

Université de Montréal

**Portrait des difficultés des élèves du secondaire relativement à  
l'orthographe des formes homophones**

par

Ménaïc Champoux

Département de didactique  
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des Études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de M.A.  
en didactique du français

Décembre, 2015

© Ménaïc Champoux, 2015

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

Portrait des difficultés des élèves du secondaire relativement à l'orthographe des formes  
homophones

Présenté par :  
Ménaïc Champoux

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Marie-Claude Boivin, directrice de recherche  
Dominic Anctil, président du jury  
Pascale Lefrançois, membre du jury

## Résumé

Cette recherche descriptive vise à établir un portrait des principales difficultés rencontrées par les élèves du secondaire relativement à l'orthographe des homophones et cela à travers différents angles d'analyse.

Nous avons d'abord fait ressortir l'importance des difficultés orthographiques chez les élèves du secondaire québécois et mis en relief la proportion de ces erreurs attribuée à l'orthographe des homophones. À partir des données recueillies par le groupe de recherche *Projet grammaire-écriture* qui s'est donné comme objectif, dans un premier temps, de recueillir de nombreuses données à travers deux instruments de collecte (une dictée et une production écrite), nous avons tout d'abord relevé les erreurs d'homophonie commises le plus fréquemment par les élèves pour ensuite analyser chacune des formes homophones problématiques en fonction de critères variés tels que leur fréquence lexicale dans la langue française, leur appartenance à une catégorie grammaticale particulière ou encore la structure syntaxique qui les sous-tend. Les erreurs les plus importantes ont fait l'objet d'une observation plus poussée : nous avons établi le pourcentage de graphies correctes versus erronées dans tous les textes des élèves. Finalement, nous avons aussi comparé nos résultats à ceux obtenus par McNicoll et Roy (1984) auprès d'une population de niveau primaire.

Les résultats révélés par notre analyse montrent que ce sont principalement les finales verbales en /E/ qui posent problème aux élèves du secondaire, suivies par les formes homophones *s'est/c'est/ces/ses* et *se/ce*.

**Mots-clés :** Connaissances, écriture, français, homophone, homophonie, mémoire, orthographe, secondaire.

## Abstract

This descriptive research aims to establish a picture of the main difficulties high school students face with regard to the spelling of homophones; this was achieved using several perspectives of analysis.

We started by emphasising the importance of spelling difficulties among Québec high school students and then outlined the proportion of those errors specifically attributable to the spelling of homophones. Using data gathered by *Projet grammaire-écriture*, a research group with the preliminary objective of gathering a significant amount of data using two means of collection (a dictation and a written production), we started by outlining the most frequent homophonous errors made by the students and then analysed each of the problematic homophonous forms using several criteria, such as their lexical frequency in the French language, their belonging to a particular grammatical category, or their underlying syntax structure. The most outstanding errors have been the subject of more advanced analysis: we have established the percentage of correct spelling versus wrong spelling in all of the students' writings. And, finally, we have also compared our results with those obtained by McNicoll and Roy (1984), who surveyed students from primary schools.

The results of our analysis show that the main problems high school students face are verbs ending with the sound 'e', followed by the *s'est/c'est/ces/ses* and *se/ce* homophonous forms.

**Keywords** : Knowledge, writing, French, homophone, homophonous, homophony, memory, spelling, secondary.

## Table des matières

Introduction.....	1
Chapitre 1 : Problématique.....	2
1.1 Le français au Québec.....	2
1.1.1 La « qualité » du français.....	2
1.1.2 L'école: principal foyer de perfectionnement de la langue.....	4
1.2 Les performances grammaticales des élèves en situation d'écriture.....	4
1.2.1 Les résultats des élèves québécois aux épreuves ministérielles de français.....	5
1.2.2 Les principales difficultés des élèves à l'écrit.....	8
1.3 L'enseignement des homophones à l'école.....	13
1.3.1 Survol historique.....	13
1.3.2 L'enseignement des homophones en classe de français.....	17
1.4 Question générale de recherche.....	18
Chapitre 2 : Cadre conceptuel.....	19
2.1 L'écriture.....	19
2.1.1 L'écriture : une compétence.....	20
2.1.2 L'écriture : un processus.....	20
2.1.3 L'écriture : une situation de résolution de problèmes.....	22
2.1.4 L'écriture : une situation de charge cognitive élevée.....	23
2.1.5 Une étude empirique sur le processus d'écriture.....	24
2.2 Les connaissances.....	25
2.2.1 Définition des connaissances.....	26
2.2.2 La mémoire.....	26
2.2.3 Les types de connaissances.....	28
2.2.4 Quelques études empiriques sur les connaissances.....	31
2.3 L'homophonie.....	33
2.3.1 Les spécificités de l'orthographe française.....	33
2.3.2 Homonymes et homophones.....	34
2.3.3 Un cas particulier : les formes verbales homophones en /E/.....	35

2.3.4 Les connaissances grammaticales et la résolution des problèmes d'homophonie .....	37
2.3.5 Quelques études empiriques sur le sujet de l'homophonie .....	39
2.4 Problème et questions spécifiques de recherche .....	51
Chapitre 3 : Méthodologie .....	52
3.1 Contexte de la recherche et orientations générales .....	52
3.1.1 Type de recherche .....	53
3.2 Méthodologie pour la collecte des données .....	53
3.2.1 Description de l'échantillon .....	53
3.2.2 Collecte des données .....	54
3.2.3 Codage des textes .....	55
3.3 Méthodologie pour le traitement et l'analyse des données .....	55
3.3.1 Analyse statistique et descriptive .....	55
3.4 Limites de l'étude .....	60
Chapitre 4 : Résultats .....	61
4.1 Analyse des dictées .....	61
4.1.1 Description générale des données analysées .....	61
4.1.2 Description des erreurs d'homophonie .....	64
4.2 Analyse des productions écrites .....	80
4.2.1 Description générale des données analysées .....	80
4.2.2 Description des erreurs d'homophonie .....	81
4.2.3 Difficultés principales .....	81
4.3 Synthèse des résultats .....	106
Chapitre 5 : Interprétation et discussion .....	110
5.1 Réponses aux questions de recherche .....	110
5.1.1 Quelles sont les formes homophones qui occasionnent le plus d'erreurs dans les textes des élèves? Que peut-on en déduire? .....	111
5.1.2 Quels sont les facteurs qui contribuent ou non à la réussite de l'orthographe des homophones? .....	119
5.2 Comparaison des résultats avec ceux obtenus par McNicoll et Roy (1984) .....	125
Conclusion .....	130

6.1 Retour sur la démarche.....	130
6.2 Intérêt de l'étude .....	132
6.3 Pistes pour l'enseignement des homophones.....	133
6.4 Nouvelles perspectives de recherche .....	134
Bibliographie.....	135
Annexe 1 : Texte de la dictée.....	X
Annexe 2 : Dossier de l'élève pour la production écrite.....	XI
Annexe 3 : Liste complète des contextes d'homophonie dans la dictée .....	XIII
Annexe 4 : Présentation des erreurs d'homophones dans les productions écrites en ordre de fréquence .....	XV
Annexe 5 : Liste des codes utilisés par le groupe de recherche <i>Projet grammaire-écriture</i> .....	XX

## Liste des tableaux

TABLEAU 1.1: TAUX DE RÉUSSITE À L'ÉPREUVE UNIFORME DE FRANÇAIS EN 2009 ET EN 2010 POUR LA 2 <sup>E</sup> SECONDAIRE.....	7
TABLEAU 1.2: TAUX DE RÉUSSITE À L'ÉPREUVE UNIFORME DE FRANÇAIS EN 2009 ET EN 2010 POUR LA 5 <sup>E</sup> SECONDAIRE.....	7
TABLEAU 1.3: LISTE DES HOMOPHONES DU PROGRAMME MINISTÉRIEL DE 1980 .....	15
TABLEAU 2.1: FORMES HOMOPHONES ANALYSÉES DANS L'ÉTUDE DE McNICOLL ET ROY (1984).....	41
TABLEAU 2.2 : HOMOPHONES DE LA SÉQUENCE ET APPARTENANCE AU GROUPE SYNTAXIQUE .....	49
TABLEAU 3.1: NOMBRE DE SUJETS ÉTUDIÉS PAR INSTRUMENT ET PAR NIVEAU SCOLAIRE .....	54
TABLEAU 3.2: LISTE DES CODES POUR L'ANALYSE DES DICTÉES ET DES PRODUCTIONS ÉCRITES .....	58
TABLEAU 4.1: NOMBRE DE TEXTES ANALYSÉS PAR NIVEAU SCOLAIRE .....	61
TABLEAU 4.2: CONTEXTES D'HOMOPHONIE ANALYSÉS – DICTÉES 1ER CYCLE ET 2E CYCLE.....	62
TABLEAU 4.3: COMPILATION DU NOMBRE D'ERREURS POSSIBLES EN FONCTION DES CATÉGORIES D'ANALYSE – DICTÉE COURTE (1ER CYCLE) ET LONGUE (2E CYCLE) .....	64
TABLEAU 4.4: NOMBRE D'ERREURS D'HOMOPHONIE MOYEN, ÉCART-TYPE MOYEN ET POURCENTAGE D'ERREURS EN FONCTION DU NIVEAU SCOLAIRE (DICTÉE COURTE) .....	65
TABLEAU 4.5: POURCENTAGE D'ÉCHECS POUR CHACUN DES TYPES D'ERREURS RENCONTRÉS DANS LA DICTÉE COURTE .....	67
TABLEAU 4.6: POURCENTAGE DES ÉLÈVES AYANT COMMIS LES ERREURS « INF/PP ADJ », « PP ADJ/INF » ET « A/À » DANS LA DICTÉE COURTE .....	68
TABLEAU 4.7: POURCENTAGE D'ERREURS COMMISES SELON LE CONTEXTE ET LE NIVEAU SCOLAIRE POUR LES ERREURS LES PLUS FRÉQUENTES- DICTÉE COURTE.....	69
TABLEAU 4.8: COMPARAISON DU POURCENTAGE D'ERREURS POUR LES DEUX CONTEXTES « PP ADJ/INF » (DICTÉE COURTE) .....	73
TABLEAU 4.9: NOMBRE D'ERREURS D'HOMOPHONIE MOYEN, ÉCART-TYPE MOYEN ET POURCENTAGE D'ERREURS EN FONCTION DU NIVEAU SCOLAIRE (DICTÉE LONGUE).....	75
TABLEAU 4.10: POURCENTAGE D'ÉCHEC DES CONTEXTES HOMOPHONIQUES DE LA DICTÉE LONGUE .....	76
TABLEAU 4.11: POURCENTAGE D'ÉLÈVES EN ÉCHEC LORS DES CONTEXTES SE RETROUVANT À PLUS D'UNE REPRISE DANS LA DICTÉE LONGUE .....	78
TABLEAU 4.12: POURCENTAGE D'ERREURS COMMISES SELON LE CONTEXTE ET LE NIVEAU SCOLAIRE POUR LES ERREURS LES PLUS FRÉQUENTES (PLUS DE 19,4 % D'ÉCHEC)- DICTÉE LONGUE .....	79
TABLEAU 4.13: NOMBRE DE TEXTES ANALYSÉS PAR NIVEAU SCOLAIRE ET NOMBRE MOYEN DE MOTS PAR TEXTE .....	81
TABLEAU 4.14: NOMBRE MOYEN D'ERREURS D'HOMOPHONIE PAR 100 MOTS POUR CHAQUE NIVEAU SCOLAIRE .....	81
TABLEAU 4.15: NOMBRE MOYEN D'ERREURS PAR 100 MOTS .....	82
TABLEAU 4.16: ERREURS LES PLUS FRÉQUENTES POUR CHAQUE NIVEAU SCOLAIRE (0,10 ERREUR ET PLUS PAR 100 MOTS) .....	84
TABLEAU 4.17: POURCENTAGE D'ERREURS LORSQUE LA FORME HOMOPHONE <i>TOUS</i> EST ATTENDUE .....	86
TABLEAU 4.18: POURCENTAGE D'ERREURS LORSQUE LA FORME HOMOPHONE <i>TOUT</i> EST ATTENDUE .....	87
TABLEAU 4.19: POURCENTAGE D'ERREURS LORSQUE LA FORME HOMOPHONE <i>A</i> EST ATTENDUE .....	88

TABLEAU 4.20: POURCENTAGE D'ERREURS LORSQUE LA FORME HOMOPHONE À EST ATTENDUE .....	89
TABLEAU 4.21: POURCENTAGE D'ERREURS LORSQUE LA FORME HOMOPHONE « ONT » EST ATTENDUE .....	90
TABLEAU 4.22: POURCENTAGE D'ERREURS LORSQUE LA FORME HOMOPHONE ON EST ATTENDUE .....	90
TABLEAU 4.23: POURCENTAGE D'ERREURS LORSQUE LA FORME HOMOPHONE SE/S' EST ATTENDUE .....	91
TABLEAU 4.24: POURCENTAGE D'ERREURS LORSQUE LA FORME HOMOPHONE CE/C' EST ATTENDUE.....	91
TABLEAU 4.25: POURCENTAGE D'ERREURS LORSQUE LA FORME HOMOPHONE CE (DÉT.) EST ATTENDUE.....	92
TABLEAU 4.26: POURCENTAGE D'ERREURS LORSQUE LA FORME HOMOPHONE SES EST ATTENDUE.....	93
TABLEAU 4.27: POURCENTAGE D'ERREURS LORSQUE LA FORME HOMOPHONE CES EST ATTENDUE.....	93
TABLEAU 4.28: POURCENTAGE D'ERREURS LORSQUE LA FORME HOMOPHONE S'EST EST ATTENDUE .....	94
TABLEAU 4.29: POURCENTAGE D'ERREURS LORSQUE LA FORME HOMOPHONE C'EST EST ATTENDUE .....	94
TABLEAU 4.30: POURCENTAGE D'ERREURS LORS DES CONTEXTES OÙ LE VERBE INFINITIF EN –ER EST ATTENDU .....	96
TABLEAU 4.31: POURCENTAGE D'ERREURS LORS DES CONTEXTES OÙ LE VERBE INFINITIF EN –ER EST PRÉCÉDÉ D'UNE PRÉPOSITION .....	97
TABLEAU 4.32: POURCENTAGE D'ERREURS LORS DES CONTEXTES OÙ LE VERBE INFINITIF EN –ER EST PRÉCÉDÉ D'UN AUTRE VERBE OU EMPLOYÉ SEUL .....	97
TABLEAU 4.33: POURCENTAGE D'ERREURS LORS DES CONTEXTES OÙ LE VERBE INFINITIF EN –ER EST UTILISÉ À LA FORME PRONOMINALE .....	98
TABLEAU 4.34: POURCENTAGE D'ERREURS LORS DES CONTEXTES OÙ LE PARTICIPE PASSÉ EN –É EST ATTENDU .....	99
TABLEAU 4.35: POURCENTAGE D'ERREURS LORS DES CONTEXTES OÙ LE PARTICIPE PASSÉ EN –É EST EMPLOYÉ AVEC L'AUXILIAIRE ÊTRE.....	99
TABLEAU 4.36: POURCENTAGE D'ERREURS LORS DES CONTEXTES OÙ LE PARTICIPE PASSÉ EN –É EST EMPLOYÉ AVEC L'AUXILIAIRE AVOIR.....	100
TABLEAU 4.37: POURCENTAGE D'ERREURS LORS DES CONTEXTES OÙ LE PARTICIPE PASSÉ EN –É EST EMPLOYÉ SEUL OU LORSQU'IL S'AGIT D'UN ADJECTIF .....	100
TABLEAU 4.38: POURCENTAGE D'ERREURS LORSQUE LA FORME HOMOPHONE SONT EST ATTENDUE .....	101
TABLEAU 4.39: POURCENTAGE D'ERREURS LORSQUE LA FORME HOMOPHONE SON EST ATTENDUE.....	101
TABLEAU 4.40: POURCENTAGE D'ERREURS LORSQUE LA FORME HOMOPHONE SA EST ATTENDUE .....	102
TABLEAU 4.41: POURCENTAGE D'ERREURS LORSQUE LA FORME HOMOPHONE ÇA EST ATTENDUE.....	103
TABLEAU 4.42: POURCENTAGE D'ERREURS LORSQUE LES FORMES HOMOPHONES MA ET M'A SONT ATTENDUES .....	104
TABLEAU 4.43: POURCENTAGE D'ERREURS LORSQUE LA FORME HOMOPHONE LA EST ATTENDUE .....	105
TABLEAU 4.44: POURCENTAGE D'ERREURS LORSQUE LA FORME HOMOPHONE L'À EST ATTENDUE .....	105
TABLEAU 4.45: POURCENTAGE D'ERREURS LORSQUE LA FORME HOMOPHONE LÀ EST ATTENDUE .....	106
TABLEAU 4.46 : NOMBRE D'ERREURS MOYEN PAR 100 MOTS .....	108
TABLEAU 5.1 : LES DIX FORMES HOMOPHONES AYANT OBTENU LE PLUS HAUT TAUX D'ERREURS DANS LES DEUX ÉTUDES.....	127

## Liste des figures

FIGURE 2.1: LE PROCESSUS D'ÉCRITURE.....	21
FIGURE 2.2 : MODÈLE SIMPLIFIÉ D'ATKINSON ET SHIFFRIN.....	27

## Remerciements

Prendre la décision de se lancer dans l'aventure de la maîtrise, surtout lorsqu'on occupe déjà un emploi à temps plein, est loin d'être facile, mais heureusement, notre enthousiasme nous empêche de bien saisir dans quelle galère nous nous embarquons! Loin d'être un fleuve tranquille, la rédaction d'un mémoire est parsemée d'embûches, de moments de découragement, de fulgurances, de doute, mais aussi, et surtout, de profonde satisfaction.

Je n'aurais pu garder le cap sans l'aide et le soutien de quelques personnes précieuses qui m'ont accompagnée dans cette aventure de longue haleine (près de 5 ans!). Je saisis donc cette occasion pour les remercier à leur juste valeur.

Tout d'abord, il m'importe de remercier chaleureusement Marie-Claude Boivin, ma brillante directrice de recherche, qui a été un phare pour moi. Elle n'a cessé de m'encourager et de me faire confiance malgré les passages à vide que j'ai connus en cours de route. Ce fut un réel bonheur que celui de côtoyer un esprit aussi vif et ouvert que le sien. Je ne saurais la remercier suffisamment.

Ensuite, je ne pourrais passer sous silence l'appui constant de mon conjoint, toujours là, toujours optimiste, toujours confiant en ma capacité de mener à terme ce projet. Il sait toute la gratitude et tout l'amour que je ressens pour lui. Aussi, un merci tout particulier à Alexia et Philippe qui, à travers leurs affectueuses moqueries concernant la longueur de cette aventure, m'ont poussée à ne pas lâcher. Merci!

## Introduction

AMÉLIE : Madame?

ENSEIGNANTE : Oui, Amélie.

AMÉLIE : J'me rappelle plus quand on écrit *er* ou *é* ? C'est quoi le truc déjà?

ENSEIGNANTE : Tu en penses quoi?

AMÉLIE : Il me semble que c'est l'affaire du « mordre-mordu »... Mais si ça me donne « mordre », je mets *er* ou *é* ?

\*\*\*

Cet échange fictif – l'est-il vraiment? – illustre bien les dérives de la pédagogie des « trucs » (voir section 1.3) exploitée à outrance, principalement en ce qui concerne l'enseignement des homophones.

Les « homophones » sont encore très souvent abordés dans les classes de français de tous les niveaux du primaire jusqu'à la dernière année du secondaire. Pourquoi cette persistance ? Est-il vraiment si ardu, pour le jeune apprenant, de distinguer ces mots qui ne partagent, au fond, qu'une prononciation commune? Ces questions seront au cœur de ce mémoire.

Le présent mémoire est divisé en six chapitres : le chapitre 1, la problématique, dressera le portrait général du problème ainsi que les objectifs de la recherche; le chapitre 2, le cadre conceptuel, exposera les différents concepts sur lesquels repose cette étude; le chapitre 3, consacré à la méthodologie, décrira les moyens mis en œuvre pour recueillir et analyser les données étudiées; le chapitre 4 décrira les résultats obtenus; le chapitre 5, permettra d'interpréter et de discuter des résultats présentés au chapitre précédent; puis, finalement, un court chapitre présentera notre conclusion.

## Chapitre 1 : Problématique

Dans ce premier chapitre, nous présentons selon trois angles d'approche le contexte dans lequel s'ancre notre recherche.

En premier lieu, nous en décrivons le contexte social et la place qu'y occupent la langue française et la maîtrise de son code écrit (section 1.1). En deuxième lieu, nous dressons un portrait des performances en écriture des élèves du secondaire (section 1.2). Enfin, pour clore ce survol, un historique de l'enseignement des homophones est présenté (section 1.3). Le chapitre se termine sur la présentation de notre question générale de recherche.

### 1.1 Le français au Québec

La question de la langue, au Québec, est depuis longtemps une préoccupation culturelle et politique d'avant-plan. En effet, plusieurs politiques ont été instaurées au fil du temps pour protéger le statut du français et en promouvoir l'usage, telles que la Charte de la langue française établie en 1977.

Digne flambeau d'une société qui se veut distincte, la langue française, au Québec, est investie d'une valeur symbolique immense. Le respect de ses normes écrites est valorisé et fortement encouragé par la communauté même si les frontières de ce bastion francophone qu'est le Québec sont constamment perméables aux influences linguistiques extérieures.

#### 1.1.1 La « qualité » du français

« Les jeunes, de nos jours, ne savent plus écrire! C'est une vraie honte! » Cette exclamation indignée pourrait très bien être lancée actuellement, comme il y a 20 ou 30 ans! La mauvaise qualité orthographique des textes des élèves a toujours été, semble-t-il, le propre de la génération assise sur les bancs d'école; ce jugement est pourtant toujours le même, alors que les générations s'enchaînent et les programmes d'éducation se renouvellent...

Les citations suivantes, tirées de Maurais (1985), permettent de relativiser cette éternelle indignation de l'élite face aux médiocres performances des élèves en orthographe française.

« Les enfants parlent mal [...] et ils rendent stériles, par leur insouciance, leur légèreté, leur manque de cœur, les meilleures leçons et les efforts les plus persévérants. »

(1<sup>er</sup> Congrès de la langue française, 1912)

« On relève chez un grand nombre [d'élèves] [...] un mépris total des règles élémentaires de la syntaxe, voire de la grammaire<sup>1</sup>. »

(2<sup>e</sup> Congrès de la langue française, 1938)

Mais qu'en est-il vraiment? Si la population en général, et principalement les médias, déplore la piètre qualité du français écrit des élèves québécois sur toutes les tribunes, certains chercheurs comme Cogis (2005) relativisent ce jugement et laissent entendre que certains scripteurs francophones éprouveront toujours de la difficulté à maîtriser le code grammatical de leur langue tandis que d'autres n'en éprouveront pas.

« Cessons de croire au mythe de l'âge d'or ou à la baisse de niveau généralisée: ceux qui, autrefois, développaient rapidement une bonne orthographe existent toujours, ceux qui n'y parvenaient pas aussi. »

(Cogis, 2005, page 8)

Faut-il croire que cette situation problématique est particulière au Québec? Selon Maurais (1985), les pays comme la Suisse, la Belgique et les États-Unis, notamment, sont aux prises avec une « crise des langues » aussi profonde que celle du Québec. Même si ce constat est, d'une certaine façon, rassurant, il n'en reste pas moins que cette crise est indéniable et qu'elle doit être prise au sérieux.

« [...] il est impossible d'ignorer le problème ou de tout simplement le minimiser en disant que l'apprentissage de la langue d'enseignement subit une crise non seulement ici, mais encore dans toute la francophonie, voire dans tous les pays occidentaux. »

(Québec, Bédard et Ouellon, 2008, p.3)

---

<sup>1</sup> Dans ce contexte, on entend par « grammaire » l'orthographe d'usage et grammaticale.

### **1.1.2 L'école: principal foyer de perfectionnement de la langue**

L'une des missions importantes que la société attribue à l'école est sans aucun doute la transmission de la langue écrite aux enfants, puisque celle-ci est à la fois un objet d'étude important et un outil essentiel à la poursuite du parcours scolaire. La maîtrise de l'écriture, et en particulier de la syntaxe et de l'orthographe grammaticale et lexicale, est donc au cœur de cette mission éducative. L'école est à la fois le lieu d'apprentissage privilégié de la langue ainsi que le témoin de ces apprentissages.

Le rapport de la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec (2001) réaffirme, entre autres, la place de l'institution scolaire dans cette « transmission des savoirs et connaissances ».

« La Commission partage aussi les orientations du ministère de l'Éducation quant à la maîtrise du français [...]. Cependant, elle estime qu'un sérieux coup de barre doit être donné afin que la maîtrise du code linguistique de la langue soit progressivement acquise [...]. Les déficiences actuelles à cet égard sont un grave facteur de décrochage scolaire [...]. » (p. 46)

Le constat établi par la Commission est alarmant :

« Une constante se dégage de ces évaluations : les résultats obtenus aux examens indiquent clairement que les jeunes Québécoises et Québécois ont de graves lacunes quant à la maîtrise du code linguistique. La persistance des déficiences en langue française, notamment en matière de code, tout au long des cycles d'enseignement, est inacceptable. » (p.41)

Le milieu scolaire doit donc se donner les moyens pédagogiques appropriés pour aider les élèves à développer leur maîtrise du code linguistique.

## **1.2 Les performances grammaticales des élèves en situation d'écriture**

Voyons maintenant ce que l'on connaît de la maîtrise du français écrit chez les élèves québécois à travers leurs résultats aux épreuves uniques de fin d'année du Ministère de

l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Nous obtiendrons ainsi un portrait plus juste de leur degré de maîtrise de la langue écrite à la fin de leur scolarité obligatoire.

### **1.2.1 Les résultats des élèves québécois aux épreuves ministérielles de français**

L'épreuve unique d'écriture de 5<sup>e</sup> secondaire (et à un moindre niveau celle de 2<sup>e</sup> secondaire) est un baromètre très utilisé dans le milieu scolaire lorsque vient le temps de juger des performances des élèves du Québec, puisque c'est un examen terminal uniforme auquel tous les candidats au diplôme d'études secondaires (DÉS) sont soumis. Il s'agit, plus précisément, d'une tâche de rédaction argumentative. L'objectif est double : connaître le niveau de maîtrise du français écrit des élèves au terme de leur formation obligatoire et, ainsi, sanctionner les études secondaires des élèves de manière certificative.

Le résultat de l'élève, au terme de cette épreuve, est basé sur les deux grands critères d'évaluation suivants : le respect du code linguistique (50 %) et la cohérence de l'argumentation (50 %).

Chaque année, le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) publie les résultats de tous les élèves de la province à l'épreuve uniforme. Or, le résultat final de chaque élève ne laisse pas facilement voir d'où proviennent les erreurs, puisque le MELS ne communique pas la note qui a été attribuée à l'élève pour chacun des critères d'évaluation ni ne publie les pourcentages de réussite par critère pour l'ensemble de la population. De plus, la réussite générale des élèves au critère de la cohérence générale occulte souvent les difficultés éprouvées au critère du respect du code linguistique.

En 2009, pour faire suite au dépôt du *Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture* (Québec, Bédard & Ouellon, 2008)<sup>2</sup>, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du

---

<sup>2</sup> Québec (Province), Bédard, M.-A., & Ouellon, C. (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire : Rapport*.

Sport du Québec a mis en œuvre son *Plan d'action pour l'amélioration du français au primaire et au secondaire* et, dans le cadre de l'évaluation de celui-ci, le Ministère effectue pendant trois ans (2009, 2010 et 2011) le suivi des résultats aux épreuves d'écriture de juin. Le deuxième rapport d'étape<sup>3</sup>, publié en 2012, fait état de l'analyse des résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009 et de juin 2010 (fin du 2<sup>e</sup> cycle du primaire, fin du 3<sup>e</sup> cycle du primaire, fin du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire et 5<sup>e</sup> secondaire). Ce rapport permet de jeter un regard plus précis sur le degré de maîtrise des sous-critères liés au respect du code linguistique.

Pour l'épreuve administrée à la fin du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, les deux premiers critères (adaptation à la situation d'écriture et cohérence du texte) sont utilisés pour évaluer la cohérence textuelle (50 % du résultat final), alors que les trois autres permettent d'évaluer le respect du code linguistique (50 % restants).

En 2009, l'épreuve ministérielle d'écriture de 5<sup>e</sup> secondaire, quant à elle, regroupait trois critères pour l'évaluation de la cohérence de l'argumentation, soit (1) pertinence, clarté et précision; (2) organisation stratégique; (3) continuité et progression, de même que trois autres pour l'évaluation du respect du code linguistique (utilisation des mots; construction de phrases et ponctuation; orthographe). Les critères utilisés pour l'évaluation de la cohérence ont été légèrement modifiés pour l'épreuve de 2010, soit (1) adaptation à la situation de communication et (2) cohérence du texte. Les critères choisis pour l'évaluation du respect du code linguistique (utilisation des mots; construction de phrases et ponctuation; orthographe) sont toutefois restés les mêmes.

Les deux tableaux suivants présentent les taux de réussite par critère aux épreuves d'écriture uniformes de 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire pour les années 2009 et 2010.

---

<sup>3</sup> Giguère, J., Bégin, C., & Québec (Province). (2012).

Tableau 1.1: Taux de réussite à l'épreuve uniforme de français en 2009 et en 2010 pour la 2<sup>e</sup> secondaire

Critères		Taux de réussite 2009 ( %)	Taux de réussite 2010 ( %)
<b>Cohérence</b>	Adaptation à la situation d'écriture	75,6	83,3
<b>50 % du résultat final</b>	Cohérence du texte	79,8	85,7
<b>Respect du code linguistique</b>	Justesse du vocabulaire utilisé	87,4	92,8
<b>50 % du résultat final</b>	Construction de phrases et ponctuation appropriées	66,9	79
	Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale	<b>57,4</b>	<b>60,3</b>

(tiré de MELS 2012 : p. 45)

Tableau 1.2: Taux de réussite à l'épreuve uniforme de français en 2009 et en 2010 pour la 5<sup>e</sup> secondaire

Critères		Taux de réussite 2009 ( %)	Taux de réussite 2010 ( %)
<b>Cohérence</b>	Pertinence, clarté et précision (2009)	96,1	---
<b>50 % du résultat final</b>	Adaptation à la situation de communication (2010)	---	97,8
	Organisation stratégique	99,5	---
	Cohérence du texte	---	98,7
	Continuité et progression	99,2	---
<b>Respect du code linguistique</b>	Utilisation des mots	93,3	95,6
<b>50 % du résultat final</b>	Construction des phrases et ponctuation	81,2	83,3
	Orthographe d'usage et grammaticale	<b>55,4</b>	<b>56,7</b>

(tiré de MELS 2012 : p. 51)

Les tableaux présentés montrent bien que c'est le critère de l'orthographe qui est le moins bien réussi (en 2009, seulement 57,4 % à la fin du 1<sup>er</sup> cycle et 55,4 % à la fin du 2<sup>e</sup> cycle; en 2010, 60,3 % à la fin du 1<sup>er</sup> cycle et 56,7 % à la fin du 2<sup>e</sup> cycle) parmi tous les critères de la langue. Nous savons donc que les élèves réussissent moins bien lorsqu'il est question de faire la preuve de leur maîtrise du code orthographique<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Précisons que les erreurs d'homophones sont classées par le MELS avec les erreurs d'orthographe.

Les catégories du MELS n'étant pas spécifiées de manière plus fine, une description détaillée des erreurs syntaxiques et orthographiques des élèves n'est pas disponible à partir de ces résultats, mais les recherches d'autres chercheurs permettent de mieux cerner les principales difficultés grammaticales des élèves du niveau secondaire.

### **1.2.2 Les principales difficultés des élèves à l'écrit**

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur les difficultés rencontrées à l'écrit par les scripteurs du français, jeunes et moins jeunes. Les conclusions de ces recherches mettent en lumière la forte récurrence des erreurs d'orthographe (grammaticale et d'usage) et la place prépondérante des confusions homophoniques dans ce répertoire des difficultés les plus fréquentes.

Avant d'aborder la question précise des difficultés liées à l'orthographe, et plus particulièrement à l'homophonie, jetons un coup d'œil aux performances générales des élèves francophones lorsqu'ils sont placés en situation d'écriture.

#### **Les performances d'élèves francophones en écriture**

Le groupe DIEPE (1995) a analysé les résultats de quelque 7000 élèves francophones de Belgique, de France et du Canada (provinces du Québec et du Nouveau-Brunswick) à plusieurs tests dont l'un consistait en la rédaction d'un texte informatif de 350 mots. Pour les élèves canadiens, les résultats de l'étude révèlent que la « compétence langagière » (orthographe, ponctuation, vocabulaire et syntaxe) semble moins développée que les compétences « communicationnelle » (longueur et lisibilité du texte, adaptation au lecteur) et « textuelle » (structure et cohérence du texte). Ces résultats de 1995 semblent rejoindre ce qui est observé, encore aujourd'hui, lors des épreuves d'écriture uniques au Québec.

D'autres études concluent elles aussi à la prépondérance des difficultés d'ordre orthographique lors de tâches rédactionnelles ou de dictées. C'est le cas de plusieurs études

menées en France auprès d'élèves du niveau secondaire vers la fin des années 1990 (Brissaud et Bessonnat, 2001).

Même s'il paraît clair que c'est la compétence langagière (orthographe et syntaxe) qui est la moins développée chez les élèves de niveau secondaire, une question subsiste : quels sont les éléments grammaticaux qui représentent les principales sources de difficultés pour ces scripteurs?

### **L'orthographe des homophones: une difficulté majeure**

Les résultats préliminaires d'un vaste projet de recherche en didactique de la grammaire, en cours présentement, répondent en partie à ce questionnement. Ce projet de recherche-action<sup>5</sup> (subventionné par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture) piloté par les chercheuses Marie-Claude Boivin et Reine Pinsonneault vise à concevoir, à élaborer et à mettre à l'essai en classe un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture. Un des objectifs de cette recherche étant d'esquisser un portrait des connaissances grammaticales des élèves du secondaire, plusieurs données recueillies nous permettent d'observer avec plus de précision les principales lacunes des élèves en orthographe. Les données présentées plus loin sont tirées de 57 textes d'élèves de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> secondaire (Boivin et Pinsonneault, 2011). Ces données sont particulièrement intéressantes parce qu'elles sont, d'une part, très récentes, et qu'elles permettent, d'autre part, de jeter un regard sur la population étudiante du secondaire (la plupart des études portant sur les performances grammaticales concernent uniquement les élèves du niveau primaire).

---

<sup>5</sup> Projet intitulé « Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire »

Sur 4738 erreurs relevées et codées, 39 % sont des erreurs de syntaxe, dont plus du tiers (38 %) sont liées aux homophones<sup>6</sup>. C'est donc presque 15 % de toutes les erreurs de langue qui peuvent être attribuées à l'orthographe des homophones.

Bien que cette étude ne soit pas la seule à faire ressortir la fréquence élevée des erreurs d'écriture que nous pouvons lier à des confusions homophoniques (voir aussi l'étude de Massarenti présentée plus bas), elle permet de confirmer la pertinence de s'interroger sur ce type de problème particulier. Il est d'autant plus intéressant de se pencher sur cette question que l'enseignement systématique des homophones, dans les écoles du Québec, ne date pas d'hier.

### **Les confusions homophoniques au cœur des difficultés orthographiques**

Peu d'études se sont intéressées à répertorier, dans le détail, les erreurs orthographiques les plus fréquemment commises par les élèves.

#### ***L'étude de Massarenti***

L'une de celles-ci (Massarenti, 1971), menée à Genève, s'est intéressée aux élèves dits « peu doués » inscrits à la section Pratique du cycle d'orientation; il s'agit d'élèves âgés de 10 à 15 ans.

À partir du dépouillement de 5301 textes d'élèves et de 408 textes de parents, les chercheurs ont identifié 43 items grammaticaux (liés à 43 erreurs récurrentes) qui, s'ils étaient enseignés prioritairement, permettraient selon les auteurs de supprimer environ 90 % des erreurs commises par cette population d'élèves. Seules les erreurs ayant plus de 300 occurrences et dont le taux d'échec est de plus de 40 % ont été retenues.

---

<sup>6</sup> Précisons que dans le cadre de cette recherche, les erreurs d'homophonie ont été classées par les chercheurs en syntaxe et non en orthographe. Ce choix méthodologique est basé sur le cadre théorique selon lequel la bonne orthographe des homophones dépend essentiellement de l'identification des différentes catégories grammaticales.

Il est intéressant de noter que 12 des 43 items retenus concernent des erreurs liées à des homophones grammaticaux. De plus, de manière absolue, parmi les 43 erreurs les plus récurrentes, c'est la distinction homophonique *a/à* qui arrive en tête de liste, suivie de près par l'accord des verbes.

Les douze paires homophones ayant été identifiées sont les suivantes (en ordre alphabétique) : *a/à*; *ce/se*; *ces/ses*; *c'est/s'est*; *et/est*; *leur/leurs*; *notre/ le nôtre*; *on / on n'<sup>7</sup>*; *on / ont*; *ou / où*; *quand / quant* et *son / sont*. (Les formes en gras ont obtenu un taux d'erreurs supérieur à 50 %.)

Évidemment, les erreurs qui concernent les paires *et/est* et *notre/le nôtre* peuvent être attribuées à la prononciation particulière des Genevois; la distinction phonétique qui existe entre ces mots, pour les Québécois, mène rarement à une confusion.

### ***L'étude de McNicoll et Roy***

Bien peu d'études se sont penchées spécifiquement sur les performances des élèves concernant les homophones. La plus complète a été conduite en 1984 par McNicoll et Roy<sup>8</sup>. Ces derniers ont mené une recherche visant à établir un diagnostic de la performance des élèves placés en contexte d'orthographe des formes homophones. Les sujets choisis, des élèves de 3<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année du primaire, ont été placés en situation d'écriture, et la production spontanée de certains homophones a ensuite été analysée avec minutie par les chercheurs. De cette recherche se dégagent plusieurs conclusions intéressantes pour notre propre sujet d'étude.

