

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

ANALYSE DES CONCEPTIONS DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE QUANT À
LEURS CHOIX D'ORTHOGRAPHE DES HOMOPHONES

ESSAI PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE EN
ÉDUCATION

PAR

JÉRÔME THIBEAULT

SEPTEMBRE 2025

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	6
CHAPITRE I – Problématique.....	8
1.1. À quoi sert-il d'écrire ?	8
1.2. Écrire, c'est penser.....	9
1.3. L'insistance sur la correction orthographique.....	11
1.4. Les difficultés des élèves en orthographe	16
1.5. La forte présence des homophones parmi les guides d'autocorrection	17
1.6. La faible présence des homophones dans les programmes d'éducation.....	19
1.7. Les questions qui demeurent sur l'approche par les classes de mots	20
1.8. L'état de la recherche.....	22
1.9. Le besoin d'étudier les conceptions des élèves.....	25
1.10. Le peu de connaissances quant aux élèves du secondaire	28
1.11. La pertinence orthopédagogique.....	29
1.12. Problème de recherche.....	31
Questions de recherche.....	32
CHAPITRE II - Cadre conceptuel.....	34
2.1. Les erreurs d'orthographe, au-delà de la correspondance phonologique	34
2.1.1. Le mot	36
2.1.2. Les classes de mots	39

2.1.3. Les nombreuses raisons qui font que notre langue contient tant d'homophones qui ne s'écrivent pas de la même manière	41
2.2. Les homophones et la liste de Giguère et Aldama.....	43
2.3. Les homophones grammaticaux	49
2.4. L'approche par les classes de mots	51
2.5. Les élèves en difficultés en orthographe.....	53
2.6. Le concept.....	55
2.7. Le changement conceptuel.....	57
2.8. Le changement conceptuel et l'étude des conceptions en orthographe	62
2.9. L'entretien métagraphique et le raisonnement métalinguistique	63
CHAPITRE III – Méthodologie	66
3.1. L'approche méthodologique	66
3.2. Précautions méthodologiques	67
3.3. Choix des participants.....	68
3.4. Les outils de collecte des données	71
3.5. Analyse des données	74
3.6. Aspects éthiques et déontologiques de la recherche	74
CHAPITRE IV – Résultats	76
4.1. Portrait des participants en écriture.....	76
4.2. Analyse des homophones dans les textes de la fin du secondaire 2	77
4.3. Résultats de la dictée.....	79

4.4. Résultats des entretiens métagraphiques.....	81
4.5. Quatre modèles mentaux à la manière de Vosniadou.....	85
CHAPITRE V – Discussion.....	88
5.1. Rappel des objectifs	88
5.2. Des modèles mentaux étonnans!.....	88
5.3. Apports et limite de cette recherche : Que faire de tout ça?	93
5.3.1. Apport pour les élèves en difficulté	94
5.3.2. Limites	98
5.4. Possibles biais	99
5.5. De nouvelles questions soulevées.....	100
CONCLUSION	102
RÉFÉRENCES.....	105
Annexe A : Exemples de guides d'autocorrection au secondaire	114
Annexe B : Grilles de correction des textes tirées des documents d'information des épreuves uniques de français de la fin du primaire et du secondaire	119
Annexe C : Texte de la dictée administrée aux élèves.....	123
Annexe D : Variations sur la notion d'homophone	125
Annexe E : Courriel envoyé aux parents des élèves ciblés.....	127
Annexe F : Version agrandie des modèles mentaux	129

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Fréquence et taux de réussite de l'orthographe des 13 homophones les plus fréquents, d'après les données de Giguère et Aldama (2019)	48
Figure 2. Catégories d'homophones.....	49
Figure 3. Structure d'un modèle mental selon Vosniadou (1994).....	60
Figure 4. Huit modèles mentaux de l'alternance jour/nuit selon Vosniadou (1994).....	60
Figure 5. Modèles mentaux.....	87
Figure 6 : Exemple de tableau d'analyse des homophones selon le modèle de Boivin et Pinsonneau	96

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Pondération des critères de correction des textes écrits	13
Tableau 2. Classes de mots selon le dictionnaire Usito	39
Tableau 3. Liste d'homophones couramment utilisés dans les textes des élèves selon Giguère et Aldama (2019)	45
Tableau 4. Erreurs homophoniques les plus fréquentes au secondaire selon Champoux (2016)50	
Tableau 5. Seuils de réussite en orthographe aux épreuves ministérielles	54
Tableau 6. Occurrences des homophones de la liste de Giguère et Aldama (2019).....	72
Tableau 7. Portrait des participants en écriture – Fin secondaire 2	76
Tableau 8. Taux de réussite Homophones de la liste de G ET A – Texte de juin 2023	77
Tableau 9. Taux de réussite Homophones de la liste de G ET A - Dictée.....	79
Tableau 10. Taux de réussite – Homophones de la dictée	80
Tableau 11. Occurrences des différentes catégories d'explication	83

INTRODUCTION

Ce projet vient d'un besoin ressenti lors de nos interventions auprès d'élèves en difficulté en orthographe. Lors de nos deux premières années de pratique professionnelle, on nous a montré à travailler avec un code de correction pour les élèves. Il s'agit d'une liste de vérification (ponctuation, verbes, accords dans le groupe du nom, etc.) que les élèves doivent effectuer systématiquement pour ne rien oublier. Nos élèves sont assez habiles pour repérer des verbes à conjuguer ou des noms et des adjectifs à accorder. C'est dans l'application de ces règles en contexte d'écriture de textes qu'ils rencontrent de grandes difficultés. Au fond, nous faisons les mêmes constats que Marie-Claude Boivin et Reine Boissonneault (2018) : en contexte d'écriture de textes, les erreurs d'orthographe se répètent d'une année à l'autre et certains aspects comme les accords verbaux deviennent même plus fréquents entre le primaire et le secondaire. Comme ces auteures, nous remarquons aussi que les homophones constituent, avec la ponctuation, les erreurs les plus fréquentes. Nous insistons donc sur une courte liste d'homophones à surveiller.

Pourtant, nos discussions autour de l'orthographe avec les élèves semblent nous indiquer que la réflexion autour des homophones ne se fait pas comme pour les éléments issus d'une classe de mots. La littérature scientifique sur le sujet nous invite d'ailleurs à traiter les homophones, non pas comme la classe de mots qu'ils ne sont pas, mais selon leurs classes respectives de mots. Néanmoins, quelque chose bloque. Nous n'y arrivons pas. Les erreurs persistent et les élèves se découragent. On leur a enseigné un truc, mais plusieurs n'arrivent pas à le mémoriser. Cela semble ne pas avoir de sens pour eux.

Nous avons donc eu l'idée d'utiliser notre expérience en didactiques des sciences et de partir de l'idée que se font d'abord les élèves d'une chose avant d'en aborder l'enseignement. En science, notre pratique a montré souvent qu'il s'agit de rejoindre l'élève dans sa conception d'un

phénomène pour cheminer ensuite avec lui un peu plus loin. Pourquoi l'avion vole-t-il ? Si l'élève conçoit d'abord qu'il flotte dans le ciel (ce qui peut expliquer certains aspects du vol comme les turbulences), il est préférable et plus efficace de parler initialement de la flottaison avant d'aborder le principe de Bernoulli.

Cette recherche tente donc de dresser un portrait des conceptions des élèves quant à l'orthographe de ce qui est présenté à l'école comme un homophone. Que se passe-t-il dans l'esprit des élèves quand vient le temps d'identifier ces mots ? Est-ce qu'ils réfléchissent à ces mots en relations avec ceux qui se prononcent de la même manière, mais s'écrivent différemment ? Ont-ils une conception nette de la classe de ces mots ? Et que font-ils lorsqu'il s'agit d'une locution formée de plusieurs mots ?

Notre recherche ne nous apporte pas toutes les réponses, mais un éclairage intéressant en est assurément tiré pour la suite de notre pratique professionnelle et pour la progression des élèves qui trébuchent souvent sur l'orthographe de la langue française.

CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE

Cette section tente de montrer la pertinence, pour l’enseignement et, plus particulièrement pour l’intervention auprès d’élèves en difficulté, de jeter un regard nouveau sur ce qui s’appelle à l’école un *homophone*.

1.1. À quoi sert-il d’écrire ?

Dans son avis intitulé *Pour une école riche de tous ses élèves – S’adapter à la diversité des élèves de la maternelle à la 5^e année du secondaire*, le Conseil supérieur de l’Éducation du Québec énonce plusieurs recommandations visant à éviter que, « dans un contexte de rareté des ressources, l’organisation des services [soit] centrée sur l’atteinte du seuil de réussite plutôt que sur le développement du plein potentiel de chaque élève. » (2017, p. 24) Le Conseil supérieur de l’éducation prône des attentes élevées pour chaque élève de manière à favoriser son développement global. On y préconise même de reconnaître les acquis scolaires des élèves n’ayant pas terminé leur diplôme d’études secondaires, surtout en lecture et écriture, deux compétences essentielles à la vie en société. Enfin, on cite en exemple la loi norvégienne de 2006 qui exige du système éducatif qu’il veille à ce que chaque élève maîtrise les compétences essentielles à son développement en mathématiques, lecture et écriture. (Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2017, p.71)

Ainsi, le Conseil supérieur de l’Éducation reconnaît que des connaissances de base sont essentielles pour l’inclusion sociale et que la maîtrise de ces connaissances constitue une réussite éducative¹, parfois même lorsque la réussite scolaire n’y est pas. (MELS, 2017, p. 50). En cela,

¹ De nombreux auteurs prônent ce terme plus globalisant Feyfant, A. (2014). Réussite éducative, réussite scolaire. *Note de Veille de l’institut français de l’éducation*, 24. , Glasman, D. (2007). Il n'y a pas que la réussite scolaire! *Informations sociales*(5), 74-85.

un certain niveau de littératie et une certaine maîtrise de l'écrit constituent des bases pour l'épanouissement personnel de tous. Les grandes orientations pédagogiques du Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2001, 2006), instruire, socialiser et qualifier, ne visent pas autrement, d'ailleurs.

Plus récemment, le contexte de la pandémie de COVID-19 a incité le ministère de l'Éducation du Québec à publier des pistes de réflexion pour cibler les apprentissages essentiels (MEQ, 2020). En écriture, on y recommande de permettre des longueurs de textes différentes selon les habiletés des élèves et de demander aux élèves de rédiger des textes plus courts afin de leur offrir des rétroactions plus rapides. On recommande aussi des apprentissages contextualisés, loin des exercices de grammaire, de manière à amener les élèves à faire des apprentissages authentiques. Bref, en écriture, cet exercice de concision et de pragmatisme aura permis à chaque intervenant de s'interroger sur la finalité de la compétence à écrire. À quoi sert-il, essentiellement, d'écrire ?

