant à l'analyse morphosyntaxique du GV, les mots analysés sont des verbes très fréquents dans la langue et, qui plus est, des auxiliaires de conjugaison (p.ex. *sont, ont, a, est*). Les élèves ne réfléchissent donc pas à l'homophone, mais bien aux mots dans leur catégorie grammaticale de référence, ce qui se rapproche des recommandations didactiques explicitées précédemment. Ce type d'analyse favorise grandement la réussite de l'orthographe des mots homophones. Cependant, une exception dans l'analyse morphosyntaxique du GV concerne le couple *ont-on*. Il est possible que les élèves confondent le sens du pronom *on* qui peut référer à plus d'une personne. Ils peuvent donc avoir écrit *ont* pensant que le *t* indique le pluriel pour écrire un verbe. Ce faisant, les élèves n'ont pas reconnu que *ont* était le verbe *avoir* au présent de l'indicatif à la 3e personne du pluriel. Leur analyse manifeste une certaine confusion quant à la compréhension de certaines catégories grammaticales. Voilà un exemple qui montre l'inefficacité de la stratégie morphosémantique. Ici, l'encadrement du verbe par les adverbes *ne...pas* serait une manipulation syntaxique plus avantageuse à exploiter.

Enfin, ces résultats lèvent le voile sur les pratiques possiblement les plus employées dans les classes pour l'enseignement des homophones grammaticaux. Par exemple, lors des entretiens métagraphiques, l'accompagnateur demandait aux élèves de parler de leur démarche de révision/correction. Plusieurs élèves ont répondu en fonction des différentes étapes du code de correction de leur école. Voici un extrait tiré de l'entretien auprès de l'élève 104 :

*« La première étape, c'est l'accord du groupe du nom (...), ensuite on fait les majuscules et la ponctuation. Après, c'est la conjugaison des verbes (...). On essaie de trouver les homophones. Par exemple, a, si on peut écrire avait en haut [elle l'écrit], \*avait l'école, on ne peut pas le dire, donc mon homophone est correct [à l'école]. Et on finit par les mots dans le dictionnaire. » (élève 104).*

Cette étape liée à la vérification des homophones semble implicitement liée à une liste arbitraire fournie par l'enseignante ou l'enseignant (Nadeau et Fisher, 2006).

Les résultats de notre étude suggèrent aussi que l'enseignement de trucs est possiblement une des méthodes les plus employées par les enseignants en classe pour amener les élèves à différencier certains homophones, ce qui a d'ailleurs fait l'objet d'études dans le passé (Fisher, 1994). Or, les nouveaux programmes de formation (MELS, 2009), les accompagnements réalisés par les conseillers pédagogiques, les articles professionnels portant sur le sujet ne semblent pas porter leurs fruits. Un portrait récent s'avérerait nécessaire pour réaffirmer le message auprès des enseignants et leur fournir des stratégies plus efficaces. Ainsi, l'analyse morphosyntaxique des GN et des GV doit être poursuivie, mais les « trucs » les plus fréquemment enseignés concernant les choix entre les finales *é-er* (*mordre* ou *mordu?*) ou la paire *à-a* (*avait*) doivent être abandonnés. Malheureusement, ces remplacements à l'aveugle ne permettent pas aux élèves de développer une bonne compréhension des homophones

grammaticaux et de transférer leurs connaissances dans d'autres situations (Duret et Zecca, 2014; Nadeau et Fisher, 2006; 2011). En effet, un bon exemple est celui de l'élève 2 ayant systématiquement remplacé tous les *a* de son texte par *avait*, notamment dans 8 occurrences de *il y a*, sans toutefois noter la similarité entre les contextes.

Ainsi, rares sont les élèves à pouvoir réellement établir le lien entre le mot de remplacement et sa catégorie grammaticale. L'enseignement des homophones par trucs, qui n'est pas recommandé, semble également contreproductif, car ces trucs seraient utilisés de manière mécanique par beaucoup de jeunes scripteurs, sans analyse morphosyntaxique. Comme l'évoquaient Nadeau et Fisher (2006), les trucs sont utilisés localement sur des mots pour résoudre des problèmes liés à une dimension plus large : la phrase.