Notons de prime abord que le relevé des occurrences d'homophones dans les 96 textes du corpus dépouillé a été fait en fonction des formes homophones mentionnées comme éléments d'apprentissage dans le *Programme d'études* de français au primaire (1979). Cette liste a été

---

<sup>7</sup> La paire *on/on n'* a obtenu le taux d'erreurs le plus élevé avec 91 %.

<sup>8</sup> Les auteurs ont publié leurs résultats en deux temps, soit en 1984 et en 1985.

complétée par quelques autres cas assez fréquents et dont les particularités homophoniques présentaient certaines similarités avec les formes inscrites au programme.

Voici les 22 formes homophones analysées : *m'a/ma; l'a/la; t'a/ta; a/à; m'ont/mon; mes/mais; sont/son; ont/on; ou/où; peu/peut/peux; ces/ses; on/on n'; cet/cette; s'en/sans; d'en/dans; ni/n'y; ce/se; qui/qu'il; sa/ça; et/est/ai; et c'était/s'était.*

Deux principales conclusions peuvent être tirées de cette étude.

D'une part, les auteurs constatent que le degré de maîtrise d'une forme homophone semble aller de pair avec sa fréquence d'utilisation et sa forme. En effet, les homophones de formes simples (homophones constitués d'un seul terme telles les paires *mes/mais* ou *ce/se*) sont mieux orthographiés que les formes disjointes (homophones constitués de plusieurs termes telles les paires *par ce que/parce que* ou *s'est/c'est*). Bien que les formes simples constituent plus de 85 % des 495 occurrences d'homophones relevées, elles ne représentent que 15,4 % des erreurs rencontrées. En effet, la grande majorité des paires homophones présentes dans les textes des élèves sont constituées de deux formes simples alors que les erreurs d'homophonie les plus fréquentes sont liées aux formes disjointes.

D'autre part, le taux de réussite à l'écrit des formes homophones dépend aussi de manière très significative de la catégorie<sup>9</sup> grammaticale de ces mots. Fait intéressant, c'est la catégorie des déterminants qui remporte le plus de succès (380 cas réussis sur 405), alors que les groupes comprenant un pronom et ceux formés d'un pronom et d'un verbe (exemple : *on/ont*) constituent les groupes au plus haut taux d'échecs. Selon les auteurs, pour effectuer plusieurs des distinctions homophoniques, l'élève doit donc faire la preuve d'une certaine connaissance du système global de la langue et d'une capacité d'analyse catégorielle assurée.

---

<sup>9</sup> Le terme « catégorie grammaticale », plus souvent utilisé dans les travaux scientifiques, sera celui que nous emploierons dans cette recherche au lieu du terme « classe de mots » privilégié par le MELS.

Ces conclusions permettent d'esquisser un portrait général des performances des élèves du primaire en ce qui a trait au processus de distinction homophonique; toutefois, le portrait des performances des élèves au secondaire reste à faire. La présente recherche vise à combler, du moins partiellement, cette lacune.

Avant de terminer ce tour d'horizon du problème général qui nous préoccupe, voyons de quelle manière l'enseignement des homophones se fait dans les écoles et quelle place y occupe ce contenu.

### **1.3 L'enseignement des homophones à l'école**

Les homophones sont enseignés dans les écoles du Québec depuis le début des années 80. Voyons tout d'abord de quelle manière cet enseignement s'est intégré au cursus scolaire québécois et, ensuite, comment la classe de français, plus précisément, a abordé l'enseignement de ce contenu.

#### **1.3.1 Survol historique**

En didactique du français, outre l'étude empirique effectuée par McNicoll et Roy en 1984 (voir 1.2.2), le sujet de l'enseignement des homophones a suscité jusqu'à maintenant peu d'attention. Pourtant, depuis les années 1980, une grande place est accordée aux homophones dans l'enseignement grammatical. En effet, jusque dans les années 70, les grammaires n'insistaient pas sur cette notion et parlaient davantage d'homonymie<sup>10</sup>, et cela, de manière très succincte, essentiellement pour attirer l'attention sur le fait que certains mots de la langue française partagent une même prononciation sans partager la même graphie. Les homophones n'étaient pas encore considérés comme un problème orthographique à résoudre.

---

<sup>10</sup> Voir Fisher (1994) et Nadeau et Fisher (2006) pour des exemples concrets de la présence des homophones dans les grammaires de l'époque.

Depuis, sous l'influence de plusieurs disciplines scientifiques telles que la linguistique, plusieurs recherches, principalement dans les domaines de la description de l'orthographe et de celui de l'analyse des erreurs orthographiques, ont fait ressortir que les homophones sont une source d'erreurs importante à l'écrit. (Nous aborderons plus en détail ce qu'est l'homophonie et les erreurs qui y sont liées à la section 2.3.)

Dans la langue française, les séries d'homophones sont nombreuses. Une étude visant à décrire les caractéristiques de tous les homophones de la langue française (Ferrand, 1999) a permis de répertorier 640 séries d'homophones. Bien entendu, ce ne sont pas toutes ces séries qui peuvent porter à confusion (par exemple, la suite *art/are/arrhes* ne nous paraît pas très problématique pour le scripteur français!), mais cette liste permet de constater le nombre élevé de formes concurrentes sur le plan orthographique.

*a) Les programmes de français de 1979 et 1980*

Au Québec, depuis l'implantation des programmes de français de 1979 et 1980, l'enseignement des homophones fait partie intégrante du cursus grammatical abordé par les enseignants de français du primaire et du secondaire. Ainsi, nous pouvons lire dans le programme de 1979 pour le primaire la consigne suivante :

« Dans tous les problèmes orthographiques, les homophones feront l'objet d'une attention particulière : *m'a/ma, l'a/la, où/ou, (...)*. »

(Programme d'études, 1979, page 27)

Plus précisément, c'est à partir de la 3<sup>e</sup> année de primaire que les homophones sont introduits dans les contenus d'apprentissage à aborder. Les couples homophones suivants sont alors au programme : *m'a/ma, l'a/la, t'a/ta, a/à, mes/mais, sont/son, ont/on* et *m'ont/mon*. Il est aussi suggéré de poursuivre l'enseignement de cette série lors des années subséquentes. La méthode proposée pour l'enseignement de ceux-ci est décrite de la manière suivante :

« Faire faire des substitutions dans des phrases courtes pour fournir un truc mnémotechnique conforme au fonctionnement de la langue. » (p.141)

Il est intéressant ici de noter que la conformité de cette méthode au fonctionnement de la langue semble avoir été négligée par les approches didactiques de l'époque. En effet, « la logique grammaticale, sous-jacente aux « trucs », n'est pas mise au jour et échappe complètement à l'élève » (Boivin et Pinsonneault, 2012). En effet, l'approche par « trucs » reste, jusqu'à nos jours, largement employée et favorisée dans le matériel didactique disponible (nous y reviendrons au point 1.3.2).

Pour le niveau secondaire, le programme de 1980 précise pour chaque année du parcours scolaire une liste d'homophones à enseigner. L'organisation de ces contenus n'est à aucun moment justifiée par les auteurs, notamment en ce qui a trait à la maîtrise progressive de la syntaxe par les élèves.

Tableau 1.3: Liste des homophones du programme ministériel de 1980<sup>11</sup>

<b>Année scolaire</b>	<b>Séries d'homophones à aborder</b>
<b>1re secondaire</b>	a/à, ce/se, c'est/ces/ses, mais/mes, on/ont, son/sont, cet/cette
<b>2e secondaire</b>	ça/sa, là/la/l'a, ou/où, peut/peu/peux, c'est/s'est, sur/sûr
<b>3e secondaire</b>	davantage/d'avantage, leur/leurs, prêt/près, qu'il/qui, plutôt/plus tôt, aussitôt/aussi tôt, dans/d'en, sans/s'en
<b>4e secondaire</b>	dont/donc, quand/quant/qu'en, on/ont, n'
<b>5e secondaire</b>	parce que/par ce que, quoique/quoi que, quelque/quel que /quelque...que, quelle/qu'elle, quelquefois/quelques fois

(MEQ, 1980)

L'angle didactique choisi est le même pour tous les niveaux; c'est-à-dire qu'il est suggéré de proposer aux élèves « des jeux de comparaison, d'opposition ou de substitution » pour leur faire « découvrir et appliquer les règles concernant les cas énumérés ».

Fait intéressant, Simard (1995), à la suite d'une étude menée par un groupe de chercheurs de l'Université de Sherbrooke (Roy, Lafontaine et Legros, 1995) auprès d'un échantillon d'étudiants du collégial et de l'université, a analysé les verbalisations des sujets et fait ressortir

<sup>11</sup> La liste des homophones se retrouve dans cinq documents différents en fonction du degré de scolarité du programme d'études.

que les questions entourant l'homophonie sont extrêmement présentes et que les « trucs » de substitution sont encore largement utilisés.

« Le domaine qui retient le plus l'attention des sujets est sans conteste l'homophonie avec le tiers de verbalisations portant sur la différenciation de logogrammes. [...] Une bonne partie des jeunes du postsecondaire [...] sont pour ainsi dire restés obnubilés par le problème des homophones. »  
(Simard, 1995, p. 158)

#### *b) Les programmes de formation actuels*

Même si les programmes actuels (MELS, 2009) ne font plus mention des homophones dans le contenu des connaissances à enseigner de manière explicite, l'enseignement des homophones semble encore au cœur de l'enseignement grammatical. En effet, notre connaissance personnelle du milieu de l'enseignement nous pousse à suggérer que ce contenu grammatical est encore abordé de manière très fréquente, surtout sous la forme de « listes maison » élaborées par les enseignants. Depuis qu'il a clairement été établi qu'une forte corrélation existait entre la non-maîtrise des homophones et le nombre élevé d'erreurs d'orthographe, il est vite devenu clair, dans les programmes de formation, mais surtout dans les manuels et les cahiers d'exercices, qu'un enseignement systématique d'une série de paires homophones difficiles à distinguer et à orthographier devait être établi. Si ce sont, a priori, les homophones grammaticaux qui étaient au centre de l'enseignement, les listes se sont depuis allongées et présentent parfois des paires combinant des formes lexicales et grammaticales telles que *n'y/nid* ou *t'en/tends/tend/tant/temps*. De ce fait, l'on vient à présenter des séries qui ne sont que théoriquement possibles avec d'autres qui amènent de fréquentes confusions, et l'on rapproche même des formes qui ne le seraient pas autrement (Nadeau et Fisher, 2006).

Voyons de plus près les approches pédagogiques privilégiées par le milieu scolaire en ce qui a trait à l'enseignement des homophones.

### 1.3.2 L'enseignement des homophones en classe de français

De manière générale, la pratique scolaire se résume à la présentation de règles visant à faciliter la « différenciation des formes concurrentes », et ce, par divers moyens (Fisher, 1994).

Bien que certains manuels proposent des explications basées sur la catégorie grammaticale des formes et sur leur signification, la plupart présentent plutôt un « truc » qui est censé aider l'élève à résoudre son dilemme orthographique. Malheureusement, le lien entre l'orthographe des homophones et le fonctionnement de la langue est trop souvent évacué. Comme nous l'avons vu précédemment, cette pédagogie des « trucs » est l'approche favorisée par le programme de français de 1980. Selon Fisher (1994), cette approche a plusieurs répercussions négatives sur l'apprentissage des élèves. En effet, « loin de favoriser une compréhension du système linguistique, le travail sur les homophones met au contraire l'emphase sur l'irrégulier et l'arbitraire » (p. 15). De plus, « les listes d'homophones comme les exercices viennent non seulement renforcer les associations entre des formes apparentées, mais ils peuvent contribuer à créer des associations » (p. 15), ce qui crée davantage de confusion. Enfin, certains élèves en viennent même à considérer les homophones comme une catégorie grammaticale à part entière (Nadeau et Fisher, 2006). Bref, les approches pédagogiques privilégiées prétendent créer des « réflexes orthographiques sans fournir un niveau de compréhension adéquat » (Fisher, 1994, p. 16).

Notre propre expérience du milieu scolaire nous indique que les « bonnes vieilles habitudes » sont encore solidement ancrées au cœur de la pratique des enseignants de français du niveau secondaire. Même si les programmes actuels ne prescrivent plus l'enseignement systématique de règles permettant de distinguer les formes homophones concurrentes, les enseignants poursuivent volontairement ce travail avec leurs élèves.

Bref, si les difficultés à l'endroit des homophones persistent malgré un enseignement soutenu, nous croyons qu'il est urgent de nous questionner sur l'état des connaissances des élèves en ce qui concerne ces difficultés et sur leur niveau de compétence lorsqu'ils sont placés devant celles-ci.

## 1.4 Question générale de recherche

Le portrait que nous venons de brosser de la situation problématique entourant notre sujet nous mène à un double constat qui est à l'origine de la présente recherche : premièrement, il semble que l'écriture soit une compétence difficilement acquise par les élèves québécois même si c'est une compétence extrêmement valorisée sur le plan social et très importante pour la poursuite des études des élèves et, deuxièmement, que ce sont les erreurs orthographiques qui perdurent en tête de liste des erreurs commises à l'écrit. Au cœur de ces difficultés orthographiques : les homophones.

Longtemps abordés sous la forme de listes et de trucs à mémoriser, les homophones sont encore aujourd'hui le talon d'Achille de bien des élèves du primaire et du secondaire. La présente étude vise à décrire la situation qui prévaut actuellement au secondaire. Plus précisément, nous nous proposons de répondre à la question de recherche suivante :

<p><b>Quelles sont les performances grammaticales des élèves relativement à l'orthographe des formes homophones?</b></p>
--

## **Chapitre 2 : Cadre conceptuel**

Afin d'être en mesure de répondre à notre question de recherche, nous définissons dans ce chapitre trois éléments conceptuels importants: l'écriture (section 2.1), les connaissances (section 2.2) et l'homophonie (section 2.3).

En effet, pour décrire les difficultés rencontrées par les élèves lors de l'orthographe des homophones, outre la définition du concept même « d'homophonie », il importe préalablement de bien saisir le contexte dans lequel interviennent celles-ci, c'est-à-dire une situation d'écriture. Ensuite, puisque l'écriture est une activité cognitive complexe qui requiert l'activation de connaissances multiples, il nous paraît pertinent de définir celles-ci avec précision et d'en présenter l'architecture générale.

Chaque section est complétée par une brève revue des études empiriques touchant à chacun des sujets traités.

### **2.1 L'écriture**

Il est bien connu des enseignants que les élèves éprouvent de grandes difficultés à appliquer leurs connaissances grammaticales en situation d'écriture (alors qu'ils réussissent assez bien dans des tâches d'exercices). Pour bien comprendre la complexité de l'acte d'écrire, nous présenterons, dans cette section, plusieurs travaux qui ont contribué à l'état actuel des connaissances scientifiques sur l'écriture et sur l'ensemble des habiletés d'écriture que renferme le concept de compétence. Plus spécifiquement, dans cette section, nous aborderons, dans un premier temps, l'écriture en tant que compétence, dans un deuxième temps, nous nous intéresserons au processus d'écriture lui-même et enfin, nous verrons en quoi l'écriture peut être vue comme une situation de résolution de problème pouvant induire une charge cognitive élevée chez l'élève.

### **2.1.1 L'écriture : une compétence**

De manière générale, une compétence peut être définie comme étant la « possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes » (Roegiers, 2000, dans Scallon, 2007, p. 105) Plus précisément, nous pouvons convenir, à la suite de Tardif, Fortier & Préfontaine (2006), qu'une compétence est « un système de connaissances [...] organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, non seulement l'identification de problèmes, mais également leur résolution par une action efficace. » (p. 34) En écriture, les « sous-compétences » requises sont nombreuses et étroitement liées : compétence syntaxique, orthographique, morphosyntaxique et lexicale, etc.

En effet, la compétence en écriture peut être définie comme étant « l'ensemble des connaissances, des savoir-faire et des attitudes qui concourent à la production d'une communication écrite » (Groupe DIEPE, 1995, p.26). Cette compétence se traduit, entre autres, par la maîtrise de nombreuses composantes dont le code grammatical propre à la langue du scripteur. Bien que la maîtrise de cette compétence soit difficile à atteindre, il est essentiel que l'école la développe en priorité, puisqu'elle influence directement la réussite du projet scolaire, social et professionnel de chaque élève.

### **2.1.2 L'écriture : un processus**

Être compétent en écriture dépend de la maîtrise de toutes les composantes du processus d'écriture. Le Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture réaffirme d'ailleurs dans son rapport, publié en janvier 2008 par le MELS, la nature complexe de l'acte d'écrire.

Écrire constitue un acte complexe qui met en jeu à la fois des processus cognitifs et des représentations sociales. L'élève doit planifier sa démarche, mettre son texte en forme et le réviser. Il a donc beaucoup d'aspects à gérer en plus de la grammaire.

(Bédard et Ouellon, 2008, p. 4)

Le processus d'écriture a fait l'objet de plusieurs recherches, principalement dans le domaine des sciences cognitives. L'un des premiers modèles proposés, sur lequel les modèles suivants

se basent encore aujourd'hui, est celui de Hayes et Flower (1980). Nous adoptons d'ailleurs une description générale du processus d'écriture basée sur ce modèle.

Nous nous proposons d'illustrer le modèle d'écriture « révisé » de Hayes (1996) par la figure<sup>12</sup> suivante tirée de Boivin & Pinsonneault (2015).

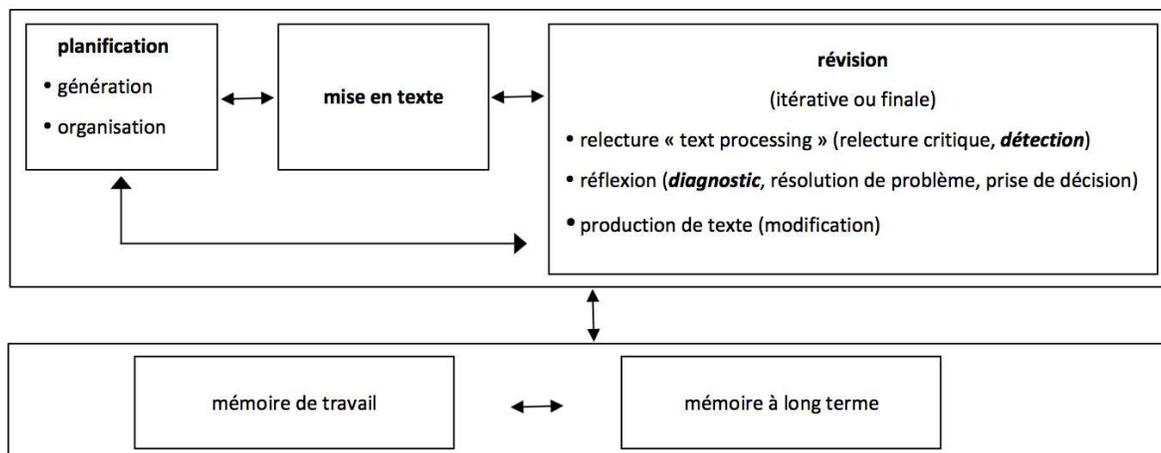


Figure 2.1: Le processus d'écriture

Le modèle représenté distingue trois processus de base en écriture : la planification, la mise en texte et la révision. Ces différents processus dépendent de la représentation de la tâche d'écriture par le scripteur ainsi que des connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme. Ces connaissances sont activées dans la mémoire de travail lorsqu'elles sont nécessaires à la réalisation de la tâche en cours. Il est important de noter que ces processus sont récursifs et peuvent donc intervenir à n'importe quel moment de l'écriture.

Dans ce modèle, le processus de planification est divisé en deux sous-processus : la génération d'idées et l'organisation des idées. La mise en texte, de son côté, peut se réaliser à plusieurs moments du processus général d'écriture.

<sup>12</sup> L'environnement de la tâche a été délibérément omis pour ne pas alourdir notre description.

Le processus de révision, quant à lui, est davantage représenté dans le modèle puisqu'il est au cœur du travail sur la langue. En effet, c'est au moment de la révision que le scripteur entre souvent dans un mode de résolution de problème et qu'il doit se questionner sur le respect des normes grammaticales, syntaxiques et lexicales de sa rédaction. Le modèle présenté à la figure 2.1 précise aussi que le processus de révision peut être activé à la fois en cours d'écriture (révision itérative) et à la fin de celle-ci (révision finale).

Plus précisément, le processus de révision se déroule en trois étapes : relecture, réflexion et production (modification) de texte. Au cours de ces étapes, certaines actions importantes sont menées telles que la détection des erreurs ainsi que leur diagnostic précis. Il va sans dire que la réussite de ces actions est essentielle à la modification adéquate du texte produit, mais elle n'est pas sans écueils. Effectivement, comme le précisent Boivin et Pinsonneault (2015), « la révision constitue une tâche peu naturelle pour les élèves. Typiquement, ils éprouvent des difficultés à se décentrer et peinent à détecter et à diagnostiquer des problèmes dans leurs textes, en particulier des problèmes grammaticaux. Ils ont également tendance à effectuer des modifications superficielles ».

Pour maîtriser le processus d'écriture, l'élève plonge donc fréquemment au cœur d'une situation de résolution de problèmes qui peut représenter pour lui des défis considérables.

### **2.1.3 L'écriture : une situation de résolution de problèmes**

Pour certains chercheurs tels que Moffet (1995), l'écriture peut facilement être considérée comme une tâche de résolution de problèmes. En effet, pour « bien » écrire, il faut savoir gérer tous les types de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles<sup>13</sup>) stockées dans la mémoire à long terme.

Tardif (1997) établit deux phases importantes dans le processus de résolution de problème : la phase de représentation et la phase de solution. La première phase comprend plusieurs

---

<sup>13</sup> Voir section 2.2.3 pour une définition des types de connaissances.

étapes telles que la reconnaissance du problème, la description du problème et, finalement, son analyse. C'est lors de cette dernière phase que le sujet fait un lien avec ses connaissances antérieures pour guider son choix vers la stratégie de résolution la plus appropriée.

Lorsqu'il est question d'analyser un problème d'écriture, grammatical ou autre, pour choisir la bonne stratégie, le scripteur se base sur ses propres connaissances et conceptions grammaticales. Celles-ci influencent donc l'efficacité du processus de résolution.

Selon les auteurs Fayol et Largy (1992), nous pouvons distinguer deux sources desquelles proviennent la majorité des erreurs orthographiques des élèves; il s'agit des connaissances elles-mêmes et de la gestion de ces connaissances. La façon dont l'apprenant gère ses connaissances (déclaratives et procédurales) en situation de résolution de problème révèle aussi les difficultés de transfert de connaissances et de surcharge cognitive qu'il éprouve et qui entravent la réussite de sa démarche.

#### **2.1.4 L'écriture : une situation de charge cognitive élevée**

En situation d'écriture, le scripteur doit être en mesure de solliciter efficacement les bonnes connaissances pour l'aider à résoudre les différents problèmes qu'il rencontre. Malheureusement, le défi est grand pour certains scripteurs puisque de nombreuses connaissances doivent être activées alors que la mémoire de travail a une capacité limitée pour le traitement de celles-ci. Lorsque la mémoire de travail garde actives plusieurs connaissances concomitantes, il y a alors un risque de surcharge cognitive.

La charge cognitive peut être définie comme étant la mesure de « la quantité de ressources mentales mobilisées par un sujet lors de la réalisation d'une tâche » (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007). Elle est donc à la fois liée à la complexité de la tâche à accomplir et aux ressources mentales que le sujet est en mesure d'allouer à celle-ci. Placé devant une tâche complexe telle que l'écriture, le scripteur atteindra rapidement un état de surcharge cognitive si ses ressources mentales (c'est-à-dire ses connaissances) sont insuffisantes ou trop « lourdes » à conserver en mémoire de travail.

Pour alléger la charge cognitive du processus d'écriture (principalement lors de la phase de mise en texte et de révision), il importe donc de développer certains automatismes ou stratégies de correction. La performance des scripteurs se traduirait donc, entre autres, par « un moindre besoin en ressources cognitives dû à l'automatisation de certains traitements » (Chanquoy *et coll.*, 2007). Sans ces « raccourcis », le scripteur perd beaucoup d'efficacité.

Nombreux sont les auteurs qui signalent un défaut d'automatisation de certaines activités chez le débutant ou le mauvais rédacteur, ceux-ci se trouvant de ce fait dans un état permanent de surcharge cognitive.

(Gombert, 1990, p. 219)

En conclusion, nous voyons bien que l'écriture est une compétence complexe qui nécessite la maîtrise de tous les sous-processus de l'écriture (planification, mise en texte et révision) et, à l'étape de révision, l'activation de stratégies efficaces pour la résolution des problèmes rencontrés. Les problèmes peuvent être nombreux et les risques de surcharge cognitive bien présents.

### **2.1.5 Une étude empirique sur le processus d'écriture**

Bien que le processus d'écriture soit complexe à observer, une étude empirique, celle de Legros (1999), s'est attardée à décrire comment l'acte d'écrire s'opérationnalisait pour des étudiants québécois de niveau postsecondaire. En voici le résumé.

#### ***Legros (1999)***

Dans le prolongement d'une recherche menée par Roy, Lafontaine & Legros<sup>14</sup> en 1995, une analyse des connaissances des étudiants du postsecondaire en français écrit a été faite par Legros en 1999. À travers l'analyse de protocoles verbaux recueillis auprès de 43 étudiants

---

<sup>14</sup> Voir 2.2.4 pour une présentation des travaux menés par Roy *et coll.* (1995).

(21 du cégep et 22 de l'université), Legros a voulu explorer et rendre compte des processus et sous-processus rédactionnels activés pendant la tâche d'écriture.

Les principaux résultats de cette étude permettent de décrire certains comportements récurrents observés chez les scripteurs. Par exemple, pour le scripteur novice, la phase de planification est réduite au strict minimum et la représentation de la tâche d'écriture est sommaire, ce qui rejoint les conclusions d'autres chercheurs (Bereiter et Scardamalia, 1987). Ainsi, les scripteurs non experts ont tendance à ne réviser que la surface du texte et à négliger la cohérence textuelle. Le scripteur expert, quant à lui, planifie davantage avant de passer à la mise en texte et prend en compte tous les paramètres de la situation de communication. Enfin, le scripteur intermédiaire emprunte aux deux types de scripteurs.

Sur le plan de la maîtrise linguistique générale, la chercheuse conclut que le niveau d'application des connaissances orthographiques et syntaxiques reste très élémentaire pour des étudiants de ces cycles d'études.

En conclusion, nous pouvons affirmer que la compétence en écriture est une compétence complexe qui peut facilement induire une surcharge cognitive si les connaissances grammaticales du scripteur ne sont pas exactes ou si elles ne sont pas activées adéquatement. Pour délester la charge cognitive induite par une tâche d'écriture, l'adoption de stratégies de révision et le développement d'automatismes semblent primordiaux.

## **2.2 Les connaissances**

Comme le souligne Tardif (1997) dans sa synthèse des travaux sur l'enseignement stratégique, l'apprentissage est un processus complexe qui se réalise par l'acquisition d'un répertoire de connaissances et de stratégies cognitives et métacognitives. Les performances des élèves en écriture étant directement liées à leur répertoire de connaissances grammaticales, une compréhension générale de la nature et du fonctionnement de ces connaissances est donc essentielle.

### **2.2.1 Définition des connaissances**

Les connaissances sont au cœur de l'apprentissage puisque « ce qui détermine l'acte d'apprendre, c'est le fait de mettre en relation les éléments nouveaux avec les idées déjà bien établies dans sa propre structure cognitive » (Giordan et de Vecchi, 1987, p.209). La structure cognitive d'un individu présente une architecture complexe à laquelle se greffent les connaissances nouvelles.

Le concept de « connaissance » est au cœur des recherches en psychologie cognitive et c'est à ce domaine que nous devons notre compréhension générale de ce concept. Nous pouvons définir une connaissance comme étant une représentation justifiée et reconnue comme vraie (Brien, 1998; Le Ny, 1989). Ces connaissances sont stockées en mémoire à long terme et sont représentées dans la mémoire sous forme de schémas (ou concepts).

### **2.2.2 La mémoire**

La mémoire humaine est un système complexe qui permet le stockage et la récupération de l'information qui nous a été transmise par nos sens (Baddeley, 1998).

En psychologie cognitive, la modélisation la plus classique pour rendre compte du système global de la mémoire revient à Atkinson et Shiffrin (1968). Selon ce modèle à trois registres (voir figure 2.2), l'information est tout d'abord stockée dans un registre sensoriel correspondant à la nature de l'information (visuelle, auditive, etc.) sous une forme non encore analysée. Ensuite, cette information peut être sélectionnée (en tout ou en partie) pour être encodée dans un autre registre, la mémoire à court terme (MCT). Finalement, l'information encodée peut être transmise à un registre quasi permanent, la mémoire à long terme (MLT), où elle sera greffée à un réseau de connaissances plus large. À ce modèle s'ajoutent des processus de contrôle permettant le transfert des informations d'un registre à l'autre et leur récupération en mémoire de travail.

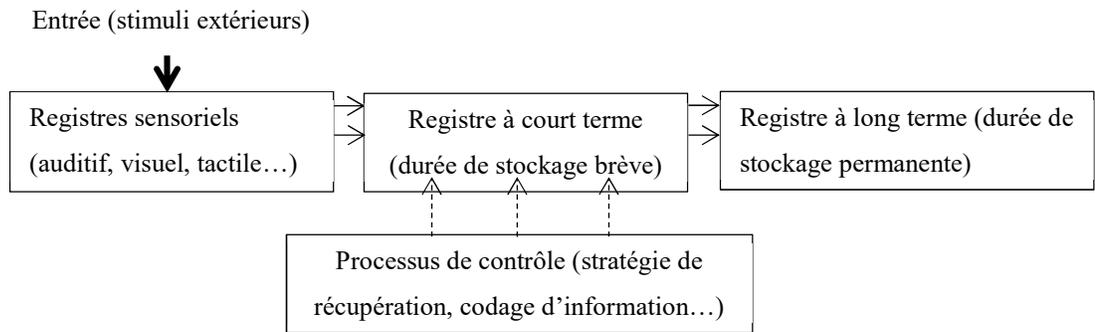


Figure 2.2

Modèle simplifié d'Atkinson et Shiffrin (1968, *in* Chanquoy *et coll.*, 2007, p. 58)

La mémoire fonctionnerait donc selon deux grands systèmes : une mémoire à court terme, qui intègre temporairement des informations variées, et une mémoire à long terme qui contiendrait elle-même, selon d'autres théories, des mémoires spécialisées telle une mémoire lexicale, sémantique et visuelle (Lieury, 2010).

Le registre de la mémoire à long terme (MLT) nous intéresse particulièrement, puisque c'est dans celui-ci que les connaissances sont stockées de manière quasi permanente en vue d'une récupération ultérieure.

### *Mémoire à long terme*

Plusieurs modèles existent pour représenter la mémoire à long terme. Selon Anderson (1983), les connaissances sont représentées dans deux mémoires différentes chez l'humain : la mémoire déclarative et la mémoire procédurale. La mémoire déclarative contiendrait les idées sous forme d'arrangements ou de schémas et la mémoire procédurale conserverait les connaissances comme un ensemble de règles de production qu'on formalise par l'énoncé « si... alors ».

Squire (1993), partisan lui aussi d'une approche structurelle des processus mnésiques, suggère quant à lui une autre taxonomie de la mémoire à long terme. Globalement, selon Squire, la mémoire déclarative pourrait être définie comme le « registre stockant des expériences antérieures de nature très variable : il peut s'agir d'événements ou de faits, mais

aussi d'informations à propos d'événements ou de faits déjà connus ». (Chanquoy *et coll.*, 2007, p. 64). La mémoire non déclarative, quant à elle, ne serait pas directement accessible à la conscience; elle serait implicite (parce qu'elle s'exprime autrement qu'avec des mots) et composée de différentes habiletés et d'apprentissages (par exemple, aller à bicyclette ou attacher ses souliers).

### *Mémoire à court terme vs mémoire de travail*

En général, les nouveaux modèles (dont celui de Baddeley et Hollard, 1993) proposent le concept de mémoire à court terme (MCT) défini comme étant une composante d'un système de mémoire transitoire plus complexe appelé « mémoire de travail » (MT). La MCT retiendrait uniquement l'information activée le plus récemment dans la MT et ferait circuler ces éléments à l'intérieur et à l'extérieur de celle-ci. (Sternberg, 2007)

La mémoire de travail serait donc un espace de travail mental, un système dédié au maintien et à la manipulation d'informations de manière temporaire (Baddeley, Eysenck & Anderson, 2009). Cette mémoire de travail permettrait d'exécuter plusieurs tâches complexes, serait de capacité limitée et ne pourrait contenir que « le contenu actuel de la pensée dans un format déclaratif ». (Désilets, 1997, p. 294)

En résumé, nous pouvons donc dire que les connaissances, avant d'être stockées en mémoire à long terme et greffées à d'autres connaissances antérieures, sont tout d'abord filtrées par différents registres sensoriels puis traitées par la mémoire à court terme qui est une composante de la mémoire de travail. C'est cette dernière qui rappelle et maintient en activité les connaissances utiles à la production de différentes tâches cognitives, dont l'écriture.

### **2.2.3 Les types de connaissances**

Plusieurs chercheurs distinguent trois types de connaissances (les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles) alors que d'autres n'en distinguent que deux (les connaissances déclaratives et procédurales). Nous verrons que ces différentes typologies, souvent issues de domaines de recherches différents comme ceux de la psychologie cognitive,

de la neuroscience, de l'intelligence artificielle ou de la pédagogie, bien que distinctes, partagent en fait une conception assez stable de la nature des connaissances.

### *Les connaissances déclaratives*

Les connaissances déclaratives<sup>15</sup> peuvent être définies comme étant des connaissances représentées sous la forme de propositions<sup>16</sup> (Gagné, 1985). Ce sont des connaissances théoriques, plutôt statiques que dynamiques, qui traitent des « savoir que » (Tardif, 1997; Fayol et Largy, 1992). En orthographe, il s'agirait de la maîtrise de l'orthographe des mots (le lexique mental) et de la connaissance des règles (Fayol et Largy, 1992). Par exemple, l'élève qui est en mesure d'énoncer la règle d'accord des adjectifs (« Les adjectifs s'accordent en genre et en nombre avec leur donneur ») possède une connaissance déclarative. Tardif (1997) précise que ces connaissances doivent être traduites en connaissances procédurales et conditionnelles pour permettre des actions pédagogiques. Il faut donc que l'élève sache dans quels contextes activer ses connaissances déclaratives et comment les mettre en pratique. Pour Brien (1998), « les connaissances déclaratives sont utilisées pour se représenter des objets et des faits alors que les connaissances procédurales sont utilisées pour exécuter des opérations sur les objets ou à partir des faits. » (p. 56) Les connaissances déclaratives seraient composées des éléments suivants (du plus simple au plus complexe): des concepts, des propositions et des ensembles de propositions interreliées, et des blocs de connaissances.

### *Les connaissances procédurales*

De manière générale, les connaissances procédurales sont considérées comme étant des « savoir-faire », des séquences d'actions qui ne se développent que dans l'action accomplie par l'apprenant lui-même. Ces connaissances réfèrent au comment de l'action, aux étapes pour réaliser cette action (Tardif, 1997). Ce sont des règles de type « condition-action » qui produisent des actions spécifiques selon des conditions spécifiques (Gagné, 1985).

---

<sup>15</sup> Hoc (1987), quant à lui, attribue le terme de « représentation » à la connaissance déclarative (statique), et le terme de « traitement » à la connaissance procédurale (dynamique).

<sup>16</sup> Une proposition est une unité d'information correspondant, grossièrement, à une idée.

Plus précisément, les connaissances procédurales regroupent les connaissances suivantes : des règles d'action (celles-ci ont la forme de couples du type « si telle condition est rencontrée<sup>17</sup>, alors exécuter telle action »), des procédures (des ensembles de règles d'action), des stratégies cognitives (des règles ou procédures d'un plus haut niveau utilisées pour coordonner les connaissances procédurales d'un domaine dans une démarche orientée vers un objectif précis) et des stratégies métacognitives qui peuvent être définies comme étant des « connaissances procédurales qui permettent la gestion globale de la démarche de l'individu dans la résolution de problèmes » (Brien, 1998, p. 76). Par exemple, savoir comment repérer le complément direct du verbe pour réaliser correctement l'accord d'un participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir* est une connaissance procédurale, tout comme la mise en action d'une stratégie telle que l'encadrement du sujet par *c'est... qui* pour repérer le groupe de mots ayant la fonction de sujet.

Fayol et Largy (1992) relèvent trois problèmes inhérents à ce type de connaissances : leur déclenchement à bon escient (c'est-à-dire le respect des conditions nécessaires au déclenchement de la règle d'action), leur maintien en activité (la procédure doit rester active tant que de nouvelles conditions ne sont pas remplies, ce qui implique un coût cognitif élevé puisque le contrôle attentionnel doit parfois être prolongé) et leur acquisition (en trois phases : l'acquisition des conditions, l'acquisition des séquences d'actions et l'acquisition du couplage conditions/actions). Dans le contexte de l'écriture, ces problèmes peuvent évidemment entraver le travail du scripteur placé devant une tâche d'écriture complexe.

Enfin, Hoc (1987) rappelle que l'on peut avoir une connaissance déclarative sans être capable de la mettre en œuvre dans une procédure (par exemple, connaître la règle d'accord des participes passés employés avec l'auxiliaire *avoir*, mais être incapable de la réaliser en contexte d'écriture) ou posséder une connaissance procédurale sans disposer des connaissances déclaratives qui la soutiennent (par exemple, être en mesure de mettre en

---

<sup>17</sup> Selon nous, il s'agit de l'équivalent d'une connaissance conditionnelle telle que définie par plusieurs auteurs (Bracke, 1998; Tardif, 1997).

marche une tondeuse sans en connaître la mécanique ni le processus de combustion permettant l'allumage).

#### **2.2.4 Quelques études empiriques sur les connaissances**

Nous présentons maintenant deux recherches, menées auprès d'élèves et d'étudiants québécois, qui se sont penchées sur les types de connaissances principalement sollicitées en situation d'écriture.