1.2. Écrire, c'est penser

Dans un article sur la dimension épistémologique de l'écriture scolaire, Suzanne-G. Chartrand, Christiane Blaser et Mathieu Gagnon (2006) affirment qu'on « sait que savoir écrire ne se limite pas à appliquer convenablement un ensemble de règles et de normes propres à la langue écrite, souvent assimilée à tort à un "code" » (2006, p. 277). Leur article met en lumière l'importante fonction de développement de la pensée de l'acte d'écrire. On écrit d'abord pour dire quelque chose et, comme le souligne le Référentiel d'intervention en écriture (MELS, 2017), on écrit dans toutes les disciplines scolaires pour y réfléchir. On fait valoir, par exemple, que le développement

, Lapostolle, L. (2015). Réussite scolaire et réussite éducative quelques repères. *Vol. 19, no 4, été 2006, pp. 5-7 Pédagogie collégiale*. Ils soulignent que la réussite scolaire n'est qu'une composante de la réussite éducative qui comprend aussi l'insertion sociale, l'insertion professionnelle et l'évolution personnelle.

des idées est aussi important dans un rapport de laboratoire en sciences ou dans la justification en mathématiques que lors du cours de français. (MELS, 2017, p. 24). On y indique, enfin, que l'enseignement de l'écriture doit être équilibré entre le développement des idées et l'orthographe. Plusieurs auteurs convergent vers cette idée d'intervenir en écriture autant sur les stratégies rédactionnelles que sur le code orthographique tant au primaire (Brissaud *et al.*, 2011; Chartrand, 1995; Graham *et al.*, 2012; Guay *et al.*, 2012; Morin *et al.*, 2009) qu'au secondaire (Chartrand *et al.*, 2006; Fayol M., 2008; Graham et Perin, 2007a, 2007b). Il importe donc, pour tous ces auteurs, d'accorder au moins autant d'importance à l'enseignement et à l'évaluation de ce qu'on veut exprimer qu'au code orthographique utilisé pour le faire.

Au secondaire, la Progression des apprentissages met l'accent sur les ressources de la langue dans le but de « nommer, caractériser et situer dans le temps » ses idées (MELS, 201, p. 2). On indique que cela se fait à travers le lexique, les structures syntaxiques, les reprises d'information, le système des temps verbaux et la conjugaison. Lorsqu'on évoque le lexique et les structures syntaxiques dans la Progression des apprentissages, on semble, en termes d'espace du moins, accorder plus d'importance au sens des mots exprimés qu'à l'orthographe. En effet, une courte analyse sémantique des vingt-six pages concernant les ressources de la langue de la Progression des apprentissages montre que les termes « orthographe » et « accord » sont mentionnés respectivement neuf et cinq fois alors que le terme « sens » revient vingt-huit fois. De son côté, le Programme de formation de l'école québécoise au premier cycle du secondaire indique lui aussi, en parlant de l'élève scripteur, que « son principal défi est d'apprendre à tirer profit de processus et de stratégies pour écrire correctement et [ainsi] être compris par ses destinataires. » (MELS, 2006, p. 109) On peut interpréter ces indications provenant des programmes d'éducation comme une demande aux élèves d'exprimer des idées d'abord et d'utiliser le code orthographique

comme un outil au service de l’élaboration et de la communication de ces idées. Cela se fait aussi dans le sillon de la nouvelle grammaire qui met l’accent sur la compréhension de la langue et les manipulations syntaxiques (Chartrand, 1995; Chartrand et Lord, 2013) plutôt que sur des guides d’auto-correction orthographique coupés du contexte de la phrase. Autrement dit, on part de la structure de la phrase, qui dépend du sens du message à transmettre, pour travailler l’orthographe des mots. Cette approche visant à mettre les idées exprimées au cœur de la réflexion orthographique est aussi préconisée dans le Référentiel d’intervention en écriture du ministère de l’Éducation du Québec (MELS, 2017). Bref, pour ces auteurs, écrire, c’est d’abord exprimer sa pensée et c’est de cette pensée qu’est tributaire l’orthographe.

1.3. L’insistance sur la correction orthographique

Pourtant, au secondaire, un constat s’impose. Ce sont surtout les connaissances orthographiques qui sont mises de l’avant aux murs de plusieurs classes et dans de nombreux agendas scolaires. Selon nos observations, aux centres de services scolaires du Fleuve-et-des-Lacs, de la Capitale, des Premières-Seigneuries et du Chemin-du-Roy, on trouve dans un grand nombre de classes de français, affichés aux murs, des guides d’auto-correction pour aider les élèves à corriger leurs textes après l’écriture. Parfois, comme dans le tableau PHAVOV montré à l’annexe A, ce sont des orthopédagogues ou des enseignantes et enseignants en adaptation scolaire qui ont conçu ces affiches pour aider les élèves, et particulièrement les élèves en difficulté, à s’approprier l’ensemble des étapes de vérification. Chaque tableau s’accompagne généralement d’un acronyme mnémotechnique comme PHAVOV, SPAVO, SPACOH, CHAPO ou encore CHAMPIONS. Chacun des éléments de ces acronymes se rapporte à la syntaxe, à la ponctuation et à l’orthographe. Nous présentons quelques exemples de ces acronymes à l’annexe A. Par exemple, les lettres de l’acronyme PHAVOV utilisé au centre de services scolaires du Chemin-

du-Roy représentent respectivement Ponctuation, Homophones, Accords (dans le groupe du nom), Verbes, Orthographe (lexicale) et Vocabulaire. Il s'agit donc, pour l'élève, de passer dans l'ordre les éléments de ce guide pour effectuer l'autocorrection de son texte.

On constate rapidement que ces acronymes ne contiennent pas d'éléments se rapportant à la pertinence ou à la cohérence du propos, pas plus qu'à la prise en compte du destinataire du texte ou du contexte d'écriture. On se concentre donc davantage sur le code que sur le contenu.

Autrement dit, parmi les codes de corrections consultés, mis à part des éléments comme la « Syntaxe », représentée par le « S » dans les acronymes SPACO et SPACOH, le « Vocabulaire » (V) de l'acronyme PHAVOV ou la « Ponctuation » (P), sont les éléments spécifiques au code de l'écriture (Accords dans le groupe du nom, accords verbaux, ponctuation, orthographe lexicale) qui sont priorisés au détriment des autres dimensions de l'acte d'écrire. Or, lors de la correction des textes en classe de français, le ministère de l'Éducation du Québec propose des grilles de correction où ces éléments spécifiques au code n'occupent qu'une place parmi les autres dimensions de l'écriture. Publiées chaque année avec les précisions sur la grille d'évaluation pour la fin du primaire (MELS, 2012) et dans le document d'information sur l'épreuve unique de cinquième secondaire (MELS, 2025a), ces grilles, présentées à l'annexe B, contiennent cinq critères : adaptation à la situation d'écriture, cohérence du texte, utilisation d'un vocabulaire approprié, construction des phrases et ponctuation appropriée et respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale. Leur simple nomenclature montre que les orthographies lexicale et grammaticale ne constituent qu'un des cinq critères et que la ponctuation n'est qu'une partie du quatrième.

Pourtant, les éléments constituant les acronymes des guides d'autocorrection, cités plus haut, ne concernent que les deux ou trois derniers critères d'évaluation des grilles de correction proposées par le ministère de l'Éducation du Québec et mettent surtout l'accent sur le dernier, l'orthographe.

Le tableau 1 montre les pourcentages de notes que le ministère de l'Éducation suggère d'accorder à chaque critère de ses grilles de correction. Nous présentons ici les grilles officielles de la fin du primaire, de la fin du premier cycle du secondaire et de la fin du secondaire. Selon les Précisions sur les épreuves uniques et uniformes, il n'y a pas de grille officielle pour les 1^{re}, 3^e, et 4^e secondaires puisqu'il n'y a pas d'épreuve ministérielle en français pour ces niveaux scolaires, mais la pratique que nous connaissons est d'utiliser la grille du niveau supérieur le plus proche. Ainsi, c'est la grille de 2^e secondaire (fin du premier cycle du secondaire) qui est grandement utilisée en 1^{re} secondaire².

Tableau 1. Pondération des critères de correction des textes écrits

Critère	Pourcentage de la note finale		
	Fin du primaire	Fin du premier cycle du secondaire	Fin du secondaire
Adaptation à la situation d'écriture	20 %	25 %	30 %
Cohérence du texte	20 %	20 %	20 %
Utilisation du vocabulaire approprié	20 %	10 %	5 %
Syntaxe et ponctuation	20 %	25 %	25 %
Orthographes	20 %	20 %	20 %

On constate, à la lecture de ce tableau, que, de la fin du primaire à celle du secondaire, la majorité des points qui servent à noter un texte se rapportent à des éléments qui n'appartiennent pas au code, mais à l'expression d'idées cohérentes respectant la consigne d'écriture. L'adaptation à la situation d'écriture, la cohérence du texte et l'utilisation du vocabulaire approprié composent

² Selon notre expérience pratique, certaines enseignantes et certains enseignants de ce niveau font le choix d'opter pour la grille de la 6^e année pour faire une transition entre le primaire et le secondaire.

60 % de la note en 6^e année, 55 % en 5^e secondaire et 65 % en 2^e secondaire. Ajoutons à cela la part de la syntaxe qui est la transcription de l'ordre des mots qui peut se faire aussi à l'oral et nous obtenons une part encore plus grande de la note de l'élève qui ne relève pas du code de l'écrit. Pour illustrer la chose, nous pouvons imaginer une « rédaction » de texte où le rédacteur dicterait ses phrases à une autre personne, ou même à un logiciel de reconnaissance vocale, qui lui servirait de scripteur. Sans écrire le moindre mot, ce rédacteur pourrait dicter un texte parfaitement adapté à la situation d'écriture et cohérent (critères 1 et 2 des grilles de correction du MEQ). Le choix du vocabulaire serait du ressort de ce rédacteur (critère 3). Pour la syntaxe (une partie du critère 4), on peut imaginer que ce soit presque la même chose. Si on reprend la définition du dictionnaire Usito (Cajolet-Laganière *et al.*, 2022), la « construction des phrases et des groupes de mots ainsi que la combinaison des mots à l'intérieur des groupes de mots » se font à l'oral par celui qui dicte le texte. Il faut toutefois tenir compte du fait qu'on n'écrit pas nécessairement comme on parle (Boivin et Pinsonneault, 2020; Boivin, 2014), une partie de la syntaxe, dans notre exemple, devrait être faite dans une discussion entre le réacteur et le scripteur.

Pour la ponctuation (l'autre partie du critère 4) et l'orthographe (critère 5), cependant, la transposition entre la dictée et l'écrit ne dépend plus du rédacteur qui dicte, mais plutôt du scripteur. Par exemple, le scripteur, surtout s'il s'agit d'un logiciel, saurait quand arrêter la plupart des phrases lorsque l'infexion de la voix du rédacteur et un court silence indiqueraient la fin d'une idée. Il y a bien sûr long à dire sur la ponctuation (voir Jaffré (1991) pour un survol historique et une définition de cette notion), mais on peut aisément concevoir que ce serait au scripteur de déterminer où doivent être placées les points et les virgules selon l'intonation du rédacteur et la logique des propositions et des compléments de phrase exprimés par ce dernier. On le constate bien en dictant une phrase contenant une énumération à la fonction de saisie vocale

de Google. Le logiciel n'indique aucune ponctuation. En revanche, en ajoutant un correcteur comme Antidote ou Language Tools au texte écrit par la saisie vocale, il suffit de suivre aveuglément les propositions de ponctuation de ce correcteur pour que les virgules soient, dans la grande majorité des cas, aux bons endroits. Cela illustre à quel point l'emploi de la virgule pour séparer des propositions ou les éléments d'une énumération est surtout du ressort du code de l'écrit³. C'est ainsi que la langue arabe peut s'écrire, se lire et se comprendre sans aucune ponctuation. (Catach, 1991a). Il en va de même pour la poésie : les manuscrits de François Villon⁴ ne contiennent aucune ponctuation, bien qu'on ait ajouté les marques de ponctuation dans les éditions modernes pour faciliter la lecture de ces œuvres (Pompidou, 1968). Bien sûr, certaines marques de ponctuations sont essentielles pour transmettre le sens du discours. Dans notre exemple précédent, le scripteur devrait faire remarquer au rédacteur la différence en entre *le cargo passait sur le canal muet* et *le cargo passait sur le canal, muet* (Catach, 1991a).