Cette étude, comme toute étude, présente quelques limites. D'abord, l'échantillon de participants ne représente pas la population normale des élèves québécois, notamment étant donné le déséquilibre entre le nombre de filles et de garçons. De plus, il s'agissait de données secondaires issues d'un corpus de textes provenant d'une recherche antérieure. Des contrôles sur l'échantillon et la collecte de données n'ont pas pu avoir lieu. Ensuite, les analyses statistiques effectuées (dénombrement) restreignent parfois la compréhension du choix de stratégies dévoilées par les élèves. Cette limite a par contre été compensée grâce aux données qualitatives provenant des analyses des entretiens métagraphiques. De plus, le protocole de collecte de données ne permet d'étudier que le point de vue du chercheur dans l'analyse des stratégies dévoilées par les élèves, sans vérifier auprès de ces derniers leurs réelles intentions ou réflexions. Le point de vue de l'enseignant a aussi été écarté, ce qui limite les interprétations sur la dynamique enseignement-apprentissage. Des recherches futures devront se pencher sur le point de vue des enseignants à propos de leurs choix pédagogiques et didactiques en lien avec la réussite de leurs élèves.

## 6. Conclusion

---

Cette étude a permis de décrire les stratégies employées par des élèves de 9 à 12 ans lors de l'écriture d'homophones grammaticaux dans une situation d'écriture libre. Rappelons d'abord que l'absence de stratégie a été la stratégie la plus fréquente. Conséquemment, il est possible de croire que les élèves verbalisent les réflexions qu'ils sont effectivement en mesure de faire. Dans le doute, peu d'élèves s'expriment ou préfèrent peut-être passer sous silence une réflexion erronée. L'hypothèse de la méconnaissance peut également être envisagée, car les élèves de 5e année et de milieux défavorisés, malgré leur faible nombre, ont été significativement plus nombreux à convoquer cette « non » stratégie : seraient-ils encore en train d'abstraire leurs connaissances grammaticales ? N'auraient-ils qu'une compréhension partielle de celles-ci ? Une « dose de patience pédagogique » (Sautot, 2016) chez les enseignants de ces milieux pourrait profiter aux élèves. Par ailleurs, la stratégie de remplacement a été la plus employée pour résoudre les finales en *-E* et la paire *a/à*. Les séries comportant un déterminant ont montré une stratégie d'analyse morphosyntaxique du GN, ce qui tend vers un enseignement effectif des catégories grammaticales. Cette stratégie est généralement bien réussie par les élèves.

Les résultats de cette recherche ont ainsi permis d'émettre quelques hypothèses qui vont dans le sens d'écrits scientifiques récents (Boivin et Pinsonneault, 2012; Champoux, 2015; Tallet, 2016) quant à l'enseignement des homophones dans les classes. Ces hypothèses découlent des constats relatifs à certaines lacunes dans les apprentissages des élèves qui pourraient être associées à un enseignement traditionnel, voire culturel dans les écoles, notamment par l'enseignement des homophones avec des listes arbitraires et des trucs plus ou moins maîtrisés par les élèves. Le cas de la paire *on/ont* par la stratégie sémantique est éloquent. Des activités variées et progressives de négociation graphique (Sautot, 2016; Nadeau et Fisher, 2014; Cogis, 2005) pourraient s'avérer beaucoup plus productives.

La contribution de notre étude pourra guider, d'une part, les futures recherches dans le domaine de l'enseignement des homophones grammaticaux dans les classes. À plus court terme, ces données permettent de fournir un portrait récent aux enseignants et professionnels dans le milieu de l'éducation sur l'efficacité des stratégies des élèves de 9 à 12 ans en ce qui a trait à l'orthographe des homophones grammaticaux, mais aussi de les pister dans leur enseignement en classe portant sur les catégories grammaticales en contexte de phrase. L'effet des stratégies employées en contexte d'écriture peut leur permettre de remettre en question l'enseignement offert, notamment lorsqu'il est appuyé par des cahiers d'exercices. Il serait également pertinent de mentionner la question que nous pose l'utilisation même du concept d'homophone dans nos publications : ne sommes-nous pas en train de consolider un concept que nous suggérons de déconstruire ?

## Références

---

- Angoujard, A. (1994). *Savoir orthographier*. Paris : Hachette Éducation.
- Barth, B.-M. (2004). *Le savoir en construction*. Paris: Retz.
- Boivin, M.-C., et Pinsonneault, R. (2012). L'orthographe des homophones : une approche syntaxique. *Lettre de l'AIRDF*, 52, 36-40.
- Boivin, M.-C., et Pinsonneault, R. (2014). Étude sur les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. Rapport de recherche déposé au ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec, décembre 2014. Non disponible en ligne.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 21(1), 43–70. <https://doi.org/10.7202/1050810ar>
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui*. Paris : Hatier.
- Brissaud, C. (2006). Le cas des homophones. *Les Cahiers pédagogiques*, 440, 47-48.
- Catach, N. (1995). *Dictionnaire historique de l'orthographe française*. Paris : Larousse.
- Champoux, M. (2015). Portrait des difficultés du secondaire relativement à l'orthographe des formes homophones. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal,

Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13985>

Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R., et Simard, C. (2011). La grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui (2 ed.). Boucherville: Graphicor.