##### ***Les recherches de Roy, Lafontaine et Legros (1995)***

Les recherches menées par ce groupe de chercheurs de l'Université de Sherbrooke en 1995 ont consisté principalement à analyser les verbalisations concurrentes à la tâche d'écriture de plusieurs sujets étudiants adultes (du collégial ou de l'université) placés en contexte de résolution de problèmes grammaticaux. Le protocole de verbalisation a permis de récolter un vaste corpus à analyser afin de mettre en évidence les causes de la réussite ou de l'échec du sujet face aux problèmes rencontrés.

Les conclusions de ces recherches tendent à montrer que même si les sujets manifestent une certaine maîtrise des connaissances déclaratives et procédurales<sup>18</sup> des règles à appliquer, ils démontrent des difficultés importantes lorsque vient le temps de déterminer les conditions d'application de ces mêmes règles. Ces recherches ont aussi permis de mettre en lumière certaines caractéristiques particulières aux scripteurs novices et aux scripteurs experts. Placés devant un problème grammatical, les novices passent directement à la phase de résolution du problème sans avoir préalablement déterminé avec exactitude la nature du problème alors que les scripteurs experts fixent davantage leur attention sur la phase de représentation du problème.

---

<sup>18</sup> Voir 2.2.3 pour une définition des types de connaissances.

***Gauvin (2005)***

Menée en 2001, l'étude effectuée par la chercheuse Isabelle Gauvin sur les conceptions des élèves de 5<sup>e</sup> secondaire sur l'accord des participes passés est extrêmement intéressante et pertinente pour notre recherche, puisqu'elle s'est intéressée aux élèves du niveau secondaire. Les résultats de cette étude montrent que la gestion des connaissances en situation de résolution de problème orthographique pourrait être responsable, en grande partie, des réussites ou des erreurs d'accord.

La recherche a été menée auprès de 12 élèves de 5<sup>e</sup> secondaire fréquentant deux écoles publiques de Montréal. Ces élèves étaient soumis à deux épreuves : une dictée et une verbalisation rétrospective sur cette dictée. Les commentaires exprimés par les sujets ont été codés en fonction du type de connaissance sur lequel ceux-ci étaient appuyés.

Dans un premier temps, Gauvin constate que les erreurs d'accord semblent s'expliquer principalement par une déficience des connaissances conditionnelles et procédurales. Les connaissances déclaratives, selon la chercheuse, entrant peu en jeu en situation d'accord. En effet, lors du suivi d'une démarche d'accord, il ne suffit pas de savoir reconnaître et/ou définir les éléments de la « recette » (ce qu'est un participe passé, par exemple), mais de connaître les étapes de la procédure à suivre (ex. : repérer le sujet si le participe passé est employé avec l'auxiliaire *être*, repérer le complément direct lorsque le participe passé est employé avec *avoir*, etc.). Dans un second temps, Gauvin rapporte que l'analyse des verbalisations montre que les élèves mobilisent principalement des connaissances procédurales sans avoir les connaissances conditionnelles efficaces pour activer leur savoir-faire. Ce constat rejoint directement les conclusions émises par Roy *et coll.* (1995). En d'autres mots, les élèves passeraient rapidement à la phase de solution du problème (voir section 2.1.3) sans avoir adéquatement analysé le problème et confirmé la présence des conditions à remplir pour activer leur procédure d'accord.

## 2.3 L'homophonie

Bien que les difficultés orthographiques et grammaticales rencontrées par les scripteurs lors d'une tâche d'écriture soient nombreuses et variées, nous avons pu observer que les erreurs liées aux formes homophones arrivaient en tête de liste. Il nous apparaît donc important de nous pencher sur cette difficulté particulière afin de mieux en comprendre la nature et la portée.

### 2.3.1 Les spécificités de l'orthographe française

L'orthographe française, comme toutes les orthographe, n'est pas « naturelle » mais bien l'objet d'un choix humain. Selon Catach (1978), elle n'est ni systématique ni arbitraire. Elle relève d'un plurisystème faisant intervenir plusieurs types de fonctionnement : des fonctionnements majeurs tels que celui qui assure la liaison grapho-phonétique, des fonctionnements seconds, comme celui qui permet le marquage morphologique et, enfin, des fonctionnements hors système qui permettent d'expliquer la présence de lettres étymologiques, voire historiques, dans un mot.

Cela étant dit, comme le précise Catach (1978), l'orthographe française est une orthographe essentiellement phonologique (à plus de 80 %). Toutefois, la correspondance phonologique n'est pas toujours transparente, c'est-à-dire que les formes phoniques et graphiques ne correspondent pas toujours. En d'autres mots, les systèmes phonique et graphique du français se démarquent de ceux de plusieurs langues par une polyvalence réciproque, c'est-à-dire qu'une même forme phonique, identique ou non graphiquement, peut renvoyer à des sens différents (ex. *Cet athlète se trouve bon d'avoir effectué un tel bond.*) et qu'une même forme graphique peut renvoyer à deux formes phoniques différentes (ex. *Paul voit des fils d'araignée dans la chambre de son fils.*) (McNicoll et Roy, 1984). Évidemment, cette opacité est au cœur des difficultés orthographiques du français. En cours d'apprentissage d'une langue basée sur des systèmes alphabétiques peu réguliers ou opaques, il existerait deux voies de traitement de l'orthographe : la première effectuerait des appariements sons-lettres (assemblage) et l'autre procéderait par récupération directe des items stockés en mémoire

(adressage) (Barry, 1994). Ainsi, puisqu'il existe des irrégularités dans les appariements sons-lettres en français, l'apprentissage de son orthographe soulève des difficultés évidentes.

### 2.3.2 Homonymes et homophones

Certains mots partagent donc la même forme phonique alors qu'ils se distinguent sur le plan graphique et sémantique (exemples pour le phonème [u] : *où*, *ou*, *août*, *houx*); d'autres possèdent la même forme graphique, mais sont de formes phoniques différentes, comme le mot *fil* qui peut se prononcer [fis] ou [fil] selon le nom auquel il réfère.

Tous ces mots semblables sont appelés des homonymes. L'homonymie regroupe des formes lexicales semblables (homo-) par le son (phonique) ou par l'écriture (graphique). Il existe donc des homophones et des homographes. Les homophones regroupent tous les mots qui se prononcent de la même manière sans que leur graphie ou leur sens soient nécessairement les mêmes, alors que les homographes regroupent tous les mots identiques par l'écriture, que leur prononciation soit identique ou non. Ces deux grandes catégories d'homonymes peuvent ensuite être divisées en trois sous catégories : les homophones hétérographes (Ex. : *le fond d'un seau vs le fonds de placement*), les homophones homographes (Ex. : *Une céréale de son vs son ami*) et les homographes hétérophones (Ex. : *Les fils électriques vs mon fils aîné*) (McNicoll et Roy, 1985).

Ce sont évidemment les homophones qui ne s'orthographient pas de la même façon (les homophones hétérographes) qui posent le plus de difficulté au scripteur puisque la « pluralité des formes graphiques de ces homophones [...] l'oblige à faire [des] choix et à développer des stratégies à cet effet » (McNicoll et Roy, 1985, p. 13). En revanche, les formes homographiques (mots qui s'écrivent de la même façon) n'occasionnent aucun dilemme orthographique.

« [...] on utilise désormais le mot homophone pour désigner tous ces termes de même prononciation et de sens différent susceptibles de poser au scripteur des problèmes de maîtrise orthographique. »

(McNicoll et Roy, 1985, p. 12)

Selon McNicoll et Roy (1985), ces homophones hétérographes peuvent aussi être classés en deux catégories : les homophones lexicaux et grammaticaux. Les premiers font référence aux homophones qui partagent la même catégorie grammaticale (ex. : les noms *tante* et *tente*) alors que les deuxièmes sont de catégorie différente (ex. : le déterminant *son* et le verbe *sont*) (McNicoll et Roy, 1985). Tous ne s'entendent pas sur cette définition. En effet, Catach (1980) parle plutôt de « logogrammes lexicaux » pour traiter des mots tels que *mot* et *maux*, et de « logogrammes grammaticaux » pour nommer des suites telles que *la/là* et *mes/mais*. Dans le même ordre d'idées, Fisher (1994) utilise le terme « homophone grammatical » pour traiter des conjonctions, pronoms, déterminants et des suites pronom-verbe, alors que les homophones lexicaux réfèrent plutôt à la catégorie grammaticale des noms.

Dans la suite de cette recherche, nous emprunterons la définition de Fisher (1994) afin de ne pas alourdir notre propos.

### **2.3.3 Un cas particulier : les formes verbales homophones en /E/**

Les phénomènes d'homophonie verbale sont très fréquents en français et occasionnent bien des difficultés aux scripteurs de cette langue. En effet, plusieurs formes verbales présentent des morphogrammes grammaticaux qui partagent la même forme sonore. Ainsi, de nombreuses confusions orthographiques naissent de ce décalage entre la morphologie à l'oral et celle de l'écrit. C'est particulièrement le cas des verbes du 1<sup>er</sup> groupe qui partagent plusieurs terminaisons en /E/ (ex. : *aimé*, *aimée*, *aimés*, *aimer*, *aimez*, etc.). Effectivement, l'homophonie des formes verbales en /E/ est généralisée : 9 graphies fréquentes renvoient,

par exemple, à la forme phonologique /tRuve/ (trouver, trouvé, trouvés, trouvée, trouvées, trouvez, trouvais, trouvais, trouvaient<sup>19</sup>). (Brissaud, Chevrot & Lefrançois., 2006)

Selon Brissaud *et coll.* (2006), il existerait trois dispositifs cognitifs pouvant être mis en branle pour permettre l'écriture des formes verbales homophones: 1) l'application délibérée de règles ou de procédures enseignées; 2) la mémorisation et la récupération en mémoire de « morceaux » de matériel graphique tirés de textes lus; 3) l'émergence de schémas construits à partir d'instances mémorisées (par exemple, l'émergence d'un cadre *ils \_\_\_és* à partir de la mémorisation des instances *ils sont allés, ils sont blessés, etc.*). Ces auteurs affirment que le premier dispositif est le seul dont la productivité est totale, puisqu'il peut s'appliquer à tout nouveau matériel. Par exemple, si le scripteur maîtrise certaines catégories grammaticales, il pourra mobiliser ces connaissances pour associer ces catégories à des orthographe distinctes et ainsi distinguer différentes formes homophones. Les auteurs suggèrent d'ailleurs qu'un raisonnement analogique adapté pourrait résoudre la plupart des confusions homophoniques (c'est-à-dire le remplacement d'une forme ambiguë, par exemple : *parler vs parlé*, par une autre plus transparente phonologiquement, par exemple : *prendre vs pris*).

Le deuxième dispositif n'offre aucune productivité dans la résolution des problèmes homophoniques, car la mémorisation exacte de la graphie de certains mots ne peut être utile qu'en cas de contexte tout à fait identique au contexte initial. Le dernier dispositif, quant à lui, présente une productivité intermédiaire, puisque « la généralisation dépend de la ressemblance entre le matériel graphique nouveau et le matériel contenu dans les instances mémorisées » (Brissaud *et coll.*, 2006).

Bref, il semble que la seule piste efficace pour résoudre les problèmes homophoniques des finales verbales réside dans l'application de règles et de procédures apprises. Or, le scripteur dispose effectivement de savoirs ou de procédures qui peuvent lui être enseignées de manière

---

<sup>19</sup> Rappelons ici que l'opposition entre les finales [e] et [ɛ] n'est pas effective pour tous les locuteurs francophones alors qu'elle l'est pour ceux du Québec. En conséquence, les risques d'erreurs orthographiques pour les formes verbales à l'imparfait sont moins grands pour les scripteurs québécois.

explicite : les règles d'accord du verbe, la connaissance des paradigmes flexionnels, les catégories et fonctions grammaticales, etc.

Finalement, Brissaud *et coll.* (2006) suggèrent que la fréquence plus élevée de certains verbes pourrait aussi interagir avec les dispositifs utilisés par les scripteurs. En d'autres termes, les scripteurs sauraient plus aisément orthographier correctement une forme verbale en /E/ si la forme attendue, le verbe infinitif ou le participe passé, est plus fréquente dans la langue française que sa concurrente. Lorsque la forme attendue dans un texte est celle qui est la plus fréquente, les auteurs parlent d'orientation statistique convergente; dans le cas opposé, d'orientation statistique divergente. Par exemple, si le verbe *chauffer* se réalise plus fréquemment au participe passé qu'à l'infinitif dans la langue française et que c'est le participe passé qui est attendu, nous dirons que l'orientation statistique est convergente. En somme, l'orientation statistique, selon qu'elle soit convergente ou divergente, aurait un impact non négligeable sur le choix de la finale verbale effectué par le scripteur.

### **2.3.4 Les connaissances grammaticales et la résolution des problèmes d'homophonie**

Nous savons maintenant qu'orthographier correctement les homophones du français est loin d'être aisé pour les scripteurs de cette langue. Pour la plupart d'entre eux, encore plus lorsqu'ils sont des scripteurs débutants, l'orthographe des homophones constitue une véritable situation problème à résoudre. Bien que la langue française ne soit constituée que de 6 % d'homophones (Catach, 1995), bon nombre de ceux-ci figurent néanmoins parmi les mots les plus fréquents de la langue. Quelle stratégie est-il possible de déployer efficacement pour résoudre adéquatement ces problèmes orthographiques?

Pour plusieurs auteurs s'intéressant à la grammaire nouvelle, ce sont les connaissances grammaticales, principalement celles qui concernent les catégories grammaticales, qui permettent cette résolution. En effet, lors du travail grammatical sur les cas d'homophonie, il faudrait davantage favoriser une compréhension profonde du système linguistique que de mettre l'accent sur ses irrégularités (Fisher, 1994), notamment en faisant émerger les relations

qui existent entre les mots de même famille ou qui appartiennent à des séries fonctionnelles (par exemple, les mots *ces*, *c'est*, *cela* ou *cette* qui partagent la graphie « c » ayant en commun l'idée de « démonstration »).

L'opération de substitution, appelée aussi de remplacement, issue de la linguistique, permet aussi de résoudre efficacement certaines confusions homophoniques. Malheureusement, lorsque cette opération est ramenée à un truc unique qui ne repose pas sur la compréhension véritable de la notion en question, elle est peu productive et elle enferme l'élève dans l'application d'une procédure hermétique ou d'une suite de procédures sans lien entre elles (Nadeau et Fisher, 2006; Boivin et Pinsonneault, 2012). Selon Fisher (1994), l'élève doit plutôt être amené à développer des connaissances grammaticales (catégories et fonctions grammaticales, structure de la phrase, etc.) par un travail d'observation, de manipulation et de classement. La grammaire nouvelle propose de se référer aux propriétés des catégories grammaticales, au modèle de la phrase ou encore à ses constituants de base, pour éclaircir les confusions homophoniques.

Comme le disent si bien Nadeau et Fisher (2006) : « On oublie que le meilleur moyen pour retenir, c'est de comprendre. » (p. 63)

Dans cet esprit, Boivin et Pinsonneault (2012) ont conçu et mis à l'essai une séquence didactique visant à vérifier l'impact d'une approche syntaxique sur l'orthographe de certains homophones (cette mise à l'essai est décrite plus en détail à la section suivante). Plus précisément, les chercheuses fondaient leur intervention sur l'identification de l'appartenance à un groupe syntaxique (GN ou GV dans la séquence mise à l'essai) comme élément clé de la généralisation à laquelle les élèves doivent arriver pour distinguer certains homophones.

Lefrançois (2003) s'est aussi penchée sur cette question de la résolution des problèmes orthographiques liés aux homophones. À son avis, ce sont les stratégies d'ordre métalinguistique qui permettent le mieux d'orthographier correctement les homophones. En effet, Lefrançois (2003) constate, dans une étude menée auprès d'enfants du CE1 au CM2, que des « stratégies de résolution de problèmes plus complexes, faisant appel à des

connaissances linguistiques ou à une réflexion sur ces connaissances, semblent conduire plus fréquemment à des graphies correctes qu'à des graphies incorrectes » (p. 8).

### **2.3.5 Quelques études empiriques sur le sujet de l'homophonie**

Dans cette section, nous présentons tout d'abord trois études qui décrivent les performances d'élèves placés devant des difficultés importantes liées à l'homophonie (deux de ces études concernent la distinction entre les finales verbales en /E/), puis nous terminons par deux autres études qui présentent les résultats de mise à l'essai de séquences d'enseignement sur l'orthographe de certaines formes homophones.

#### ***McNicoll et Roy (1984)***

McNicoll et Roy ont mené une étude, en 1984, visant à établir un diagnostic de la performance des élèves placés en contexte d'orthographe des formes homophones. Cette étude présentait un portrait très complet du sujet.

Les sujets choisis pour l'expérimentation étaient des élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année du primaire fréquentant l'école Saint-Pierre de La Patrie de la Commission scolaire La Sapinière au Québec. Les textes de 48 enfants ont été dépouillés.

Deux situations d'écriture ont été présentées aux élèves. La première consistait en la rédaction d'un autoportrait permettant aux élèves de se décrire individuellement, et la seconde situation, administrée une semaine plus tard, demandait aux élèves de raconter l'émission de télé qu'ils avaient le plus aimée parmi celles vues au cours des jours précédents.

Le dépouillement du corpus des 96 textes a permis aux chercheurs de procéder à un relevé précis de toutes les occurrences d'homophones contenues dans ces textes. Les chercheurs se sont servis de la liste des formes homophones mentionnées comme éléments d'apprentissage dans le *Programme d'études* de français au primaire (1979). La liste a toutefois été complétée par quelques autres cas assez fréquents et qui présentaient des particularités similaires (voir les cas 20, 21 et 22 dans le tableau suivant). Dans la 2<sup>e</sup> colonne du tableau, le nombre

d'occurrences de chacune des formes présentes dans le corpus a été précisé et, dans la dernière colonne, le pourcentage d'erreurs pour chacune d'entre elles.

Tableau 2.1: Formes homophones analysées dans l'étude de McNicoll et Roy (1984)

	<b>Formes homophones</b>	<b>Nombre d'occurrences</b>	<b>Pourcentage d'erreurs</b>
<b>1.</b>	<i>m'a</i>	2	100 %
	<i>ma</i>	24	0 %
<b>2.</b>	<i>l'a</i>	8	87,5 %
	<i>la</i>	192	0,5 %
<b>3.</b>	<i>t'a</i>	1	100 %
	<i>ta</i>	3	0 %
<b>4.</b>	<i>a<sup>20</sup></i>	112	21,5 %
	<i>à</i>	152	51 %
<b>5.</b>	<i>m'ont</i>	0	—
	<i>mon</i>	33	0 %
<b>6.</b>	<i>mes</i>	50	6 %
	<i>mais</i>	42	40,5 %
<b>7.</b>	<i>sont</i>	48	40 %
	<i>son</i>	71	14 %
<b>8.</b>	<i>ont</i>	46	48 %
	<i>on</i>	8	25 %
<b>9.</b>	<i>ou</i>	8	12,5 %
	<i>où</i>	7	57 %
<b>10.</b>	<i>peu</i>	3	33,3 %
	<i>peut</i>	1	100 %
	<i>peux</i>	0	—
<b>11.</b>	<i>ces</i>	3	100 %
	<i>ses</i>	11	18 %
<b>12.</b>	<i>c'est</i>	46	46 %
	<i>s'est</i>	5	100 %
<b>13.</b>	<i>on</i>	8	25 %
	<i>on n'</i>	0	—
<b>14.</b>	<i>cet</i>	2	0 %
	<i>cette</i>	3	33,3 %
<b>15.</b>	<i>s'en</i>	12	50 %

<sup>20</sup> La forme « as » (une seule occurrence dans le corpus) a été comptabilisée avec la forme « a ».

	<i>sans</i>	2	0 %
<b>16.</b>	<i>d'en</i>	0	—
	<i>dans</i>	88	1 %
<b>17.</b>	<i>ni</i>	2	0 %
	<i>n'y</i>	1	100 %
<b>18.</b>	<i>ce</i>	24	79 %
	<i>se</i>	38	0 %
<b>19.</b>	<i>qui</i>	0	—
	<i>qu'il</i>	0	—
<b>20.</b>	<i>sa</i>	27	7,5 %
	<i>ça</i>	33	52 %
<b>21.</b>	<i>et</i>	411	4 %
	<i>est</i>	65	17 %
	<i>ai</i>	145	5,5 %
<b>22.</b>	<i>c'était</i>	20	20 %
	<i>s'était</i>	4	50 %

À propos de la liste d'homophones tirée du *Programme d'études* de 1979, McNicoll et Roy soulignent que dans un contexte québécois, cette liste contient plusieurs « faux homophones<sup>21</sup> » (*m'a/ma, l'a/la, t'a/ta, a/à, et ça/sa*), car la prononciation du *a* n'est pas la même pour les termes de gauche (prononcé [a] postérieur) que pour ceux de droite (prononcé [a] antérieur). Ces paires seraient donc des paronymes et non pas des homophones. Ces observations font ressortir la nécessité, selon les auteurs, de distinguer ces cas des autres dans l'enseignement donné aux élèves. En plus de procéder à une analyse grammaticale, l'enseignement de l'orthographe de ces formes pourrait donc être fait en mettant en évidence leurs différences phonétiques.

L'étude des résultats de cette recherche permet de jauger de manière globale le degré de difficulté inhérent à chacune des formes présentées. Voici quelques-unes des conclusions intéressantes pour notre propre sujet d'étude qui se dégagent de cette recherche.

<sup>21</sup> Précisons qu'à notre avis, la même réserve pourrait être émise au sujet des formes homophones *et/est/ai* puisque la prononciation de *est* [ɛ] diffère des autres formes en [e].

### *La fréquence et les formes graphiques des homophones*

Les auteurs de l'étude constatent que le degré de maîtrise d'une forme homophone semble aller de pair avec sa fréquence d'utilisation et sa forme « simple » ou « disjointe ». Des 495 occurrences relevées dans le corpus, 85,7 % s'écrivent en seul mot (formes simples) alors que seulement 14,3 % sont de forme disjointe. Les auteurs suggèrent que le degré de maîtrise d'une forme homophone dépend en grande partie de la forme graphique de celle-ci puisque 88,7 % des formes simples sont réussies alors que seulement 11,3 % des formes complexes le sont.

### *Les formes sonores des homophones*

L'étude fait ressortir que le taux de succès varie également en fonction de la forme sonore des homophones, même si ce facteur est beaucoup moins discriminant que la fréquence d'emploi et la forme graphique de ceux-ci. Par exemple, le taux de succès passe de 92 % pour les homophones impliquant le son [e] (*mes/mais; ai/et/est*)<sup>22</sup> à près de 64 % pour les groupes impliquant le son [s] (*se/ce; ça/sa; c'est/s'est/ces/ses/sait; c'était/s'était*). La paire *a/à* se distingue des autres : malgré une forte fréquence dans le corpus, le taux d'échec reste très élevé. En effet, le taux d'échec observé pour les homophones impliquant le son [a] (53,6 %) provient, dans 100 cas sur 112, de l'échec de ces formes (*a/à*).

### *Les catégories grammaticales des homophones*

Selon les chercheurs, le taux de réussite à l'écrit des formes homophones dépend aussi de manière très significative de la catégorie grammaticale de ces mots. Fait intéressant, c'est la catégorie des déterminants qui remporte le plus de succès (380 cas réussis sur 405), alors que les groupes comprenant un pronom et ceux formés d'un pronom et d'un verbe (ex. : *l'a, m'a, t'a*) constituent les groupes présentant les plus hauts taux d'échecs. Ces résultats suggèrent que la structure syntaxique (groupe nominal ou verbal par exemple) sur laquelle reposent ces formes influence leur orthographe; l'élève doit donc faire la preuve d'une certaine connaissance du système global de la langue et d'une capacité d'analyse catégorielle assurée pour éviter plusieurs confusions homophoniques.

---

<sup>22</sup> Nous pouvons nous interroger sur ce taux de réussite élevé. Il s'explique peut-être en partie par la « fausse homophonie » du groupe *et/est/ai*.

*La réussite de l'orthographe des homophones selon les résultats scolaires*

Enfin, les résultats montrent clairement que les élèves ayant des résultats scolaires élevés démontrent une plus grande maîtrise de l'orthographe des homophones que les autres. En effet, le taux d'échec des élèves faibles (24,2 %) est presque le double de celui des forts (13,2 %).

En somme, les résultats de cette étude font ressortir que la maîtrise orthographique des formes homophones dépend de plusieurs facteurs : leur forme graphique et sonore, leur appartenance à une catégorie grammaticale et la fréquence de leur emploi dans la langue. En effet, les homophones ayant une forme graphique simple, appartenant à la catégorie des déterminants et présentant une fréquence d'emploi élevé sont mieux orthographiés que les autres. Une analyse plus détaillée des résultats a d'ailleurs permis aux auteurs de préciser que les formes homophones démontrant une simplicité orthographique (ex. : *a, ou, et, la, sa, ma, mon*) sont acquises plus rapidement que les formes présentant une particularité graphique additionnelle (ex. : *à, où, est, l'a, ça, m'a, m'ont*). Enfin, peu importe leur simplicité orthographique ou leur fréquence d'emploi, certaines formes présentent une difficulté accrue due à leur forte concurrence. Par exemple, les formes *ce/se* apparaissent presque aussi souvent l'une que l'autre dans la langue française (24/38 dans le corpus étudié et 1498/1390 dans le corpus de Beauchemin, Martel & Théorêt, 1983), ce qui occasionne un plus grand nombre d'erreurs. En effet, selon McNicoll et Roy (1985), lorsque deux formes ont une fréquence semblable, les risques de confusion semblent plus élevés.

Ces conclusions permettent d'esquisser un portrait général des performances des élèves du primaire en ce qui a trait à l'orthographe des différentes formes homophones; toutefois, le portrait des performances des élèves au secondaire reste à faire. La présente recherche vise à combler, du moins partiellement, cette lacune.

***Brissaud et Sandon (1999)***

À la suite de l'observation d'un corpus d'erreurs relevées dans 180 rédactions (90 rédactions d'élèves de sixième, 45 en fin de cinquième et 45 rédactions de brevet des collèges), Brissaud et Sandon (1999) ont bâti un test exploratoire dont l'objectif premier était d'évaluer la compétence des élèves placés devant l'orthographe des terminaisons verbales du 1<sup>er</sup> groupe. Le test élaboré était composé d'un exercice à trous composé de 48 phrases lacunaires présentant 12 verbes à l'imparfait, 8 infinitifs, 12 participes passés employés avec l'auxiliaire *avoir*, 10 employés avec l'auxiliaire *être* et 6 employés comme adjectifs. Le test a ensuite été passé à 1269 élèves répartis sur cinq niveaux, de la dernière section de l'école élémentaire à la dernière année de scolarité au collège<sup>23</sup>.

Les résultats de l'étude ont permis de dégager certaines tendances qui se manifestent dans les graphies erronées. Tout d'abord, la forme en *-é* est la forme privilégiée, plutôt que les formes en *-ai* et *-er*. Ensuite, les auteurs observent que les collégiens ont tendance à accorder la forme verbale avec le sujet de la phrase et, enfin, que l'accord est souvent fait avec l'élément qui précède le verbe ou qui en est très proche. Ces deux dernières tendances pourraient expliquer la première. En effet, « tout se passe comme si l'élève choisissait une forme en *-é* parce qu'il éprouve le besoin de faire varier la forme verbale en genre et en nombre, ce qu'il n'est pas enclin à faire avec une finale en *-er* » (Brissaud et Sandon, 1999, p. 49).

***Brissaud, Chevrot et Lefrançois (2006)***

Conduits au LIDILEM en France, plusieurs travaux ont permis d'illustrer les savoirs en construction et les conceptions des apprenants relativement aux terminaisons verbales en /E/; la recherche de Brissaud *et coll.* (2006) en est issue. Il s'agit en fait de deux enquêtes transversales menées auprès de larges populations scolaires de la France et du Québec (pour la première étude, 1269 élèves de la région de Grenoble de la 5<sup>e</sup> année du primaire à la 4<sup>e</sup> année du collège; pour la 2<sup>e</sup> étude, 621 élèves de la 3<sup>e</sup> année du primaire à la 3<sup>e</sup> année du secondaire, dont 303 sont des élèves montréalais). Les résultats de ces études ont été examinés selon trois axes : les morphogrammes de mode-temps (*-ai*, *-é* ou *-er*) et ce qui peut influencer

---

<sup>23</sup> Au Québec, ces niveaux correspondent à la cinquième année du primaire jusqu'à la 2<sup>e</sup> année du secondaire.

la sélection de l'un d'eux, la question de l'accord et, finalement, les interactions entre l'accord et la sélection du bon morphogramme. Ce sont les résultats du premier axe d'analyse que nous présentons ici.

Brissaud *et coll.* (2006) ont noté, en premier lieu, que les plus jeunes sélectionnent avec plus de justesse le morphogramme *-er* que *-é*, mais que la tendance s'inverse ensuite. En second lieu, les chercheurs ont mis en lumière une certaine surgénéralisation<sup>24</sup> des flexions. En termes plus clairs, les élèves produisent souvent une même forme verbale que cela soit dans un contexte où cette forme est attendue ou pas. Par exemple, un élève donné choisira la finale *-é* toutes les fois où le son /E/ est perçu à la fin d'un verbe nonobstant le contexte syntaxique présenté. Cette surgénéralisation est plus répandue chez les élèves les plus jeunes (3<sup>e</sup> année) que les autres. En effet, la flexion *-er* est prédominante chez une majorité de scripteurs débutants et elle a tendance à être surgénéralisée. Dès la 4<sup>e</sup> année, c'est la flexion *-é* qui devient la plus présente et qui est surgénéralisée à son tour.

L'étude a aussi permis d'analyser l'orientation statistique<sup>25</sup> des différentes formes verbales. Les chercheurs ont voulu savoir si la forme choisie par le scripteur était liée à la fréquence de celle-ci dans la langue. Les chercheurs ont émis l'hypothèse selon laquelle le nombre d'erreurs augmente lorsque l'orientation est divergente (c'est-à-dire quand la forme attendue n'est pas la plus fréquente). Cette hypothèse a été vérifiée bien que l'effet observé diminue, évidemment, lorsque la capacité des élèves à produire la flexion adaptée se développe.

### ***David, Guyon et Brissaud (2006)***

Cette recherche a eu pour objet l'étude des effets d'un apprentissage progressif du marquage des verbes en /E/, principalement relativement à l'homophonie des finales du participe passé en *-é* et de l'infinitif en *-er*. L'étude a été menée auprès de 195 élèves de CM2 (8-9 ans) répartis en deux groupes : 5 classes sur le site de Grenoble (soit 47 élèves dans les classes

---

<sup>24</sup> Terme employé par les auteurs.

<sup>25</sup> Voir 2.3.3 pour une explication du concept d'orientation statistique.

« expérimentales » et 58 dans les classes « contrôle ») et 4 classes sur le site de Versailles-Cergy (soit 58 élèves dans les classes « expérimentales » et 37 dans les classes « contrôle »).

Les chercheurs ont conduit un enseignement-apprentissage explicite de la morphologie verbale, en enseignant notamment aux élèves une procédure de commutation pour permettre la distinction entre les flexions des participes passés et celles des verbes infinitifs. (Les auteurs ne précisent pas de quelle manière cette procédure était expliquée.) La démarche suivie par les chercheurs combinait des tâches d'écriture individuelles (corrigées et commentées collectivement), des tâches de dictée préparées (corrigées et commentées elles aussi) et des explications métagraphiques collectives menées à partir d'un corpus construit qui sollicitait les procédures analogiques liées au problème de l'homophonie verbale en /E/. Le raisonnement analogique suggéré est fondé sur « la construction de paradigmes modaux par la mise en relation des formes homophones en /E/ et des formes hétérophones (*vendre/vendu; prendre/pris, etc.*) (p.113).

Les classes « contrôle » n'ont pas été soumises à un enseignement explicite des notions ciblées par la recherche (les chercheurs ont demandé aux enseignants de ces groupes de différer les apprentissages de la morphographie verbale des verbes en /E/ au-delà des tests réalisés par l'équipe de recherche).

Les effets de ces séances d'enseignement-apprentissage ont été évalués à l'aide d'un pré-test et d'un post-test.

En regard de nos préoccupations, voici les principaux résultats de cette étude.

Les auteurs constatent tout d'abord que les groupes « expérimentaux » ont progressé de manière significative par rapport aux groupes « contrôle ». La séquence didactique mise en œuvre (principalement l'enseignement de la procédure analogique) semble donc avoir aidé les élèves à mieux distinguer les formes en *-er* et en *-é*. Ensuite, les auteurs remarquent que l'influence du contexte syntaxique est surtout déterminante pour l'orthographe des verbes infinitifs. Par exemple, lorsque le verbe infinitif est précédé d'une préposition (et encore plus

lorsqu'il s'agit de la préposition *pour*), très peu d'erreurs sont commises. Ainsi, certains contextes syntaxiques permettraient de distinguer avec plus de facilité que d'autres la forme infinitive.

***Boivin et Pinsonneault (2012)***

Dans le cadre d'un projet de recherche-action sur l'articulation de l'enseignement de la grammaire et de l'écriture, Boivin et Pinsonneault (2012) ont mis à l'essai une séquence didactique sur l'apprentissage des homophones dans une classe québécoise de 1<sup>re</sup> secondaire avec des élèves de 12-13 ans. Cette séquence adopte une approche syntaxique soutenue par la position théorique suivante : l'identification de la catégorie grammaticale se trouve au cœur de la solution aux problèmes d'homophonie. Selon les auteures, l'enseignement actuel des homophones n'est pas ramené directement au fonctionnement général de la langue et ne permet donc pas de résoudre les difficultés importantes liées à l'orthographe de ceux-ci.

La séquence didactique élaborée par les chercheuses s'échelonne sur six périodes et est composée de plusieurs étapes dont les plus importantes visent à faire ressortir que l'appartenance au groupe syntaxique (GN ou GV dans cette séquence) est un élément clé de la généralisation à laquelle les élèves doivent arriver après plusieurs activités de découverte.

Voici le résumé du déroulement de la séquence : après une activité visant à faire réaliser aux élèves leurs difficultés orthographiques en ce qui a trait à certains homophones, l'enseignante associée au projet de recherche a donné un texte à lire aux élèves dans lequel plusieurs occurrences d'homophones apparaissaient (voir la liste des homophones de la séquence dans le tableau suivant). Les élèves devaient alors identifier ces occurrences, identifier la catégorie grammaticale du groupe syntaxique dans lequel se trouve l'homophone et, ultérieurement, la catégorie grammaticale du mot homophone.

Tableau 2.2 : Homophones de la séquence et appartenance au groupe syntaxique

<b>Appartenance au GN</b>	<b>Appartenance au GV</b>
<i>ce</i>	<i>se</i>
<i>ces/ses</i>	<i>s'est</i>
<i>la</i>	<i>la/l'a</i>
<i>leur(s)</i>	<i>leur</i>
<i>ma</i>	<i>m'a</i>
<i>ta</i>	<i>t'a</i>
<i>sa</i>	---
<i>mon</i>	<i>m'ont</i>
<i>ton</i>	<i>t'ont</i>
<i>son</i>	<i>sont</i>
<i>mes</i>	<i>m'es(t)</i>
<i>tes</i>	<i>t'es(t)</i>

Les élèves devaient ensuite formuler et valider leurs hypothèses relatives au lien existant entre le groupe syntaxique d'appartenance et l'orthographe du mot.

Par la suite, pour faire apparaître les auxiliaires et dégager la structure du GV, les élèves devaient transposer le texte au passé composé et pronominaliser les compléments. Finalement, les élèves devaient positionner chaque homophone dans l'arbre syntaxique du groupe de mots.

La séquence s'est terminée par l'écriture d'un texte dont la construction favorisait l'utilisation des homophones étudiés.

### *Les résultats*

Sur les 27 textes produits, 462 occurrences des homophones étudiés sont apparues, dont 399 ont été bien orthographiées. Il s'agit donc d'un taux de réussite global de 86 %. Ces résultats suggèrent que l'approche syntaxique adoptée par les chercheuses est efficace et prometteuse pour l'enseignement des homophones.

### **Synthèse des études empiriques présentées**

Les travaux présentés dans cette section montrent bien que les problèmes orthographiques liés aux homophones sont éprouvés par bon nombre d'élèves de tous les niveaux scolaires et que plusieurs caractéristiques propres à certaines formes homophones ont un impact sur la réussite de leur orthographe.

De ces travaux, nous retenons principalement que :

- ✓ La fréquence et la forme graphique (simple ou disjointe) des homophones semblent avoir un impact sur le degré de maîtrise d'une forme homophone;
- ✓ Le taux de réussite à l'écrit des formes homophones dépend aussi de manière très significative de la catégorie grammaticale de ces mots;
- ✓ La structure syntaxique (groupe nominal ou verbal par exemple) sur laquelle reposent ces formes influence leur orthographe;
- ✓ En ce qui a trait à la distinction des formes verbales en /E/, le nombre d'erreurs semble augmenter lorsque l'orientation est divergente (c'est-à-dire quand la forme attendue n'est pas la plus fréquente).
- ✓ De manière générale, la finale en *-é* serait plus fréquemment sélectionnée que les finales en *-er* et *-ai* lorsqu'une forme verbale en /E/ est requise.

Finalement, notre revue des études empiriques nous a aussi permis de constater l'efficacité de certaines séquences didactiques mises à l'essai pour aider les élèves à orthographier correctement les homophones. En effet, les deux séquences d'enseignement présentées ont montré des résultats encourageants et ouvrent plusieurs avenues didactiques prometteuses.

## 2.4 Problème et questions spécifiques de recherche

Voici la formulation de notre problème spécifique :

Les élèves, placés devant un choix orthographique lié aux formes homophones, que ce soit lors de la phase de mise en texte ou de révision, commettent de fréquentes erreurs. Plusieurs recherches démontrent effectivement que l'orthographe des homophones est une source importante d'erreurs pour les élèves. Toutefois, peu d'études se sont penchées sur ces difficultés particulières qui persistent tout au long du cursus scolaire.