Enfin, la question de l'orthographe se résout rapidement en imaginant un texte écrit en alphabet phonétique international (API). Il suffit de maîtriser les graphèmes de *cet alphabet* pour écrire chaque mot comme il se prononce à l'oral. Un *seau* et un *sot* sont ainsi écrit [so] en API et c'est le sens de la phrase qui permet de comprendre qu'un [so] a mis de l'eau dans un [so] de la même manière qu'on le fait lorsque deux mots différents ont la même graphie (*l'innocent* du village peut être présumé *innocent*). Cela illustre donc que presque toute l'orthographe (à part les liaisons) n'existe pas à l'oral et que le critère orthographique des grilles du MELS ne concerne que le code de l'écrit. C'est le seul critère qui ne concerne strictement que le code de l'écrit.

³ Évidemment, l'ajout d'une composante d'intelligence artificielle dans la plupart des systèmes de reconnaissance vocale, vient compliquer les choses. Nous avons fait l'expérience avec la reconnaissance vocale de Google et de Microsoft avant l'ajout de cette composante.

⁴ Disponible à cette adresse : <https://purl.stanford.edu/sh650xt9291>

Parmi les cinq critères de correction des grilles du MEQ, il n'y a donc véritablement que l'orthographe (critère 5) et certaines règles de ponctuation (une partie du critère 4) qui sont véritablement des marques spécifiques de l'écrit. Il est difficile de cerner la portion du pourcentage du critère 4, syntaxe et ponctuation, qui concerne cette dernière partie de la ponctuation qui n'appartient qu'au code de l'écrit. Quoiqu'il en soit, on peut estimer qu'un pourcentage de la note situé entre 20 % et 45 % concerne le code de l'écrit alors que tous les autres points sont plutôt accordés à des parties du langage qui se retrouvent tant à l'oral qu'à l'écrit. C'est un constat semblable à celui que fait Nina Catach dans son Dictionnaire historique de l'orthographe française (1995) et dans l'article Mythes et réalités de l'orthographe (1991b) : on insiste beaucoup sur des règles arbitraires alors que cette énergie serait salutaire si on l'employait à développer sa pensée, à l'oral comme à l'écrit.

1.4. Les difficultés des élèves en orthographe

Il faut dire que, globalement, les résultats en écriture aux épreuves ministérielles de la fin du secondaire ont diminué de 10,4 % de 2009 à 2015 (Baker Bélanger, 2018). Le taux de réussite aux critères orthographiques de ces examens n'est que de 56 % selon les données des épreuves uniformes de 5^e secondaire de 2009 et 2010 (Giguère, 2012). Donc, près de la moitié des élèves échouent au critère orthographique de la grille de correction de texte de 5^e secondaire, alors que les taux globaux de réussite de l'épreuve pour les années 2009 et 2010 sont respectivement de 82,6 % et 82,8 %. De même, les résultats aux épreuves ministérielles de 2^e secondaire de 2009 et 2010 montrent des taux de réussite de 57 % et 60 % respectivement pour le critère de l'orthographe alors que les taux de réussite globaux des épreuves sont de 67,8 % en 2009 et de 76,1 % en 2010. Ce sont des résultats qui montrent que les enseignants ont certainement raison de se préoccuper de l'orthographe de leurs élèves et de demander aux orthopédagogues d'y voir.

Même si l'importance accordée à l'orthographe dans la compétence à écrire est grandement surexposée dans les guides de vérification, les résultats que nous venons de citer montrent qu'il s'agit de loin du critère évalué en écriture qui est le moins réussi. La recension de Baker Bélanger (2018) indique aussi que les mauvaises performances en orthographe sont relevées de manière constante depuis au moins 1975. Cela porte certains auteurs ((Champoux, 2016; Chartrand et Lord, 2013) à mettre en doute la manière d'enseigner l'orthographe depuis près de 50 ans et, de manière plus précise, l'efficacité des guides d'autocorrection proposés aux élèves dont les acronymes, faciles à retenir, servent d'aide-mémoire à inscrire au cahier de notes de ces épreuves (MEQ 2025a, b).

1.5. La forte présence des homophones parmi les guides d'autocorrection

Parmi les éléments de ces guides d'autocorrection destinés aux élèves, le cas des homophones attire notre attention pour leur forte présence malgré qu'ils ne forment pas une catégorie grammaticale. En effet, les acronymes que nous avons déjà évoqués comportent généralement un « H » pour rappeler aux élèves de surveiller cet élément bien particulier. Parfois, la liste ne contient pas d'étape spécifique aux homophones, comme le SPAVO ou le SPACO utilisés au Centre de service scolaire de Montréal, mais plusieurs écoles y ont ajouté un « H » pour tenir compte des homophones comme le montre l'annexe A. On trouve également des versions de ces guides sur des sites internet de matériel pédagogique comme mieuxenseigner.ca avec ou sans le H, pour « homophone ». Dans tous ces cas, le guide d'autocorrection suggère à l'élève de repérer les homophones et d'appliquer une stratégie. Cette stratégie consiste, dans tous les guides que nous avons consultés, à remplacer le mot homophone par un autre mot ou un groupe de mots de la même classe (pour *ta/t'a*, on remplace par *ma/t'avait*), à ajouter un groupe prépositionnel (pour *son/sont* on remplace par *à lui, à elle/étaient*) ou à faire la différence avec un mot de la même

classe qu'un des homophones (*a* = *avait* tandis que *à* ≠ *avait*) afin de déterminer l'orthographe à choisir. Dans le cas des homophones du code PHAVOV, on demande à l'élève de les repérer parmi les 16 cas présentés et on suggère autant de trucs pour les différencier. Dans le cas de l'acronyme SPACOH présenté à l'annexe A, on indique simplement « d'encadrer l'homophone et d'appliquer la bonne stratégie ».

De même, lors de la correction des textes, les élèves reçoivent habituellement un texte annoté à l'aide d'un code de correction. D'après nos observations dans la pratique en enseignement régulier, en orthopédagogie ou en adaptation scolaire, c'est souvent l'acronyme du guide d'autocorrection des élèves qui sert de code de correction et les erreurs d'orthographe des homophones sont alors notées « H » dans la marge du texte pour indiquer à l'élève qu'il a fait une erreur en confondant deux mots homophones. Plusieurs auteurs déplorent l'emploi d'un code de correction aussi succinct depuis plusieurs années et ont proposé des grilles plus détaillées (Brissaud *et al.*, 2011; Brousseau et Leclerc, 1994; Chartrand, 1995; Guénette *et al.*, 2004; Roberge, 2005; Simard et Côté, 1984). Simard et Côté (1984) proposaient déjà, il y a 40 ans, une grille de correction plus détaillée que cinq ou sept lettres parce que cela manquait aux yeux des auteurs. Leur grille est composée de trois grandes catégories (nom-pronom-déterminant, adjectifs, verbes), elles-mêmes détaillées en six ou sept sous-catégories de manière à permettre aux élèves de cerner plus exactement ce qu'ils ont à travailler. La pratique et certaines recherches nous montrent toutefois que ces grilles de correction sont très peu utilisées dans les classes et que la rétroaction reçue par l'élève demeure très peu détaillée (Halté, 1984; Roberge, 2001, 2005). On constate donc que les élèves reçoivent généralement une copie de texte corrigée avec un code de correction peu détaillé et que les homophones y figurent généralement à titre d'élément

grammatical comme le sont les accords verbaux, l'orthographe grammaticale ou lexicale, la syntaxe et la ponctuation.

1.6. La faible présence des homophones dans les programmes d'éducation

Les homophones sont des objets grammaticaux particulièrement difficiles à cerner. Leur orthographe est tantôt lexicale (Les *reines* tirent rarement le chariot du père noël), tantôt grammaticale (La cloche *à sonner* fait moins de bruit que celle qui *a sonné*) et ils ne constituent ni une classe de mots ni une classe grammaticale. D'ailleurs, la grammaire élémentaire d'E. Robert (1878) qui procédait par classe de mots, ne contenait aucune mention des homophones, pas même dans sa section sur les difficultés de la langue. 240 ans plus tard, la Grammaire rénovée enseignée en formation des enseignants (Simbagoye *et al.*, 2018) n'inclut toujours les homophones que dans sa typologie des erreurs ; on parle alors de confusion homophonique.

On trouve les homophones par groupes de deux, trois, quatre, parfois plus (*mais/mes/m'est/m'es/met/mets/m'aie/m'aies/m'aient* et même *mai* pour les Français) dans les recensions que nous avons consultées. Une étude de 1999 a permis de recenser 640 de ces groupes d'homophones dans la langue française (Ferrand, 1999). Le programme du ministère de l'Éducation du Québec de 1981 dresse, lui, une liste de 22 séries d'homophones à étudier (MEQ, 1981). Puis, le terme a complètement disparu des programmes de formation de l'école québécoise de 2001 et de 2006. Depuis 2009, on observe un retour du terme dans la Progression des apprentissages au primaire (MELS, 2009) où il est mentionné quatre fois : 1- Pour observer que des termes homophones font l'objet de deux entrées dans le dictionnaire, 2- Pour observer qu'un accent sert parfois à distinguer des homophones, 3- Pour associer un mot à sa classe de mots et 4- Pour distinguer des finales verbales. Depuis 2011, dans la progression des apprentissages du

secondaire (MELS, 2011), on demande de distinguer les finales verbales homophoniques. Qu’importe les programmes toutefois, selon notre expérience de plusieurs décennies, les guides d’auto-correction des élèves du secondaire du Québec n’ont jamais cessé de dresser des listes d’homophones à surveiller.

1.7. Les questions qui demeurent sur l’approche par les classes de mots

Boivin et Pinsonneau (2012) avancent que les élèves du secondaire du Québec assimilent le terme « homophone » à une catégorie grammaticale comme ils le font pour le « verbe » et le « nom ». À la suite de McNicoll (1984), Boivin et Pinsonneau (2012) observent que l’enseignement des homophones relève généralement du truc. Ces trucs consistent habituellement à substituer le mot ou les groupes de mots homophones par un autre mot ou un groupe de mots de même classe. La liste de vérification utilisée au secondaire au centre de service scolaire du Chemin-du-Roy, montrée à l’annexe A, en contient plusieurs exemples. Le problème, selon Boivin et Pinsonneau, serait que cette substitution n’est pas explicitée et que l’élève n’a pas conscience de trouver ainsi la classe de mots de l’homophone. La thèse de Marie-Andrée Lord (2012) détaille des séquences d’enseignement où les verbes ayant une finale en [e] sont systématiquement remplacés par *mordre/mordu* sans jamais qu’on n’évoque les concepts derrière ce truc : un verbe à l’infinitif et un participe passé.

Boivin et Pinsonneau proposent plutôt une démarche inductive en plusieurs étapes pour amener les élèves des généralisations sur les classes de mots des homophones :

1. Mise en évidence de la difficulté à orthographier les mots homophones par quelques exercices
2. Identification de la classe des mots :

- a) Repérage des homophones d'un texte à partir d'une liste donnée (Par exemple, *ma/m'a*)
 - b) Identification des classes des groupes syntaxiques (*Ma sœur (GN) m'a donné une fleur (GV)*)
 - c) Identification des classes des homophones (*ma* : déterminant ; *m'a* : pronom et verbe)
 - d) Formulation d'hypothèses sur le lien entre la classe de mots d'un homophone et son orthographe (Par exemple, on trouve les déterminants *ma* ou *mon* en un mot dans un groupe du nom et *m'a* ou *m'ont* en deux mots dans un groupe du verbe.)
3. Travail à partir de la pronominalisation (*m'a donné/me donne*) pour s'approprier les classes de mots
- * La démarche se termine par le positionnement de l'homophone dans un « arbre syntaxique » pour favoriser une réflexion plus profonde sur les classes de ces mots.