Chartrand, S-G. (2010). Les manipulations syntaxiques: de précieux outils pour étudier la langue. Correspondances (15-4). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-maitrise-de-la-langue-et-si-tout-le-monde-sy-mettait/les-manipulations-syntaxiques-de-precieux-outils-pour-etudier-la-langue/>

Cogis, D. (2005). Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Paris: Delagrave.

Desrosiers, H. et Tétrault, K. (2012). Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d'horizon. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) –De la naissance à 12 ans. Institut de la statistique du Québec, 7(1), 1-40.

Dionne, É. et Fleuret, C. (2016). L'analyse de données secondaires dans le cadre d'évaluation de programme : regard théorique et expérientiel. La Revue canadienne d'évaluation de programme. 31.2 (Fall / automne), 253–261 doi: 10.3138/cjpe.142.000

Duret, L. et Zecca, A. (2014). Peut-on enseigner efficacement les homophones grammaticaux en les étudiant séparément ?Vers une nouvelle approche de l'enseignement des homophones grammaticaux. Mémoire professionnel de deuxième année, IUFM de Grenoble. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00958890>

Fisher, C. (1994). Les homophones dans l'enseignement de l'écrit, Dialangue, Bulletin de linguistique, 5, 9-16.

Giguère, M.-H., Aldama, R. (accepté). Les homophones grammaticaux, portrait actuel des occurrences et des taux de réussite chez des élèves de 9 à 12 ans. Revue canadienne de linguistique appliquée.

Jaffré, J.-P. (2006). Pourquoi distinguer les homophones ?Langue française, 151, 25-40.

Lamoureux, A. (2000). Recherche et méthodologie en sciences humaines. Montréal: Beauchemin.

McNicoll, L. et Roy, G-R. (1985). Les homophones: problèmes et solutions. Sherbrooke: Éditions Naaman.

Ministère de l'Éducation (1979). Programme d'études. Primaire. Français. Québec : Direction des programmes, Service du primaire.

Ministère de l'Éducation (2001). Programme de formation de l'école québécoise. Gouvernement du Québec.

<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/programme-de-formation-de-lecole-quebecoise-education-prescolaire-enseignement-primaire/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). Progression des apprentissages au primaire: Français, langue d'enseignement. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation>.

- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner. Boucherville : Gaétan Morin.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 4(4), 1-31.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte. Rapport de recherche FRQSC. [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449040/PT\\_NadeauM\\_rapport+2014\\_Dictée+impact+orthographique.pdf/f2307696-6f26-4ea0-965f-433a9fbe0a54](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449040/PT_NadeauM_rapport+2014_Dictée+impact+orthographique.pdf/f2307696-6f26-4ea0-965f-433a9fbe0a54)
- Nollet, J. (2015). Les erreurs syntaxiques des élèves du secondaire au Québec : analyse de corpus. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Récupéré de Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13469>
- Ouellet, C., Dubé, F., Gauvin, I., Prévost, N., & Turcotte, C. (2014). Étude des profils orthographique et métagraphique d'élèves de la fin du primaire, du début du secondaire, d'élèves en difficulté et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants. Québec: Fonds de recherche du Québec—Société et Culture (FRQSC). Récupéré de: [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449040/PT\\_OuelletC\\_rapport+2014\\_Profils+orthographiques/dadcf0d-d2cb-4b20-819c-a517b3ce8156](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449040/PT_OuelletC_rapport+2014_Profils+orthographiques/dadcf0d-d2cb-4b20-819c-a517b3ce8156)
- Ros-Dupont, M. (2006). Des situations pour enseigner l'orthographe. *Cahiers pédagogiques Orthographe*, 440, 49-51.
- Sautot, J. P. (2016). Mesure du progrès en orthographe grammaticale. Compte rendu de recherche [Rapport de recherche] Espe de Lyon; Inspection académique du Rhône (France).
- Sautot, J.-P. et Geoffre, T. (2017). De quoi la négociation graphique est-elle l'exercice ? *Repères [En ligne]*, 56. 73-90. DOI : 10.4000/reperes.1196
- Tallet, C. (2016a). L'enseignement des homophones grammaticaux à travers les manuels et les textes officiels. *Le français aujourd'hui*, 3(194). 130. DOI 10.3917/lfa.194.0071
- Tallet, C. (2016b). Enseignement et apprentissage des homophones grammaticaux du CE2 à la 6e : bilan et perspectives. *Pratiques [En ligne]*. 169-170. URL : <http://pratiques.revues.org/3011> ; DOI : 10.4000/pratiques.3011