Notre recherche vise donc à faire un portrait détaillé des performances grammaticales des élèves relativement à l'orthographe des formes homophones. Plus particulièrement, nous désirons décrire la situation qui prévaut au niveau secondaire en répondant aux questions suivantes :

### Question de recherche

- Question principale : Quelles sont les performances des scripteurs de niveau scolaire secondaire en ce qui concerne les formes homophones?

Cette question sera complétée par l'examen de questions plus spécifiques comme les suivantes :

- Quelles sont les formes homophones qui occasionnent le plus d'erreurs dans les textes des élèves?
- Peut-on observer des différences selon le niveau scolaire des élèves?
- Y a-t-il un lien entre la forme graphique des homophones (forme simple ou disjointe) et la réussite de leur orthographe?
- Existe-t-il un lien entre la fréquence lexicale d'un mot homophone et la réussite de son orthographe?
- Certaines catégories grammaticales sont-elles mieux maîtrisées que d'autres?
- Constate-t-on un lien entre les erreurs d'homophonie et le contexte syntaxique (GN, GV, etc.) dans lequel elles se réalisent?

## Chapitre 3 : Méthodologie

Après avoir explicité les motivations et les objectifs du projet de recherche que nous voulons mener en décrivant le contexte dans lequel il s’ancre et en précisant les concepts qui l’encadrent, nous nous proposons maintenant de préciser les moyens méthodologiques par lesquels nous prévoyons procéder. Ce chapitre y est dédié.

Plus spécifiquement, nous présentons, dans un premier temps, le contexte particulier de la recherche ainsi que ses orientations générales en exposant les principes qui la guident ainsi que la démarche générale que nous avons choisie pour répondre à notre question de recherche. Dans un deuxième temps, nous nous intéressons à décrire de manière détaillée le dispositif méthodologique déployé en amont pour la collecte des données que nous avons analysées. Enfin, nous présentons la méthodologie que nous avons adoptée pour procéder à l’analyse et au traitement des données amassées. Nous terminons ce chapitre par une brève discussion entourant les limites méthodologiques de cette recherche.

### 3.1 Contexte de la recherche et orientations générales

La présente recherche s’inscrit dans un projet de recherche plus large dirigé par Marie-Claude Boivin et Reine Pinsonneault et intitulé « Un modèle didactique d’articulation de la grammaire et de l’écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire<sup>26</sup> » (ci-après, le *Projet grammaire-écriture*). Ce projet d’envergure, amorcé en 2010, vise à concevoir, élaborer et mettre à l’essai en classe un modèle didactique d’articulation de la grammaire et de l’écriture.

Le projet comprend quatre grands axes : (A) un portrait de l’état des connaissances grammaticales des élèves ; (B) la conception et l’élaboration d’un modèle d’articulation de

---

<sup>26</sup> Ce projet de recherche est subventionné par le Fonds de recherche du Québec Société et Culture (FRQSC#2010-ER-136922)

l'enseignement de la grammaire et de l'écriture ; (C) la mise en œuvre du modèle à travers des séquences didactiques en classe ; (D) l'analyse des données et l'évaluation des séquences et du modèle.

Plus précisément, notre recherche se greffe directement au premier axe de cette vaste entreprise puisque notre objectif de recherche principal consiste à décrire et à analyser les principales erreurs commises par les élèves du niveau secondaire aux prises avec l'orthographe de plusieurs formes homophones de la langue française. Ultimement, sur un plan nomothétique, nous espérons que les résultats de cette recherche seront pertinents pour les recherches subséquentes en didactique de la grammaire.

### **3.1.1 Type de recherche**

Afin de répondre directement à notre question de recherche, nous avons utilisé une approche descriptive qui nous a permis d'observer et d'analyser les données recueillies empiriquement par le groupe de recherche. Notre démarche méthodologique a consisté à répertorier de manière quantitative les données recueillies et à analyser de manière détaillée les erreurs d'homophones commises par les élèves du secondaire. L'analyse des données est essentiellement statistique et descriptive.

## **3.2 Méthodologie pour la collecte des données**

Comme mentionné précédemment, les données que nous avons utilisées pour mener à bien notre description sont tirées d'un corpus de textes (dictées et productions écrites) recueillis au cours du *Projet grammaire-écriture*. Voici de quelle manière ce corpus a été constitué.

### **3.2.1 Description de l'échantillon**

La recherche empirique a été menée auprès d'élèves du secondaire fréquentant la Commission scolaire Les Affluents, en banlieue nord de Montréal. Il s'agit d'écoles publiques ayant obtenu des résultats scolaires « moyens » aux examens du MELS en français. Chaque classe

participante était composée d'élèves des deux sexes avec un maximum de 41 % d'élèves d'un sexe et de 59 % de l'autre. Les sujets proviennent de cinq classes de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire (une classe par niveau).

### 3.2.2 Collecte des données<sup>27</sup>

Trois instruments de collecte ont été utilisés par le groupe de recherche: une dictée (annexe 1), une production écrite (annexe 2) et des entretiens métagraphiques menés avec certains élèves ciblés au sujet des productions écrites effectuées. Dans le cadre de la présente recherche, nous n'avons utilisé que les données recueillies à l'aide des deux premiers instruments, c'est-à-dire les textes de dictée ainsi que les productions écrites.

Voici un tableau décrivant précisément le nombre de participants à l'étude par niveau scolaire.

Tableau 3.1: Nombre de sujets étudiés par instrument et par niveau scolaire

<b>Instruments de collecte de données</b>	<b>1<sup>re</sup> sec.</b>	<b>2<sup>e</sup></b>	<b>3<sup>e</sup></b>	<b>4<sup>e</sup></b>	<b>5<sup>e</sup></b>
<b>Productions écrites (136)</b>	27	26	24	30	29
<b>Dictées (139)</b>	26	27	27	28	31

Les instruments ont été administrés, sans enseignement préalable particulier, à 5 classes réparties de la 1<sup>re</sup> à 5<sup>e</sup> secondaire, au début d'octobre 2010.

La dictée présentée aux élèves a permis d'identifier précisément certaines difficultés ciblées par les chercheurs en contrôlant le contenu grammatical proposé. La dictée visait principalement les trois systèmes d'accord (accord régi par le sujet, accord régi par le CD et accord dans le GN), de même que les difficultés orthographiques liées à la catégorisation

---

<sup>27</sup> La description des instruments de collecte de données se fonde sur le rapport de recherche du *Projet grammaire-écriture*.

grammaticale (homophones) et aux classes verbales.

Pour la production écrite, l'élève devait rédiger un texte d'environ 500 mots (le type de texte et le sujet ont été choisis en fonction du niveau scolaire). La tâche d'écriture proposée, s'approchant des conditions naturelles d'écriture, notamment au plan de la charge cognitive impliquée, a donc fourni des données pertinentes sur les connaissances grammaticales effectives des élèves dans un contexte authentique. La production écrite permet d'identifier à la fois les aspects maîtrisés et les difficultés rencontrées en grammaire de la phrase et du texte de même qu'en orthographe grammaticale.

### **3.2.3 Codage des textes**

Le codage des textes a été effectué par des auxiliaires de recherche embauchés dans le cadre du *Projet grammaire-écriture*.

Les textes des dictées et des productions écrites ont tout d'abord été transcrites en format Word en conservant les erreurs commises par les élèves, puis ces transcriptions ont été vérifiées par une seconde personne pour en valider la conformité aux textes originaux. Finalement, tous les textes ont été codés à l'aide du logiciel HyperResearch afin de permettre la compilation des erreurs.

## **3.3 Méthodologie pour le traitement et l'analyse des données**

Nous avons choisi de déployer une stratégie statistique et descriptive afin de traiter et d'analyser les données recueillies.

### **3.3.1 Analyse statistique et descriptive**

Nous nous proposons, dans un premier temps, de décrire les différentes erreurs d'homophones présentes dans les 139 dictées puis, dans un deuxième temps, celles commises dans les 136 productions écrites dépouillées.

La description des données issues de l'analyse des **dictées** sera présentée en plusieurs étapes dans cette section : tout d'abord, nous débutons par la présentation de tous les contextes d'erreur potentiels présents dans le texte de dictée, puis nous exposons les différentes erreurs commises en fonction de leur fréquence absolue (c'est-à-dire le nombre d'erreurs moyen par élève et par niveau scolaire) et en fonction de leur fréquence par 100 mots. Ensuite, nous présentons notre analyse de ces différentes erreurs en établissant le taux de réussite et d'échec de leur orthographe respective par contexte. Enfin, une brève description des erreurs les plus fréquentes est présentée pour chacun des niveaux scolaires.

Ensuite, nous décrivons les données récoltées à travers l'analyse des **productions écrites**. Nous présentons tout d'abord le nombre moyen d'erreurs d'homophonie par 100 mots, pour chaque niveau scolaire, puis le nombre moyen d'erreurs pour chacun des codes d'erreurs préétablis. Finalement, nous avons sélectionné les groupes d'homophones nous apparaissant les plus préoccupants afin de procéder à une analyse plus détaillée de ceux-ci. Plus précisément, nous avons établi le taux de réussite et d'échec des formes attendues pour chaque contexte présentant ces groupes d'homophones dans les textes des élèves.

Ultimement, nous espérons que l'analyse globale de ces résultats nous permettra de brosser un portrait détaillé des performances des élèves du secondaire et d'offrir certaines pistes de réflexion didactique.

Nous nous sommes servie des données primaires déjà compilées et codées<sup>28</sup> par le groupe de recherche *Projet grammaire-écriture* qui a mené une analyse des données collectées en vue de déterminer les principales difficultés des élèves. Un regroupement des difficultés des élèves a été préalablement établi pour former des familles de difficultés. En regard de nos objectifs de recherche, nous n'avons utilisé que les données regroupées dans la famille de difficultés *Syntaxe* (détermination de la catégorie grammaticale /homophones).

---

<sup>28</sup> Voir annexe 5 pour la liste complète des codes utilisés par le groupe de recherche *Projet grammaire-écriture* lors de la compilation initiale des données dans la famille de difficultés « Syntaxe-Homophones ».

Aux cas étudiés par le *Projet grammaire-écriture*, nous avons apporté quelques modifications. Tout d'abord, le code original « déterminant/pronom » a été développé en deux nouveaux codes « leurs/leur » et « sa/ça » afin de nous permettre une analyse indépendante de ces différentes paires. Notre expérience du terrain nous suggère que l'orthographe du pronom *leur* cause fréquemment des difficultés aux élèves du secondaire et nous désirons vérifier notre intuition. Nous avons aussi fait ressortir la paire *tous/tout* de l'ensemble d'erreurs codé « Autres » pour nous permettre un regard plus précis sur cette difficulté.

Enfin, nous avons renommé certains codes afin qu'ils représentent directement la paire homophonique problématique. Ainsi, le code original « pronom/déterminant » (utilisé par le *Projet grammaire-écriture* pour coder les erreurs « ça/sa » et « se/ce ») a été changé pour le code « se (pro)/ce (det) » en retirant le seul cas « ça/sa » repéré dans les textes. La catégorie grammaticale des deux termes a été ajoutée au code pour le différencier du code « pro pers/pro dem » représentant lui aussi les mots *se* et *ce*. Dans le même but, nous avons aussi modifié les codes « aux/prep », « prep/aux », « adv/pro V » et « pro V/adv » pour les codes « a/à », « à/a », « là/l'a » et « l'a/là ».

Voici donc les codes que nous avons utilisés pour l'analyse des erreurs d'homophonie présentes dans les textes des élèves. Nous empruntons les mêmes grandes catégories syntaxiques que le *Projet grammaire-écriture* pour organiser les différentes formes homophones étudiées. Ces catégories ont été établies pour rendre compte de la structure syntaxique sous-jacente à l'orthographe de ces différentes formes. Par exemple, la distinction entre le déterminant *ses* et la suite pronom-verbe *s'est* est liée à la structure des groupes nominal et verbal; la catégorie « Opposition GN/GV » permet de regrouper toutes les difficultés qui peuvent être liées à cette distinction.

Tableau 3.2: Liste des codes pour l'analyse des dictées et des productions écrites

<b>Catégories syntaxiques</b>	<b>Exemples de réalisations</b>	<b>Codes utilisés dans cette recherche</b>	<b>Codes utilisés par le <i>Projet grammairre-écriture</i></b>
OPPOSITION GN/GV	<i>m'a/ma</i>	<b>proV/det</b> <sup>29</sup>	pro V/det
	<i>t'a/ta</i>		
	<i>m'ont/mon</i>		
	<i>c'est, s'est/ses</i>		
	<i>c'est, s'est/ces</i>		
	<i>ma/m'a</i>	<b>det/proV</b>	det/pro V
	<i>ta/t'a</i>		
	<i>mon/m'ont</i>		
	<i>ces/c'est</i>		
	<i>ses/s'est</i>		
	<i>se/ce</i>	<b>se (pro)/ce (det)</b>	pronom/ déterminant
	<i>leurs/leur</i>	<b>leurs/leur</b>	déterminant/ pronom
	<i>on/ont</i>	<b>on/ont</b>	on/ont
<i>ont/on</i>	<b>ont/on</b>	ont/on	
<i>son/sont</i>	<b>son/sont</b>	son/sont	
<i>sont/son</i>	<b>sont/son</b>	sont/son	
STRUCTURE INTERNE DU GROUPE NOMINAL	<i>ces/ses</i>	<b>ces/ses</b>	ces/ses
	<i>ses/ces</i>	<b>ses/ces</b>	ses/ces
STRUCTURE INTERNE DU GROUPE VERBAL ET FORMES VERBALES	<i>manger/mangez</i>	<b>inf/2ppl</b>	inf/2ppl
	<i>mangez/manger</i>	<b>2ppl/inf</b>	2ppl/inf
	<i>mangez/mangé</i>	<b>2ppl/pp adj</b>	2ppl/pp adj
	<i>mangé/mangez</i>	<b>pp adj/2ppl</b>	pp adj/2ppl
	<i>manger/mangé</i>	<b>inf/pp adj</b>	inf/pp adj
	<i>mangé/manger</i>	<b>pp adj/inf</b>	pp adj/inf
	<i>là/l'a</i>	<b>là/l'a</b>	adv/pro V
	<i>l'a/la</i>	<b>proV/pro</b>	pro V/ pronom
	<i>l'est/les</i>		
	<i>la/l'a</i>	<b>pro/pro v</b>	pronom/pro V
<i>les/l'est</i>			
GROUPE PRÉPOSITIONNEL	<i>à/a</i>	<b>à/a</b>	prep/aux
	<i>a/à</i>	<b>a/à</b>	aux/prep
SYSTÈME PRONOMINAL	<i>se/ce</i> <i>s'est/c'est</i> <i>s'était/c'était</i> <i>s'en/c'en</i>	<b>pro pers/pro dem</b>	pronom personnel/ démonstratif

<sup>29</sup> Le premier terme de chaque code représente l'erreur potentielle alors que le deuxième terme représente la forme correcte attendue.

	<i>ce/se</i> <i>c'est/s'est</i> <i>c'était/s'était</i> <i>c'en/s'en</i>	<b>pro dem/pro pers</b>	pronom démonstratif/personnel
GROUPE ADVERBIAL	<i>sa/ça</i>	<b>sa/ça</b>	déterminant/ pronom
	<i>ou/où</i>	<b>ou/où</b>	ou/OUaccent
	<i>où/ou</i>	<b>où/ou</b>	OUaccent/ou
	<i>là/la</i>	<b>là/la</b>	LAaccent/la
	<i>la/là</i>	<b>la/là</b>	la/LAaccent
AUTRES	<i>l'a/là</i>	<b>l'a/là</b>	pro V/adv
	<i>tout/tous</i>	<b>tout/tous</b>	Autres
	<i>tous/tout</i>	<b>tous/tout</b>	Autres
	<i>quel que/quelque</i>	<b>quel que/quelque</b>	quel que/quelque
	<i>quelque/ quel que</i>	<b>quelque/ quel que</b>	quelque/quel que

Rappelons ici que l'analyse des erreurs sera présentée en deux temps : tout d'abord, nous présenterons un portrait des erreurs tirées des dictées et, ensuite, des productions écrites.

Précisons que lors de l'analyse de l'orthographe de certaines formes homophones produites dans les textes des élèves, nous avons utilisé un critère de fréquence lexicale pour discuter de l'orientation statistique comme facteur de réussite ou d'échec de ces formes. Cet indice de fréquence lexicale a été établi à partir de la base de données lexicales *LEXIQUE 3*. Cette base de données, dont la première version a été créée en 2001, a été élaborée par Boris New et Christophe Pallier du Centre national de la recherche scientifique en France. Nous avons choisi cette base de données pour les raisons suivantes : il s'agit de la base de données lexicales la plus récente et la plus vaste à ce jour, et les données sont facilement accessibles sur internet.

Voici de quelle manière cette base a été constituée. Les données de cette base sont issues de deux corpus : tout d'abord, du corpus de textes *Frantext* donnant accès à 218 textes littéraires publiés entre 1950 et 2000 (14,7 millions de mots) et, ensuite, d'un corpus de sous-titres tirés de 9474 films (environ 50 millions de mots). Pour simplifier la comparaison des différentes fréquences lexicales des homophones étudiés, nous avons choisi de nous baser uniquement sur les données tirées du corpus de textes littéraires.

### 3.4 Limites de l'étude

L'étude que nous avons décidé de mener nous a permis de jeter un regard précis sur certaines erreurs d'homophonie fréquentes chez les élèves du secondaire et cela à travers différents angles d'analyse. En effet, l'analyse des erreurs commises lors des productions écrites et des dictées a permis de faire émerger un diagnostic général quant aux formes homophones les plus problématiques ainsi que d'établir les caractéristiques communes à celles-ci.

Certaines limites sont néanmoins à considérer. La principale est liée au petit nombre de sujets étudiés (139 élèves). Ainsi, il a été difficile de généraliser à l'ensemble de la population étudiante du secondaire les conclusions tirées de l'analyse de notre échantillon. Nous serons donc sensible à cette limite lorsque viendra le temps d'émettre ces conclusions.

Enfin, les instruments d'analyse du *Projet grammaire-écriture* n'ayant pas été construits en vue d'une étude portant spécifiquement sur les homophones, le nombre de cas à étudier, principalement dans les textes de dictées, est moins élevé que si les instruments avaient été conçus à cette fin. De plus, en ce qui concerne les productions écrites, les consignes de rédaction de la tâche d'écriture dirigeaient implicitement les scripteurs vers une narration à la 3<sup>e</sup> personne, et au passé simple, ne permettant pas de provoquer certains contextes homophoniques tels que *m'a/ma* et *t'a/ta*.

## Chapitre 4 : Résultats

Dans ce chapitre, un portrait complet des résultats obtenus lors de l'analyse descriptive des données sera présenté. Dans un premier temps, nous ferons l'analyse des dictées complétées par les élèves qui ont participé au *Projet-Écriture* et, dans un deuxième temps, nous présenterons notre analyse des productions écrites rédigées par ces mêmes élèves.

### 4.1 Analyse des dictées

#### 4.1.1 Description générale des données analysées

En tout, 139 textes de dictées ont été analysés dans cette recherche. Le tableau suivant illustre la distribution de ce nombre en fonction du niveau scolaire des élèves.

Tableau 4.1: Nombre de textes analysés par niveau scolaire

Niveau scolaire	Nombre de textes analysés
<b>1<sup>re</sup> secondaire</b>	26
<b>2<sup>e</sup> secondaire</b>	27
<b>1<sup>er</sup> cycle</b>	53
<b>3<sup>e</sup> secondaire</b>	27
<b>4<sup>e</sup> secondaire</b>	28
<b>5<sup>e</sup> secondaire</b>	31
<b>2<sup>e</sup> cycle</b>	86
<b>TOTAL</b>	<b>139</b>

Le texte de dictée présenté aux élèves du 1<sup>er</sup> cycle par le *Projet grammaire-écriture* comportait 139 mots dont 34 contextes d'homophonie. Le texte présenté au 2<sup>e</sup> cycle (voir annexe 1 pour le texte complet) comportait quant à lui 87 mots supplémentaires (pour un total de 226) et 24 contextes de plus (pour un total de 58).

Sur l'ensemble des contextes compris dans le texte de dictée, nous en avons retenu trente-huit qui offraient des pistes d'analyse intéressantes. Le tableau suivant présente les différents contextes<sup>30</sup> d'homophonie que nous avons choisi d'analyser dans les textes de dictées du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>e</sup> cycle. Les 38 contextes observés mettent en opposition 18 paires d'homophones différents et sont présentés en fonction des catégories syntaxiques dont ils relèvent. La dernière colonne du tableau indique l'ordre d'apparition de ces contextes dans le texte de dictée présenté aux élèves.

Tableau 4.2: Contextes d'homophonie analysés – dictées 1er cycle et 2e cycle

Catégories syntaxiques	Codes d'erreurs <sup>31</sup>	Forme attendue	Erreur potentielle	Ordre <sup>32</sup>
OPPOSITION GN/GV	1. <b>proV/det</b>	<i>ses habitations</i>	*c'est, s'est	8
		<i>Dans <b>ces</b> moments-là</i>	*c'est, s'est	15
	2. <b>leurs/leur</b>	<i>le facteur <b>leur</b> distribue</i>	*leurs	13
		3. <b>on/ont</b>	<i><b>ont</b> abimé</i>	*on
	<i>les policiers <b>ont</b> installées</i>		*on	24
	<i><b>ont</b> permis</i>		*on	26
	<i>Les autorités <b>ont</b> mis</i>		*on	37
	4. <b>ont/on</b>		<i><b>on</b> s'adapte</i>	*ont
		<i><b>on</b> a sorti</i>	*ont	18
	5. <b>son/sont</b>	<i>Les inondations se <b>sont</b> multipliées</i>	*son	30
		<i>certains touristes se <b>sont</b></i>	*son	33
	6. <b>sont/son</b>	<i>bat <b>son</b> plein</i>	*sont	38
		7. <b>ces/ses</b>	<i>ses habitations</i>	*ces
8. <b>ses/ces</b>	<i>Dans <b>ces</b> moments-là</i>		*ses	15
STRUCTURE INTERNE DU GROUPE VERBAL ET FORMES VERBALES	9. <b>inf/pp adj</b>	<i><b>menacée</b></i>	*menacer	2
		<i><b>Située</b></i>	*situer	3
		<i>Les vagues <b>provoquées</b></i>	*provoquer	4
		<i><b>ont abimé</b></i>	*abimer	7
		<i>l'accès [...] a été <b>barré</b> à l'aide</i>	*barrer	22
		<i>les passerelles <b>surélevées</b></i>	*surélever	23

<sup>30</sup> Pour la liste complète des contextes d'homophonie présents dans le texte de dictée, voir annexe 3.

<sup>31</sup> Rappelons que le premier terme de chaque code représente l'erreur potentielle alors que le deuxième terme représente la forme correcte attendue.

<sup>32</sup> Voir annexe 1 pour le texte de dictée complet avec les différents contextes d'homophonie identifiés.

		<i>les policiers ont installées</i>	*installer	25
		<i>Les inondations se sont multipliées</i>	*multiplier	31
		<i>mouillé les pieds</i>	*mouiller	34
		<i>ils ne s'étaient pas méfiés</i>	*méfier	36
	<b>10. pp adj/inf</b>	<i>Venise va-t-elle couler?</i>	*coulé	1
		<i>il faut veiller</i>	*veillé	9
		<i>de se déplacer</i>	*déplacé	28
	<b>11. à/a</b>	<i>l'eau a recouvert</i>	*à	14
		<i>on a sorti</i>	*à	19
		<i>l'accès [...] a été barré à l'aide</i>	*à	20
GROUPE PRÉPOSITIONNEL	<b>12. a/à</b>	<i>les bateaux à moteur</i>	*a	5
		<i>à ce qu'elles</i>	*a	10
		<i>l'accès [...] a été barré à l'aide</i>	*a	21
SYSTÈME PRONOMINAL	<b>13. pro pers/pro dem</b>	<i>à ce qu'elles</i>	*se	11
	<b>14. pro dem/pro pers</b>	<i>de se déplacer</i>	*ce	27
		<i>Les inondations se sont multipliées</i>	*ce	29
		<i>certains touristes se</i>	*ce	32
		<i>ils ne s'étaient pas méfiés</i>	*ce	35
GROUPE ADVERBIAL	<b>15. la/là</b>	<i>Dans ces moments-là</i>	*la	16
	<b>16. l'a/là</b>	<i>Dans ces moments-là</i>	*l'a	16
AUTRES	<b>17. tous/tout</b>	<i>tout passe</i>	*tous	12
	<b>18. touts/tout</b>	<i>tout passe</i>	*touts	12

Tous les types d'erreurs présentés dans la dictée peuvent être divisés en différentes catégories d'analyse (voir les catégories syntaxiques du tableau précédent) selon la composition grammaticale des éléments constitutifs de la paire homophone problématique. Voici ces catégories ainsi que le nombre de contextes d'erreurs possibles dans le texte de dictée pour chacune d'elles.

Tableau 4.3: Compilation du nombre d'erreurs possibles en fonction des catégories d'analyse – dictée courte (1er cycle) et longue (2e cycle)

Catégories syntaxiques	Codes d'erreurs	N dans la dictée courte	N total dans la dictée longue
<b>Opposition GN/GV</b>	prov/det	(2) <sup>33</sup>	(2)
	leurs/leur	1	1
	on/ont	1	4
	ont/on	1	2
	son/sont	0	2
	sont/son	0	1
<b>Structure interne du GN</b>	ces/ses	1	1
	ses/ces	1	1
<b>Structure interne du GV et formes verbales</b>	inf/pp adj	4	10
	pp adj/inf	2	3
	à/a	1	3
<b>GPrép</b>	a/à	2	3
<b>Système pronominal</b>	pro pers/pro dem	1	1
	pro dem/pro pers	0	4
<b>GAdv</b>	la/là	1	1
	l'a/là	(1)	(1)
<b>Autres</b>	tous/tout	1	1
	touts/tout	(1)	(1)
<b>Total des contextes d'erreurs possibles</b>		17	38

#### 4.1.2 Description des erreurs d'homophonie

Pour être en mesure de dresser un portrait juste des erreurs commises par les élèves et comparer celles-ci par niveau scolaire, nous avons décidé d'analyser, dans un premier temps, les résultats de tous les élèves uniquement dans la dictée courte et, dans un deuxième temps, les résultats des élèves du 2<sup>e</sup> cycle dans la dictée longue.

Si la dictée courte permet de suivre l'évolution des performances des élèves de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire, la dictée longue permet quant à elle d'observer un plus grand nombre de contextes

<sup>33</sup> Les nombres entre parenthèses ne sont pas comptabilisés dans le calcul total des contextes puisque ces types d'erreurs interviennent dans les mêmes contextes que d'autres types d'erreurs.

homophoniques et ainsi de jeter un regard plus global sur les principales difficultés éprouvées par les élèves du 2<sup>e</sup> cycle.

#### 4.1.2.1 Dictée courte

Résultats généraux

Dix-sept contextes d'homophonie ont été analysés dans la dictée courte (sur 139 mots). Voyons tout d'abord le nombre moyen d'erreurs commises par les élèves de chaque niveau ainsi que le pourcentage d'erreurs en fonction du nombre de contextes.

Tableau 4.4: Nombre d'erreurs d'homophonie moyen, écart-type moyen et pourcentage d'erreurs en fonction du niveau scolaire (dictée courte)

Niveau scolaire	Nombre d'erreurs moyen	Écart-type	Pourcentage d'erreurs (n erreurs/n contextes)
<b>1<sup>re</sup> secondaire</b>	3,8	1,98	22,6 %
<b>2<sup>e</sup> secondaire</b>	3,1	1,17	18,3 %
<b>3<sup>e</sup> secondaire</b>	3,0	2,00	17,6 %
<b>4<sup>e</sup> secondaire</b>	2,6	1,24	15,5 %
<b>5<sup>e</sup> secondaire</b>	2,1	0,83	12,5 %
<b>Tout le corpus</b>	2,9	1,4	17,3 %

D'entrée de jeu, nous pouvons observer que le nombre moyen d'erreurs diminue progressivement de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire (de 3,8 erreurs à 2,1) et que l'écart-type tend à se resserrer. Nous pouvons donc suggérer que les élèves, au bout de leur scolarité secondaire, présentent des résultats meilleurs et plus homogènes qu'au début de celle-ci.

Ensuite, nous remarquons que les contextes d'homophonie rencontrés par les élèves provoquent un nombre relativement élevé d'erreurs. En effet, dans tout le corpus, les élèves ont échoué à orthographier correctement, en moyenne, 17,3 % des contextes homophoniques analysés.

### Résultats spécifiques

Voyons maintenant de manière plus détaillée les performances de ces élèves lorsque placés devant chacun des types de contextes homophoniques. Seize types d'erreurs différents pouvaient être rencontrés dans les 17 cas présentés dans la dictée.

Tableau 4.5: Pourcentage d'échecs pour chacun des types d'erreurs rencontrés dans la dictée courte

Catégories syntaxiques	Codes d'erreurs	1re	2e	3e	4e	5e	%
		sec.	sec.	sec.	sec.	sec.	moyen
<b>Opposition GN/GV</b>	c'est/ses (proV/det1)	7,7	7,4	18,5	7,1	0,0	7,9
	c'est/ces (proV/det2)	15,4	7,4	18,5	7,1	6,5	10,8
	leurs/leur	30,8	37,0	18,5	10,7	19,4	23,0
	on/ont	11,5	22,2	22,2	3,6	0,0	11,5
	ont/on	7,7	29,6	29,6	21,4	19,4	21,6
<b>Structure interne du GN</b>	ces/ses	50,0	29,6	33,3	67,9	74,2	51,8
	ses attendu (ces/ses + c'est/ses)	57,7	37,0	51,9	75,0	74,2	59,7
	ses/ces	23,1	25,9	14,8	10,7	3,2	15,1
	ces attendu (ses/ces + c'est/ces)	38,5	33,3	33,3	17,9	9,7	25,9
<b>Structure interne du GV et formes verbales</b>	inf/pp adj (-er/-é)	26,0	8,3	14,8	10,7	1,6	11,9
	pp adj/inf (-é/-er)	23,1	14,8	20,4	23,2	29,0	22,3
	à/a	19,2	14,8	22,2	25,0	12,9	18,7
<b>Gprép</b>	a/à	13,5	13,0	11,1	3,6	4,8	9,0
<b>Système pronominal</b>	pro pers/pro dem	11,5	25,9	18,5	3,6	9,7	13,7
<b>Gadv</b>	la/là	11,5	37,0	18,5	25,0	0,0	18,0
	l'a/là	3,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,7
	là attendu (la/là + l'a/là)	15,4	37,0	18,5	25,0	0,0	18,7
<b>Autres</b>	tous/tout	11,5	22,2	18,5	21,4	6,5	15,8
	touts/tous, tout	3,8	7,4	7,4	0,0	0,0	3,6
	tout attendu (tous/tout + touts/tout)	15,4	29,6	25,9	7,0	6,5	19,4

Déjà, au premier coup d’œil, nous observons que certaines erreurs liées aux homophones sont beaucoup plus fréquentes que d’autres, et ce, à tous les niveaux scolaires, notamment en ce qui a trait à l’orthographe des mots *leur*, *on*, *ses*, *ces* et des verbes à l’infinitif du 1<sup>er</sup> groupe. En effet, ces contextes ont été mal orthographiés dans plus de 20 % des cas.

Il est important de noter que trois des types d’erreurs analysés se retrouvaient à plus d’une reprise dans le texte de dictée; il s’agit des erreurs « inf/pp adj », « pp adj/inf » et « aux/prep ». Ainsi, un même élève pouvait commettre à plusieurs reprises le même type d’erreur. Pour y voir plus clair, nous avons calculé le pourcentage d’élèves ayant commis, au moins une fois, l’un de ces trois types d’erreurs. Nous nous retrouvons alors avec un portrait quelque peu différent.

Tableau 4.6: Pourcentage des élèves ayant commis les erreurs « inf/pp adj », « pp adj/inf » et « a/à » dans la dictée courte

Types d’erreurs		Pourcentage d’élèves ayant commis ces erreurs					
Forme	Forme attendue	1re	2e	3e	4e	5e	Tous
erronée		sec.	sec.	sec.	sec.	sec.	
<b>inf</b>	pp adj	42,3	29,6	29,6	32,1	6,5	27,3
<b>pp adj</b>	inf	38,5	25,9	37,0	39,3	45,2	37,4
<b>a</b>	à	19,2	14,8	18,5	7,1	6,5	12,9

En effet, bien que les contextes faisant intervenir la paire « inf/pp adj » n’aient été mal orthographiés que dans 11,9 % des cas (voir tableau 4.5), nous avons observé que 27,3 % des élèves ont commis au moins une fois cette erreur dans leur dictée. De même, 37,4 % des élèves ont commis au moins une erreur de type « pp adj/inf » et 12,9 % une erreur de type « aux/prep ».

Jetons maintenant un regard sur les principales difficultés rencontrées par les élèves de chaque niveau scolaire. Le tableau suivant présente les types d’erreurs les plus fréquents dans la dictée (19,4 % d’échec et plus), selon le niveau scolaire. Les résultats sont présentés en

pourcentage d'erreurs commises selon le contexte. Précisons que certains résultats ont été regroupés (ex. : « ces/ses » et « c'est/ses ») en fonction de la forme attendue (ex. : *ses*) pour mieux brosser le portrait des principales difficultés.

Tableau 4.7: Pourcentage d'erreurs commises selon le contexte et le niveau scolaire pour les erreurs les plus fréquentes- dictée courte

	1 <sup>re</sup> sec.		2 <sup>e</sup> sec.		3 <sup>e</sup> sec.		4 <sup>e</sup> sec.		5 <sup>e</sup> sec.	
	Code	%	Code	%	Code	%	Code	%	Code	%
1.	<i>ses</i> attendu (ces/ses + c'est/ses)	57,7	leurs/leur	37,0	<i>ses</i> attendu (ces/ses + c'est/ses)	51,9	<i>ses</i> attendu (ces/ses + c'est/ses)	75,0	ces/ses	74,2
2.	ces/ses	50,0	<i>ses</i> attendu (ces/ses + c'est/ses)	37,0	ces/ses	33,3	ces/ses	67,9	<i>ses</i> attendu (ces/ses + c'est/ses)	74,2
3.	<i>ces</i> attendu (ses/ces + c'est/ces)	38,5	la/là	37,0	<i>ces</i> attendu (ses/ces + c'est/ces)	33,3	à/a	25,0	pp adj/inf	29,0
4.	leurs/leur	30,8	là attendu (la/là + l'a/là)	37,0	ont/on	29,6	la/là	25,0	leurs/leur	19,4
5.	inf/pp adj	26,0	<i>ces</i> attendu (ses/ces + c'est/ces)	33,3	<i>tout</i> attendu (tous/tout + touts/tout)	25,9	là attendu (la/là + l'a/là)	25,0	ont/on	19,4
6.	ses/ces	23,1	ont/on	29,6	on/ont	22,2	pp adj/inf	23,2		
7.	pp adj/inf	23,1	ces/ses	29,6	à/a	22,2	ont/on	21,4		
8.	à/a	19,2	<i>tout</i> attendu (tous/tout + touts/tout)	29,6	pp adj/inf	20,4	tous/tout	21,4		
9.			ses/ces	25,9						
10.			pro pers/pro dem	25,9						
11.			on/ont	22,2						
12.			tous/tout	22,2						

Avant de procéder à une analyse approfondie des résultats obtenus, commençons par deux réserves importantes.

Quelques réserves

La première concerne l'erreur « ces/ses » qui représente l'erreur la plus fréquente parmi tous les élèves (51,8 % des contextes n'ont pas été réussis). Malheureusement, le contexte syntaxique particulier dans lequel le déterminant possessif *ses* était attendu ne nous permet pas d'interpréter avec justesse ce résultat. En effet, la relation de possession liant le nom *habitations* à *la ville* (voir le passage reproduit en exergue) n'est pas assez explicite pour que les élèves aient pu le percevoir sans équivoque. Ainsi, le choix du déterminant démonstratif à la place du déterminant possessif pouvait tout aussi bien être correct sur le plan syntaxique puisque le groupe nominal *\*ces habitations* aurait pu reprendre l'information du groupe nominal *la ville* par l'utilisation d'un synonyme de reprise.

*Située au bord de la mer, **la ville** est bâtie sur des pilotis en bois.  
Les vagues provoquées par les marées et par les bateaux à  
moteur ont abimé **ses habitations**.*

La deuxième réserve est liée aux résultats concernant l'orthographe du pronom *leur*. Bien qu'il soit intéressant de constater que l'orthographe du pronom *leur* est incorrecte dans un contexte sur trois au premier cycle et dans 23 % de tous les contextes confondus, il est difficile de savoir s'il s'agit d'une erreur véritablement liée à la mauvaise identification de la catégorie grammaticale du mot (pronom ou déterminant) ou si le scripteur ignore tout simplement l'orthographe d'usage du pronom et lui ajoute la marque du pluriel parce qu'il s'agit d'un pronom personnel qui renvoie à plusieurs personnes (comme les pronoms *nous*, *vous*, *ils*).

Évidemment, il serait tentant d'émettre cette réserve pour l'ensemble des formes étudiées, mais le cas du pronom *leur* est à notre avis particulier puisque c'est le seul pronom personnel complément qui, à notre connaissance, ne porte pas explicitement les traits grammaticaux du nombre.

### *Résultats détaillés en fonction du niveau scolaire*

#### 1<sup>re</sup> secondaire

Le tableau précédent révèle, entre autres choses, que les élèves de 1<sup>re</sup> secondaire éprouvent certaines difficultés à orthographier correctement le déterminant démonstratif *ces* (38,5 % d'échecs) et que le déterminant possessif *ses* est privilégié dans 23 % des cas. (Le contexte syntaxique était pourtant sans équivoque en ce qui a trait à l'aspect démonstratif du déterminant attendu (*Dans ces moments-là*)).

Vient ensuite, dans la liste des erreurs les plus fréquentes, la confusion entre les finales verbales de l'infinitif et celles des participes passés des verbes du 1<sup>er</sup> groupe. En effet, deux des quatre types d'erreurs d'homophonie les plus fréquents, abstraction faite des cas discutés plus tôt (voir réserves émises à la suite du tableau 4.7), concernent ces finales en /E/.