D'autres approches par les classes de mots étaient déjà privilégiées en 1984 par McNicoll, elles étaient aussi suggérées par Suzanne-G. Chartrand dans sa volonté de réformer l'enseignement de la grammaire (Chartrand, 1995) et on retrouve un tableau des homophones reliés à leur classe de mots dans l'article « homophones grammaticaux⁵ » du dictionnaire Usito (Cajolet-Laganière *et al.*, 2022). De même, la banque de dépannage linguistique de l'Office québécois de la langue française comporte 23 articles sur des homophones grammaticaux et tous procèdent par un classement de chaque homophone selon sa classe grammaticale et la plupart des cahiers d'exercices publiés par les grandes maisons d'édition abordent les homophones par les classes de mots.⁶ Nous avons également mentionné que la Progression des apprentissages au primaire (MELS, 2009) propose d'amener les élèves à associer les homophones à leur classe de mots.

Il semble donc généralement entendu que l'orthographe des homophones doit être traitée par les classes de mots. Cela pose cependant certaines questions quant à la différence entre ces homophones et les autres méprises orthographiques et à la structure des guides d'autocorrection

⁵ Les chercheurs utilisent régulièrement ce terme sans le décrire. Nous y reviendrons, mais nous pouvons résumer le terme pour l'instant en considérant les homophones faits d'un ou plusieurs mots grammaticaux, c'est-à-dire, des mots plus importants pour lier les idées que pour les nommer (déterminants, pronoms, conjonctions et préposition).

⁶ Par exemple, Écho 1, 1^{re} secondaire, éditions Pearson ERPI, pp. 272-277 ; Matière Première, 2^e secondaire, éditions CEC, pp. 204-207 ; Mistral, 4^e secondaire, éditions CEC, pp. 199-201.

présentés en classe. Si ces mots ne forment pas une catégorie grammaticale, pourquoi leur accorder une procédure spéciale ? Au fond, les méprises d'homophones pourraient être considérées comme des paragraphies où la confusion est faite entre deux mots dont l'orthographe est possible alors que plusieurs autres paragraphies le sont entre des mots qui n'existent peut-être pas dans la langue française, mais qui peuvent être possibles dans l'esprit des élèves. Par exemple, y a-t-il une différence dans l'esprit des élèves entre la transposition phonème-graphème du son [s] entre *ses* et *ces* et entre *danse* et *dance* ? À notre connaissance, aucune recherche n'aborde cette question.

1.8. L'état de la recherche

Même en ne figurant plus au programme québécois d'éducation des dernières années, les homophones continuent de faire l'objet d'un certain nombre de recherches. En ciblant l'ensemble des recherches publiées en anglais dans les 87 bases de données qui recensent des études sur l'éducation du groupe Taylor et Francis, on trouve 3527 études avec le mot clé « homophone » (peu importe la langue). Pour l'année 2021 seulement, ce sont 140 études qui sont venues enrichir nos connaissances en ciblant les homophones. Toutefois, en sondant ces bases de données avec les mots clés « homophones+french » dans le titre, on ne trouve que deux résultats qui portent tous les deux sur la morphologie flexionnelle (les confusions des finales du pluriel des noms ou des verbes en *ent/s* et les finales verbales et *é/er*). De même, parmi les collections de la base de données Érudit, 107 articles, actes de colloque et thèses répondent à la recherche du simple mot clé « homophone », mais l'étude de ces écrits montre que seulement dix traitent spécifiquement des homophones ou de leur enseignement.

L'étude des recherches anglophones permet de saisir rapidement une différence : les homophones de la langue anglaise sont des mots lexicaux, le plus souvent des noms comme *dear/deer*, parfois des adjectifs, des verbes et des adverbes alors que ce que nous indiquons habituellement comme « homophone » en français représente des mots grammaticaux, comme les déterminants *ses/ces* ou la paire formée du déterminant *mes* et de la conjonction *mais*. Les mots lexicaux représentent des choses qui peuvent être conceptualisées directement, des noms, des verbes, des adjectifs et des adverbes, alors que les mots grammaticaux servent à lier les mots lexicaux pour former des idées, les déterminants, les pronoms, les prépositions et les conjonctions (Cajolet-Laganière *et al.*, 2022). Nous définirons plus loin la catégorie des homophones dits « grammaticaux », c'est-à-dire formés d'au moins un mot grammatical. L'expression *c'est en* est un bon exemple, elle est composée d'un mot grammatical, le pronom *cela*, représenté par *c'*, et d'un mot lexical, le verbe *être*. Par rapport à *sait*, du verbe *savoir*, cette expression est donc un homophone grammatical alors que *sait* est un homophone lexical. Aussi, les recherches de langue anglaise portant sur la lecture utilisent presque systématiquement les homophones comme instrument méthodologique pour mesurer la reconnaissance globale des mots (« priming ») sans considérer les homophones comme un sujet d'enseignement particulier (Fleming, 1990).

Parmi les recherches portant sur l'enseignement de l'orthographe des homophones en langue française, on trouve surtout des recherches se concentrant sur l'analyse des erreurs des élèves (Bélanger et Minor-Corriveau, 2015; Boivin, 2012, 2018, 2014; Champoux, 2016; Giguère et Aldama, 2019; Langevin, 1990; Massarenti, 1971; McNicoll et Roy, 1984; Simard et Côté, 1984; Thibeault et Fleuret, 2014). Boivin et Pinsonneault (2018) ont analysé les erreurs d'orthographies lexicales et grammaticales ainsi que les erreurs de syntaxe de 969 textes d'élèves des 4e et 6e années

du primaire et des 2e et 5e années du secondaire du Québec. Leur méthodologie classe les homophones grammaticaux dans la catégorie syntaxe⁷. Les chercheuses ont trouvé que les homophones représentent 13 % des erreurs de syntaxe des élèves en 4e année du primaire, 10 % en 6e année du primaire, 11 % en 2e année du secondaire⁸ et 7 % des erreurs de syntaxe des élèves de la 5e année du secondaire. Ces données suggèrent que les homophones grammaticaux sont à la fois une grande source d'erreur en écriture, quel que soit le niveau scolaire, et une notion qui semble se corriger faiblement avec l'expérience, à l'instar du nombre total d'erreurs par 100 mots (Boivin et Pinsonneau, 2018, Tableau 1, p. 49). Fait notable, certains élèves de cette étude ne commettent aucune erreur liée aux homophones, même en 4e année du primaire.

De même, selon l'étude de Simard et Coté (1984), les homophones représentent 14 % des erreurs relevées chez 384 élèves du secondaire. Champoux (2016) brosse un portrait similaire des difficultés des élèves du secondaire relativement à l'orthographe des formes homophones. Son relevé effectué auprès de cinq classes de la 1^{re} à la 5^e secondaire montre que 15 % des erreurs de syntaxe proviennent d'une mauvaise identification des homophones. L'auteur conclut son étude en proposant de cibler et d'intensifier l'enseignement de certaines paires d'homophones, particulièrement les finales en [e] (prononcé *é*, comme *mangé/manger*), les formes de [sɛ]

⁷ Les homophones grammaticaux sont plutôt classés avec l'orthographe grammaticale selon les grilles officielles au Québec Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, M. (2012). Boivin et Pinsonneau incluent les homophones dans la syntaxe parce que, selon elles, « même si elles se présentent superficiellement comme un manquement à l'orthographe, les erreurs d'homophonie dépendent principalement de la catégorisation grammaticale du mot homophone. Ce choix permet également de restreindre les erreurs d'orthographe grammaticale aux erreurs d'accord. » (Boivin et Pinsonneau, 2018)

⁸ Le plus grand nombre d'erreurs en 2^e année du secondaire par rapport à celui des élèves de 6^e année serait lié au plus grand nombre de phrases complexes que composent les premiers. Selon les auteurs, la prise en compte de cette plus grande complexité du discours accaparera une telle charge cognitive à cet âge que la gestion des autres éléments syntaxiques s'en trouverait négligés.

(prononcé *è*, comme *ces/ses*) et la paire de « quasi homophones » (McNicoll et Roy, 1984) [a] et [a] (*a/à*).

Il importe de mentionner que, pour certains auteurs, les finales en [e] représentent des homophones alors que d'autres études citées précédemment excluent ces mots. À l'exception des finales en [e], les autres séries d'homophones identifiées par Champoux se retrouvent aussi parmi les neuf séries d'homophones grammaticaux les moins souvent bien orthographiées d'une étude de Giguère et Aldama (2019) effectuée auprès d'élèves plus jeunes, de la 3^e à la 6^e année du primaire, où l'on retrouve aussi les séries [u] (ou/ou), [ləR] (leur/leurs), [tə] (tes/t'es) ainsi que les paires de quasi-homophones [ta]-[ta] (ta/t'a) et [sa]-[sa] (sa/ça).

Bref, la recherche francophone s'intéressant aux homophones montre que ces mots ou expressions représentent une partie importante des erreurs des élèves et que certaines séries méritent d'être particulièrement ciblées. Toutes ces recherches reprennent le constat de McNicoll et Roy (1984) qui remarquaient bien avant le renouveau pédagogique des années 2000 que l'enseignement des homophones, s'il doit se faire, devrait procéder à la lumière de quelques distinctions quant aux classes des mots qui composent ces suites.

1.9. Le besoin d'étudier les conceptions des élèves

La recherche en didactique s'intéresse beaucoup aux représentations des élèves. Dans les années 1970, cette prise en compte a mené à un changement dans les pratiques enseignantes (Reuter *et al.*, 2013). On jugerait aujourd'hui dérisoire d'enseigner un concept sans d'abord considérer ce qu'en savent, même intuitivement, les élèves, notamment lorsqu'on s'appuie sur les principes de

l'enseignement stratégique (Tardif, 1992). On a d'abord utilisé le terme « représentation » pour décrire « des systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique » (Reuter *et al.*, 2013, p. 191). Toutefois, cela portait à confusion avec les définitions du terme utilisées en psychologie.

La psychologie générale, la psychologie sociale et la psychologie du développement ont chacune leurs définitions du terme représentation (Bernoussi et Florin, 1995) qui portent toutes sur l'application d'un concept dans le contexte particulier de ces disciplines. La didactique s'intéresse plutôt à la représentation dans le but d'enseigner ou d'utiliser un concept dans une production scolaire. Le Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (2013) explique que diverses expressions ont été employées pour désigner ces systèmes de connaissances (prérequis, préconcepts, déjà-là conceptuel, modèles spontanés, erreurs positives, idée initiale, etc.). Pour éviter les imprécisions de définition, les recherches en didactique ont fait le choix d'utiliser les termes de « conception » ou de « construct » qui ne renvoie pas à autant de définitions polysémiques dans les autres disciplines. Nous parlons donc de conceptions lorsque nous traitons des connaissances, parfois intuitives, qu'ont les élèves des classes de mots et des homophones. Nous verrons également, plus loin, que ces conceptions peuvent être regroupées en modèles mentaux.

Que savent les élèves des classes de mots ou de la classe de ces mots que l'on appelle homophones ? Que représente pour eux cet élément « homophone » sur leur guide d'autocorrection de textes ? Comment s'y prennent-ils pour vérifier ces « homophones » ? Voilà autant de questions pour lesquelles on aimerait trouver une réponse dans la littérature scientifique. On trouve des études comme celle de Totereau, Barrouillet et Fayol (1998) qui montre avec

éloquence comment les élèves ont une conception du pluriel qui les amène à confondre les marques du pluriel pour des homophones lexicaux. Les auteurs donnent en exemple la confusion entre le pluriel des noms et des verbes entre la 2^e et la 3^e année du primaire (*ils juges* ou *les jugent*). On explique alors la confusion par les conceptions encore fragiles du pluriel, du verbe et du nom, surtout lorsque ceux-ci ont la même prononciation. De même Largy, Cousin et Dédéyan (2005) effectuent une synthèse des connaissances quant aux conceptions et à l'habileté des élèves en ce qui a trait au concept du nombre grammatical (singulier/pluriel). Dans les écrits recensés par ces auteurs, on parle de morphologie flexionnelle, c'est-à-dire, la capacité de l'élève d'ajouter l'élément morphologique adéquat selon le contexte de la phrase (un « s » au pluriel d'un nom ou d'un adjectif, par exemple). On arrive à identifier les conceptions menant à une erreur précise. Par exemple, le scripteur écrivant *ils nous aimerons* est influencé par le *nous* faisant écran entre le sujet et le verbe. Dans le même registre, Pascale Lefrançois (2009) a mis au jour les conceptions des élèves quant aux accords du pluriel des noms, verbes et adjectifs en questionnant directement les élèves de la fin du primaire sur les raisons des accords faits dans leurs propres textes. La chercheuse demande par exemple : « Je vois qu'ici tu as mis *nt* à la fin du mot. Comment as-tu fait pour savoir qu'il fallait ajouter *nt* ? ».

Il existe, enfin, une analyse faite par Alain Delsol (2003) sur les conceptions des élèves à la base de leur orthographe des homophones [ses] (*ses/ces/s'est/c'est/sais/sait*)⁹. Son analyse des raisonnement métalinguistiques d'élèves de 8 à 10 ans (CE2 à CM2) montre une intéressante progression vers la norme attendue des conceptions des élèves. Il divise les explications des élèves en cinq catégories hiérarchisées de stratégies :

⁹ Comme l'étude est européenne, on traduit plutôt ces homophones en alphabet phonétique international par [se], ce qui, au fond, se trouve à être la prononciation québécoise aussi. (Écoutez-vous parler, vous allez voir...)

1. Phonologiques (*j'ai entendu [ɛ]/*);
2. De point d'appui (une seule forme, souvent *ses*, est appliquée presque partout);
3. De la forme dominante (surgénéralisation plus raffinée. Ex. : presque toujours *ses* pour les déterminants et presque toujours *c'est* pour les autres formes);
4. Lié au contexte linguistique (lorsqu'il y a un écran entre l'homophone et le donneur d'accord, par exemple)
5. Orthographique (orthographe correcte)

Une analyse semblable a été faite par Pascale Lefrançois (2003) avec des textes écrits par des élèves de la 2^e à la 5^e année. Elle a trouvé que le degré d'analyse métalinguistique ou métalangagier lors de la justification du choix d'une orthographe pour un homophone augmente avec l'âge scolaire et qu'un bond important se fait chez les élèves de 5^e année. L'analyse montre aussi qu'en 5^e année, les élèves corrigent la grande majorité des homophones qui étaient, au départ, mal orthographiés. Comme ces analyses concernent le niveau primaire, il serait intéressant d'avoir de semblables analyses pour des élèves québécois de niveau secondaire.

1.10. Le peu de connaissances quant aux élèves du secondaire

Parmi notre recension, seul le mémoire de maîtrise de Champoux cible l'orthographe d'homophones des élèves adolescents (12 à 17 ans). Les études de McNicoll et Roy (1984), Giguère et Aldama (2019) et Boivin et Pinsonneault (2012, 2018) ont pour sujets des élèves de 9 à 12 ans alors que l'étude de Tallet (2016) recense l'orthographe des homophones chez les élèves de CM2 à la 6^e (10 à 12 ans). Il y a donc un manque à combler dans notre connaissance des difficultés liées aux homophones chez les adolescents. Ces connaissances pourraient éclairer

autant l'enseignement régulier que des interventions proposées par l'orthopédagogue pour des élèves rencontrant des difficultés persistantes.

1.11. La pertinence orthopédagogique

Une étude de Ouellet *et al* (2014) constate d'ailleurs que l'aide aux élèves en difficulté d'écriture est le grand défi des enseignants de français, notamment parce que ces élèves ont de grandes difficultés à automatiser les procédures orthographiques. De même, le Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie (Brodeur *et al.*, 2015) invite les orthopédagogues à « analyser et prioriser les demandes d'évaluation en orthopédagogie sur la base, notamment, des productions scolaires, en vue de déterminer s'il y a lieu d'entreprendre une démarche plus spécifique d'évaluation orthopédagogique » (p. 16), puis à « choisir, modifier ou élaborer des interventions ciblées visant le développement, l'actualisation et la consolidation des connaissances, des construits et des processus » (p. 16). Dans ce cas-ci, il s'agit donc de s'employer à bien définir la difficulté conceptuelle de l'élève quant à l'orthographe des homophones.

Depuis les années 1970, le rôle de l'orthopédagogue quant à l'orthographe a souvent consisté à intervenir auprès d'élèves ayant un trouble du langage ou un trouble des apprentissages de la lecture et de l'écriture et auprès d'élèves en très grande difficulté (Boudreau, 2012). Cela tend à être de moins en moins vrai comme le montre le résumé historique de l'orthopédagogie au Québec de Line Laplane (2012). Les orthopédagogues sont, en effet, désormais aussi appelés à intervenir auprès d'élèves en difficulté ne présentant pas un trouble de la lecture ou de l'écriture (Brodeur *et al.*, 2008). Il s'agira donc ici de chercher à cerner les difficultés conceptuelles vécues par les élèves en difficulté, présentant ou non un trouble d'apprentissage, en vue d'intervenir de

la manière la plus efficace. Nous cherchons à connaitre les modèles mentaux derrière les erreurs et les réussites de ces élèves quant aux homophones.

Il nous apparait important de sonder les conceptions des élèves, comme on le fait pour la morphologie flexionnelle du pluriel (Lefrançois, 2009), pour en tirer quelques pistes d'intervention possibles en orthopédagogie. S'il était possible de déterminer, comme dans les études recensées par Largy, Cousin et Dédéyan (2005) sur le pluriel des noms et des verbes, les conceptions à la base des erreurs d'homophones grammaticaux pour les élèves du secondaire, nous aurions alors un formidable levier pour l'intervention. À la lumière des constats que nous ferions, peut-être aurions-nous un éclairage nouveau permettant de mieux intervenir auprès des élèves rencontrant des difficultés en orthographe. Il est possible que l'analyse des conceptions des scripteurs habiles quant à l'orthographe des homophones nous permette de tirer des conclusions applicables quant aux processus les plus efficaces pour traiter ces mots. Ces conclusions pourraient éclairer tant l'intervention orthopédagogique selon le premier axe du Référentiel de compétence pour une maîtrise en orthopédagogie (Brodeur *et al.*, 2015) que le soutien à l'enseignement de l'orthographe et de l'écriture en général selon son deuxième axe.

Dans notre pratique en orthopédagogie, il nous arrive régulièrement de devoir autoriser ou non l'usage d'un correcteur orthographique pour des élèves n'ayant pas de diagnostic de trouble d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais présentant tout de même une difficulté persistante malgré l'intervention orthopédagogique. Dans ces cas limite, nous hésitons souvent entre l'utilisation d'un correcteur d'orthographe et une remédiation supplémentaire (Boyer et Bissonnette, 2025). Nous souhaitons ainsi qu'une meilleure compréhension des erreurs d'orthographe puisse nous permettre de mieux cibler qui devra utiliser un correcteur

d'orthographe et qui pourra progresser grâce à la remédiation, un dilemme déjà soulevé dans la littérature (Berten, 1999; Caron-Bouchard *et al.*, 2011; Grégoire, 2021; Mimouni et King, 2007).

1.12. Problème de recherche

Nous nous questionnons donc sur l'écart possible entre la manière dont les homophones sont présentés aux élèves et celle avec laquelle ceux-ci et celles-ci conçoivent cet objet grammatical. Malgré des référentiels de compétences en orthopédagogie (Brodeur *et al.*, 2015) et d'intervention en écriture (MELS, 2017) mettant les règles orthographiques au service du développement des idées, nous constatons une insistence sur les guides d'autocorrection orthographiques quand vient le temps d'écrire en classe et de rendre les copies corrigées des élèves. Ces guides orthographiques utilisées dans les écoles du Québec comportent généralement une liste d'homophones à surveiller particulièrement. Nous avons constaté que, bien qu'ils aient été écartés des programmes d'éducation depuis bientôt 25 ans, les homophones n'ont jamais disparu des agendas scolaires et des cahiers d'exercices. Les quelques études francophones sur le sujet (Boivin, 2012, 2018; Bouchet, 2005; Brissaud *et al.*, 2006; Champoux, 2016; Delsol, 2003; Duret et Zecca, 2013; El Hilali *et al.*, 2019; Fisher, 1994; Giguère et Aldama, 2019; Jaffré, 2006; Lefrançois, 2003; McNicoll et Roy, 1984; Tallet, 2016) nous montrent que les homophones constituent toujours d'ailleurs une grande part des erreurs d'orthographe des élèves. Notre recension pointe vers un consensus des chercheurs pour une approche par les classes de mots pour enseigner l'orthographe des homophones, mais nous nous questionnons sur la perception des élèves quant à la catégorie dans laquelle les élèves classent les homophones eux-mêmes. Nous pensons qu'il peut y avoir là des ambiguïtés nuisant à l'orthographe des mots qui constituent des homophones. Enfin, les études portant sur les conceptions des élèves quant aux accords du pluriel des noms, verbes et adjectifs, particulièrement dans le cas de mots homophones, montrent

que la prise en compte de ces conceptions ouvre la voie vers des interventions mieux ciblées. À l'exemple de ces études, nous aimerions connaitre les conceptions des élèves servant de bases pour le choix d'une graphie plutôt qu'une autre devant deux homophones grammaticaux pour établir des modèles mentaux définis orientant notre intervention. Parmi nos recherches, nous n'avons trouvé que deux études québécoises portant sur les conceptions des élèves quant aux homophones. Une de celles-ci (Brissaud *et al.*, 2006) se limite au cas des finales verbales en [e] (é, ée, és, ées, er). Une autre, celle de Pascale Lefrançois (2003), étudie admirablement les stratégies employées par des élèves québécois du primaire pour déterminer l'orthographe de tous les homophones. Cependant, l'auteur définit les homophones comme étant « les mots qui ont la même prononciation [...] à l'exception des verbes conjugués. » Cela ne correspond pas à la définition habituelle des études sur les homophones qui ne tient pas compte des homophones lexicaux (pin/pain) et qui inclut les finales verbales en [e] (mange/mangé). À notre connaissance, il n'existe aussi qu'une seule étude française (Delsol, 2003) sondant les conceptions des élèves derrière des choix d'orthographe d'homophones et elle se limite cette fois-ci au cas des homophones [ses]¹⁰ (ces, ses, sais, sait, c'est, s'est) pour des élèves du primaire. Bref, il reste à sonder les conceptions derrière les choix de graphies de ce qui est généralement présenté comme étant un homophone au secondaire.