Finalement, notons que la distinction entre la préposition *à* et l'auxiliaire avoir *a* demeure une difficulté importante pour environ 19 % des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire.

#### 2<sup>e</sup> secondaire

Quoique certains résultats soient assez semblables à ceux obtenus par les élèves de 1<sup>re</sup> année (voir les contextes où *leur*, *ses* et *ces* étaient attendus), d'autres s'en distinguent particulièrement.

Tout d'abord, il est intéressant de noter que l'orthographe de l'adverbe locatif *là* a été rejetée au profit de la forme *la* ou *l'a* par plus de 37 % des élèves de 2<sup>e</sup> secondaire alors que cette erreur n'était observée que chez 12 % des élèves de 1<sup>re</sup>.

Ensuite, les deux contextes faisant intervenir la paire *on/ont* ont été problématiques dans près de 30 % des cas lorsque c'est le pronom qui était attendu et dans 22 % des cas lorsque c'est l'auxiliaire qui était requis syntaxiquement. Cette difficulté n'est toutefois pas apparue

importante chez les élèves de 1<sup>re</sup> secondaire puisqu'elle ne se retrouve pas dans la liste des erreurs les plus fréquentes (voir tableau 4.7).

Nous constatons aussi que l'orthographe du pronom *tout* s'est avérée particulièrement ardue pour les élèves de 2<sup>e</sup> secondaire qui ont choisi la forme *tous* (*touts*) dans près de 30 % des cas.

Enfin, la confusion entre les différentes finales verbales en /E/ ne figure pas dans la liste des erreurs les plus fréquentes alors qu'elle l'est pour tous les autres niveaux scolaires.

### 3<sup>e</sup> secondaire

Le portrait des erreurs des élèves de 3<sup>e</sup> secondaire se rapproche de celui de 2<sup>e</sup> secondaire en ce qu'il présente un haut taux d'erreurs dans les contextes exigeant les formes *ces*, *ses*, *on*, *tout* et *ont*. La principale différence réside dans le nombre de cas où les contextes *à/a* et « pp adj/inf » ont occasionné des erreurs. Le taux élevé d'erreurs ressemble davantage à celui observé chez les élèves de 1<sup>re</sup> secondaire que de 2<sup>e</sup> (les élèves de 2<sup>e</sup> ont commis ces erreurs dans 14,8 % des cas).

### 4<sup>e</sup> secondaire

Les élèves de 4<sup>e</sup> secondaire étudiés présentent, quant à eux, un profil d'erreurs un peu différent de celui des élèves plus jeunes. Tout d'abord, nous remarquons que l'erreur « *ses/ces* » ne fait plus partie des problèmes majeurs éprouvés par les élèves. Toutefois, fait intéressant, l'erreur « *ces/ses* », bien qu'elle soit aussi au premier rang des erreurs chez tous les élèves étudiés, est rencontrée dans une proportion étonnante de 75 % des dictées. Ce résultat élevé laisse peut-être supposer que les stratégies de reprise de l'information nouvellement assimilées par les élèves de 4<sup>e</sup> secondaire (ex. : reprise par un terme synonyme) augmentent les risques de confusion mentionnés précédemment (voir réserve émise à la suite du tableau 4.7). Les élèves plus âgés sont peut-être plus sensibles à l'usage du déterminant démonstratif dans les cas de reprise de l'information.

Autre résultat singulier, le contexte syntaxique exigeant l’adverbe locatif *là* n’a pas été réussi dans 25 % des dictées analysées alors qu’il semble l’être plus facilement pour les élèves de 1<sup>re</sup>, 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire (seuls les élèves de 2<sup>e</sup> secondaire présentent un portrait encore plus négatif que celui de 4<sup>e</sup> secondaire).

Enfin, concernant la paire *à/a*, ce sont les élèves de 4<sup>e</sup> secondaire qui semblent avoir éprouvé le plus de difficulté dans ce contexte particulier. En effet, les élèves ont choisi la mauvaise graphie (*à*) en moyenne dans 1 contexte sur 4 lorsque l’auxiliaire était requis.

### 5<sup>e</sup> secondaire

Outre le pourcentage élevé d’erreurs dans le contexte *ces/ses*, ce qui ressort de l’analyse des résultats des élèves de 5<sup>e</sup> secondaire est la forte fréquence de l’erreur « pp adj/inf » parmi les élèves de ce niveau (29 %). Ce sont les élèves de 5<sup>e</sup> secondaire qui ont le moins bien réussi ce contexte parmi tous les élèves étudiés.

### Un cas particulier à discuter

Il est important de préciser que la fréquence élevée de l’erreur « pp adj/inf » chez tous les élèves de l’étude est attribuable presque exclusivement à un seul des deux contextes compris dans la dictée courte.

Voici les deux contextes faisant intervenir ce risque d’erreur dans le texte : a) soit le titre *Venise va-t-elle couler?* et b) la phrase *Celles-ci s’enfoncent et il faut veiller à ce qu’elles ne sombrent pas dans l’eau des canaux qui traversent la cité*. Le tableau suivant permet de comparer les performances des élèves dans ces deux contextes.

Tableau 4.8: Comparaison du pourcentage d’erreurs pour les deux contextes « pp adj/inf » (dictée courte)

Contexte	1 <sup>re</sup> sec. (en %)	2 <sup>e</sup> sec. (en %)	3 <sup>e</sup> sec. (en %)	4 <sup>e</sup> sec. (en %)	5 <sup>e</sup> sec. (en %)
* <i>coulé/couler</i>	30,77	25,93	33,33	25	41,94
* <i>veillé/veiller</i>	15,38	3,7	7,41	21,43	16,13

Nous voyons bien que le premier contexte provoque la grande majorité des erreurs commises par les élèves et cela s'explique aisément quand on observe la syntaxe particulière de la phrase dictée. Tout d'abord, la phrase est interrogative et présente donc une inversion sujet/prédicat qui éloigne le verbe *va* de l'infinitif *couler*. L'élève peut difficilement retrouver la structure commune « verbe + infinitif » dans cette phrase. De plus, il semble probable que la sonorité de la suite *va-t-elle couler* puisse faire penser à celle de la suite *a-t-elle coulé* qui, elle, exigerait plutôt l'utilisation du participe passé.

Voyons maintenant les résultats des élèves du 2<sup>e</sup> cycle dans la dictée longue.

#### 4.1.2.2 Dictée longue

Résultats généraux

Rappelons que le texte présenté au 2<sup>e</sup> cycle comportait quant à lui 87 mots de plus que le texte du 1<sup>er</sup> cycle (pour un total de 226) et 21 contextes homophoniques analysés supplémentaires (pour un total de 38)<sup>34</sup>. La dictée longue permet donc d'observer un plus grand nombre de contextes homophoniques que la dictée courte et de jeter ainsi un regard plus approfondi sur les principales difficultés éprouvées par les élèves du 2<sup>e</sup> cycle.

Le tableau suivant présente les résultats obtenus par niveau scolaire.

---

<sup>34</sup> Voir annexe 3 pour un rappel des contextes homophoniques présents dans la dictée longue.

Tableau 4.9: Nombre d'erreurs d'homophonie moyen, écart-type moyen et pourcentage d'erreurs en fonction du niveau scolaire (dictée longue)

Niveau scolaire	Nombre d'erreurs moyen	Écart-type moyen	Pourcentage d'erreurs moyen (n erreurs/n contextes)
<b>3<sup>e</sup> secondaire</b>	4,9	2,75	11,7 %
<b>4<sup>e</sup> secondaire</b>	4,6	1,88	11,1 %
<b>5<sup>e</sup> secondaire</b>	3,1	1,23	7,4 %
<b>Tout le 2<sup>e</sup> cycle</b>	4,2	2,11	9,9 %

Le portrait général des résultats obtenus dans la dictée longue ressemble beaucoup à celui qui a été brossé suite à l'analyse de la dictée courte. Ainsi, nous observons encore une fois une nette amélioration chez les élèves en fin de parcours scolaire. Le pourcentage d'erreurs passe de plus de 11 % pour les élèves de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire à près de 7 % pour les élèves finissants. Enfin, l'écart-type tend aussi à se resserrer, suggérant que les performances s'homogénéisent de plus en plus.

#### Résultats spécifiques

Voyons plus en détail la performance des élèves de chaque niveau lorsque placés devant l'ensemble des contextes présentés par la dictée longue.

Tableau 4.10: Pourcentage d'échec des contextes homophoniques de la dictée longue

Catégories fonctionnelles	Codes d'erreurs	3e	4e	5e	%
		sec.	sec.	sec.	moyen
<b>Opposition GN/GV</b>	<i>c'est/ses</i> (proV/det1)	18,5	7,1	0,0	8,1
	<i>c'est/ces</i> (proV/det2)	18,5	7,1	6,5	10,5
	<i>leurs/leur</i>	18,5	10,7	19,4	16,3
	<i>on/ont</i>	17,6	8,9	5,6	10,5
	<i>ont/on</i>	27,8	19,6	16,1	20,9
	<i>son/sont</i>	3,7	3,6	0,0	2,3
	<i>sont/son</i>	25,9	42,9	6,5	24,4
<b>Structure interne du GN</b>	<i>ces/ses</i>	33,3	67,9	74,2	59,3
	<i>ses</i> attendu ( <i>ces/ses</i> + <i>c'est/ses</i> )	51,9	75,0	74,2	67,4
	<i>ses/ces</i>	14,8	10,7	3,2	9,3
	<i>ces</i> attendu ( <i>ses/ces</i> + <i>c'est/ces</i> )	33,3	17,9	9,7	19,8
<b>Structure interne du GV et formes verbales</b>	<i>inf/pp adj</i>	16,3	22,9	4,5	14,2
	<i>pp adj/inf</i>	18,5	17,9	20,4	19,0
	<i>à/a</i>	16,0	11,9	6,5	11,2
<b>Gprép</b>	<i>a/à</i>	14,8	3,6	4,3	7,4
<b>Système pronominal</b>	<i>pro pers/pro dem</i>	18,5	3,6	9,7	10,5
	<i>pro dem/pro pers</i>	24,1	28,6	19,4	23,8
<b>Gadv</b>	<i>la/là</i>	18,5	25,0	0,0	14,0
	<i>l'a/là</i>	0,0	0,0	0,0	0,0
	<i>là</i> attendu ( <i>la/là</i> + <i>l'a/là</i> )	18,5	25,0	0,0	14,0
<b>Autres</b>	<i>tous/tout</i>	18,5	21,4	6,5	15,1
	<i>touts/tous, tout</i>	7,4	0,0	0,0	2,3
	<i>tout</i> attendu ( <i>tous/tout</i> + <i>touts/tout</i> )	25,9	21,4	6,5	17,4

Certains résultats ressortent clairement du lot : nonobstant les cas déjà discutés lors de l'analyse des résultats de la dictée courte (erreurs « ces/ses » et « leurs/leur »), nous remarquons tout d'abord que l'orthographe du pronom personnel *se* est troquée dans près de 24 % des cas pour la forme erronée *ce*. Ensuite, nous pouvons observer que les élèves de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire éprouvent beaucoup de difficultés lorsqu'ils doivent orthographier correctement les formes homophones *sont/son* (26 % d'échecs pour les élèves de 3<sup>e</sup> et 43 % pour les élèves de 4<sup>e</sup>).

Nous observons aussi que plusieurs élèves éprouvent de la difficulté à distinguer le trait sémantique démonstratif ou possessif des déterminants (*ces/ses*) et les types de pronoms (personnel vs démonstratif). Enfin, la confusion entre les finales verbales des participes passés et des verbes à l'infinitif reste très importante, surtout lorsque nous considérons la forte proportion d'élèves ayant commis au moins une erreur lors de ces contextes (voir le tableau suivant).

Certains contextes homophoniques se présentant à plusieurs reprises dans la dictée, nous avons fait ressortir le pourcentage d'élèves ayant commis chacune de ces erreurs. Le tableau suivant permet donc d'observer la proportion d'élèves, par niveau scolaire, ayant éprouvé des difficultés avec chacun des types d'erreurs.

Tableau 4.11: Pourcentage d'élèves en échec lors des contextes se retrouvant à plus d'une reprise dans la dictée longue

<b>Contextes rencontrés</b>					
<b>Forme erronée</b>	<b>Forme attendue</b>	<b>3<sup>e</sup> sec.</b>	<b>4<sup>e</sup> sec.</b>	<b>5<sup>e</sup> sec.</b>	<b>Tous</b>
<i>on</i>	<i>ont</i>	33,3	25,0	19,4	25,6
<i>ont</i>	<i>on</i>	33,3	32,1	22,6	29,1
<i>son</i>	<i>sont</i>	7,4	3,6	0,0	3,5
<i>inf</i>	<i>pp adj</i>	44,4	64,3	29,0	45,3
<i>pp adj</i>	<i>inf</i>	40,7	46,4	45,2	44,2
<i>à</i>	<i>a</i>	33,3	28,6	16,1	25,6
<i>a</i>	<i>à</i>	25,9	10,7	6,5	14,0
<i>ce</i>	<i>se</i>	44,4	57,1	35,5	45,3

Par ce nouvel angle d'observation, nous constatons, en premier lieu, qu'une forte proportion des élèves (environ 45 %) a fait une erreur à au moins une occasion lors des contextes homophoniques « inf/pp adj », « pp adj/inf » et « ce/se ». La proportion est encore plus élevée lorsque nous observons les résultats des élèves de 4<sup>e</sup> secondaire. En ce qui a trait à la distinction entre les finales verbales de l'infinitif et du participe passé, ces résultats confirment notre intuition professionnelle sur le sujet : les élèves du secondaire éprouvent encore beaucoup de difficulté lorsque vient le temps de distinguer ces formes verbales (nonobstant l'usage très répandu du truc de substitution du type « vendre/vendu »).

En second lieu, nous pouvons noter que près d'un élève sur quatre n'a pas réussi à orthographier correctement les contextes de types « à/a », « ont/on » et « on/ont ».

#### Principales difficultés

Pour être en mesure de faire ressortir les difficultés les plus significatives, le tableau suivant présente les erreurs les plus fréquentes dans la dictée longue du 2<sup>e</sup> cycle.

Tableau 4.12: Pourcentage d'erreurs commises selon le contexte et le niveau scolaire pour les erreurs les plus fréquentes (plus de 19,4 % d'échec)- dictée longue

Rang	3 <sup>e</sup> secondaire		4 <sup>e</sup> secondaire		5 <sup>e</sup> secondaire	
	Codes d'erreurs	%	Codes d'erreurs	%	Codes d'erreurs	%
1.	ses attendu (ces/ses + c'est/ses)	51,9	ses attendu (ces/ses + c'est/ses)	75,0	ces/ses	74,2
2.	ces/ses	33,3	ces/ses	67,9	ses attendu (ces/ses + c'est/ses)	74,2
3.	ces attendu (ses/ces + c'est/ces)	33,3	sont/son	42,9	pp adj/inf	20,4
4.	ont/on	27,8	pro dem/pro pers	28,6	leurs/leur	19,4
5.	sont/son	25,9	la/là	25,0	pro dem/pro pers	19,4
6.	tout attendu (tous/tout + tous/tout)	25,9	là attendu (la/là + l'a/là)	25,0		
7.	pro dem/pro pers	24,1	inf/pp adj	22,9		
8.			tous/tout	21,4		
9.			ont/on	19,6		

### 3<sup>e</sup> secondaire

Les résultats sont clairs : les élèves de 3<sup>e</sup> secondaire montrent des difficultés notables lorsque vient le temps de choisir la bonne graphie pour l'écriture des déterminants possessifs *ses* et démonstratif *ces*. Nous pouvons aussi constater que les contextes « ont/on » et « sont/son » font partie des erreurs les plus fréquentes, devant ainsi bon nombre d'erreurs observées dans la dictée courte. L'orthographe du mot *tout* est aussi problématique dans un peu plus du quart des cas. Finalement, nous remarquons que la forme *se* est négligée au profit de la forme *ce* dans 24 % des occasions.

### 4<sup>e</sup> secondaire

La plupart des erreurs les plus fréquemment commises par les élèves de 3<sup>e</sup> se retrouvent aussi dans la liste des erreurs principales de 4<sup>e</sup> secondaire. Il s'agit des erreurs liées à l'orthographe

des mots *ses*, *son*, *tout* et *ce*. Puisque le texte de la dictée longue présentait 10 contextes où les formes verbales des participes passés étaient attendues, nous pouvons maintenant constater la réelle difficulté qu'éprouvent les élèves à distinguer ces finales de celles des verbes à l'infinitif. En effet, ces contextes ont été ratés dans 23,4 % des occasions par les élèves de 4<sup>e</sup> secondaire.

### 5<sup>e</sup> secondaire

Les élèves finissants font la preuve d'une maîtrise beaucoup plus assurée de l'orthographe des formes homophones présentes dans le texte de dictée. Abstraction faite des résultats des élèves lors des contextes « ces (c'est), ses », « pp adj/inf » et « leurs/leur » qui ne peuvent être considérés sans émettre de sérieuses réserves (voir commentaires à la suite du tableau 4.7), la seule ombre au tableau reste la confusion entre l'orthographe du pronom personnel *se* et du pronom démonstratif *ce*.

## **4.2 Analyse des productions écrites**

Contrairement aux dictées qui présentaient des contextes d'erreurs circonscrits, les productions écrites effectuées par les élèves ont permis d'analyser un nombre et une variété de cas très élevés. Notre analyse de ces données s'articulera en plusieurs étapes : tout d'abord, nous décrirons de manière générale les erreurs d'homophonie recensées dans les textes des élèves, ensuite, nous ferons ressortir les erreurs les plus fréquentes, puis nous observerons le pourcentage de réussite et d'échec de certaines paires homophones ciblées dans l'ensemble des textes des élèves.

### **4.2.1 Description générale des données analysées**

En tout, 136 rédactions d'élèves ont été analysées dans cette recherche.

Le tableau suivant illustre la distribution de ce nombre en fonction du niveau scolaire des élèves et indique le nombre moyen de mots par texte.

Tableau 4.13: Nombre de textes analysés par niveau scolaire et nombre moyen de mots par texte

Niveau scolaire	Nombre de textes analysés	Nombre moyen de mots par texte
1 <sup>re</sup> secondaire	27	306,8
2 <sup>e</sup> secondaire	26	304,2
1 <sup>er</sup> cycle	53	305
3 <sup>e</sup> secondaire	24	411,9
4 <sup>e</sup> secondaire	30	435,6
5 <sup>e</sup> secondaire	29	441,7
2 <sup>e</sup> cycle	83	431
<b>TOTAL</b>	<b>136</b>	<b>382</b>

## 4.2.2 Description des erreurs d'homophonie

Résultats généraux

Brossons tout d'abord un portrait général des erreurs en présentant le nombre d'erreurs commises par 100 mots pour chacun des niveaux scolaires.

Tableau 4.14: Nombre moyen d'erreurs d'homophonie par 100 mots pour chaque niveau scolaire

	1 <sup>re</sup> sec.	2 <sup>e</sup> sec.	3 <sup>e</sup> sec.	4 <sup>e</sup> sec.	5 <sup>e</sup> sec.
Nombre moyen d'erreurs par 100 mots	2,39	1,73	1,46	1,67	1,02

Nous remarquons une nette amélioration du rendement de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire. Seuls les résultats des élèves de 3<sup>e</sup> secondaire et 4<sup>e</sup> secondaire ne suivent pas tout à fait la courbe générale. Même si de prime abord les chiffres peuvent paraître minimes, il faut se rappeler que l'écriture de 100 mots équivaut à moins de dix lignes de texte manuscrit.

## 4.2.3 Difficultés principales

Voyons maintenant de manière détaillée le nombre d'erreurs commises pour chacun des codes d'erreurs analysés. Le tableau suivant présente le nombre moyen d'erreurs par 100 mots pour chaque code d'erreur et selon les catégories syntaxiques.

Tableau 4.15: Nombre moyen d'erreurs par 100 mots

		1 <sup>re</sup> sec.	2 <sup>e</sup> sec.	3 <sup>e</sup> sec.	4 <sup>e</sup> sec.	5 <sup>e</sup> sec.	Tous sec.
<b>Opposition GN/GV</b>	proV/det	0,04	0,03	0,03	0,03	0,00	<b>0,02</b>
	det/proV	0,17	0,03	0,03	0,07	0,02	<b>0,06</b>
	se(pro)/ce(det)	0,12	0,04	0,06	0,02	0,05	<b>0,06</b>
	leurs/leur	0,00	0,03	0,01	0,02	0,00	<b>0,01</b>
	on/ont	0,02	0,08	0,03	0,01	0,01	<b>0,03</b>
	ont/on	0,06	0,01	0,01	0,02	0,00	<b>0,02</b>
	son/sont	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	<b>0,00</b>
	sont/son	0,10	0,00	0,03	0,05	0,08	<b>0,05</b>
<b>Structure interne du GN</b>	ces/ses	0,05	0,01	0,08	0,03	0,03	<b>0,04</b>
	ses/ces	0,02	0,00	0,01	0,00	0,02	<b>0,01</b>
<b>Structure interne du GV et formes verbales</b>	inf/2ppl	0,05	0,00	0,01	0,02	0,01	<b>0,02</b>
	2ppl/inf	0,01	0,00	0,00	0,01	0,01	<b>0,01</b>
	2ppl/pp adj	0,00	0,00	0,00	0,01	0,00	<b>0,00</b>
	pp adj/2ppl	0,01	0,01	0,00	0,02	0,00	<b>0,01</b>
	inf/pp adj	0,63	0,44	0,25	0,41	0,19	<b>0,38</b>
	pp adj/inf	0,17	0,20	0,15	0,24	0,16	<b>0,19</b>
	là/l'a	0,00	0,03	0,00	0,00	0,00	<b>0,01</b>
	proV/pro	0,01	0,01	0,02	0,01	0,02	<b>0,01</b>
	pro/proV	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	<b>0,00</b>
<b>Groupe prépositionnel</b>	à/a	0,06	0,04	0,04	0,05	0,01	<b>0,04</b>
	a/à	0,17	0,30	0,20	0,15	0,05	<b>0,18</b>
<b>Système pronominal</b>	pro pers/pro dem	0,08	0,14	0,05	0,12	0,07	<b>0,09</b>
	pro dem/pro pers	0,10	0,03	0,09	0,08	0,07	<b>0,07</b>
	sa/ça	0,23	0,10	0,03	0,06	0,15	<b>0,11</b>

<b>Groupe adverbial</b>	ou/où	0,10	0,10	0,09	0,07	0,01	<b>0,07</b>
	où/ou	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	<b>0,00</b>
	là/la	0,01	0,00	0,00	0,00	0,01	<b>0,00</b>
	la/là	0,05	0,00	0,07	0,02	0,00	<b>0,03</b>
	l'a/là	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	<b>0,00</b>
<b>Autres</b>	tout/tous	0,08	0,10	0,07	0,11	0,05	<b>0,08</b>
	tous/tout	0,01	0,01	0,05	0,04	0,01	<b>0,02</b>
	quel que/quelque	0,02	0,00	0,02	0,00	0,00	<b>0,01</b>
	quelque/ quel que	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	<b>0,00</b>

Ce qui ressort principalement de ces résultats est le nombre élevé d'erreurs liées à l'orthographe des différentes finales verbales en /E/, principalement lorsqu'il est question de distinguer les participes passés des verbes à l'infinitif.

Ensuite, il est intéressant de noter que certaines erreurs persistent tant bien que mal de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire. Par exemple, la difficulté à distinguer les pronoms personnels et démonstratifs ne s'estompe que très peu de la 1<sup>re</sup> à la dernière année du parcours secondaire. De plus, l'erreur consistant à choisir l'auxiliaire *a* au lieu de la préposition *à* est présente de manière significative de la 1<sup>re</sup> à la 4<sup>e</sup> secondaire. La distinction entre les différentes formes de /tu/ tarde elle aussi à être maîtrisée par les élèves.

Afin de mieux comparer les performances des élèves de chaque niveau, le tableau suivant présente les erreurs<sup>35</sup> les plus fréquemment commises par les élèves.

<sup>35</sup> Voir annexe 4 pour une présentation des résultats complets par niveau scolaire.

Tableau 4.16: Erreurs les plus fréquentes pour chaque niveau scolaire (0,10 erreur et plus par 100 mots)

1 <sup>re</sup> sec.		2 <sup>e</sup> sec.		3 <sup>e</sup> sec.		4 <sup>e</sup> sec.		5 <sup>e</sup> sec.	
Type	Sur	Type	Sur	Type	Sur	Type	Sur	Type	Sur
d'erreur	100	d'erreur	100	d'erreur	100	d'erreur	100	d'erreur	100
	mots		mots		mots		mots		mots
<b>1.</b> inf/pp adj	0,63	inf/pp adj	0,44	inf/pp adj	0,25	inf/pp adj	0,41	inf/pp adj	0,19
<b>2.</b> sa/ça	0,23	a/à	0,30	a/à	0,20	pp adj/inf	0,24	pp adj/inf	0,16
<b>3.</b> det/proV	0,17	pp adj/inf	0,20	pp adj/inf	0,15	a/à	0,15	sa/ça	0,15
<b>4.</b> pp adj/inf	0,17	pro pers/pro dem	0,14			pro pers/pro dem	0,12		
<b>5.</b> a/à	0,17	sa/ça	0,10			tout/tous	0,11		
<b>6.</b> se(pro)/ ce(det)	0,12	ou/où	0,10						
<b>7.</b> sont/son	0,10	tout/tous	0,10						
<b>8.</b> pro dem/pro pers	0,10								
<b>9.</b> ou/où	0,10								

Ce tableau permet d'observer clairement les erreurs importantes qui perdurent tout au long de la scolarité des élèves. Ainsi, nous pouvons établir que les principaux écueils rencontrés par les élèves sont liés essentiellement à la distinction des finales verbales en /E/, des pronoms personnels et démonstratifs, des homophones en /a/ et des formes *sa/ça*. Les paires *tout/tous*, *où/ou* et *son/sont* apparaissent aussi dans ce palmarès des erreurs fréquentes.

Analyse détaillée

Pour mieux cerner les difficultés principales des élèves, dix groupes d'homophones ont fait l'objet d'une analyse plus détaillée.

La liste des homophones sélectionnés pour cette analyse a été constituée, dans un premier temps, par les huit paires (ou groupes) homophones qui présentaient le plus haut taux d'erreurs dans les productions écrites analysées ainsi que dans les textes de dictée (tous ces groupes, exception faite de *tout/tous* et *-er/-é*, faisaient aussi partie de l'analyse de McNicoll et Roy). À ces groupes, nous avons ajouté les paires *m'a/ma* et *l'a/la/là* qui étaient apparues problématiques dans la recherche de McNicoll et Roy (1984).

Voici les dix groupes d'homophones sélectionnés:

- |                               |                      |
|-------------------------------|----------------------|
| 1. Paire tout/tous            | 6. Paire -er/-é      |
| 2. Paire à/a                  | 7. Paire sont/son    |
| 3. Paire ont/on               | 8. Paire sa/ça       |
| 4. Paire se/ce                | 9. Paire m'a/ma      |
| 5. Groupe ses/ces/s'est/c'est | 10. Groupe l'a/la/là |

Nous observerons donc maintenant la performance des élèves lorsque placés dans les contextes où ces choix homophoniques interviennent. À la présentation des résultats obtenus, nous ajouterons la fréquence lexicale pour chacune des formes étudiées afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle les formes homophones plus fréquentes dans la langue française sont orthographiées avec plus d'aisance par les scripteurs que les moins fréquentes. Rappelons que les données sur la fréquence lexicale des mots sont tirées de la base *LEXIQUE 3*<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Voir la section 3.3.1 du chapitre *Méthodologie* pour une description de cette base de données lexicales.

### ANALYSE PAIRE 1 : *Tout/tous*

Relativement à cette paire, nous ne considérerons pas les contextes où la finale du mot est perceptible et permet donc aux scripteurs de faire le bon choix entre les deux formes concurrentes. Par exemple, dans les expressions *tout à coup* ou *tout à fait*, le *t* final du mot *tout* étant audible, ces contextes n'ont pas été retenus. Il en va de même pour tous les cas où la finale était audible lors de la liaison avec le mot suivant (ex. : *tout allait bien*). Enfin, le pronom personnel *tous* n'a pas été considéré pour les mêmes raisons. Ainsi, les cas analysés sont donc ceux où il est question du prédéterminant (*tout* ou *tous*), du pronom indéfini (*tout*) et de l'adverbe (*tout*).

Tableau 4.17: Pourcentage d'erreurs lorsque la forme homophone *tous* est attendue

	Nombre de contextes où la forme <i>tous</i> (prédéterminant) est attendue	Erreur ( <i>tout</i> )	Pourcentage d'erreurs
1 <sup>re</sup> secondaire	11	7	64 %
2 <sup>e</sup> secondaire	13	7	54 %
3 <sup>e</sup> secondaire	15	8	53 %
4 <sup>e</sup> secondaire	24	16	67 %
5 <sup>e</sup> secondaire	19	8	42 %
<b>Tous</b>	<b>82</b>	<b>46</b>	<b>56 %</b>

Fréquence lexicale de mot *tous* : 916.55<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> En million de mots.

Tableau 4.18: Pourcentage d'erreurs lorsque la forme homophone *tout* est attendue

	Nombre de contextes où la forme <i>tout</i> (prédéterminant, pronom ou adverbe) est attendue	Erreur ( <i>tous</i> )	Pourcentage d'erreurs
1 <sup>re</sup> secondaire	28	4	14 %
2 <sup>e</sup> secondaire	20	1	5 %
3 <sup>e</sup> secondaire	27	4	15 %
4 <sup>e</sup> secondaire	36	6	17 %
5 <sup>e</sup> secondaire	40	1	2,5 %
<b>Tous</b>	<b>151</b>	<b>16</b>	<b>11 %</b>

Fréquence lexicale du mot *tout* : 3593.85

On remarque que malgré le nombre de contextes élevés où la forme *tout* était attendue (151 contextes), peu d'erreurs ont été commises (seulement 11 %). Par contre, 56 % des contextes où le prédéterminant *tous* était ciblé n'ont pas été réussis. Nous pouvons donc affirmer que c'est lors des contextes où le prédéterminant *tous* (pluriel) est attendu que se retrouvent le plus d'erreurs. La forme *tout*, puisqu'elle peut représenter à la fois un prédéterminant singulier, un pronom personnel singulier ou un adverbe, est beaucoup plus fréquente que la forme *tous*. Sa fréquence très élevée pourrait expliquer qu'elle soit choisie à tort dans certains contextes et même que ce soit une stratégie « gagnante » de la choisir dans le doute.

Enfin, nous constatons peu d'amélioration de la 1<sup>re</sup> à la 4<sup>e</sup> secondaire en ce qui a trait à cette difficulté. Toutefois, en 5<sup>e</sup> secondaire, une amélioration nette de 22 % par rapport à 1<sup>re</sup> secondaire est observable.

#### **ANALYSE PAIRE 2 : à/a**

En plus de comptabiliser le nombre d'erreurs commises lors de tous les contextes où les formes *a* ou *à* étaient attendues, nous avons séparé les erreurs en fonction des différents contextes syntaxiques présentés dans les textes. Plus précisément, nous avons donc distingué la forme *a* auxiliaire verbal de la forme verbale simple du présent de l'indicatif (ex. : *il a*

*mangé vs il a des amis*) ainsi que la préposition *à* suivie d'un GN de celle suivie d'un GInf (ex. : *à mon père vs à donner*).

Tableau 4.19: Pourcentage d'erreurs lorsque la forme homophone *a* est attendue

	Nb de contextes où la forme <i>a</i> auxiliaire verbal est attendue	Erreur ( <i>à</i> )	Pourcentage d'erreurs	Nb de contextes où la forme <i>a</i> verbe est attendue	Erreur ( <i>à</i> )	Pourcentage d'erreurs	% d'erreurs combiné
1 <sup>re</sup> secondaire	31	4	13 %	16	1	6 %	10,6 %
2 <sup>e</sup> secondaire	73	2	3 %	13	0	0 %	2,3 %
3 <sup>e</sup> secondaire	14	4	29 %	12	0	0 %	15,4 %
4 <sup>e</sup> secondaire	19	6	32 %	12	1	8 %	22,6 %
5 <sup>e</sup> secondaire	27	1	4 %	12	0	0 %	2,6 %
<b>Tous</b>	<b>164</b>	<b>17</b>	<b>10 %</b>	<b>65</b>	<b>2</b>	<b>3 %</b>	<b>8,3 %</b>

Fréquence lexicale du mot *a* : (aux) 2926.69; (verbe) 1669.39

Tableau 4.20: Pourcentage d'erreurs lorsque la forme homophone *à* est attendue

	Nb de contextes où la forme <i>à</i> suivie d'un GN est attendue	Erreur ( <i>a</i> )	Pourcentage d'erreurs	Nb de contextes où la forme <i>à</i> suivie d'un GInf est attendue	Erreur ( <i>a</i> )	Pourcentage d'erreurs	% d'erreurs combiné
1 <sup>re</sup> secondaire	74	10	14 %	40	4	10 %	12,3 %
2 <sup>e</sup> secondaire	119	14	12 %	49	8	16 %	13 %
3 <sup>e</sup> secondaire	140	16	11 %	56	5	9 %	10,7 %
4 <sup>e</sup> secondaire	198	17	9 %	59	4	7 %	8,2 %
5 <sup>e</sup> secondaire	165	3	2 %	58	5	9 %	3,6 %
<b>Tous</b>	<b>696</b>	<b>60</b>	<b>9 %</b>	<b>262</b>	<b>26</b>	<b>10 %</b>	<b>8,9 %</b>

Fréquence lexicale du mot *à* : 19209.05

Premier constat important : bien que la fréquence très élevée des contextes où les formes *a* et *à* sont attendues dans une production écrite, le pourcentage d'erreurs reste quant à lui assez bas. Ce constat nous permet de relativiser l'importance de cette difficulté chez les élèves du secondaire. Le nombre élevé d'erreurs recensées dans les productions écrites n'est peut-être dû qu'à la fréquence élevée de ces formes dans les textes des élèves.

De plus, l'orientation statistique de la forme *à*, par sa fréquence lexicale très élevée, nous laissait croire que les élèves procéderaient probablement à une généralisation de son orthographe, et qu'il y aurait donc un plus grand nombre d'erreurs lors de l'orthographe de la forme *a*, mais cela ne s'est pas avéré. Nous pouvons émettre l'hypothèse que la forme concurrente *a*, même si elle est moins fréquente dans la langue française, est une forme liée à la conjugaison d'un verbe maîtrisé depuis un très jeune âge scolaire et que son orthographe est donc assez bien contrôlée par les élèves.

Nous remarquons aussi qu'il est très rare (3 % d'erreurs dans les cas observés) qu'un élève se méprenne sur l'orthographe de la forme *a* lorsque le verbe est conjugué au présent de l'indicatif et non comme auxiliaire dans un verbe composé. Or, ce pourcentage passe à 8,3 % lorsqu'il s'agit de l'auxiliaire.

### ANALYSE PAIRE 3 : *ont/on*

Tableau 4.21: Pourcentage d'erreurs lorsque la forme homophone « *ont* » est attendue

	Nombre de contextes où la forme <i>ont</i> (auxiliaire ou verbe) est attendue	Erreur ( <i>on</i> )	Pourcentage d'erreurs
1 <sup>re</sup> secondaire	2	0	0 %
2 <sup>e</sup> secondaire	17	5	29 %
3 <sup>e</sup> secondaire	9	2	22 %
4 <sup>e</sup> secondaire	5	1	20 %
5 <sup>e</sup> secondaire	11	1	9 %
<b>Tous</b>	<b>44</b>	<b>9</b>	<b>20 %</b>

Fréquence lexicale du mot *ont* : (verbe) 240.61; (aux) 553.31

Tableau 4.22: Pourcentage d'erreurs lorsque la forme homophone *on* est attendue

	Nombre de contextes où la forme <i>on</i> (pronom) est attendue	Erreur ( <i>ont</i> )	Pourcentage d'erreurs
1 <sup>re</sup> secondaire	15	4	27 %
2 <sup>e</sup> secondaire	10	0	0 %
3 <sup>e</sup> secondaire	8	0	0 %
4 <sup>e</sup> secondaire	5	2	40 %
5 <sup>e</sup> secondaire	12	0	0 %
<b>Tous</b>	<b>50</b>	<b>6</b>	<b>12 %</b>

Fréquence lexicale du mot *on*: 4838.38

Malheureusement, trop peu de contextes ont été repérés dans les textes des élèves pour offrir des pistes d'analyse intéressantes. De plus, certaines erreurs commises par les élèves d'un niveau ne sont dues qu'à un ou deux élèves seulement. En effet, en 2<sup>e</sup> secondaire, l'ensemble

des erreurs commises lors du contexte où la forme *ont* est attendue n'est le fait que de deux élèves. De même, un seul élève de 4<sup>e</sup> secondaire est responsable des deux erreurs comptabilisées lorsque c'est la forme *on* qui est ciblée.

Malgré les réserves précédentes, il semble toutefois qu'un risque d'erreurs plus élevé est lié à l'orthographe de la forme *on* (20 % d'erreurs lorsque tous les niveaux sont combinés) alors qu'il y a peu d'erreurs pour la forme verbale *ont* (12 %).