QUESTIONS DE RECHERCHE

Ces considérations nous mènent à deux questions de recherche.

¹⁰ L'auteur utilise la transcription phonétique française [se].

- Comment les élèves québécois du secondaire expliquent-ils leurs choix d'orthographe des mots habituellement identifiés comme des homophones à l'école ?
- Y a-t-il une différence entre les conceptions des élèves en difficulté en orthographe et celles des scripteurs forts en orthographe ?

CHAPITRE II - CADRE CONCEPTUEL

Cette section définit les concepts qui nous permettront d'explorer les conceptions des élèves quant à l'orthographe des homophones. Nous y explorerons les notions, d'orthographe, d'homophone, de classes de mot et du mot lui-même. Nous cernerons aussi le modèle théorique de Vosniadou (1994) qui permettra d'analyser les conceptions des élèves.

2.1. Les erreurs d'orthographe, au-delà de la correspondance phonologique

La grille de correction du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2022) divise les erreurs d'orthographe en deux catégories : l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. Par ailleurs, au Québec, selon le document complémentaire du Guide d'administration et de correction (MEQ, 2025a¹¹), les erreurs d'homophones doivent être considérées comme étant des erreurs d'orthographe grammaticale. C'est aussi le cas en France depuis le programme officiel national de 2008 où les listes d'homophones se retrouvent dans la partie *Écriture-Étude de la langue* (MENESR, 2015). Le guide de correction québécois précise toutefois pour les autres confusions de mots qui ne sont pas homophoniques de classer ces erreurs dans la catégorie « syntaxe ». Par exemple, une erreur de mode verbal comme « il faut que je suis » au lieu de « il faut que je soit » serait considérée comme une faute de syntaxe. Pour une erreur de mode verbal homophonique comme « hier, je t'aie dit » au lieu de « hier, je t'ai dit », une ambiguïté existe. Les enseignants de secondaire 2 et 5 (ceux qui préparent leurs élèves aux épreuves d'écriture du MEQ) que nous avons consultés classent cependant généralement cette erreur dans la catégorie « orthographe grammaticale » en considérant qu'il s'agit d'une erreur d'accord du verbe.

¹¹ Ce document est accessible sur un site sécurisé du ministère de l'Éducation. Nous avons consulté la version 2024 qu'une enseignante du Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy nous a permis de consulter.

Certains auteurs (Catach, 2011; Jaffré et Fayol, 2008) distinguent plutôt les erreurs d'orthographe selon trois catégories : les erreurs phonologiquement audibles (comme « évidement » pour « évidemment »), les erreurs phonologiquement acceptables (comme « évidament ») et les erreurs liées à la dérivation morphologique (comme l'erreur liée à la formation du suffixe, « évidemmant »). Il est parfois difficile de classifier les erreurs dans l'une de ces deux dernières catégories. Le plus souvent, les erreurs liées à la dérivation morphologique sont des cas particuliers des erreurs phonologiquement acceptables (« évidemmant »). Elles sont aussi parfois des cas particuliers des erreurs phonologiquement audibles (« évidement » est, au fond, une mauvaise formation du suffixe, « évidemment »). Cette distinction entre les erreurs phonologiquement audibles ou non est cependant utile dans le cas de notre classification des homophones répertoriés dans les études citées précédemment.

En effet, les études recensées sur des productions libres et des dictées d'élèves de 9 à 15 ans (Boivin, 2012, 2018; Bouchet, 2005; Brissaud *et al.*, 2006; Champoux, 2016; Giguère et Aldama, 2019; McNicoll et Roy, 1984; Tallet, 2016) montrent toutes que la correspondance phonologique est généralement respectée. Il n'y a donc presque jamais d'erreurs phonologiquement audibles. Par exemple, entre *lait* et *les*, il n'y a aucune différence phonologique. Pour différencier des mots comme *lait* et *les*, l'élève doit se demander ce que représente le mot pour appuyer son choix de graphème. S'agit-il du liquide à boire ou du déterminant ? Il y a donc toujours, en plus de la réflexion phonologique inévitable, une réflexion sur quelque chose de plus complexe et de plus abstrait que le ministère de l'Éducation du Québec nous demande de classer quelque part entre l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale.

Ainsi, ces réflexions orthographiques doivent se faire à l'aune de ce que le mot représente (un liquide blanc dans le cas du « lait ») ou d'autre chose comme la classe des mots utilisés comme

le déterminant dans le cas de « les » (Tallet, 2016). Nous tenterons plus loin de montrer que les classes de mots peuvent être des classifications d'objets grammaticaux tout autant que d'idées à exprimer. Par exemple, lorsque les élèves se disent intérieurement : « Dans *les chiens*, *les* n'est pas le liquide à boire, mais une autre chose qui va avec *chiens* (un nom) », il ne s'agit pas pour eux de déterminer explicitement la classe du mot *les* (*déterminant*) en la distinguant de la classe du mot *lait* (*noms*). Il y a cependant forcément quelque chose d'implicite (Tallet, 2016) qui se passe dans leur esprit pour distinguer ce qu'est *les* par rapport à *lait*. Nous essaierons, dans les prochaines lignes, de déterminer ce qui est en jeu lorsqu'on orthographie, du phonème à jusqu'à l'orthographe correcte, en nous concentrant sur : 1- le mot, 2- les classes de mots et 3- les nombreuses raisons qui font que notre langue se retrouve truffée d'homophones.

2.1.1. Le mot

Selon le Petit Robert (Rey et Rey-Debove, 2021), un mot, en tant qu'élément du langage, est « chacun des sons ou groupes de sons correspondant à un sens, entre lesquels se distribue le langage. » Il s'agit donc là de la définition du mot tel qu'il est prononcé à l'oral. L'édition en ligne du Robert ajoute quelques éléments relatifs au mot écrit : un mot peut être aussi « composé de lettres ou de groupes de lettres » et est une « suite ininterrompue de lettres, entre deux blancs ».

Il y a, entre la définition du Petit Robert imprimé et de son édition en ligne, toute la complexité de la question de l'orthographe, incluant le cas des homophones. C'est une distinction de définition, entre les mots « dits » et les mots « écrits » que constatait déjà Jules Laziczius il y aura bientôt 80 ans (Laziczius, 1945). Par exemple le son [ø] (eu) indique le gamète femelle des ovipares ou le pluriel de « lui » selon le contexte du discours de la personne qui parle (*La poule couve ses [ø]/ Nous sommes allés chez [ø]*). À l'écrit, cependant, il faut utiliser quatre ou trois

lettres différentes pour transcrire ces deux réalités (*Œ*, *u* et *f* ou *e*, *u*, et *x*) et une des quatre lettres de « œufs » (l'*e* dans l'*o*) correspond même à la graphie d'une voyelle n'appartenant pas vraiment au français, mais plutôt au latin, en plus d'être formée de deux lettres jointes. Ajoutons à cela que « œufs » porte la marque du pluriel par une cinquième lettre, le « *s* », qui s'ajoute et qui rend le « *f* » muet. Ces exemples montrent toute la complexité de transcrire le langage oral à l'écrit.

La définition parle de lettres, mais il faut aussi y ajouter des accents, la cédille, le trait d'union et parfois l'apostrophe (« aujourd'hui »). Par exemple, lorsque la première définition évoque un « son », la chose peut être simplement le son [u] (ou) qui correspond à un sens, selon le contexte (*[u] vas-tu?/ Elle [u] lui*). Ce son peut alors évoquer un lieu (ou) ou unir des parties du discours (ou). Lorsque la seconde définition ajoute que le mot est composé de lettres, il faut alors choisir entre « où » et « ou » ; les deux mêmes lettres, mais en y ajoutant un signe diacritique (qui sert à distinguer des mots qui s'écrivent de la même manière) sur le « *u* ».

Il y a aussi cette notion de « suite ininterrompue de lettres, entre deux blancs » qui s'ajoute entre la définition du petit Robert et celle de l'édition en ligne. Cela se rapporte encore une fois à la forme écrite du mot et apporte son lot de questionnement. Que faire, en effet, de mots comme « arcabouter » qui proviennent en fait de deux mots formant une expression ? De même, des « gendarmes » s'écrivaient autrefois des « gens d'armes » ; ce sont donc trois mots qui n'en sont devenus qu'un seul sans que le « sens » évoqué dans la définition ne change. Et que dire de l'apostrophe qui remplace la voyelle et le blanc en même temps ? « S'amuser », par exemple, contient bien deux mots, dont « amuser » qui n'est pas encadré par deux blancs. On pourrait aussi faire le même constat pour certains traits d'union qui séparent parfois réellement deux mots (« vas-y ») et parfois deux mots formant un mot composé (« ouvre-boîte »). Dans ces deux cas, il n'y a pas de blancs séparant les mots. Dans le cas des mots composés (Villoing, 2009), on parle

à la fois de mot pour les termes de départ (« ouvre » et « boîte ») comme pour le mot composé lui-même (« ouvre-boîte »), que le mot s'écrive ou non avec un trait d'union (« portefeuille » vs « porte-carte »).

Ces quelques exemples montrent donc qu'il est préférable de s'en tenir à l'unité sonore portant un sens (définition du Petit Robert imprimé) pour définir le mot afin d'éviter de s'engager dans les méandres de l'orthographe lorsqu'il s'agit de sa forme écrite. On trouve alors dans le Larousse (en ligne) des éléments éclairants définissant le mot : « Élément de la langue composé d'un ou de plusieurs phonèmes, susceptible d'une transcription écrite individualisée et participant au fonctionnement syntacticosémantique¹² d'un énoncé. » Nous retiendrons principalement de cette définition la précision « susceptible d'une transcription écrite individualisée ». En effet, cela englobe à la fois les mots d'une seule ou de plusieurs lettres, les mots simples et les mots composés. Un mot serait donc, en complétant la définition du Petit Robert par cet apport du Larousse : *Chacun des sons ou groupes de sons correspondant à un sens¹³, susceptibles d'une transcription écrite individualisée, entre lesquels se distribue le langage.* Cette définition a l'avantage de convenir autant aux mots prononcés, au langage intérieur et aux mots qui seront ultérieurement écrits, qui nous intéressent particulièrement dans le cas de l'orthographe des homophones. Nous pensons qu'il serait préférable, à l'instar de l'édition en ligne du Robert, de parler de « phonèmes » plutôt que de « sons » dans la définition parce que ces derniers sont des « son[s] du langage intégré[s] au système des sons d'une langue. » (Cajolet-Laganière *et al.*, 2022) Autrement dit, lorsqu'il s'agit des sons de la langue française, ils s'appellent phonèmes du

¹² De *suntaxis* (ordre, rangement) et *sémantikos* (qui signifie): de l'ordre et du sens du discours.

¹³ Nous faisons l'économie du débat sur la limite entre des mots de même sens et de sens différents. Par exemple, selon Biedermann, Blanken et Nickels Biedermann, B., Blanken, G., et Nickels, L. (2002), certains linguistes déterminent que chaque définition d'un mot dans le dictionnaire représente un mot différent. Par exemple, pour ces linguistes, l'évangile en tant que paroles de Jésus est un mot alors que l'évangile en tant que partie de la bible en est un autre.

français. Nous retiendrons donc la définition suivante : *Chacun des phonèmes ou groupes de phonèmes correspondant à un sens, susceptibles d'une transcription écrite individualisée, entre lesquels se distribue le langage.*

2.1.2. Les classes de mots

Les mots, qu'ils soient écrits, prononcés ou pensés seulement, sont classés par les grammairiens en un certain nombre de catégories. La grammaire nouvelle compte neuf classes de mots: cinq classes de mots variables en genre et en nombre (adjectif, déterminant, nom, pronom, verbe) et quatre classes de mots invariables (adverbe, conjonction, interjection, préposition) (Nadeau et Fisher, 2006). Nous avons consulté les classifications de Wilmet (2010), Nadeau (2006) et du dictionnaire Usito (Cajolet-Laganière *et al.*, 2022) avant de choisir celle de ce dictionnaire qui est présentée au tableau 2. Cette classification rassemble les classes de mots des manuels et cahiers scolaires consultés¹⁴ et correspond également à huit des neuf classes de la classification de Nadeau et Fisher (2006) qui y ajoute la classe des interjections.

Tableau 2. Classes de mots selon le dictionnaire Usito

Classe de mots	Caractéristiques
L'adjectif	<ul style="list-style-type: none"> • Est variable en genre et en nombre. • Est receveur de genre et de nombre. • Est le noyau du groupe adjectival. • Peut accompagner un nom.
Le nom	<ul style="list-style-type: none"> • Est variable en genre et en nombre. • Porte toujours le trait de la 3^e personne. • Est donneur de genre, de nombre et de personne. • Est le noyau du groupe nominal. • Peut être précédé d'un déterminant et avoir un complément. • Possède un genre.
Le verbe	<ul style="list-style-type: none"> • Est variable en mode, en temps, en personne et en nombre. • Est receveur de nombre et de personne lorsqu'il est conjugué à un mode personnel.

¹⁴ Arobas 6^e année du primaire (Éditions Pearson), Ludiq 6^e année du primaire (Éditions CEC), Les inséparables 6^e année du primaire (Chenelière éducation), Tête d'affiche 1^{er} cycle du secondaire (Éditions CEC), Échos 1^{er} cycle du secondaire (Éditions Pearson)

	<ul style="list-style-type: none"> • Est le noyau du groupe verbal. • Peut avoir des compléments, des attributs et des modificateurs. • Peut être encadré par la négation (<i>ne... pas</i>).
La conjonction	<ul style="list-style-type: none"> • Est invariable. • Relie des mots, des groupes ou des phrases.
Le déterminant	<ul style="list-style-type: none"> • Est variable en nombre et en genre. • Est un mot receveur de nombre et de genre. • N'est le noyau d'aucun groupe et fait partie du groupe nominal. • Varie dans sa forme selon la personne à laquelle il fait référence (<i>mon, ton, son...</i>).
La préposition	<ul style="list-style-type: none"> • Est invariable. • Est le noyau du groupe prépositionnel.
L'adverbe	<ul style="list-style-type: none"> • Est invariable. • N'est ni donneur ni receveur de genre et de nombre. • Est le noyau du groupe adverbial. • Peut adopter des comportements très divers : équivalent d'une phrase, complément de phrase, modificateur, marqueur de type ou de forme de phrase, élément de liaison.
Le pronom	<ul style="list-style-type: none"> • Est variable en nombre, en genre, en personne et selon la fonction. • Est receveur de nombre, de genre et de personne lorsqu'il reprend un antécédent. • Peut être donneur de nombre, de genre et de personne selon la fonction qu'il occupe.

La grammaire nouvelle met moins l'accent sur la variabilité des déterminants (Cajolet-Laganière *et al.*, 2022) parce que, bien que la plupart soient variables (le, la, les), il arrive que certains soient invariables (« trois », « plusieurs », « combien de »). La grande différence entre ces deux courants grammaticaux tient à l'approche permettant de classer les mots (Chartrand, 1995). Alors que la grammaire traditionnelle classe les mots de manière sémantique selon leur nature et leur fonction (par exemple, le verbe définit une action ou un état du sujet), la grammaire nouvelle propose de classer les mots selon des considérations morphologiques (le verbe se conjugue selon le sujet) et syntaxiques (le verbe peut être encadré par *ne* et *pas*). Cela dit, à part les articles (définis comme « la » et indéfinis comme « du ») et les adjectifs déterminatifs (*démonstratifs* comme « la », *exclamatifs*, *indéfinis*, *interrogatifs*, *numéraux*, *possessifs* et *relatifs*) maintenant rejoints dans la classe des déterminants, les mots ne changent pas pour autant de classe avec la nouvelle grammaire, mais les raisons qui les font appartenir à une classe, elles, changent (Nadeau et Fisher, 2011).

Le cas des déterminants est important pour l'étude des homophones puisque de nombreux cas d'homophones parmi les listes scolaires sont des déterminants confondus entre eux (se/ce, ses/ces), avec des verbes (son/sont) ou avec des expressions formées d'un pronom et du verbe être (ses/s'est, s'était/c'était, la/l'a, ma/m'a, ton/t'ont, mon/m'ont, mes/m'est). Il semble que la capacité à identifier que certains mots sont des déterminants soit importante pour travailler les homophones par une approche utilisant les classes de mots (Baker Bélanger, 2018).

Nous utiliserons dans notre analyse, les classes de mots telles que présentées au tableau 2 et tirées du dictionnaire Usito.

2.1.3. Les nombreuses raisons qui font que notre langue contient tant d'homophones qui ne s'écrivent pas de la même manière

Pour Jean-Pierre Jaffré (2006), lorsqu'on parle des homophones, on peut considérer qu'écrire et orthographier constituent le même geste. On peut effectivement prendre ce raccourci si on tient compte du fait qu'orthographier, c'est « écrire selon les règles de l'orthographe » (Rey et Rey-Debove, 2021), c'est respecter la norme. Dans la langue française, les règles sont multiples et appartiennent à des raisons historiques, sémantiques, phonologiques, voire aléatoires (Catach, 1995; Jaffré, 2006). En reprenant la classification de Jaffré, on trouve quatre catégories de raisons qui expliquent que des homophones soient hétérographes, c'est-à-dire, écrits de manières différentes. Notons que ces raisons ne s'excluent pas mutuellement. Un mot peut s'écrire différemment d'un autre pour plusieurs de ces raisons.

1. Selon le contexte : on justifiera que deux mots s'écrivent de manières différentes pour éviter la confusion que le contexte ne pourrait pas clarifier. Par exemple, *les mères qui ont marqué l'Histoire* n'a pas le même sens que *les maires qui ont marqué l'Histoire*. Jaffré explique que cette distinction

à l'écrit est importante parce qu'on ne peut habituellement pas, contrairement à l'oral, demander immédiatement une précision à l'auteur en cas de confusion. Cette justification de la norme n'explique cependant pas tous les cas où deux homophones ne sont pas hétérographes : Appelle-t-on la police pour le *vol* d'un oiseau?

2. Selon les catégories d'appartenance comme les classes de mots : La norme orthographique dans le cas de certains mots se justifie par les classes de mots. Le verbe avoir à la troisième personne du singulier de l'indicatif présent s'écrit *a* alors que la préposition qui lui est homophone s'écrit *à*.
3. Selon les réseaux morphologiques : Nos avons, au fil des siècles, privilégié la parenté sémantique et étymologique des mots à leur similitude phonologique. C'est ainsi que Jaffré explique qu'on distingue les orthographes de *cent* (*centaine*), *sang* (*sanguin*) et *sent* (*sentir*) par leur parenté avec des mots de même famille. Notre langue contient aussi des réseaux de morphèmes qui servent à marquer le genre, le nombre ou la conjugaison. C'est ainsi qu'on doit distinguer *donné*, *données* ou *donner*.
4. Selon l'histoire de la langue : Jaffré n'en fait pas une catégorie de justification, mais il insiste longuement sur les raisons historiques qui mènent à une orthographe en français. C'est ainsi qu'on écrit *sans* parce qu'on disait autrefois *seinz* (en prononçant le *z*) et qu'on en a gardé la liaison avec le *s* à l'oral (*un corps sans_âme*) et que *cours* a gardé le *s* de son ancêtre latin *cursus* même si nous n'effectuons pas la liaison à l'oral (*un cours en ligne*). Nina Catch a toutefois bien montré que ces rappels historiques de notre orthographe sont parfois totalement dénués de sens, comme l'adjectif *sylvestre* (avec un *y*) du latin *silva* (avec un *i*).

Voilà donc une manière de catégoriser les raisons qui font que notre langue a une orthographe qui tient compte de beaucoup plus d'éléments que la correspondance phonologique. C'est cette norme orthographique qui amène la fameuse *faute* d'orthographe lorsqu'on en dévie.

Catach (1991b) remarque qu'elle n'a jamais lu un texte manuscrit qui ne contienne pas un écart à cette norme orthographique. Il suffit également de penser aux concours d'orthographe pour

constater que les champions en cette matière sont ceux qui font le moins d'erreurs. Donc, même ces champions commettent des erreurs. Pour l'élève écrivant « je *ses* comment écrire », on profitera de l'occasion pour lui donner raison, ce n'est pas pour une erreur d'orthographe qu'il ne sait pas comment écrire.

2.2. Les homophones et la liste de Giguère et Aldama

Mais de quoi parle-t-on exactement lorsqu'on étudie les homophones? À la recherche d'une définition pour les homophones, nous trouvons des formulations simples comme celle de McNicoll et Roy (1984) : « des termes de sens différents, identiques par la prononciation, mais semblables ou non par la forme écrite » (p. 14). La définition du dictionnaire Usito (Cajolet-Laganière *et al.*, 2022) est du même genre : « Mots (ou lettres) de même prononciation, mais de sens différent ». Le Petit Robert (Rey et Rey-Debove, 2021) offre aussi une définition très générale des homophones : « Se dit de lettres, de mots qui ont la même prononciation ». L'ajout à la définition de la possibilité de *lettres* de même prononciation semble inutile puisque les mots d'une seule lettre, comme *a* et *à*, sont d'abord des mots lorsqu'il s'agit de comparer leurs orthographies. C'est pourquoi certains auteurs se limitent à parler de « mots qui se prononcent de la même manière (homophones), mais qui s'écrivent différemment (hétérographes) » (Jaffré, 2006; McNicoll et Roy, 1984).

Cette définition permet de distinguer l'homophone de la catégorie plus large qui l'englobe, l'homonyme. Si l'homonyme est un « mot de même prononciation ou de même orthographe qu'un autre (ou les deux) mais de sens différent » (Cajolet-Laganière *et al.*, 2022), l'homophone est un cas particulier d'homonymes qui s'écrivent différemment.

Cette formulation a aussi le mérite d’englober tous les termes représentant les mêmes phonèmes, mais ne correspond pas aux listes d’homophones, plus restreintes, habituellement rencontrées dans les guides d’auto-correction des élèves, les manuels, les cahiers d’activité et les listes téléchargeables cités dans certaines recherches (Champoux, 2016; Giguère et Aldama, 2019). Tallet (2016), après avoir étudié plusieurs cahiers et manuels utilisés à l’école en France durant le XXe siècle, précise qu’on peut parler de « mots monosyllabiques et fréquents » pour décrire cette catégorie plus scolaire d’homophones comme celle présentée à l’Annexe A.

Nous considérons donc, pour les fins de cet essai, que les homophones, tels qu’on les présente aux élèves du Québec, sont des mots monosyllabiques et sujets à des erreurs fréquentes qui se prononcent de la même manière, mais qui ne s’écrivent pas de la même manière. À cela, nous ajoutons les homophones polysyllabiques ayant une finale en [e] (é/ée/ées/er/ez) parce qu’ils se retrouvent régulièrement dans la littérature et que leur retrait rendrait toute comparaison impossible avec celle-ci. Par exemple, selon l’étude de Boivin et Pinsonneault (2018), en 4^e année du primaire, la fréquence des erreurs liées aux homophones est plus élevée que les erreurs de syntaxe (autres que la ponctuation). Cependant, cela inclut les finales en [e] qui sont souvent liées à l’accord du participe passé et cet accord n’est pas encore connu des élèves de 4^e année. Il en va de même pour la plupart des études québécoises récentes sur le sujet (Boivin, 2012, 2018; Champoux, 2016; El Hilali *et al.*, 2019; Giguère et Aldama, 2019) qui incluent les finales en [e] parmi les homophones. Dès lors, il ne s’agit plus d’une définition, mais simplement d’une liste d’inclusion.