#### ANALYSE PAIRE 4 : *se/ce*

Tableau 4.23: Pourcentage d'erreurs lorsque la forme homophone *se/s'* est attendue

	Nombre de contextes où la forme <i>se/s'</i> (pronom personnel) est attendue	Erreur ( <i>ce/c'</i> )	Pourcentage d'erreurs
1 <sup>e</sup> secondaire	123	11	9 %
2 <sup>e</sup> secondaire	149	6	4 %
3 <sup>e</sup> secondaire	197	7	4 %
4 <sup>e</sup> secondaire	236	13	6 %
5 <sup>e</sup> secondaire	262	24	9 %
<b>Tous</b>	<b>967</b>	<b>61</b>	<b>6 %</b>

Fréquence lexicale du mot *se*: 6587.77

Fréquence lexicale du mot *s'* : 5391.62

Tableau 4.24: Pourcentage d'erreurs lorsque la forme homophone *ce/c'* est attendue

	Nombre de contextes où la forme <i>ce/c'</i> (pronom indéfini) est attendue	Erreur ( <i>se/s'»</i> )	Pourcentage d'erreurs
1 <sup>e</sup> secondaire	52	8	15 %
2 <sup>e</sup> secondaire	51	12	24 %
3 <sup>e</sup> secondaire	71	6	8 %
4 <sup>e</sup> secondaire	94	16	17 %
5 <sup>e</sup> secondaire	93	11	12 %
<b>Tous</b>	<b>361</b>	<b>53</b>	<b>15 %</b>

Fréquence lexicale du mot *ce* (pron.): 2958.58

Tableau 4.25: Pourcentage d'erreurs lorsque la forme homophone *ce* (dét.) est attendue

	Nombre de contextes où la forme <i>ce</i> (déterminant démonstratif) est attendue	Erreur ( <i>se</i> )	Pourcentage d'erreurs
1 <sup>re</sup> secondaire	26	7	27 %
2 <sup>e</sup> secondaire	15	3	20 %
3 <sup>e</sup> secondaire	23	7	30 %
4 <sup>e</sup> secondaire	38	4	11 %
5 <sup>e</sup> secondaire	23	2	9 %
<b>Tous</b>	<b>125</b>	<b>23</b>	<b>18 %</b>

Fréquence lexicale du mot *ce* (dét.): 2436.55

Nous remarquons tout d'abord que la forme la plus fréquente est mieux réussie que les autres. En effet, un faible taux d'erreurs (6 %) est observé lorsque c'est la forme *se/s* qui est requise. Cependant, lorsque c'est le pronom indéfini qui est attendu, l'orthographe est erronée dans 15 % des contextes; ce pourcentage passe à 18 % lorsque c'est le déterminant démonstratif *ce* qui est exigé.

Ici aussi l'amélioration des résultats est notable de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire avec 18 % moins d'erreurs pour les finissants.

### ANALYSE GROUPE 5 : *ses/ces/s'est/c'est*

Tableau 4.26: Pourcentage d'erreurs lorsque la forme homophone *ses* est attendue

	Nombre de contextes où la forme <i>ses</i> (déterminant possessif) est attendue	Erreur ( <i>ces</i> )	Erreur ( <i>s'est</i> )	Erreur ( <i>c'est</i> )	Total des erreurs	Pourcentage d'erreurs
1 <sup>re</sup> secondaire	25	6	1	2	9	36 %
2 <sup>e</sup> secondaire	36	1	0	1	2	6 %
3 <sup>e</sup> secondaire	53	9	0	3	12	23 %
4 <sup>e</sup> secondaire	50	5	0	3	8	16 %
5 <sup>e</sup> secondaire	61	3	0	0	3	5 %
<b>Tous</b>	<b>225</b>	<b>24</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>34</b>	<b>15 %</b>

Fréquence lexicale du mot *ses*: 3105.41

Tableau 4.27: Pourcentage d'erreurs lorsque la forme homophone *ces* est attendue

	Nombre de contextes où la forme <i>ces</i> (déterminant démonstratif) est attendue	Erreur ( <i>ses</i> )	Erreur ( <i>s'est</i> )	Erreur ( <i>c'est</i> )	Total des erreurs	Pourcentage d'erreurs
1 <sup>re</sup> secondaire	3	1	0	0	1	33 %
2 <sup>e</sup> secondaire	1	0	0	0	0	0 %
3 <sup>e</sup> secondaire	4	0	0	0	0	0 %
4 <sup>e</sup> secondaire	7	0	0	1	1	14 %
5 <sup>e</sup> secondaire	12	2	0	0	2	17 %
<b>Tous</b>	<b>27</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>15 %</b>

Fréquence lexicale du mot *ces*: 1547.50

Tableau 4.28: Pourcentage d'erreurs lorsque la forme homophone *s'est*<sup>38</sup> est attendue

	Nombre de contextes où la forme <i>s'est</i> est attendue	Erreur ( <i>ses</i> )	Erreur ( <i>ces</i> )	Erreur ( <i>c'est</i> )	Total des erreurs	Pourcentage d'erreurs
1 <sup>e</sup> secondaire	10	1	0	4	5	50 %
2 <sup>e</sup> secondaire	9	0	0	1	1	11 %
3 <sup>e</sup> secondaire	2	0	0	1	1	50 %
4 <sup>e</sup> secondaire	7	1	0	0	1	14 %
5 <sup>e</sup> secondaire	6	0	2	3	5	83 %
<b>Tous</b>	<b>34</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>38 %</b>

Tableau 4.29: Pourcentage d'erreurs lorsque la forme homophone *c'est* est attendue

	Nombre de contextes où la forme <i>c'est</i> est attendue	Erreur ( <i>ses</i> )	Erreur ( <i>ses</i> )	Erreur ( <i>s'est</i> )	Total des erreurs	Pourcentage d'erreurs
1 <sup>e</sup> secondaire	29	9	1	0	10	34 %
2 <sup>e</sup> secondaire	14	0	2	3	5	36 %
3 <sup>e</sup> secondaire	14	2	1	1	4	29 %
4 <sup>e</sup> secondaire	22	3	2	0	5	23 %
5 <sup>e</sup> secondaire	22	0	1	0	1	5 %
<b>Tous</b>	<b>101</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>25</b>	<b>25 %</b>

Tout d'abord, il est intéressant de noter que ce sont les formes disjointes (*s'est* et *c'est*) qui sont les moins bien orthographiées parmi ce groupe d'homophones. Cette observation rejoint l'hypothèse émise à ce sujet antérieurement selon laquelle la complexité syntaxique sous-jacente à certaines formes occasionne davantage d'erreurs.

<sup>38</sup> Malheureusement, la base de données lexicales consultée ne permet pas d'obtenir la fréquence de combinaisons lexicales telles que *s'est* ou *c'est*.

Ensuite, nous pouvons remarquer que la forme concurrente choisie lors des erreurs qui concernent l'orthographe du déterminant *ses* (voir tableau 4.26) est presque toujours celle du déterminant démonstratif *ces* (71 % des erreurs commises répondent à cette règle). Malheureusement, la fréquence très basse des contextes exigeant la forme *ces* ne nous permet pas d'affirmer que l'inverse est vrai.

En ce qui concerne la forme *s'est*, même si le nombre de contextes peu élevé ne permet pas de brosser un portrait très sûr de cette difficulté, nous observons tout de même que lorsqu'elle est attendue, 38 % des contextes notés sont manqués.

Finalement, les élèves ont échoué à orthographier correctement 25 % des contextes exigeant la forme *c'est*. Fait étonnant, c'est davantage la forme *ses* qui fait figure de concurrente principale (14 erreurs sur 25) et non pas *s'est* (4 erreurs) lorsqu'une erreur est commise. Nous pouvons supposer que la forte orientation statistique qui pointe vers la forme *ses* dans la langue française influence ce comportement.

### ANALYSE PAIRE 6 : *-er/-é*<sup>39</sup> »

Pour bien distinguer les contextes particuliers desquels surgissent ces erreurs d'homophonie, nous avons divisé ceux-ci en plusieurs catégories :

#### A) Tout d'abord, les contextes où la forme *-er* est attendue.

##### 1) Tous les contextes

Tableau 4.30: Pourcentage d'erreurs lors des contextes où le verbe infinitif en *-er* est attendu

	Nombre de contextes où la forme <i>-er</i> est attendue	Erreur ( <i>-é</i> )	Pourcentage d'erreurs
1 <sup>re</sup> secondaire	151	13	9 %
2 <sup>e</sup> secondaire	219	17	8 %
3 <sup>e</sup> secondaire	234	15	6 %
4 <sup>e</sup> secondaire	281	36	13 %
5 <sup>e</sup> secondaire	299	23	8 %
<b>Tous</b>	<b>1184</b>	<b>104</b>	<b>9 %</b>

---

<sup>39</sup> La forme *-é* regroupe toutes les formes flexionnelles du participe passé des verbes du 1<sup>er</sup> groupe (*-é, -ée, -és* et *-ées*).

2) Contextes où le verbe infinitif du 1<sup>er</sup> groupe est précédé d'une **préposition**Tableau 4.31: Pourcentage d'erreurs lors des contextes où le verbe infinitif en *-er* est précédé d'une préposition

	Nombre de contextes où la forme <i>-er</i> (précédée de la préposition à) est attendue	Erreur (-é)	% d'erreurs	Nombre de contextes où la forme <i>-er</i> (précédée d'une autre préposition) est attendue	Erreur (-é)	% d'erreurs	Pourcentage d'erreurs ( <i>-er</i> attendu)
1 <sup>re</sup> sec.	20	1	5 %	47	5	11 %	9 %
2 <sup>e</sup> sec.	29	2	7 %	82	5	6 %	6 %
3 <sup>e</sup> sec.	32	1	3 %	82	5	6 %	5 %
4 <sup>e</sup> sec.	38	6	16 %	110	9	8 %	10 %
5 <sup>e</sup> sec.	39	5	13 %	104	7	7 %	8 %
<b>Tous</b>	<b>158</b>	<b>15</b>	<b>9 %</b>	<b>425</b>	<b>31</b>	<b>7 %</b>	<b>8 %</b>

3) Contextes où le verbe infinitif du 1<sup>er</sup> groupe est précédé d'un autre verbe ou employé seulTableau 4.32: Pourcentage d'erreurs lors des contextes où le verbe infinitif en *-er* est précédé d'un autre verbe ou employé seul

	Nombre de contextes où la forme <i>-er</i> est attendue	Erreur (-é)	Pourcentage d'erreurs
1 <sup>re</sup> secondaire	62	5	8 %
2 <sup>e</sup> secondaire	85	9	11 %
3 <sup>e</sup> secondaire	80	8	10 %
4 <sup>e</sup> secondaire	96	17	18 %
5 <sup>e</sup> secondaire	115	9	8 %
<b>Tous</b>	<b>438</b>	<b>48</b>	<b>11 %</b>

4) Contextes où le verbe infinitif du 1<sup>er</sup> groupe est utilisé à la **forme pronominale**Tableau 4.33: Pourcentage d'erreurs lors des contextes où le verbe infinitif en *-er* est utilisé à la forme pronominale

	Nombre de contextes où la forme <i>-er</i> est attendue	Erreur (-é)	Pourcentage d'erreurs
1 <sup>re</sup> secondaire	22	2	9 %
2 <sup>e</sup> secondaire	23	1	4 %
3 <sup>e</sup> secondaire	40	1	2,5 %
4 <sup>e</sup> secondaire	37	4	11 %
5 <sup>e</sup> secondaire	41	2	5 %
<b>Tous</b>	<b>163</b>	<b>10</b>	<b>6 %</b>

Cette analyse nous permet de constater que tous les contextes exigeant la forme infinitive offrent à peu près le même degré de difficulté aux élèves à part ceux où le verbe est précédé d'un autre verbe ou employé seul. Lors de ces contextes, la difficulté semble un peu plus élevée.

Nous remarquons aussi très peu d'amélioration chez les élèves de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire. La difficulté à orthographier les verbes du 1<sup>er</sup> groupe à l'infinitif semble peu évoluer au cours de la scolarité secondaire. Contrairement aux attentes, ce sont les élèves de 4<sup>e</sup> secondaire qui ont le moins bien réussi lors de l'orthographe de ces formes.

**B) Ensuite, les contextes où la forme *-é* est attendue.**

Rappelons ici que la forme *-é* regroupe toutes les formes flexionnelles du participe passé des verbes du 1<sup>er</sup> groupe. Ainsi, les finales en *-ée*, *-és* et *-ées* sont aussi considérées.

## 1) Tous les contextes

Tableau 4.34: Pourcentage d'erreurs lors des contextes où le participe passé en *-é* est attendu

	Nombre de contextes où la forme <i>-é</i> est attendue	Erreur ( <i>-er</i> )	Pourcentage d'erreurs
1 <sup>re</sup> secondaire	131	50	38 %
2 <sup>e</sup> secondaire	187	40	21 %
3 <sup>e</sup> secondaire	165	28	17 %
4 <sup>e</sup> secondaire	211	63	30 %
5 <sup>e</sup> secondaire	248	25	10 %
<b>Tous</b>	<b>942</b>	<b>206</b>	<b>22 %</b>

2) Contextes où le participe passé des verbes du 1<sup>er</sup> groupe est employé avec l'**auxiliaire être** (forme pronominale ou pas) ou avec un verbe attributifTableau 4.35: Pourcentage d'erreurs lors des contextes où le participe passé en *-é* est employé avec l'auxiliaire être

	Nombre de contextes où la forme <i>-é</i> est attendue	Erreur ( <i>-er</i> )	Pourcentage d'erreurs
1 <sup>re</sup> secondaire	52	14	27 %
2 <sup>e</sup> secondaire	61	16	26 %
3 <sup>e</sup> secondaire	62	13	21 %
4 <sup>e</sup> secondaire	76	19	25 %
5 <sup>e</sup> secondaire	77	9	12 %
<b>Tous</b>	<b>328</b>	<b>71</b>	<b>22 %</b>

3) Contextes où le participe passé des verbes du 1<sup>er</sup> groupe est employé avec **l'auxiliaire avoir**

Tableau 4.36: Pourcentage d'erreurs lors des contextes où le participe passé en *-é* est employé avec l'auxiliaire avoir

	Nombre de contextes où la forme <i>-é</i> est attendue	Erreur ( <i>-er</i> )	Pourcentage d'erreurs
1 <sup>re</sup> secondaire	54	24	44 %
2 <sup>e</sup> secondaire	78	12	15 %
3 <sup>e</sup> secondaire	47	12	26 %
4 <sup>e</sup> secondaire	76	32	42 %
5 <sup>e</sup> secondaire	98	11	11 %
<b>Tous</b>	<b>353</b>	<b>91</b>	<b>26 %</b>

4) Contextes où le participe passé des verbes du 1<sup>er</sup> groupe est **employé seul** et où il s'agit d'un adjectif

Tableau 4.37: Pourcentage d'erreurs lors des contextes où le participe passé en *-é* est employé seul ou lorsqu'il s'agit d'un adjectif

	Nombre de contextes où la forme <i>-é</i> est attendue	Erreur ( <i>-er</i> )	Pourcentage d'erreurs
1 <sup>re</sup> secondaire	25	12	48 %
2 <sup>e</sup> secondaire	48	12	25 %
3 <sup>e</sup> secondaire	56	3	5 %
4 <sup>e</sup> secondaire	59	12	20 %
5 <sup>e</sup> secondaire	73	5	7 %
<b>Tous</b>	<b>261</b>	<b>44</b>	<b>17 %</b>

Sur 1184 contextes nécessitant la forme *-er*, 104 erreurs ont été commises (9 % d'erreurs) alors qu'un pourcentage de 22 % d'erreurs a été observé dans les contextes exigeant la forme *-é*. Nous pouvons donc affirmer que les performances orthographiques des élèves sont moins bonnes lorsque c'est le participe passé qui est requis. De plus, nous observons que c'est dans les contextes où le participe passé est employé avec l'auxiliaire *avoir* que le plus d'erreurs

sont commises (26 % contre 22 % pour les contextes où le participe passé est employé avec l'auxiliaire *être*).

Si nous faisons abstraction des résultats obtenus par les élèves de 4<sup>e</sup> secondaire, nous remarquons une amélioration constante des performances des élèves au fil des années scolaires.

### ANALYSE PAIRE 7 : *sont/son*

Tableau 4.38: Pourcentage d'erreurs lorsque la forme homophone *sont* est attendue

	Nombre de contextes où la forme <i>sont</i> est attendue	Erreur ( <i>son</i> )	Pourcentage d'erreurs
1 <sup>re</sup> secondaire	12	0	0 %
2 <sup>e</sup> secondaire	14	0	0 %
3 <sup>e</sup> secondaire	4	0	0 %
4 <sup>e</sup> secondaire	3	0	0 %
5 <sup>e</sup> secondaire	6	0	0 %
<b>Tous</b>	<b>39</b>	<b>0</b>	<b>0 %</b>

Fréquence lexicale du mot *sont*: (verbe) 713.18; (aux) 386.35

Tableau 4.39: Pourcentage d'erreurs lorsque la forme homophone *son* est attendue

	Nombre de contextes où la forme <i>son</i> est attendue	Erreur ( <i>sont</i> )	Pourcentage d'erreurs
1 <sup>re</sup> secondaire	74	9	12 %
2 <sup>e</sup> secondaire	94	1	1 %
3 <sup>e</sup> secondaire	123	2	1,6 %
4 <sup>e</sup> secondaire	151	7	4,6 %
5 <sup>e</sup> secondaire	128	10	7,8 %
<b>Tous</b>	<b>570</b>	<b>29</b>	<b>5 %</b>

Fréquence lexicale du mot *son*: 4696.15

La direction de l'erreur est ici très claire : aucune erreur n'a été commise par les élèves lorsque c'est le verbe *sont* qui était ciblé par le contexte alors que l'orthographe du déterminant *son* a obtenu un taux d'échec de 5 %. Ce résultat est particulièrement étonnant lorsque nous considérons l'orientation statistique de l'erreur. En effet, le nombre d'occurrences du déterminant *son* étant beaucoup plus élevé que celui de la forme verbale *sont*, nous aurions pu nous attendre à ce que la forme *son* soit mieux orthographiée que sa concurrente. Ce résultat montre bien que la fréquence d'une forme n'est pas le seul facteur qui influence la réussite de son orthographe. Ici, tout nous mène à croire que les connaissances grammaticales des élèves relativement au verbe *être* sont bien assises et ne créent donc aucune confusion chez les élèves du secondaire.

#### ANALYSE PAIRE 8 : *sa/ça*

Tableau 4.40: Pourcentage d'erreurs lorsque la forme homophone *sa* est attendue

	Nombre de contextes où la forme <i>sa</i> est attendue	Erreur ( <i>ça</i> )	Pourcentage d'erreurs
1 <sup>re</sup> secondaire	87	1	1 %
2 <sup>e</sup> secondaire	74	0	0 %
3 <sup>e</sup> secondaire	95	0	0 %
4 <sup>e</sup> secondaire	148	0	0 %
5 <sup>e</sup> secondaire	99	0	0 %
<b>Tous</b>	<b>503</b>	<b>1</b>	<b>0,2 %</b>

Fréquence lexicale du mot *sa*: 3732.43

Tableau 4.41: Pourcentage d'erreurs lorsque la forme homophone *ça* est attendue

	Nombre de contextes où la forme <i>ça</i> est attendue	Erreur ( <i>sa</i> )	Pourcentage d'erreurs
1 <sup>re</sup> secondaire	16	10	63 %
2 <sup>e</sup> secondaire	8	4	50 %
3 <sup>e</sup> secondaire	6	2	33 %
4 <sup>e</sup> secondaire	9	7	78 %
5 <sup>e</sup> secondaire	17	4	24 %
<b>Tous</b>	<b>56</b>	<b>27</b>	<b>48 %</b>

Fréquence lexicale du mot *ça*: 2477.64

Encore une fois, la direction de l'erreur ne fait aucun doute : la forme *sa* est celle qui est la mieux réussie. Même si le nombre de contextes où est attendu le pronom *ça* est très peu élevé, le pourcentage d'erreurs est éloquent : près d'un contexte sur deux (48 %) n'est pas réussi. Nous pourrions aussi attribuer le niveau plus élevé de réussite de l'orthographe du déterminant possessif *sa* à sa catégorie grammaticale. En effet, McNicoll et Roy (1984), dans leur étude, ont constaté que les homophones appartenant à la catégorie des déterminants étaient les mieux orthographiés du lot. Cela peut aussi s'expliquer, à notre avis, par le fait que les déterminants sont des mots simples, très fréquents dans la langue et facilement identifiables par leur proximité avec le nom dans un GN.

ANALYSE PAIRE 9 : *ma/m'a*Tableau 4.42: Pourcentage d'erreurs lorsque les formes homophones *ma* et *m'a* sont attendues

	Nombre de contextes où la forme <i>ma</i> est attendue	Erreur ( <i>m'a</i> )	Pourcentage d'erreurs	Nombre de contextes où la forme <i>m'a</i> est attendue	Erreur ( <i>ma</i> )	Pourcentage d'erreurs
1 <sup>re</sup> secondaire	19	1	5 %	2	0	0 %
2 <sup>e</sup> secondaire	5	0	0 %	1	0	0 %
3 <sup>e</sup> secondaire	3	0	0 %	0	0	0 %
4 <sup>e</sup> secondaire	5	0	0 %	2	1	50 %
5 <sup>e</sup> secondaire	14	0	0 %	2	1	50 %
<b>Tous</b>	<b>46</b>	<b>1</b>	<b>2 %</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>29 %</b>

Fréquence lexicale du mot *ma* : 1667.16

Encore une fois, même si le peu d'occurrences présentes dans les textes des élèves ne nous permet pas d'émettre des observations très solides, nous pouvons tout de même remarquer que les contextes exigeant l'orthographe correcte de la forme disjointe *m'a* ont occasionné plus de difficultés que les autres. L'hypothèse selon laquelle les formes simples sont mieux réussies que les formes disjointes est en partie vérifiée ici. Or, il est important de rappeler que la complexité des formes disjointes est liée à leur structure syntaxique particulière. En effet, la forme *m'a* est constituée de l'auxiliaire *avoir* précédé du pronom personnel *me* qui remplit la fonction de complément indirect du verbe. Une fine compréhension de la structure du groupe verbal est donc nécessaire ici pour reconnaître la forme ciblée.

### ANALYSE PAIRE 10 : *la/l'a/là*

Tableau 4.43: Pourcentage d'erreurs lorsque la forme homophone *la* est attendue

	Nombre de contextes où la forme <i>la</i> est attendue	Erreur ( <i>l'a</i> ou <i>là</i> )	Pourcentage d'erreurs
1 <sup>re</sup> secondaire	252	1	0,4 %
2 <sup>e</sup> secondaire	251	1	0,4 %
3 <sup>e</sup> secondaire	283	0	0,0 %
4 <sup>e</sup> secondaire	347	0	0,0 %
5 <sup>e</sup> secondaire	394	1	0,3 %
<b>Tous</b>	<b>1527</b>	<b>3</b>	<b>0,2 %</b>

Fréquence lexicale du mot *la*: (dét.) 23633.92; (pro.) 1242.64

Tableau 4.44: Pourcentage d'erreurs lorsque la forme homophone *l'a* est attendue

	Nombre de contextes où la forme <i>l'a</i> est attendue	Erreur ( <i>la</i> ou <i>là</i> )	Pourcentage d'erreurs
1 <sup>re</sup> secondaire	5	1	20 %
2 <sup>e</sup> secondaire	4	2	50 %
3 <sup>e</sup> secondaire	3	1	33,3 %
4 <sup>e</sup> secondaire	3	1	33,3 %
5 <sup>e</sup> secondaire	2	0	0 %
<b>Tous</b>	<b>17</b>	<b>5</b>	<b>29 %</b>

Tableau 4.45: Pourcentage d'erreurs lorsque la forme homophone *là* est attendue

	Nombre de contextes où la forme <i>là</i> est attendue	Erreur ( <i>la</i> ou <i>l'a</i> )	Pourcentage d'erreurs
1 <sup>re</sup> secondaire	7	2	29 %
2 <sup>e</sup> secondaire	6	0	0 %
3 <sup>e</sup> secondaire	13	3	23 %
4 <sup>e</sup> secondaire	20	2	10 %
5 <sup>e</sup> secondaire	8	0	0 %
<b>Tous</b>	<b>54</b>	<b>7</b>	<b>13 %</b>

Fréquence lexicale du mot *là*: 1089.66

Tel qu'attendu, l'orthographe de la forme *la* (dont la fréquence lexicale est extrêmement élevée) est réussie de manière très convaincante par les élèves. Nous observons aussi que les difficultés principales semblent concerner principalement l'orthographe de la forme *l'a*, bien que le très faible nombre de contextes analysés (17 contextes) soit peu révélateur. Ici encore, la haute fréquence de la forme concurrente *la* pourrait expliquer le pourcentage plus élevé d'erreurs dans les contextes où la forme *l'a* est attendue.

### 4.3 Synthèse des résultats

Les résultats issus des instruments de collecte de données que nous avons utilisés (dictées et productions écrites) nous permettent de brosser un portrait assez clair des principales difficultés éprouvées par les élèves du secondaire quand il s'agit d'orthographier correctement certaines formes homophones. En voici les faits saillants.

#### **Finales verbales en /E/**

Tout d'abord, nous avons constaté que les erreurs d'homophonie verbale (finales verbales en *-é* vs finales en *-er*) sont les plus flagrantes. En effet, dans la dictée courte présentée aux élèves, sur 2 contextes présentant un risque d'erreur « pp adj/inf », 37,4% des élèves ont commis au moins une fois ce type d'erreur et 27,3% des élèves ont commis au moins une fois l'erreur de type « inf/pp adj » sur 4 contextes problématiques. La tendance se vérifie aussi

dans la dictée longue administrée aux élèves du 2<sup>e</sup> cycle qui contenait quelques contextes d'erreurs supplémentaires. Nous avons pu observer que les 3 contextes d'erreur « pp adj/inf » ont récolté 19% d'erreurs alors que les 10 contextes « inf/pp adj » ont été erronés dans 10% des cas.

Rappelons ici que les contextes homophoniques proposés dans la dictée ne présentaient pas tous le même niveau de difficulté et qu'il est donc difficile de prétendre que ces résultats soient, à eux seuls, éloquents. Par exemple, le titre de la dictée (« *Venise va-t-elle couler?* ») est à lui seul responsable de la grande majorité des erreurs attribuées au code « pp adj/inf ». En effet, plus de 31% des élèves, tous niveaux confondus, sont tombés dans le piège. La forte occurrence de cette erreur pourrait aisément expliquer le pourcentage d'erreurs élevé qui a été attribué au code « pp adj/inf » dans l'analyse des dictées.

C'est donc dans l'analyse des productions écrites que le portrait est le mieux défini puisque les contextes homophoniques sont à la fois variés et spontanés. De manière générale, l'analyse des productions écrites nous a permis de constater que les élèves éprouvent des difficultés importantes à distinguer les différentes formes verbales en /E/. Les élèves étudiés ont commis, en moyenne, 0,38 erreur par 100 mots quand la finale en *-é* était requise et 0,19 erreur sur 100 mots quand c'est la forme infinitive en *-er* qui était attendue. Ce nombre d'erreurs est, de loin, le plus élevé parmi tous les groupes d'homophones étudiés.

Bien que les erreurs soient nombreuses dans les deux cas, la direction de l'erreur est tout de même assez claire : les élèves semblent éprouver davantage de difficulté lorsque c'est la finale en *-é* qui est ciblée par le contexte. En effet, sur 1184 contextes nécessitant la forme en *-er* dans les productions écrites des élèves, 104 erreurs ont été commises (9% d'erreurs) alors que sur 942 contextes exigeant la forme *-é*, 206 erreurs ont été recensées pour un pourcentage élevé de 22% d'erreurs. Notre analyse nous a aussi permis de constater que le nombre d'erreurs est encore plus élevé lorsque le participe passé est employé avec l'auxiliaire *avoir* (26% des contextes ont été mal orthographiés).

Finalement, même si le nombre d'erreurs relativement à l'orthographe des formes verbales en *-é* tend à diminuer de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire (voir tableau suivant), les erreurs qui concernent l'orthographe des formes verbales en *-er*, elles, restent étrangement stables.

Tableau 4.46 : Nombre d'erreurs moyen par 100 mots

Code de l'erreur	1 <sup>re</sup> sec.	2 <sup>e</sup> sec.	3 <sup>e</sup> sec.	4 <sup>e</sup> sec.	5 <sup>e</sup> sec.	Tous les niveaux
<b>inf/pp adj</b>	0,63	0,44	0,25	0,41	0,19	<b>0,38</b>
<b>pp adj/inf</b>	0,17	0,20	0,15	0,24	0,16	<b>0,19</b>

### Formes homophones en /Sɛ/

Une autre difficulté majeure rencontrée par les élèves est celle de la distinction des formes *ses/ces/s'est/c'est*.

Dans la dictée (version courte et longue), seulement 2 contextes présentaient des risques d'erreurs associés aux formes *ses/ces/s'est/c'est* : un de ces contextes exigeait la forme « ses » alors que l'autre exigeait la forme *ces*. Les résultats obtenus ne peuvent donc pas illustrer avec beaucoup de validité l'état de la situation<sup>40</sup>. Cependant, il est intéressant de rapporter qu'environ 1 élève sur 4 (25,9 %) n'a pas réussi à orthographier correctement le déterminant *ces* dans le contexte où il était requis. Ce taux d'échecs passe à environ 35 % lorsque nous n'examinons que les résultats des élèves du 1<sup>er</sup> cycle (38,5 % pour la 1<sup>re</sup> secondaire et 33,3 % pour la 2<sup>e</sup> secondaire).

Il faut encore une fois se pencher sur les textes des élèves pour jeter un regard plus juste sur ces difficultés. Lorsque nous observons les différents cas de figure, nous constatons que ce sont les formes *c'est* et *s'est* qui sont les moins bien maîtrisées chez les scripteurs du secondaire. En effet, nous avons remarqué un pourcentage d'erreurs très élevé : 38 %

<sup>40</sup> Rappelons aussi qu'une réserve importante a été émise quant aux résultats obtenus dans le contexte qui exigeait la forme « ses » (voir réserve qui suit le tableau 4.7).

d'échecs pour les contextes exigeant la forme *s'est* et 25 % pour les contextes exigeant la forme *c'est*. Les formes *ses* et *ces* sont, de leur côté, mal orthographiées dans 15 % des cas.

### **Formes homophones *ce* et *se***

En ce qui concerne la distinction entre les formes pronominales *ce* et *se*, la dictée courte ne présentait qu'un seul contexte « pro pers/pro dem » et aucun contexte « pro dem/pro pers ». Il est tout de même intéressant de noter que le contexte « pro pers/pro dem » a provoqué une erreur dans 1 cas sur 10. La dictée longue présentée aux élèves du 2<sup>e</sup> cycle contenait, quant à elle, 4 contextes de réalisation « pro dem/pro pers » nous permettant d'émettre certaines observations sur ce type d'erreur. Ainsi, nous avons pu constater que l'orthographe de la forme *se* était incorrecte dans 23,8 % des cas présentés aux élèves du 2<sup>e</sup> cycle, ce qui est relativement élevé.

Lorsque nous observons les résultats obtenus par l'analyse des productions écrites, nous pouvons confirmer que les problèmes rencontrés sont bien présents : sur 100 mots, 0,09 erreur est liée à l'orthographe de la forme *ce* et 0,07 erreur à l'orthographe de *se*. Une analyse plus poussée nous a d'ailleurs permis de noter que malgré un nombre beaucoup plus élevé de contextes où la forme *se* était attendue dans les textes des élèves (967 occurrences) par rapport à la forme *ce* (361 occurrences), le pourcentage d'erreurs, lui, est plus bas lors de l'orthographe du pronom *se*. Nous pouvons donc conclure que c'est l'usage de la forme pronominale *ce* qui est la plus problématique pour les élèves, bien que sa concurrente soit elle aussi difficile à distinguer pour un grand nombre d'élèves.

## Chapitre 5 : Interprétation et discussion

Afin de discuter des résultats présentés au chapitre précédent et de suggérer des pistes qui pourraient expliquer certaines données, nous articulons la première partie de ce chapitre autour de nos questions de recherche.

La deuxième partie de ce chapitre sera consacrée à la comparaison de nos résultats avec ceux obtenus par McNicoll et Roy (1984) dans leur étude menée auprès d'élèves du primaire.

### 5.1 Réponses aux questions de recherche

Nos questions de recherche spécifiques étaient les suivantes (voir section 2.4) :

- Quelles sont les formes homophones qui occasionnent le plus d'erreurs dans les textes des élèves?
- Peut-on observer des différences selon le niveau scolaire des élèves?
- Y a-t-il un lien entre la forme graphique des homophones (forme simple ou disjointe) et la réussite de leur orthographe?
- Existe-t-il un lien entre la fréquence lexicale d'un mot homophone et la réussite de son orthographe?
- Certaines catégories grammaticales sont-elles mieux maîtrisées que d'autres?
- Constate-t-on un lien entre les erreurs d'homophonie et la structure syntaxique (GN, GV, etc.) qui les sous-tend?

Pour faciliter la discussion, ces questions ont été regroupées et reformulées de la manière suivante :

1. Quelles sont les formes homophones qui occasionnent le plus d'erreurs dans les textes des élèves? Que peut-on en déduire?
2. Quels sont les facteurs qui contribuent à la réussite de l'orthographe des homophones?

### 5.1.1 Quelles sont les formes homophones qui occasionnent le plus d'erreurs dans les textes des élèves? Que peut-on en déduire?

À la fin du chapitre précédent, nous avons fait ressortir les erreurs qui nous sont apparues les plus importantes chez les élèves du secondaire : les finales verbales en /E/, le groupe d'homophones *ses/ces/s'est/c'est* ainsi que la paire *se/ce*. À cette liste pourrait aussi s'ajouter, bien que dans une moindre mesure, les erreurs de type « det/pro V » (*ma/m'a, ta/t'a* et *la/l'a*) ainsi que les paires *à/a, tout/tous* et *sa/ça*.

Notre expérience du terrain nous permet d'accueillir ces résultats avec très peu de surprise : en effet, il est fréquent, dans notre pratique enseignante, d'observer dans les textes des élèves du secondaire beaucoup d'erreurs liées à l'orthographe de ces différentes formes.

De plus, les principales erreurs observées dans notre étude rappellent directement celles qui ont été relevées dans l'étude de Massarenti (1971). Sur les 43 items grammaticaux identifiés comme provoquant le plus d'erreurs dans les textes des élèves étudiés par Massarenti, 12 sont liés à des homophones. Parmi ces douze, arrivent en tête de liste les paires *c'est/s'est* (84 % d'erreurs), *ce/se* (71 %), *ces/ses* (63 %) et *a/à* (58 %).

Bien que l'objectif premier de cette recherche n'était pas d'émettre des hypothèses quant aux raisons qui peuvent expliquer la réussite ou l'échec de ces différentes formes homophones, mais bien d'en faire la description la plus complète, nos résultats permettent tout de même de soulever plusieurs questions et de dégager des pistes de réflexion intéressantes pour l'enseignement de la grammaire en classe de français ou pour la recherche expérimentale.

#### **Finales verbales en /E/**

Tout d'abord, notre étude a fait ressortir que les principales confusions homophoniques en /E/ concernent rarement les finales verbales en *-ez*, mais essentiellement les terminaisons des verbes infinitifs en *-er* et celles des participes passés en *-é*. D'autres études empiriques

confirment d'ailleurs l'existence de cette difficulté au primaire et au secondaire (Préfontaine, 1973; Milot, 1976; Brissaud, 1999, 2006).

Cette confusion met peut-être en lumière une difficulté syntaxique plus profonde, c'est-à-dire celle qui consiste à distinguer le groupe verbal remplissant la fonction de prédicat de la phrase du groupe infinitif qui, lui, ne peut remplir cette fonction<sup>41</sup>. En situation d'écriture, la charge cognitive impliquée ne permet peut-être pas à tous les scripteurs de distinguer rapidement la structure syntaxique qui supporte ces réalisations puisque les deux groupes syntaxiques en question partagent tout de même un lien grammatical significatif, celui d'être composé d'un verbe. Étant donné que nous savons que la charge cognitive d'une tâche complexe peut être allégée par l'automatisation de certaines activités (Gombert, 1990), il est probable que le scripteur se rabatte sur l'utilisation d'un « truc » (comme le remplacement du verbe par *vendre/vendu*) pour produire plus rapidement l'une des graphies. Malheureusement, nous l'avons vu au chapitre 2 (section 2.3.4), ce processus analogique consistant à mettre en relation des formes homophones en /E/ et des formes hétérophones n'est réellement efficace que s'il repose sur une compréhension approfondie du fonctionnement de la langue; sinon, comme le disent Nadeau et Fisher (2006), on « enferme l'élève dans l'application d'une procédure qui repose sur la mémoire sans compréhension réelle de la notion en jeu. » (p. 61)

Or, le nombre élevé d'erreurs répertoriées dans notre recherche suggère que ce « truc », s'il est effectivement utilisé, n'est pas suffisant pour assurer une juste sélection de l'orthographe appropriée.

De plus, notre analyse nous a aussi permis de constater que le nombre d'erreurs est encore plus élevé lorsque le participe passé est employé avec l'auxiliaire *avoir* (26% de ces contextes ont été mal orthographiés). Cela soulève une question : cette erreur pourrait-elle être attribuée, pour certains scripteurs, à la généralisation d'une séquence de type « /a/ + verbe en /E/ » pouvant se réaliser soit par « à + verbe infinitif » ou par « a + participe passé »? Brissaud *et*

---

<sup>41</sup> Le groupe infinitif peut occuper les fonctions de sujet de la phrase, d'attribut du sujet, de complément direct du verbe et de complément du nom. Il est aussi souvent associé à une préposition pour former un groupe prépositionnel qui lui peut remplir la fonction de complément indirect du verbe. (Chartrand, 1999)

*coll.* (2006) rappelle que plusieurs procédures peuvent être enclenchées lorsqu'un choix orthographique doit être fait entre deux formes homophones et que l'une de ces procédures consiste à faire émerger des séquences ou des schémas mémorisés qui pourraient ressembler, dans le cas qui nous intéresse, à une séquence formée de « /a/ + verbe en /E/ ». Ainsi, il est possible d'envisager que placés devant une séquence « /a/ + verbe en /E/ » certains élèves choisissent systématiquement la suite « à + verbe infinitif » ou « a + participe passé » au lieu de prendre le temps de faire ressortir les caractéristiques grammaticales qui distinguent les verbes à l'infinitif des verbes au participe passé ou d'utiliser le truc de remplacement « mordre/mordu » par exemple.

Nous avons également constaté que les élèves manifestent davantage de difficulté lorsque c'est la finale du participe passé qui est exigée. Cette observation peut paraître étonnante quand nous considérons que, selon les recherches de Brissaud *et coll.* (2006) faites à partir de la base de données Manulex<sup>42</sup>, la fréquence des participes passés est beaucoup élevée dans la langue que celles des verbes à l'infinitif. En effet, selon ces auteurs, la probabilité de rencontrer un participe passé en *-é(es)* est supérieure à celle de rencontrer un infinitif. Cela montre bien, à notre avis, que la fréquence d'une forme ne peut être le seul facteur qui influence la réussite d'une forme par rapport à une autre (nous reviendrons sur ce sujet à la section 5.1.2). Précisons tout de même que cette différence de fréquence n'a pas été observée dans le corpus de textes que nous avons analysé dans notre recherche. Effectivement, nous avons recensé 942 contextes qui requéraient une finale en *-é*, contre 1184 contextes requérant la forme infinitive en *-er*.

Bref, plusieurs hypothèses existent quant aux raisons qui font de la confusion *-é/-er* l'une des confusions homophoniques les plus importantes. Il serait intéressant de se pencher plus particulièrement sur ce cas précis dans des études ultérieures.

---

<sup>42</sup> La base Manulex est une base de données lexicales qui fournit les fréquences d'occurrences de mots calculées à partir d'un corpus de 54 manuels destinés aux élèves du primaire (1,9 million de mots).

### **Le groupe d'homophones *ses/ces/s'est/c'est***

La difficulté rencontrée par de nombreux élèves lorsque vient le temps d'orthographier correctement chacune de ces formes montre encore une fois, à notre avis, à quel point la connaissance des catégories grammaticales et des caractéristiques des différents groupes syntaxiques est déficiente pour plusieurs d'entre eux. Que la similarité des formes *ses* et *ces* puisse confondre certains élèves, nous l'imaginons aisément, puisqu'il s'agit de deux déterminants pluriels n'ayant comme différence que leur propriété sémantique (relation de possession pour le déterminant *ses* et rôle déictique pour le déterminant *ces*), mais il est plus surprenant de constater que certains élèves confondent un déterminant (*ces* ou *ses*) faisant partie d'un groupe nominal avec une suite « pronom + verbe *être* » faisant partie d'un groupe verbal. Ce type de confusion fait ressortir la nécessité de procéder à un enseignement systématique des catégories grammaticales et des groupes syntaxiques avec les élèves pour permettre une compréhension profonde de la langue et ainsi doter les élèves de connaissances efficaces pour résoudre ces confusions (Boivin & Pinsonneault, 2012; Nadeau & Fisher, 2006).

### **La paire *se/ce***

Les erreurs impliquant les formes *se* et *ce* peuvent être associées, en partie, aux erreurs concernant *s'est* et *c'est* puisqu'il s'agit, dans les deux cas, de la confusion entre le pronom personnel *se* (*s'*) et le pronom démonstratif *ce* (*c'*). Le déterminant *ce* ne provoque quant à lui que peu d'erreurs. Nous pouvons donc supposer que c'est la distinction entre les différents types de pronoms (personnels versus démonstratifs, par exemple) qui pose problème. De plus, ces pronoms n'ont pas la même fonction grammaticale et ne sont pas associés à la même structure syntaxique. Le pronom *se* relève du GV et complément direct ou indirect pour *se* (ou sans fonction avec les verbes pronominaux). Le pronom *ce* relève de la position sujet dans la P (et seulement avec *être*?). On voit donc que l'analyse de la phrase est cruciale pour les distinguer.

Bref, les difficultés qu'éprouvent de nombreux élèves du secondaire à orthographier correctement les formes *c'est/s'est/ses/ces* et *ce/se* devraient assurément nous amener à nous

questionner sur l'exactitude des connaissances des élèves en ce qui a trait aux pronoms de la langue française et à la reconnaissance des groupes syntaxiques comme le GV et le GN.

**La confusion entre les déterminants *ma/ta/la* et les formes « pronom + auxiliaire *avoir* » *m'a/t'a/l'a***

Pour des raisons liées directement à la tâche d'écriture présentée aux élèves étudiés, peu d'occurrences des formes *m'a*, *t'a* ou *l'a* ont pu être observées dans le corpus de textes. En effet, puisqu'il s'agissait de la rédaction d'un texte narratif, la grande majorité des élèves ont choisi le passé simple comme temps principal de narration, ce qui, évidemment, n'a produit que très peu de verbes au passé composé. Toutefois, malgré cette limite évidente, nous avons tout de même pu observer que près d'un tiers des formes attendues *m'a* et *l'a* n'ont pas été orthographiées correctement. Cette observation nous laisse croire que la difficulté est bien présente chez les élèves du secondaire.

De plus, comme nous l'avons déjà fait ressortir par l'étude de la confusion entre les formes *c'est*, *s'est* et *ces*, *ses*, ces erreurs mettent en exergue la difficulté de plusieurs élèves à bien distinguer le groupe nominal débutant par un déterminant tel que *ma*, *ta* ou *la*, et le groupe verbal constitué de l'auxiliaire *avoir* précédé d'un pronom complément, comme c'est le cas pour *m'a*, *t'a* et *l'a*. Comment expliquer que les élèves éprouvent autant de difficultés à reconnaître les éléments constitutifs d'un groupe verbal? Nous ne pouvons nous empêcher de réfléchir aux contextes syntaxiques auxquels les élèves sont confrontés en classe de grammaire... Les phrases proposées aux élèves lors d'exercices grammaticaux ou d'analyse syntaxique, par exemple, illustrent-elles véritablement la variété des structures syntaxiques possibles dans la langue? Par exemple, n'abuse-t-on pas, lors des exemples, de phrases simples qui présentent des groupes verbaux toujours constitués d'un verbe suivi d'un complément verbal non pronominalisé (exemple : *Il a vendu sa maison.*) au lieu d'une phrase constituée d'un GV composé d'un verbe avec un complément antéposé (exemple : *Il l'a vendue*)? Il y a peut-être lieu de croire que l'enseignement de ces structures syntaxiques particulières permettrait aux élèves de les reconnaître ensuite plus facilement en situation d'écriture. À ce sujet, Boivin (2012) soutient qu'il est important d'utiliser la phrase de base et de « mettre en

évidence de façon systématique le lien, la correspondance entre les positions canoniques et les positions déplacées » dans le GV, par exemple, pour aider les élèves à mieux comprendre la structure de phrases transformées.

Ces observations nous laissent supposer que l'appartenance d'une forme à un groupe syntaxique doit être considérée comme un facteur important influençant la réussite de son orthographe (nous discuterons plus particulièrement de cette influence à la section suivante). Boivin et Pinsonneault (2012) ont d'ailleurs testé une séquence didactique auprès d'élèves du secondaire qui avait justement comme objectif de vérifier l'impact d'un travail sur les groupes verbaux et nominaux sur la sélection de la forme homophone adéquate<sup>43</sup>. Les résultats de cette séquence laissent suggérer qu'il s'agit d'une piste didactique intéressante pour améliorer l'orthographe des formes qui sont composées d'un pronom personnel et d'un auxiliaire verbal (ex. : *m'a, m'ont, t'a, t'ont, l'a*, etc.).

### **La paire à/a**

Une autre difficulté intéressante à relever est celle qui concerne l'orthographe des mots *à* et *a*. Tout d'abord, rappelons que ces formes sont phonétiquement distinctes, en français québécois du moins (comme le sont, d'ailleurs, les formes *la* et *là*), et qu'elles ne devraient donc pas occasionner un grand nombre d'erreurs. Or, il semble que l'orthographe de ces formes provoque tout de même un nombre considérable d'erreurs dans les productions écrites des élèves. (Il est utile de préciser que l'importance de cette erreur dans notre étude ne réside pas tant dans le pourcentage d'échecs, mais plutôt dans le nombre total d'erreurs recensées.) On peut se demander si le rapprochement volontaire qui est fait entre ces deux formes dans l'enseignement de la grammaire ne suscite pas chez les élèves une confusion qui, sans cette insistance, aurait été moins probante. Comme l'a affirmé Fisher (1994), « les listes d'homophones comme les exercices viennent non seulement renforcer les associations entre des formes apparentées, mais ils peuvent contribuer à créer des associations » (p. 15).

---

<sup>43</sup> Voir section 2.3.4 pour une description plus détaillée de la séquence mise à l'essai par ces chercheuses.

De plus, l'orientation statistique<sup>44</sup> de la forme *à*, par sa fréquence lexicale très élevée, nous laissait croire que les élèves procéderaient probablement à une généralisation de son orthographe, et qu'il y aurait donc un plus grand nombre d'erreurs lors de l'orthographe de la forme *a*, mais cela ne s'est pas avéré. Nous pouvons supposer que la forme concurrente *a*, même si elle est moins fréquente dans la langue française, est une forme liée à la conjugaison d'un verbe maîtrisé depuis un très jeune âge scolaire et que son orthographe est donc assez bien contrôlée par les élèves.

Puisque c'est la préposition qui cause le plus de difficulté aux élèves, on peut se demander si le repérage du groupe prépositionnel ne serait pas à approfondir avec les élèves pour mieux distinguer ce groupe du groupe verbal. La mise en relation du groupe prépositionnel avec un autre élément de la phrase (remplit-il la fonction de complément indirect? de complément de phrase?) viendrait confirmer la catégorie grammaticale du groupe et éliminer toute possibilité de l'orthographier comme un auxiliaire.

Finalement, il serait intéressant de vérifier si les élèves qui ont choisi à tort la forme *à* ont eu tendance à choisir la forme verbale en *-er* pour l'accompagner, et si les élèves ayant choisi la forme *a* l'ont fait suivre du participe passé en *-é*. En d'autres mots, nous ne savons pas si les erreurs *a/à* présentent une corrélation avec le choix des finales verbales en /E/. Si ce lien était vérifié, nous pourrions émettre l'hypothèse que certains élèves mémorisent une séquence et qu'ils la généralisent ensuite aux différents contextes qu'ils rencontrent. Nous savons toutefois que la présence d'une préposition telle que *à* permet plus facilement d'orthographier avec succès le verbe infinitif qui suit. (David, Guyon et Brissaud, 2006)

Bref, une analyse plus poussée des contextes syntaxiques dans lesquels interviennent ces erreurs serait extrêmement pertinente.

---

<sup>44</sup> Concept défini à la section 2.3.3.

### **La paire *tous/tout***

L'étude de ces formes nous a permis de faire ressortir une tendance intéressante, et étonnante à certains égards : c'est l'orthographe du déterminant *tous* qui provoque le plus d'erreurs (56 % des contextes exigeant le déterminant *tous* ont été mal orthographiés). Ce constat est surprenant en ce sens qu'il ne correspond pas à la tendance générale remarquée dans notre étude qui suggère que les formes homophones appartenant à la catégorie des déterminants sont mieux orthographiées que les autres.

Peut-on supposer que les élèves associent uniquement la forme graphique *tous* à la forme sonore /tus/ et qu'ils ne l'utilisent donc que dans les contextes où *tous* est clairement un pronom? Autrement dit, la distinction phonétique du /s/ dans le pronom *tous* mène-t-elle les élèves à croire qu'il s'agit du seul cas où la forme *tous* est exigée? Ainsi, certains scripteurs choisiraient exclusivement la forme graphique *tout* pour écrire la forme sonore /tu/ alors qu'ils associeraient la forme graphique *tous* uniquement à la forme sonore /tus/.

Ensuite, puisque le déterminant *tous* se place habituellement devant un autre déterminant (exemple : *Tous mes amis.*), la reconnaissance de sa catégorie grammaticale se trouve peut-être compliquée pour les élèves. En effet, les élèves apprennent que le groupe nominal est constitué d'un noyau, le nom, et de toutes ses expansions, dont le déterminant, souvent unique. Selon notre expérience, il est rare que l'enseignement du groupe nominal en classe de français traite aussi des déterminants indéfinis tels que *tout/toute/tous/toutes* ou *beaucoup de, la plupart de, etc.* Encore une fois, au risque de nous répéter, nous croyons qu'il est indispensable que l'enseignement grammatical au secondaire se donne comme objets d'étude une variété de contextes syntaxiques permettant d'illustrer la diversité des structures grammaticales possibles.

### **Paire *sa/ça***

Cette dernière difficulté, illustrant la confusion entre un déterminant et un pronom, montre à nouveau la nécessité d'améliorer chez les élèves la reconnaissance des catégories grammaticales. Dans ce cas précis, la direction de l'erreur est très claire : c'est le pronom qui pose un problème particulier aux élèves. En effet, le pourcentage d'erreurs concernant

l'orthographe du déterminant *sa* est presque nul (0,2 %) alors que celui correspondant au pronom *ça* est de 48 %. Précisons ici que nonobstant le faible nombre de contextes ayant exigé la forme *ça* dans les textes des élèves (seulement 56), nous croyons que le portrait esquissé est tout de même révélateur. Nous pouvons à nouveau observer que la reconnaissance des pronoms semble problématique pour plusieurs élèves.

Que les erreurs concernent presque uniquement l'orthographe de la forme *ça* n'est pas étonnant. En effet, la fréquence du déterminant *sa* est plus élevée, sa forme graphique plus commune et sa catégorie grammaticale (déterminant) plus facile à repérer que celle du pronom. De plus, le pronom *ça*, plus coutumier dans la langue orale, n'est probablement pas présenté fréquemment aux élèves en cours de grammaire, puisque dans la langue écrite soignée, on lui préférera le pronom *cela*. Comme nous l'avons précédemment mentionné, nous devons peut-être nous questionner sur le travail grammatical qui est fait en classe et sur les exemples de structures syntaxiques qui sont présentés aux élèves.

## **5.1.2 Quels sont les facteurs qui contribuent ou non à la réussite de l'orthographe des homophones?**

Voyons maintenant les différents facteurs qui semblent avoir une incidence sur la réussite ou l'échec des formes homophones.

### **5.1.2.1 Niveau scolaire des élèves**

Tel qu'attendu, nous avons observé une amélioration notable des résultats de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire.

Certaines erreurs relevées dans les textes des élèves du 1<sup>er</sup> cycle s'atténuent considérablement au 2<sup>e</sup> cycle : « ont/on », « la/là », « à/a » ou encore « ou/où ». D'autres, cependant, persistent d'une année à l'autre : « pp adj/inf », « pro pers/pro dem », « pro dem/pro pers » ou « sa/ça ».

L'amélioration observée peut être attribuée, évidemment, aux activités d'apprentissage de la grammaire vécues au cours des années scolaires, ou tout simplement à la maturité intellectuelle qui se développe progressivement et qui permet le développement de stratégies d'ordre métalinguistique. Selon Lefrançois (2003), ce sont ces stratégies qui permettent le mieux d'orthographier correctement les homophones et nous savons qu'elles se développent graduellement au fil du parcours scolaire (Gombert, 1986).

### **5.1.2.2 Fréquence lexicale**

Plusieurs facteurs influencent le taux de réussite d'un mot homophone et l'impact de la fréquence lexicale ne peut être ignoré.

En effet, plusieurs auteurs reconnaissent le rôle joué par la fréquence d'un mot dans son orthographe. Ferrand (2007) soutient à ce sujet qu'une meilleure performance est attendue pour les mots fréquents que pour les mots rares et que cet effet est le plus solide et le plus important en psycholinguistique. Cet effet de fréquence a aussi été observé dans plusieurs études empiriques dont celle menée par Martinet, Valdois & Fayol (2004) auprès d'élèves de première année du primaire. Cette étude a mis en évidence que des effets de fréquence et d'analogie étaient observés dès la première année lorsque des mots représentatifs du lexique de l'enfant étaient utilisés.

Pour expliquer ce phénomène, il faut tout d'abord se rappeler que la mémoire humaine est constituée d'une mémoire à long terme qui contiendrait elle-même une mémoire lexicale (Lieury, 2010). Ainsi, la constitution d'un lexique mental permettrait l'appariement direct entre le sens, la forme phonologique et la forme orthographique du mot. Les mots connus seraient traités directement par adressage (voie lexicale) et l'audition du mot activerait ses représentations phonologique et orthographique stockées en mémoire (Alegria & Mousty, 1996).

Ainsi, il n'est pas étonnant que les formes homophones obtenant un score de fréquence élevé soient orthographiées avec plus d'aisance que les autres puisqu'elles sont traitées plus directement par la mémoire lexicale que les autres.

Dans notre étude, nous avons observé à plusieurs reprises que les formes homophones plus fréquentes étaient orthographiées avec moins de difficulté que les formes moins fréquentes. Sur les dix groupes d'homophones analysés de manière détaillée (voir section 4.2.3), seulement trois paires n'ont pas suivi cette tendance : *à/a*, *sont/son* et *ses/ces*. Comme nous l'avons déjà mentionné au sujet des deux premiers cas, nous pouvons supposer que les formes verbales *a* et *sont*, bien que moins fréquentes dans la langue, ont été orthographiées avec plus de succès que leurs concurrentes, car l'apprentissage de la conjugaison des verbes *être* et *avoir* se fait très tôt dans le parcours scolaire des enfants. Cet apprentissage précoce influence certainement la maîtrise de ces formes particulières.

Dans le troisième cas, celui qui oppose les déterminants *ces* et *ses*, il faut savoir que très peu d'occurrences ont été observées de la forme *ces* dans les textes des élèves (27 occurrences seulement). L'usage du déterminant démonstratif n'ayant pas été fréquent, il est difficile de juger de la performance des élèves lorsque confrontés à son orthographe. Nous remarquons tout de même que les élèves n'éprouvent pas moins de difficultés avec l'orthographe de la forme *ses* même si elle est un peu plus fréquente que la forme *ces*. Les deux formes ont obtenu un taux d'erreur de 15 %.

En conclusion, tout nous pousse à croire que la fréquence lexicale d'un mot influence l'orthographe de celui-ci et que cet impact ne doit pas être négligé lorsque nous analysons les erreurs commises par les scripteurs novices. Cependant, la fréquence n'explique pas tout, des facteurs grammaticaux entrent également en jeu.

### 5.1.2.3 Forme graphique

L'influence de la forme graphique des homophones (simple ou disjointe) a été observée par McNicoll et Roy (1984) dans leur recherche sur les homophones menée auprès d'élèves du

primaire (voir section 5.2 pour une comparaison détaillée de nos résultats avec ceux de McNicoll et Roy). En effet, ces chercheurs ont émis l'hypothèse selon laquelle les formes simples telles que *ces*, *ses*, *la* et *ma* seraient mieux orthographiées que les formes disjointes comme *c'est*, *s'est*, *l'a* ou *m'a*.

À notre avis, il est difficile de prétendre que la forme graphique d'un homophone a un impact direct sur la réussite de son orthographe puisque la simplicité d'une forme s'accompagne, la plupart du temps, d'autres caractéristiques importantes. En effet, les formes dites « disjointes » sont souvent moins fréquentes dans la langue que les autres et se réalisent au sein de structures syntaxiques plus complexes. Leur caractère disjoint est un reflet de leur complexité syntaxique. Par exemple, la forme disjointe *m'a* est moins fréquente que sa concurrente et se réalise lorsque le complément indirect du verbe *avoir* est pronominalisé et placé avant le verbe. Il s'agit d'une structure syntaxique moins simple que celle faisant intervenir le déterminant *ma* dans un groupe nominal et probablement moins commune lors de l'enseignement grammatical en cours de français au secondaire.

Nous croyons que les critères de catégorisation grammaticale et d'appartenance à un groupe syntaxique sont plus parlants pour traiter de ces formes.

Évidemment, l'identification juste de la catégorisation grammaticale n'est pas suffisante à elle seule pour écrire correctement les différentes formes homophones, puisqu'il faut aussi connaître l'orthographe propre à chacune de ces formes. Par exemple, pour rédiger correctement la phrase *Je veux aller à Paris*, il ne suffit pas au scripteur de reconnaître que le mot *à* est une préposition, il doit aussi savoir que la préposition s'écrit *à*. Bref, la mémorisation de l'orthographe des mots est un passage obligé qui doit accompagner l'apprentissage des catégories grammaticales.

#### **5.1.2.4 Appartenance à une catégorie grammaticale**

De prime abord, rappelons que nous avons étudié, dans cette recherche, des cas d'homophonie grammaticale et non lexicale; les formes homophones recensées sont essentiellement des

déterminants, des pronoms, des verbes et, dans une moindre mesure, des prépositions et des adverbes.

Nous avons tout d'abord constaté que les déterminants étaient habituellement les formes homophones les mieux orthographiées dans les textes des élèves étudiés. C'est d'ailleurs la conclusion à laquelle parviennent McNicoll et Roy (1984) dans leur propre étude (voir section suivante). Par exemple, sur les six types de paires homophoniques que nous avons étudiées qui étaient constituées en partie d'un déterminant (« det/proV », *sa/ça*, *la/là*, *se/ce*, *tous/tout* et *sont/son*), trois paires (*se/ce*, *tous/tout* et *sont/son*) n'ont pas suivi cette tendance et ont présenté davantage d'erreurs lorsque c'est le déterminant qui était attendu.

En ce qui a trait à la catégorie des verbes, nous avons remarqué que les élèves éprouvaient surtout des difficultés lorsque venait le temps de distinguer les verbes à l'infinitif des verbes au participe passé. Dans les autres cas d'homophonie mettant en concurrence un verbe avec un mot d'une autre catégorie grammaticale, nous n'avons pas observé de tendance précise. En effet, seule la forme verbale *a* se distingue des autres puisque, malgré sa fréquence plus basse, elle est orthographiée avec plus de facilité que la préposition *à*.

Les pronoms, quant à eux, semblent provoquer un grand nombre d'erreurs chez les scripteurs étudiés. En effet, bien que le nombre de cas étudiés ne soit pas suffisamment élevé pour nous permettre de valider totalement notre hypothèse, sur les dix paires analysées dans notre étude (voir section 4.2.3), toutes celles étant constituées d'un pronom ont occasionné plus d'erreurs que la moyenne. Par exemple, l'erreur consistant à choisir un déterminant (ex. : *ma*, *ta*, *la*) pour orthographier une suite « pro + verbe » (ex. : *m'a*, *t'a*, *l'a*) est beaucoup plus courante que l'inverse. Cette différence est surtout marquée en 1<sup>re</sup> secondaire où l'on note une moyenne de 0,17 erreur sur 100 mots rédigés. Un autre exemple éloquent est celui des erreurs concernant les paires d'homophones composées d'un pronom personnel (*se*, *s'*) et d'un pronom démonstratif (*ce*, *c'*). Si nous combinons le nombre d'erreurs liées à ces deux confusions, nous obtenons une moyenne de 0,16 erreur sur 100 mots, ce qui est bien supérieur au nombre d'erreurs observé pour de nombreuses paires homophones étudiées.

Ces observations laissent donc supposer que certaines catégories grammaticales sont reconnues et orthographiées plus aisément que d'autres par les élèves. Puisque notre recherche ne nous permet pas d'expliquer ce qui influence ces écarts, nous croyons qu'il serait intéressant que la recherche future s'y penche davantage.

#### **5.1.2.5 Appartenance à un groupe syntaxique**

Finalement, nous croyons que l'appartenance d'une forme à un groupe syntaxique (GN, GV, GPrép, etc.) peut aussi influencer la réussite de son orthographe.

Bien sûr, ce facteur est intimement lié aux précédents, c'est-à-dire à la forme graphique de l'homophone et à sa catégorie grammaticale. Par exemple, une forme disjointe telle que *l'a* met en relief une structure syntaxique plus complexe (c'est-à-dire un groupe verbal constitué d'un pronom complément et d'un verbe) que la forme simple *la*, par exemple, qui fait appel à la connaissance structurelle du groupe nominal (déterminant + nom).

Lorsque nous comparons le nombre d'erreurs qui ont été commises dans les productions écrites des élèves en fonction de leur appartenance à un groupe syntaxique, nous peinons à en faire émerger des régularités. Toutefois, nous pouvons observer que plusieurs erreurs semblent liées, de près ou de loin, à la reconnaissance du groupe verbal et des éléments qui le composent. En effet, que ce soit les erreurs associées aux finales verbales en /E/, celles liées à la confusion entre la préposition *à* et l'auxiliaire *a*, ou encore celles liées à la confusion entre les déterminants et les suites « pronom + verbe », toutes ces erreurs semblent illustrer la difficulté des élèves à reconnaître la structure particulière du groupe verbal et à la distinguer du GN ou du groupe verbal infinitif.

#### **En résumé**

Ce bref tour d'horizon des différents facteurs entrant en jeu dans la réussite de certaines formes homophones nous montre bien que le réel impact de certains de ces facteurs (ex. la fréquence lexicale et la catégorie grammaticale) est difficile à évaluer puisqu'ils se présentent souvent

en concomitance avec d'autres, ce qui rend presque impossible la détermination de leur poids relatif dans l'impact observé. Par exemple, le fait que l'orthographe de la forme *ma* soit mieux réussie que celle de la forme *m'a* pourrait être attribué à la fois à sa catégorie grammaticale (déterminant), à sa fréquence (plus élevée que sa concurrente) ou encore, à sa forme graphique simple.

Nous pouvons toutefois supposer que ces différents facteurs, principalement lorsqu'ils sont combinés les uns aux autres, permettent de prédire en partie la difficulté qu'éprouveront les scripteurs de la langue française à distinguer certaines formes homophones plutôt que d'autres.

## **5.2 Comparaison des résultats avec ceux obtenus par McNicoll et Roy (1984)**

Dans l'étude de McNicoll et Roy (1984), plusieurs observations intéressantes ont été faites sur la performance des élèves du primaire en ce qui a trait à l'orthographe des homophones lors de la production de textes. Pour faciliter la comparaison des résultats de cette étude<sup>45</sup> avec la nôtre, nous rappellerons ces principales observations et les ferons suivre par nos propres observations relativement aux performances des élèves lors des productions écrites analysées.

Rappelons que cette comparaison présente de nombreuses limites puisqu'elle met en parallèle deux études produites à près de 30 ans d'intervalle et qui ne s'intéressent pas à la même population (la première a été menée auprès d'élèves du primaire et la deuxième, auprès d'élèves du secondaire). Finalement, le nombre de cas étudiés par McNicoll et Roy (1984) est inférieur à celui de la présente recherche<sup>46</sup>.

Un bref résumé synthétique clôturera cette section.

---

<sup>45</sup> Voir section 2.3.1 pour une description plus complète des résultats de l'étude de McNicoll et Roy (1984)

<sup>46</sup> Quarante-huit sujets étudiés dans la recherche de McNicoll et Roy (1984) et 136 sujets dans la présente recherche.

Voici les 10 paires homophones (20 formes homophoniques) analysées dans le cadre des deux études :

- |                  |                       |                  |
|------------------|-----------------------|------------------|
| 1. <i>m'a/ma</i> | 5. <i>son/sont</i>    | 9. <i>ce/se</i>  |
| 2. <i>l'a/la</i> | 6. <i>on/ont</i>      | 10. <i>sa/ça</i> |
| 3. <i>t'a/ta</i> | 7. <i>ces/ses</i>     |                  |
| 4. <i>a/à</i>    | 8. <i>c'est/s'est</i> |                  |

**Première observation : formes homophones les moins bien réussies par les élèves**

Dans un premier temps, comparons les 10 formes homophones (sur les 20 retenues) ayant obtenu le plus haut taux d'erreurs dans les textes des élèves étudiés.

Tableau 5.1 : Les dix formes homophones ayant obtenu le plus haut taux d'erreurs dans les deux études

Étude de McNicoll et Roy (1984)			Notre étude		
Formes homophones	Nb de contextes	% d'erreurs	Formes homophones	Nb de contextes	% d'erreurs
<i>s'est</i>	5	100 %	<i>ça</i>	56	48 %
<i>ces</i>	3	100 %	<i>s'est</i>	34	38 %
<i>m'a</i>	2	100 %	<i>l'a</i>	17	29 %
<i>t'a</i>	1	100 %	<i>m'a</i>	7	29 %
<i>l'a</i>	3	87,5 %	<i>c'est</i>	101	25 %
<i>ce</i>	24	79 %	<i>ont</i>	44	20 %
<i>ça</i>	33	52 %	<i>ce</i>	486	16 %
<i>à</i>	152	51 %	<i>ses</i>	225	15 %
<i>ont</i>	46	48 %	<i>ces</i>	27	15 %
<i>c'est</i>	46	46 %	<i>on</i>	50	12 %

Bien que les taux d'échec soient beaucoup plus élevés dans les cas répertoriés par McNicoll et Roy (1984), nous constatons tout de même plusieurs similarités en ce qui concerne les résultats obtenus par les élèves lors de l'orthographe des 20 mots homophones étudiés de manière commune. Tout d'abord, nous pouvons voir que la difficulté à orthographier correctement la forme *s'est* est importante pour tous les élèves, qu'ils soient du primaire ou de secondaire.

Ensuite, les formes *m'a* et *t'a* semblent aussi occasionner plusieurs confusions homophoniques. Enfin, contrairement à la plupart des formes analysées dont la maîtrise semble progresser au fil des années, l'orthographe du pronom *ça*, erronée dans 52 % des cas dans les textes du primaire, n'est guère mieux maîtrisée par les élèves du secondaire qui ont obtenu un taux d'échec de 48 %.

**Deuxième observation : réussite de l'orthographe en fonction de la forme graphique simple ou disjointe**

Les auteurs de l'étude de 1984 ont constaté que les formes homophones simples sont mieux réussies que les formes disjointes par les élèves. En effet, dans la liste des homophones analysés, cinq paires homophones relevées dans les textes des élèves comprenaient une forme simple en concurrence avec une forme disjointe (*m'a/ma*, *l'a/la*, *t'a/ta*, *s'en/sans* et *ni/n'y*). Dans tous les cas, c'est la forme « simple » qui a été réussie plus fréquemment que la forme « disjointe ».

Les résultats de notre étude montrent, de manière générale, la même tendance. Sur les 10 groupes d'homophones étudiés en détail, trois paires étaient composées d'une forme simple en opposition à une forme disjointe (*m'a/ma*, *l'a/la* et *ses/ces/c'est/s'est*). Dans tous les contextes rencontrés, c'est aussi la forme simple qui a été orthographiée avec plus de facilité que la forme disjointe. Comme nous l'avons mentionné à la section précédente (5.1.2), nous croyons que c'est la complexité de la structure syntaxique à l'origine des formes disjointes qui est un des facteurs principaux dans la maîtrise de leur orthographe.

**Troisième observation : réussite de l'orthographe en fonction de la fréquence lexicale**

McNicoll et Roy (1984) ont aussi suggéré que la haute fréquence d'une forme homophone aurait un impact positif sur la réussite de son orthographe. Ainsi, la forme *la*, par exemple, plus fréquente que ses concurrentes, est orthographiée correctement dans 99,5 % des cas qu'ils ont recensés, alors que la forme concurrente *l'a*, beaucoup moins présente dans la langue, n'est réussie que dans 12,5 % des cas.

De notre côté, tel que mentionné précédemment, nous avons pu observer à maintes reprises que la réussite d'une forme homophone concorde souvent avec une fréquence lexicale élevée.

### **Quatrième observation : réussite de l'orthographe en fonction de la catégorie grammaticale**

McNicoll et Roy (1984) ont émis l'hypothèse selon laquelle la catégorie des déterminants serait la mieux réussie parmi toutes les catégories des homophones (380 cas réussis sur 405). Les auteurs ajoutent que les erreurs sont plus fréquentes lorsque la forme homophone est un pronom ou qu'elle est composée d'un pronom et d'un verbe (ex. : *l'a, m'a, t'a*).

Pour notre part, nous constatons que l'orthographe de certains déterminants est effectivement maîtrisée de manière convaincante par plusieurs élèves (*la, ma, ta, son*, par exemple). Toutefois, ce n'est pas le cas pour tous les déterminants analysés dans cette étude. Les déterminants *ce, ces, ses* et *tous* occasionnent beaucoup d'erreurs chez les scripteurs de niveau secondaire. N'oublions pas que les déterminants sont toujours de formes simples et obtiennent très souvent des scores de fréquence lexicale élevés; il devient donc difficile d'établir un lien direct entre la fonction grammaticale d'un mot homophone et la réussite de son orthographe.

### **Synthèse de la comparaison**

La comparaison des résultats de McNicoll et Roy (1984) avec les nôtres nous a permis de constater la prédominance de certaines erreurs tout au long du parcours scolaire des élèves (*s'est, c'est, l'a, ça*, par exemple) et d'observer une certaine amélioration de la compétence des élèves à orthographier correctement certaines formes une fois rendus au secondaire (*à, ont*, par exemple). Le portrait esquissé étant lacunaire, nous pensons qu'il serait intéressant de mener, dans le futur, une étude longitudinale sur les performances des élèves du primaire au secondaire.

## Conclusion

Pour clore ce mémoire, nous nous proposons tout d'abord de faire un bref retour critique sur la démarche adoptée (section 6.1), d'en faire ressortir ensuite l'intérêt principal (section 6.2) et de présenter, finalement, certaines pistes qui pourraient orienter d'autres recherches sur le même sujet (section 6.3).

### 6.1 Retour sur la démarche

Amorçons ce regard rétrospectif en rappelant brièvement la problématique qui a inspiré notre recherche.

La langue française, nous le savons tous, est une préoccupation culturelle, sociale et politique importante. Plusieurs personnes, au fil des décennies, se sont indignées de sa piètre « qualité » et cette impression, nous l'avons vu, est loin d'être exclusive aux Québécois et semble se perpétuer au fil des époques, peu importe les générations qui se suivent sur les bancs d'école.

Nous nous sommes penchée sur la question et avons fait ressortir que, si l'on se fie aux résultats des élèves du secondaire aux épreuves ministérielles de français, les jeunes Québécois montreraient effectivement certaines lacunes quant à la maîtrise du code linguistique, particulièrement en ce qui a trait à l'orthographe grammaticale. Parmi ces difficultés, l'orthographe des « homophones » fait figure d'entrave importante pour les élèves. En effet, dans le cadre du *Projet grammaire-écriture* mené par les chercheuses Marie-Claude Boivin et Reine Pinsonneault, près de 15 % de toutes les erreurs recensées ont été attribuées à des confusions homophoniques.

Ainsi, dans ce mémoire, nous avons voulu brosser un portrait des difficultés des élèves du secondaire relativement à l'orthographe de ces homophones afin de mieux cerner ce problème. Nous croyons avoir atteint notre objectif.

Pour y arriver, nous avons suivi plusieurs étapes.

Tout d'abord, nous avons organisé les données recueillies au cours du *Projet grammaire-écriture* par l'entremise de deux instruments de collecte distincts (une dictée et une production écrite). Ensuite, pour traiter et analyser ces données, nous avons choisi de déployer une stratégie statistique et descriptive. Plus précisément, nous nous sommes attardée, dans un premier temps, à décrire la fréquence de chacune des erreurs répertoriées dans les dictées et les productions écrites des élèves et nous avons comparé ces résultats en fonction du niveau scolaire des élèves. Dans un deuxième temps, pour certaines formes homophones ciblées, nous sommes retournée dans les productions écrites des élèves pour établir le pourcentage de contextes faisant intervenir ces formes homophones qui avaient été réussis par les élèves. Ainsi, nous avons pu brosser un portrait précis des performances des élèves en ce qui a trait à l'orthographe de plusieurs formes homophones problématiques. Finalement, nous avons croisé nos résultats en fonction de plusieurs critères tels que la fréquence lexicale de ces formes dans la langue française, leur forme graphique, leur appartenance à une catégorie et un groupe grammatical, etc.

Bien sûr, la démarche entreprise a connu ses écueils. Premièrement, comme nous l'avons déjà mentionné lors de la présentation de notre plan méthodologique, les instruments de collecte (principalement la dictée) n'ayant pas été conçus pour l'analyse des homophones, ils n'ont pas permis de recenser tous les cas que nous aurions aimé étudier. Idéalement, nous aurions désiré proposer aux élèves un texte de dictée qui aurait présenté l'ensemble des contextes homophoniques qui nous semblent préoccupants et nous nous serions assurée que les deux termes d'une paire d'homophones (ex. : *ces* et *ses*) soient représentés dans le texte. Ainsi, nous aurions pu étudier la direction de l'erreur, c'est-à-dire quelle forme est davantage réussie dans une paire donnée.

Deuxièmement, les élèves faisant partie de l'échantillon à partir duquel nous avons travaillé font tous partie du même milieu scolaire. Cette limite ne nous permet pas de généraliser à l'ensemble de la population étudiante du secondaire les conclusions tirées de notre analyse.

Troisièmement, si le temps l'avait permis, nous aurions aimé établir le pourcentage de réussite et d'échec pour toutes les formes homophones étudiées et non seulement pour les dix paires que nous avons ciblées.

Finalement, une analyse statistique plus poussée aurait peut-être permis d'esquisser un portrait plus juste de la situation. Par exemple, il aurait été intéressant de comparer la performance des garçons et des filles lorsque confrontés à des dilemmes homophoniques ou encore de vérifier la corrélation qui existe entre certains types d'erreurs (ex. : corrélation entre les erreurs concernant les finales verbales en /E/ et celles concernant les formes *a* et *à*).

## 6.2 Intérêt de l'étude

L'intérêt de cette étude est, à notre avis, indéniable. En voici les principaux éléments d'intérêt.

Tout d'abord, puisque notre recherche se greffe au *Projet grammaire-écriture*, les résultats obtenus permettront d'enrichir le volet A de ce projet qui s'était donné comme objectif de faire un portrait de l'état des connaissances grammaticales des élèves au secondaire. En effet, nous croyons avoir réussi à décrire avec beaucoup de précision les difficultés qui prévalent au secondaire relativement à l'orthographe des homophones et, ainsi, participer au portrait plus général brossé par le projet de Boivin et Pinsonneault.

Ensuite, nous sommes convaincue, sur un plan plus particulier, que notre recherche est pertinente puisque notre étude décrit les performances des élèves relativement à l'orthographe des homophones, ce qui n'avait pas été fait au Québec depuis l'étude de McNicoll et Roy en 1984 qui elle s'était intéressée aux élèves du primaire. En effet, il est rare que la performance des élèves du niveau secondaire soit au cœur des recherches en didactique.

Enfin, nous croyons que notre description permettra de mieux cerner les difficultés auxquelles la didactique de la grammaire devrait s'attaquer en priorité et de susciter une réflexion quant à l'enseignement des homophones en classe de français au secondaire.

### 6.3 Pistes pour l'enseignement des homophones

Bien que l'objectif principal de cette recherche n'ait pas été de proposer des pistes didactiques pour l'enseignement des homophones en classe de français, mais bien de faire le portrait actuel des principales erreurs commises par les élèves du secondaire, il semble néanmoins que certaines propositions didactiques peuvent en être tirées.

Tout d'abord, il ressort de cette recherche que même si les erreurs d'orthographe liées aux homophones sont fréquentes, toutes les formes homophones ne devraient pas susciter le même degré d'attention de la part des enseignants. En effet, il apparaît que certaines formes occasionnent davantage de problèmes que d'autres pour les élèves<sup>47</sup> (par exemple, les finales verbales en /E/ ou encore les formes en /Sɛ/) et qu'elles nécessitent donc un enseignement plus ciblé et répété.

Ensuite, il semble clair que l'enseignement grammatical qui entoure les homophones ne doit pas se résumer à la mémorisation de « trucs » qui ne font appel qu'à une compréhension de surface. Nous croyons, comme plusieurs auteurs (Nadeau & Fisher, 2006; Boivin & Pinsonneault, 2012), qu'une connaissance approfondie de la grammaire (principalement des catégories grammaticales et de la structure des groupes syntaxiques) est primordiale pour améliorer l'orthographe de plusieurs formes homophones. Les enseignants ne devraient pas négliger cet enseignement.

Finalement, certaines erreurs d'homophones (par exemple, les paires composées d'un pronom + auxiliaire et d'un déterminant telles que *m'a/ma* ou *l'a/la*) nous laissent supposer qu'il serait intéressant de proposer aux élèves, lors des activités grammaticales, des phrases

---

<sup>47</sup> Voir section 4.3 pour une synthèse des erreurs les plus fréquentes.

dont la structure syntaxique est plus complexe que celle, canonique, de type « verbe + complément » afin d’offrir aux élèves le plus de contextes syntaxiques possibles et ainsi améliorer leur identification des différentes catégories grammaticales.

## **6.4 Nouvelles perspectives de recherche**

Enfin, pour clore ce chapitre et, par le fait même, ce mémoire, nous désirons proposer certaines perspectives de recherche permettant de poursuivre le travail amorcé.

Comme nous l’avons mentionné au point précédent, cette recherche empirique est l’une des seules à avoir porté un regard sur les performances des élèves québécois au secondaire relativement à une difficulté aussi particulière que celle de l’orthographe des homophones. Un travail colossal reste toutefois à faire relativement à l’explication de ces erreurs. En effet, pour parvenir à vérifier certaines hypothèses, il serait extrêmement pertinent de mener d’autres recherches empiriques ayant pour objectif de décrire plus en détail certaines erreurs ciblées dans notre recherche (par exemple, celles reliées à la confusion entre les finales verbales en /E/). Le dispositif méthodologique devrait alors être conçu en fonction de cet objectif particulier (dictée ciblée, production écrite, etc.) et, idéalement, être complété par l’observation d’entretiens métagraphiques menés avec les élèves scripteurs. En effet, nous croyons que l’analyse d’entretiens métagraphiques à la suite de la rédaction de textes enrichirait énormément notre compréhension des erreurs commises par les élèves.

De plus, dans le cadre de travaux ultérieurs, il serait intéressant que la recherche se penche sur l’enseignement grammatical qui est fait actuellement en classe de français au secondaire. Ainsi, nous pourrions observer de quelle manière sont enseignés les cas d’homophonie et, subséquemment, prévoir la mise à l’essai de certaines séquences didactiques permettant l’amélioration des performances orthographiques des élèves.

## Bibliographie

Alegria, J., & Mousty, P. (1996). The development of spelling procedures in French-speaking, normal and reading-disabled children: effects of frequency and lexicality. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 312-338.

Allal, L. K., Chanquoy, L., & Largy, P. (2004). *Revision: Cognitive and instructional processes*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Atkinson, R. & Shiffrin, R. (1968) « Human memory: A proposed system and its control processes » in K. Spence and J. Spence (dir.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*, Vol. 2, p. 89-195, New York, Academic Press

Baddeley, A. D. (1998). *Human memory: Theory and practice*. Boston, Mass: Allyn and Bacon.

Baddeley, A. D. (2006). Working memory : An overview. Dans S. J. Pickering (Éd.), *Working memory and education*. Amsterdam: Elsevier/Academic Press.

Baddeley, A.D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G.H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 8, pp. 47–89). New York: Academic Press.

Baddeley, A. D., & Hollard, S. (1993). *La mémoire humaine: Théorie et pratique*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble. Baddeley, A. D., Eysenck, M. W., & Anderson, M. C. (2009). *Memory*. Hove [England]: Psychology Press.

Barry, C. (1994). Spelling routes (or roots or rutes). In G.D.A. Brown et N.C. Ellis (eds.). *Handbook of spelling : theory, process, and intervention*. London : J Wiley

Bazerman, C. (2008). *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text*. New York: L. Erlbaum Associates.

Beauchemin, N., Martel, P., & Théorêt, M. (1983). Vocabulaire du québécois parlé en Estrie: Fréquence, dispersion, usage. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.

- Becker, A. (2006). A review of writing model research based on cognitive processes. *Revision: History, theory, and practice*, 25-48.
- Bereiter, C. E., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Boivin, M.-C. (2012). La pertinence didactique de la phrase de base pour l'enseignement du français. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15-1, 190-214.
- Boivin, M.-C., & Pinsonneault, R. (2011). Contribution à l'étude des connaissances grammaticales chez les élèves du secondaire. Congrès de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences (ACFAS). Mai 2011. Université de Sherbrooke.
- Boivin, M.-C., & Pinsonneault, R. (2012). L'orthographe des homophones : une approche syntaxique. *La lettre de l'AIRDF*, 52, 36-40.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2013). Tableau des codes pour les textes. Manuscrit, Projet de recherche *Un modèle pour l'articulation de l'enseignement de la grammaire et de l'écriture* (FQRSC). Université de Montréal et UQAM, 22 pages.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (sous presse, 2015). Un modèle théorique pour l'articulation de la grammaire et de l'écriture. Actes du 12e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF).
- Boutet, J. (1986). Jugement d'acceptabilité et raisonnements métalinguistiques. *Études de linguistique appliquée*, 62, 40-50.
- Bracke, D. (1998). *Vers un modèle théorique du transfert: Le rôle des affordances, des catégories et des modèles mentaux*. Montréal: Université de Montréal.
- Brien, R. (1998). *Science cognitive et formation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université de Québec.
- Brissaud, C., & Sandon, J.-M. (1999). L'acquisition des formes verbales en /e/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie. *Langue Française*, 124, 40-57.
- Brissaud, C., & Bessonnat, D. (2001). *L'orthographe au collège: Pour une autre approche*. Grenoble: CRDP de l'Académie de Grenoble.

- Brissaud, C., Chevrot, J.-P., & Lefrançois, P. (2006). Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français. *Langue Française: La Revue Des Linguistes Internationaux Pour La Réflexion Contemporaine Sur Le Français*, 151, 3, 74-93.
- Brossard, M., & Lambelin, G. (1985). Problèmes posés par l'acquisition de quelques notions grammaticales. *Revue française de pédagogie*, 71, 23-28.
- Catach, N. (1978). *L'Orthographe*. Paris: PUF.
- Catach, N. (1980). *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*. Paris: Nathan.
- Catach, N. (1995). *Dictionnaire historique de l'orthographe française*. Paris: Larousse.
- Chanquoy, L., Tricot, A., & Sweller, J. (2007). *La charge cognitive: Théorie et applications*. Paris: Armand Colin.
- Chartrand, S.-G. (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : propositions didactiques* (2e ed.). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Chartrand, S.-G. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville, Québec: Graficor.
- Chartrand, S.-G., Lord, M.-A. (2010). État des lieux de l'enseignement grammatical au secondaire : premiers résultats de l'enquête ÉLEF. *Québec français*, 156, 66-67. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/61417ac>
- Clément, P. (1994). Représentations, conceptions, connaissances. Dans Giordan, A., Girault, Y. et Clément P. (dir.) *Conceptions et connaissances*. Berne : Peter Lang.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris: Delagrave édition.
- Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. (2001). *Le Français, une langue pour tout le monde: une nouvelle approche stratégique et citoyenne*, Gouvernement du Québec.
- Cordary, N. (2010). L'orthographe du participe passé: les entretiens métagraphiques pour évaluer et comprendre les difficultés des élèves en classe de seconde. *Synergies France*, no 6, p. 77-84.
- David, J., Guyon, O., & Brissaud, C. (2006). Apprendre à orthographier les verbes : le cas de l'homophonie des finales en /E. *Langue Française: La Revue Des Linguistes Internationaux Pour La Réflexion Contemporaine Sur Le Français*, 151, 3, 109-126.

- Deane, P., Odendahl, N., Quinlan, T., Fowles, M., Welsh, C., Bivens-Tatum, J. (2008). Cognitive Models of Writing: Writing Proficiency as a Complex Integrated Skill. In *CBAL literature review-writing* (Vol. RR-08-55). Princeton, NJ : Educational Testing Service.
- De Vecchi, G. 2000. *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette.
- Désilets, M. (1997). Connaissances déclaratives et procédurales : des confusions à dissiper. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 289-308. doi: 10.7202/031917ar
- Fayol, M., & Jaffré, J.-P. (1999). L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 143-170.
- Fayol, M., & Largy, P. (1992). Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. *Langue française*, 95, 80-98.
- Ferrand, L. (1999). 640 homophones et leurs caractéristiques. *L'année psychologique*, 99(4), 687-708. doi : 10.3406/psy.1999.28503
- Ferrand, L. (2007). Psychologie cognitive de la lecture : Reconnaissance des mots écrits chez l'adulte. Bruxelles : De Boeck Université.
- Fisher, C. (1994). Les homophones dans l'enseignement de l'écrit. *Dialangue*, vol. 5, 9-17.
- Fisher, C. (1996). Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire: le cas de l'adjectif. In S.-G. Chartrand (Ed.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : propositions didactiques* (2e ed., pp. 315-340). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Galbraith, D. (2009). Cognitive models of writing. GFL journal. Repéré à [http://www.gfl-journal.de/Issue\\_2\\_2009.php](http://www.gfl-journal.de/Issue_2_2009.php)
- Gagné, E. D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston: Little, Brown.
- Gaonac'h, D., & Larigauderie, P. (2000). *Mémoire et fonctionnement cognitif : la mémoire de travail*. Paris : Colin.
- Gauvin, I. (2001). Les conceptions d'apprenants de fin d'études secondaires sur l'accord des participes passés. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation. Université de Montréal.

Gauvin, I. (2005). Conceptions d'élèves au terme de leur scolarité obligatoire sur l'accord des participes passés. *Enjeux*, Namur: Belgique. Numéro 63, p.79-97.

Gauvin, I. (2006). Performances grammaticales en écriture: des différences entre garçons et filles. *4e Congrès de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences (ACFAS)*. Mai 2006, Montréal : Université McGill.

Giguère, J., Bégin, C., & Québec (Province). (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français: Suivi des apprentissages réalisés par les élèves en écriture (2009, 2010) : deuxième rapport d'étape*. Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.

Giordan, A. (1998). *Apprendre*. Paris: Belin.

Giordan, A., & De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Paris: Delachaux & Niestlé.

Giordan, A., Girault, Y., & Clément, P. (1994). *Conceptions et connaissances*. Berne: P. Lang.

Gombert, J.-E. (1986). Le développement des activités métalinguistiques chez l'enfant: le point de la recherche. *Études de linguistique appliquée*, no 62, p. 5-25. Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses universitaires de France.

Groupe DIEPE (1995). *Savoir écrire au secondaire : étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles: De Boeck Université.

Haas, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique: un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères*, 20.

Halté, J. F. (1992). *La didactique du français*. Paris: Presses universitaires de France.

Hayes, John (1996) A new framework for understanding cognition and affect in writing. In Levy, Michael; Ransdell, Sarah (eds.) *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1-27.

Hayes, J.R. (2004). What Triggers Revision? Dans L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (dir.), *Revision : Cognitive and Instructional Processes* (p. 9-20). Boston: Kluwer Academic Publishers.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3-30). Hillsdale, N.J.

Hayes, J. R., Flower, L. S., Schriver, K. A., Stratman, J. F., & Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. Dans S. Rosenberg (Éd.), *Advances in applied psycholinguistics* (Vol. 2, pp. 176-240). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Hoc, J.-M. (1987). *Psychologie cognitive de la planification*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Jaffré, J.-P. (2006). Pourquoi distinguer les homophones? *Langue française*, 151(3), 25-40.

Kilcher-Hagedorn, H., C. Othenin-Girard, et coll. (1987). *Le savoir grammatical des élèves: recherches et réflexions critiques*, P. Lang.

Lefrançois, P. (2003). Comment résout-on les problèmes orthographiques liés aux homophones au primaire? *Dossiers des sciences de l'éducation de l'université de Toulouse-le Mirail*, 9, 67-76.

Legros, C. (1999). *Analyse des connaissances des étudiants du postsecondaire en français écrit à travers leurs discours métalinguistique et métatextuel* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.

Le Ny, J. F. (1989). *Science cognitive et compréhension du langage*. Paris: Presses universitaires de France.

Lieury, A. (2010). *Introduction à la psychologie cognitive*. Paris: Dunod.

Manesse, D., & Cogis, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute?* Montréal : ESF Éditeur.

Martinet, C., Valdois, S., & Fayol, M. (2004). Lexical orthographic knowledge develops from the beginning of literacy acquisition. *Cognition*, 91, B11-B22.

Mas, M. (1985). Et si les enfants avaient une certaine idée de la phrase. *Revue française de pédagogie*, 71, 17-22.

Massarenti, L. (1971). *Psychopédagogie des moins doués*. Bruxelles: Labor.

Maurais, J. (1985), « La crise du français au Québec », dans *La crise des langues*, Québec, Conseil de la langue française, p.42-43.

McCutchen, D., Teske, P., & Bankston, C. (2008). Writing and cognition : implications of the cognitive architecture for learning to write and writing to learn. Dans C. Bazerman S., *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text.* (p. 451-470). New York: L. Erlbaum Associates.

McCutchen, D., Francis, M., & Kerr, S. (1997). Revising for Meaning: Effects of Knowledge and Strategy. *Journal of Educational Psychology*, 89, 4, 667.

McNicoll, L., Roy, G.-R., & Université de Sherbrooke (1984). Programme de perfectionnement des maitres en français. *Les homophones: Diagnostics et remèdes.* Sherbrooke, Quebec: PPMF, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

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

Merizzi, P. (2013). L'enchaînement de phrases par coordination et par subordination à l'écrit chez les élèves de première secondaire : mise à l'essai d'une séquence didactique. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation. Université de Montréal.

Milot, Jean-Guy. (1976). *Laure Tograper au Second Air.* Les Publications Québec Français.

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

Ministère de l'Éducation (1980). *Français langue maternelle: formation générale.* Québec: Ministère de l'éducation. (1 vol. par degré).

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Programme de formation de l'école québécoise : Français, langue d'enseignement.*

Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation>.

Moffet, J.-D. (1995). Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 95-120.

Nadeau, M., & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner.* Montréal: Les éditions de la Chenelière.

New B., Pallier C., Ferrand L., Matos R. (2001) Une base de données lexicales du français contemporain sur internet: LEXIQUE, *L'Année Psychologique*, 101, 447-462. <http://www.lexique.org> (version 3.80 consultée)

Ortége, É., & Lété, B. (2010). eManulex: Electronic version of Manulex and Manulex-infra databases. Repéré à : <http://www.manulex.org>.

Pille, J.-P., & Pierault-Le Bonniec, G. (1987). Le dire et l'activité métalinguistique: le développement de la notion de verbe. In G. Pierault (Ed.), *Connaître et le dire* (pp. 79-96). Bruxelles: Éditions Mardaga.

Préfontaine, R.-R. (1973). *Acquisition orthographique grammaticale chez les 6-12 ans*. Boucherville: Le Sablier.

Québec (Province), Bédard, M.-A., & Ouellon, C. (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire: Rapport*. Québec: Éducation, loisir et sport Québec.

Québec (Province). Ministère de l'éducation. Service général des communications. (1977). *L'enseignement primaire et secondaire au Québec: livre vert*. Le Ministère. Québec (Province).

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.

Roy, G.-R., Lafontaine, L., & Legros, C. (1995). *Le savoir grammatical après treize ans de formation*. Sherbrooke: Éditions du CRP : Université de Sherbrooke Faculté d'éducation.

Savoie, Z. L., & Karsenti, T. (2011). *La recherche en éducation: Étapes et approches*. Saint-Laurent, Québec: ERPI.

Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1983). The development of evaluative, diagnostic, and remedial capabilities in children's composing. Dans M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language : Développement de perspectives éducatives* (p. 67-95). London : Wiley.

Segui, J. (1992). Le lexique mental et l'identification des mots écrits : code d'accès et rôle du contexte. (Langue française.) PERSEE.

Silva, N. R. (2011). *Psychologie cognitive*. Paris: A. Colin.

Simard, C. (1995). L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 145-165. doi: 10.7202/502007ar

Sprenger-Charolles, L. (1992). Acquisition de la lecture et de l'écriture en français. (Langue française.) PERSEE.

Squire, L.R. (1993). The organization of declarative and nondeclarative memory. Dans T. Ono, L.R. Squire, M. E. Raichle, D. I. Perrett, & M. Fukuda (Éd.) *Brain mechanisms of perception and memory: From neuron to behavior*. (p. 219-227). New York: Oxford University Press.

Sternberg, R. J. (2007). *Manuel de psychologie cognitive: Du laboratoire à la vie quotidienne*. Bruxelles: De Boeck.

Tardif, J. (1996). L'entrée par la question de la formation des enseignants : le transfert des compétences à travers la formation de professionnels. Dans Meirieu, P., Develay, M., & Université de Lyon II, *Le Transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue: Actes du colloque organisé à l'Université Lumière Lyon II 29 septembre - 2 octobre 1994*. (p. 34-35). Lyon: CRDP.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.

Tardif, J., Fortier, G., & Préfontaine, C. (2006). *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière-éducation.

Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie: Des modèles pour l'enseignement*. Paris: De Boeck Université.

Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation* (5e éd.). Issy-les-Moulineaux: ESF, Coll. Pédagogies outils.

## Annexe 1 : Texte de la dictée

Texte de la dictée administrée aux élèves avec les contextes étudiés numérotés

Venise va-t-elle **couler**<sup>1</sup>?

Deux guides touristiques te résumant la situation. Le niveau des mers monte sur toute la planète, et Venise, l'une des plus belles villes du monde, est **menacée**<sup>2</sup>. **Située**<sup>3</sup> au bord de la mer, la ville est bâtie sur des pilotis en bois. Les vagues **provoquées**<sup>4</sup> par les marées et par les bateaux **à**<sup>5</sup> moteur **ont**<sup>6</sup> **abimé**<sup>7</sup> **ses**<sup>8</sup> habitations. Celles-ci s'enfoncent et il faut **veiller**<sup>9</sup> **à**<sup>10</sup> **ce**<sup>11</sup> qu'elles ne sombrent pas dans l'eau des canaux qui traversent la cité. Les Vénitiens savent que **tout**<sup>12</sup> passe par un transport sur l'eau... Même le facteur **leur**<sup>13</sup> distribue le courrier en bateau ! Bref, la situation les rend dépendants d'un niveau d'eau stable dans les canaux. Or, en décembre dernier, l'eau **a**<sup>14</sup> recouvert les quais et les rues de la cité. « Dans **ces**<sup>15</sup> moments-**là**<sup>16</sup>, **on**<sup>17</sup> s'adapte ! » expliquent nos sympathiques guides.

*(suite de la dictée seulement pour le 2<sup>e</sup> cycle)*

Par exemple, **on**<sup>18</sup> **a**<sup>19</sup> sorti les bottes, et l'accès aux boutiques et aux maisons **a**<sup>20</sup> été **barré**<sup>21</sup> **à**<sup>22</sup> l'aide de hautes planches. De plus, les passerelles **surélevées**<sup>23</sup> que les policiers **ont**<sup>24</sup> **installées**<sup>25</sup> **ont**<sup>26</sup> permis aux gens de **se**<sup>27</sup> **déplacer**<sup>28</sup>. Les inondations **se**<sup>29</sup> **sont**<sup>30</sup> **multipliées**<sup>31</sup> depuis 1996 et certains touristes **se**<sup>32</sup> **sont**<sup>33</sup> même **mouillé**<sup>34</sup> les pieds : ils ne **s'**<sup>35</sup> étaient pas **méfiés**<sup>36</sup> de la marée haute ! Les autorités **ont**<sup>37</sup> mis sur pied un grand chantier : la construction de barrages mobiles aux trois entrées de la ville bat **son**<sup>38</sup> plein.

## Annexe 2 : Dossier de l'élève pour la production écrite

### A. Consignes

- Tu dois **écrire une histoire en t'inspirant de l'image** qui se trouve dans ton dossier. La scène représentée par l'image doit se retrouver à un moment donné dans ton histoire.

Attention: ton texte n'est **pas une simple description de l'image**, mais une histoire inspirée de la scène.

- Imagine que ton histoire sera publiée **dans un journal ou une revue** et qu'elle sera **lue par des adultes**.
- Si tu le désires, tu peux faire un plan et un brouillon de ton texte sur les feuilles mobiles.
- Tu rédigeras **la version finale de ton texte à l'encre** sur le document « version finale » (feuilles lignées).
- À la fin de chaque période, tu replaces **tous les documents dans ton dossier** et tu le remets à ton enseignant(e).

Nombre de mots, plus ou moins 50	
1 <sup>er</sup> cycle	300 mots
2 <sup>e</sup> cycle	400 mots

### B. Matériel autorisé

Dictionnaire, grammaire et recueil de conjugaison.

### C. Temps alloué

Le temps restant au cours d'aujourd'hui + 2 autres périodes.

## D. Image



© Van Allsburg, C. (1985). « Sous la moquette », *Les mystères de Harris Burdick*. L'école des loisirs.

Reproduction autorisée.

## Annexe 3 : Liste complète des contextes d'homophonie dans la dictée

Contextes d'homophonie présents dans les dictées du 1<sup>er</sup> cycle et du 2<sup>e</sup> cycle

	Contexte	Phrase no	Forme correcte	Erreur possible
Dictée courte (1 <sup>er</sup> et 2 <sup>e</sup> cycle)	1	titre	<i>Venise va-t-elle <b>couler</b>?</i>	*coulé
	2	2	<i>Le niveau des <b>mers</b></i>	*mères
	3		<i><b>sur</b> toute la planète</i>	*sûr/ sure
	4		<i><b>menacée</b></i>	*menacer
	5	3	<i><b>Située</b></i>	*situer
	6		<i>au bord de la <b>mer</b></i>	*mère
	7		<i><b>sur</b> des pilotis</i>	*sûr/ sure
	8		<i>des pilotis en <b>bois</b></i>	*boit
	9	4	<i>Les vagues <b>provoquées</b></i>	*provoquer
	10		<i><b>par</b> les marées</i>	*part
	11		<i><b>par</b> les bateaux</i>	*part
	12		<i>les bateaux <b>à</b> moteur</i>	*a
	13		<i><b>ont</b> abimé</i>	*on
	14		<i>ont <b>abimé</b></i>	*abimer
	15		<i><b>ses</b> habitations</i>	*ces
				*c'est
	16	5	<i>Celles-<b>ci</b></i>	*si
	17		<i>il faut <b>veiller</b></i>	*veillé
	18		<i><b>à</b> ce qu'elles</i>	*a
	19		<i><b>à ce</b> qu'elles</i>	*se
	20		<i><b>à ce qu'elles</b></i>	*quel / *quelle/ *quelles
	21		<i><b>dans</b> l'eau</i>	*d'en
	22		<i>l'eau des <b>canaux</b></i>	*canots
	23	6	<i><b>tout</b> passe</i>	*tous *touts
	24		<i><b>par</b> un transport</i>	*part
	25		<i><b>sur</b> l'eau</i>	*sûr/ sure
	26	7	<i>le facteur <b>leur</b> distribue</i>	*leurs
	27	8	<i><b>les</b> rend dépendants</i>	*l'ai
	28	8	<i>dans les <b>canaux</b></i>	*canots
	29	9	<i><b>Or</b>, en décembre dernier</i>	*hors
	30		<i>l'eau <b>a</b> recouvert</i>	*à
	31	10	<i>« <b>Dans</b> ces moments-là</i>	*d'en
	32		<i>« <b>Dans ces</b> moments-là</i>	*ses
			*c'est	
33		<i>« <b>Dans ces moments-là</b></i>	*la	

				*l'a
	34		<b>on s'adapte</b>	*ont
Dictée longue (2 <sup>e</sup> cycle seulement)	35	11	<b>Par exemple</b>	*part
	36		<b>on a sorti</b>	*ont
	37		<b>on a sorti</b>	*à
	38		<i>l'accès [...] a été barré à l'aide</i>	*à
	39		<i>l'accès [...] a été barré à l'aide</i>	*a
	40		<i>l'accès [...] a été barré à l'aide</i>	*barrer
	41	12	<i>les passerelles surélevées</i>	*surélever
	42		<i>les policiers ont installées</i>	*on
	43		<i>les policiers ont installées</i>	*installer
	44		<b>ont permis</b>	*on
	45		<i>de se déplacer</i>	*ce
	46		<i>de se déplacer</i>	*déplacé
	47	13	<i>Les inondations se sont multipliées</i>	*ce
	48		<i>Les inondations se sont multipliées</i>	*son
	49		<i>Les inondations se sont multipliées</i>	*multiplier
	50		<i>certaines touristes se</i>	*ce
	51		<i>certaines touristes se sont</i>	*son
	52		<b>mouillé</b> les pieds	*mouiller
	53		ils ne s'étaient pas méfiés	*ce
	54		ils ne s'étaient pas méfiés	*méfier
55	14	Les autorités ont mis	*on	
56		<b>sur</b> pied	*sûr/ sure	
57		aux trois entrées de la ville	*entrer *entrés	
58		bat son plein	*sont	

## Annexe 4 : Présentation des erreurs d'homophones dans les productions écrites en ordre de fréquence

Nombre d'erreurs d'homophones par 100 mots dans les productions écrites pour chaque niveau scolaire et par type d'erreur (en ordre de fréquence).

### 1<sup>re</sup> secondaire

Types d'erreurs	Nombre d'erreurs par 100 mots
1. inf/pp adj	0,63
2. sa/ça	0,23
3. det/proV	0,17
4. pp adj/inf	0,17
5. a/à	0,17
6. se(pro)/ce(det)	0,12
7. sont/son	0,10
8. pro dem/pro pers	0,10
9. ou/où	0,10
10. pro pers/pro dem	0,08
11. tout/tous	0,08
12. ont/on	0,06
13. à/a	0,06
14. ces/ses	0,05
15. inf/2ppl	0,05

16. la/là	0,05
17. proV/det	0,04
18. on/ont	0,02
19. ses/ces	0,02
20. quel que/quelque	0,02
21. 2ppl/inf	0,01
22. pp adj/2ppl	0,01
23. proV/pro	0,01
24. là/la	0,01
25. l'a/là	0,01
26. tous/tout	0,01
27. leurs/leur	0,00
28. son/sont	0,00
29. 2ppl/pp adj	0,00
30. là/l'a	0,00
31. pro/proV	0,00
32. où/ou	0,00
33. quelque/ quel que	0,00

2<sup>e</sup> secondaire

Types d'erreurs	Nombre d'erreurs par 100 mots
1. inf/pp adj	0,44
2. a/à	0,30
3. pp adj/inf	0,20
4. pro pers/pro dem	0,14
5. sa/ça	0,10
6. ou/où	0,10
7. tout/tous	0,10
8. on/ont	0,08
9. se(pro)/ce(det)	0,04
10. à/a	0,04
11. proV/det	0,03
12. det/proV	0,03
13. leurs/leur	0,03
14. là/l'a	0,03
15. pro dem/pro pers	0,03

16. ont/on	0,01
17. ces/ses	0,01
18. pp adj/2ppl	0,01
19. proV/pro	0,01
20. tous/tout	0,01
21. son/sont	0,00
22. sont/son	0,00
23. ses/ces	0,00
24. inf/2ppl	0,00
25. 2ppl/inf	0,00
26. 2ppl/pp adj	0,00
27. pro/proV	0,00
28. où/ou	0,00
29. là/la	0,00
30. la/là	0,00
31. l'a/là	0,00
32. quel que/quelque	0,00
33. quelque/ quel que	0,00

3<sup>e</sup> secondaire

Types d'erreurs	Nombre d'erreurs par 100 mots
1. inf/pp adj	0,25
2. a/à	0,20
3. pp adj/inf	0,15
4. pro dem/pro pers	0,09
5. ou/où	0,09
6. ces/ses	0,08
7. la/là	0,07
8. tout/tous	0,07
9. se(pro)/ce(det)	0,06
10. pro pers/pro dem	0,05
11. tous/tout	0,05
12. à/a	0,04
13. proV/det	0,03
14. det/proV	0,03
15. on/ont	0,03

16. sont/son	0,03
17. sa/ça	0,03
18. proV/pro	0,02
19. quel que/quelque	0,02
20. leurs/leur	0,01
21. ont/on	0,01
22. ses/ces	0,01
23. inf/2ppl	0,01
24. pro/proV	0,01
25. son/sont	0,00
26. 2ppl/inf	0,00
27. 2ppl/pp adj	0,00
28. pp adj/2ppl	0,00
29. là/l'a	0,00
30. où/ou	0,00
31. là/la	0,00
32. l'a/là	0,00
33. quelque/ quel que	0,00

4<sup>e</sup> secondaire

Types d'erreurs	Nombre d'erreurs par 100 mots
1. inf/pp adj	0,41
2. pp adj/inf	0,24
3. a/à	0,15
4. pro pers/pro dem	0,12
5. tout/tous	0,11
6. pro dem/pro pers	0,08
7. det/proV	0,07
8. ou/où	0,07
9. sa/ça	0,06
10. sont/son	0,05
11. à/a	0,05
12. tous/tout	0,04
13. proV/det	0,03
14. ces/ses	0,03
15. se(pro)/ce(det)	0,02

16. leurs/leur	0,02
17. ont/on	0,02
18. la/là	0,02
19. inf/2ppl	0,02
20. pp adj/2ppl	0,02
21. on/ont	0,01
22. 2ppl/inf	0,01
23. 2ppl/pp adj	0,01
24. proV/pro	0,01
25. son/sont	0,00
26. ses/ces	0,00
27. là/l'a	0,00
28. pro/proV	0,00
29. où/ou	0,00
30. là/la	0,00
31. l'a/là	0,00
32. quel que/quelque	0,00
33. quelque/ quel que	0,00

5° secondaire

Types d'erreurs	Nombre d'erreurs par 100 mots
1. inf/pp adj	0,19
2. pp adj/inf	0,16
3. sa/ça	0,15
4. sont/son	0,08
5. pro pers/pro dem	0,07
6. pro dem/pro pers	0,07
7. a/à	0,05
8. se(pro)/ce(det)	0,05
9. tout/tous	0,05
10. ces/ses	0,03
11. det/proV	0,02
12. ses/ces	0,02
13. proV/pro	0,02
14. on/ont	0,01
15. inf/2ppl	0,01

16. 2ppl/inf	0,01
17. à/a	0,01
18. ou/où	0,01
19. où/ou	0,01
20. là/la	0,01
21. tous/tout	0,01
22. proV/det	0,00
23. leurs/leur	0,00
24. ont/on	0,00
25. son/sont	0,00
26. 2ppl/pp adj	0,00
27. pp adj/2ppl	0,00
28. là/l'a	0,00
29. pro/proV	0,00
30. la/là	0,00
31. l'a/là	0,00
32. quel que/quelque	0,00
33. quelque/ quel que	0,00

## Annexe 5 : Liste des codes utilisés par le groupe de recherche *Projet grammaire-écriture*

Projet de recherche sur la grammaire et l'écriture (Document à jour au 22 octobre 2013)

Marie-Claude Boivin et Reine Pinsonneault

niveau 2	niveau 3	description / niveau 4	exemple	code
détermination de la catégorie grammaticale /homophones	*2 <sup>e</sup> pers. du pluriel / infinitif		*Vous voulez <b>allez</b> au cinéma?	S H 2ppl/inf
	*2 <sup>e</sup> pers. du pluriel / PP ou adjectif		*Vous avez <b>oubliez</b> ...	S H 2ppl/pp adj
	*adverbe / pronom + verbe		* <b>là/l'a</b>	S H adv/proV
<u>Remarque</u> <sup>i</sup>	autres erreurs « d'homophonie » (incluant les homophones lexicaux et les confusions entre les sons é et è pour les désinences verbales)	<u>Remarques</u> <sup>ii</sup> et <sup>iii</sup>	*Sa <b>voit</b> porte loin. *Il aime son <b>travaille</b> *ce n' <b>ait</b> pas tes oignons! *qu'elle que/quelque *beaucoup d'ennuie/*d'ennui *les habitants de Venise ont <b>du</b> s'adapter  *Les médecins ont une raison de <b>s'inquiétait</b> /s'inquiéter. *Il était une fois, un homme qui s'appelait Robert, a <b>était/été</b> invité pour un souper. *Quand il <b>parter</b> /partait il <b>caché</b> /cachait la clé soule planché et n'est jamais revenu.	S H autres
	*auxiliaire / préposition		*Je vais <b>a</b> l'école.	S H aux/prep
	*déterminant démonstratif / possessif		* <b>Ces</b> voisins le trouvent détestable.	S H ces/ses
	*déterminant / pronom + verbe		* <b>ses</b> /c'est/s'est * <b>ces</b> /c'est/s'est * <b>ma</b> /m'a * <b>mon</b> /m'ont * <b>ton</b> /t'ont	S H det/proV
	* déterminant / pronom		* <b>sa/ça</b> ; * <b>leurs</b> /leur	S H déterminant/ pronom
	*infinitif / 2 <sup>e</sup> pers. du pluriel		*Vous <b>vouler</b> aller au cinéma?	S H inf/2ppl
	*infinitif / PP ou adjectif		* <b>passer</b> /passé; *il l'a <b>bouger</b> /il l'a bougé	S H inf/pp adj
	*pronom personnel ou		* <b>la/là</b> (seul cas)	S H la/LAaccent

déterminant / adverbe			
*adverbe / pronom personnel ou déterminant		<i>*là/la</i>	S H LAaccent/la
*pronom / auxiliaire ou verbe		<i>*on/ont</i>	S H on/ont
*auxiliaire ou verbe / pronom		<i>*ont/on</i>	S H ont/on
*coordonnant /adverbe		<i>*ou/où</i>	S H ou/OUaccent
*adverbe / coordonnant		<i>*où/ou</i>	S H OUaccent/ou
*PP ou adjectif / 2 <sup>e</sup> pers. du pluriel		<i>*Mangé votre dessert!</i>	S H pp adj/2ppl
*PP ou adjectif / infinitif		<i>*maltraité/maltraiter</i>	S H pp adj/inf
*préposition / auxiliaire		<i>*Il à beaucoup d'amis.</i>	S H prep/aux
*pronom démonstratif / pronom personnel		<i>*c'est/s'est</i> <i>*ce/se</i> <i>*c'en/s'en</i>	S H pronom démonstratif/ personnel
*pronom / déterminant		<i>*se soir</i>	S H pronom/ determinant
*pronom personnel / pronom démonstratif		<i>*pour voir se qu'il avait</i>	S H pronom personnel/ demonstratif
*pronom personnel / pronom + verbe	<u>Remarque<sup>iv</sup></u>	<i>*Les enfants la/l'a pas vue.</i> <i>*les/ l'est</i> <i>*les/l'ai</i>	S H pronom/proV
*pronom + verbe / adverbe		<i>*l'a/là</i>	S H proV/adv
*pronom + verbe / déterminant		<i>*m'a/ma</i> <i>*c'est/ces</i> <i>*c'est/ses</i> <i>*l'ai/les chats</i> <i>*l'a/la forme grandi</i>	S H proV/det
*pronom + verbe / pronom personnel		<i>*Il l'a/la chercha partout.</i> <i>*On l'ai/les a même vue.</i> <i>*La situation l'ai/les a rendus dépendants.</i> <i>*l'est/les</i>	S H proV/pronom
*pronom+ subordonnant / déterminant	Remarque <sup>v</sup>	<i>*quel que/quelque</i> <i>*quelles que/ quelques</i>	S H quel que/ quelque

	*déterminant / pronom+ subordonnant		* <i>quelque/quel que</i>	S H quelque/ quel que
	*déterminant possessif / démonstratif		* <i>Ses chemises-là sont sales.</i>	S H ses/ces
	*déterminant possessif / verbe <i>être</i>		* <i>Ils son gentils.</i>	S H son/sont
	*verbe <i>être</i> / déterminant possessif		* <i>sont chandail</i>	S H sont/son

- 
- <sup>i</sup> On ne codifie une même erreur d'homophonie (S H) qu'une seule fois par texte si le contexte est identique, c'est-à-dire qu'il s'agit de la même structure syntaxique et du même mot.
- <sup>ii</sup> Pour le code S H autres, on ne codifie un même mot qu'une seule fois par texte, et ce, même si le contexte n'est pas tout à fait identique.
- <sup>iii</sup> Pour distinguer l'emploi du code *S H autres* de l'emploi du code *OL autres*, on se base sur **deux critères : l'existence de la forme dans la langue** (*un employer* = S H autres vs *des employers* = OL autres) et **la prononciation** (*cher* au lieu de *chez* = OL autres).
- <sup>iv</sup> Dans le cas où l'erreur concerne l'emploi de *la* ou de *les* utilisé à la place du pronom *l'* et du verbe, nous considérons que ce *la* ou ce *les* était un pronom pour l'élève. Nous utilisons donc le code S H pronom/proV et non le code S H det/proV
- <sup>v</sup> Ce code inclut également les différentes formes possibles du pronom *quel* et du déterminant *quelque*.