Nous utilisons la liste de 22 séries d’homophones correspondant à cette définition de Giguère et Aldama (2019) afin d’analyser les textes et les conceptions des élèves quant aux homophones.

Cette liste est présentée au tableau 3. On y trouve des homophones comme *ses, ces, c'est, s'est, sait, sais, sait* et les « quasi-homophones » (McNicoll et Roy, 1984) *a* et *à* qui, bien que n'étant pas tout à fait identiques phonétiquement, représentent une source d'erreur fréquente comme le montre le tableau 1. Cette liste nous apparaît pertinente parce qu'elle recoupe les 20 paires d'homophones étudiées par McNicoll et Roy (1984). Également, Giguère et Aldama s'appuient sur les séries d'homophones présentées dans les cahiers et les guides d'autocorrection des élèves de 9 à 12 ans participant à leur étude et sur les homophones recensés lors du codage de leurs 119 textes. Les auteurs ont donc cherché dans les textes des élèves les séries d'homophones qui ont été présentées à ces élèves comme étant des homophones. C'est bien là notre postulat : est un homophone, ce qu'on identifie d'abord à l'école comme un homophone. C'est ainsi qu'est construite la liste de Giguère et Aldama, présentée au tableau 3.

Tableau 3. Liste d'homophones couramment utilisés dans les textes des élèves selon Giguère et Aldama (2019)

No	Transcription phonétique (API selon les prononciations québécoises)	Variations orthographiques				
		a	b	c	d	e
1	e	é verbe	er	é adj.		
2	s᷑	son	sont			
3	᷑	on	ont			
4	a, a	a/as	à			
5	se	ces	ses	c'est	s'est	sais/sait
6	ma, ma	ma	m'a/m'as			
7	la, la	là	l'as/l'as	la dét.	la pron.	
8	le	les dét.	l'est/l'es	l'ai	les pron.	
9	ta, ta	ta	t'as/t'as			
10	sa, sa	ça	sa			
11	s᷑	ce dét.	se	c'était	s'était	
12	u	ou	où			
13	l᷑R	leur	leurs			
14	m᷑	mon	m'ont			
15	me	mais	mes	m'est/m'es	mets/met	
16	te	tes	t'est/t'es			
17	set	cet	cette			

18	ε	est/es	ait
19	pœ	peux/peut	peu
20	ni	ni	n'y
21	si	si	s'y
22	SYR	sur	sûr

De toutes les listes que nous avons pu consulter parmi les affiches, les cahiers et les agendas scolaires déjà mentionnés, aucune ne contenait de finales en [e]. Nous avons plutôt parfois trouvé le truc « vendre/vendu » ou « mordre/mordu » dans la partie des guides d'autocorrection du secondaire concernant les verbes¹⁵. Nous avons inclus ces finales avec les homophones par souci de cohérence avec les études québécoises auxquelles nous nous référons et qui intègrent les finales en [e] dans leurs analyses (Boivin, 2012, 2018, 2014; Champoux, 2016; Giguère et Aldama, 2019). Tous ces auteurs et tous les manuels et agendas scolaires que nous avons consultés ne considèrent pas non plus la paire d'homophones *et/est* alors que des études et des manuels scolaires européens le font (Duret et Zecca, 2013). C'est pour cette raison que nous avons ajouté plus haut la précision « tels qu'on les présente aux élèves du Québec » à notre définition fonctionnelle des homophones.

Suivant ce postulat, donc, ces mots sont utilisés fréquemment par les élèves. L'étude de Giguère et Aldama montre que ces 22 formes homophones représentent 2441 mots sur les 12483 qui forment les textes étudiés, soit 19,55 % des mots. Certains homophones de la série présentée au tableau 3 sont évidemment plus fréquents que d'autres. Les finales en [e], comme *donner/donné*, représentent, selon Giguère et Aldama, les cas d'homophonie les plus fréquents, 24,5 % des

¹⁵ Au Québec, la Progression des apprentissages [Record #19 is using a reference type undefined in this output style.] demande de travailler formellement les accords du participe passé seulement avec l'auxiliaire « être » et seulement à partir du 3^e cycle du primaire. L'accord des participes passés avec l'auxiliaire « avoir » ne sont enseignés qu'au secondaire. Il est donc normal de ne pas retrouver les finales en [e] dans les listes d'homophones du primaire.

homophones. La paire *à* et *a*, quant à elle, représente le deuxième cas le plus fréquent, 13,9 % des homophones recensés.

En reprenant les 13 séries d'homophones les plus fréquemment observées dans des textes rédigés par des élèves du secondaire parmi les 22 séries du tableau 3, on obtient les taux de réussite montrés à la figure 2 ci-dessous. Les taux de réussite à orthographier ces 13 séries varient entre 86% et 100%. On ne remarque pas de tendance entre la fréquence d'utilisation d'une série d'homophones et son taux de réussite à l'orthographe. Cela suggère que c'est la fréquence d'utilisation qui soit le critère décisif pour que le milieu scolaire considère certains homophones plus importants que d'autres et décide de les inclure aux listes d'homophones à surveiller, comme celle présentée à l'annexe A. À preuve, les séries [la]/[lɑ] (la, l'a, l'as, là), [lɛ] (les, l'est, l'es, l'ai, les) et [mɔ̃] (mon, m'ont), qui sont toutes bien orthographiées dans 100% des cas selon l'étude de Giguère et Aldama, figurent quand même aux listes d'homophones observées dans les écoles. De même, nous n'avons jamais constaté, ni dans la littérature ni dans les cahiers et manuels consultés, que les homophones peu fréquents *lez*, *laie* et *lei* soient ajoutés aux listes d'homophones à surveiller, ce qui laisse également suggérer que l'école choisit les homophones à surveiller selon leur fréquence d'apparition dans les copies des élèves. Autrement dit, les homophones qu'on demande de surveiller aux élèves ne sont pas nécessairement les plus difficiles, mais sont ceux que les enseignants voient le plus souvent confondus parce que ce sont des mots utilisés plus souvent.

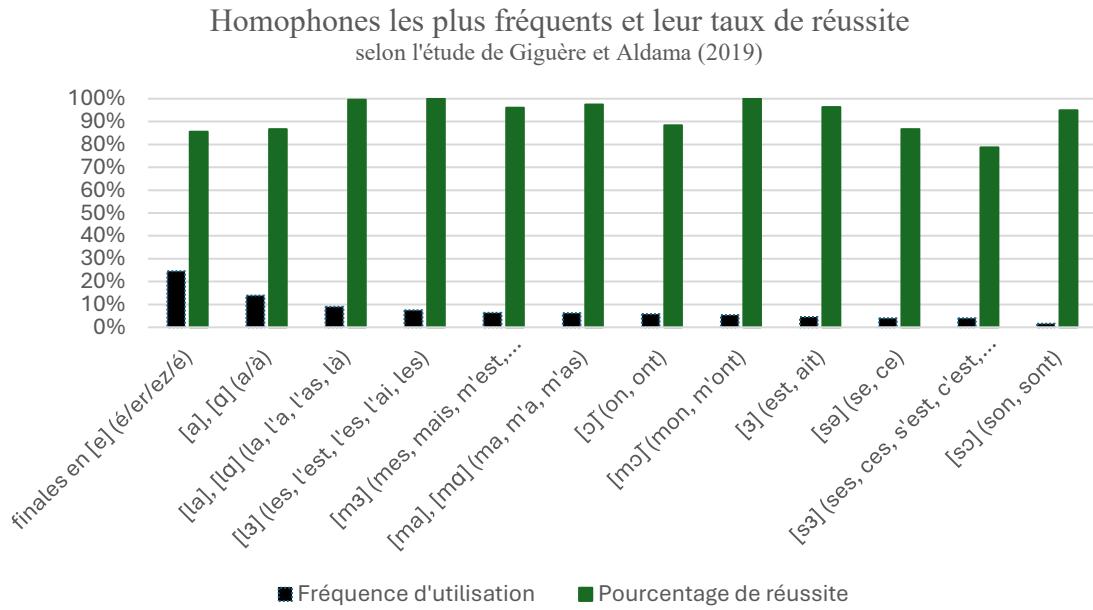


Figure 1. Fréquence et taux de réussite de l'orthographe des 13 homophones les plus fréquents, d'après les données de Giguère et Aldama (2019)

Selon notre recherche étendue des bases de données de recherche, il n'existe pas d'autre étude que celle de Giguère et Aldama qui mesure une fréquence d'occurrence des homophones dans des textes librement écrits par des élèves. Toutes les autres études consultées et citées plus haut se concentrent plutôt sur la fréquence ou la nature des erreurs d'homophones. Il y a bien celle de McNicoll et Roy (1984), mais celle-ci n'analyse que 96 textes d'élèves si bien que certains homophones comme *t'a* ou *peut* ne sont observés qu'une seule fois chacun. Cependant, à défaut de nous renseigner sur l'occurrence des homophones parmi l'ensemble des mots, deux études dénombrent les homophones parmi les erreurs des élèves. Boivin et Pinsonneault (2018) mesurent que 14 % des erreurs d'orthographe concernent des homophones et Champoux (2016) mesure que 12 des 43 items grammaticaux provoquant des erreurs sont liés aux homophones. L'analyse

de Champoux conclut qu'il y a une proportion significative d'erreurs qui peut être liée aux homophones.

2.3. Les homophones grammaticaux

Les 22 homophones de la liste de Giguère et Aldama (2019) sont identifiés comme étant des « homophones grammaticaux ». Selon ces auteurs, ce sont des mots phonétiquement identiques appartenant à la catégorie des mots grammaticaux qui est composée 1- des déterminants, 2- des conjonctions, 3- des prépositions et 4- des pronoms. La figure 2 montre les différentes catégories de mots. Les mots grammaticaux servent à formuler des idées sans toutefois représenter un concept précis. À l'opposé, les noms, les adjectifs, les verbes et les adverbes forment les mots dits « lexicaux », c'est-à-dire l'ensemble des mots qui représentent des concepts qu'on peut imaginer seuls et qui ne servent pas uniquement la grammaire du langage (Cajolet-Laganière *et al.*, 1999). Autrement dit, un nom (*maison*) est un concept en soi, de même qu'un adjectif (*grande*) est aussi une qualité de l'être. Ces choses existent en tant qu'élément grammatical, mais aussi dans la réalité (*votre grande maison, ça existe*). À l'opposé, un déterminant n'est qu'un être grammatical (*votre, ça n'existe pas vraiment*).

Catégorie de mots	Classe de mots	Catégorie d'homophones
Mots grammaticaux	Déterminants	Homophones grammaticaux composés de mots grammaticaux (<i>ses/ces, mes/mais, leurs/leur</i>) ou composés de mots grammaticaux et de mots lexicaux (<i>s'est/c'est, la, l'a</i>)
	Prépositions	
	Conjonctions	
	Pronoms	
Mots lexicaux	Noms	
	Verbes	Homophones lexicaux (il <u>met/tu mets/un mets</u>)
	Adjectifs	
	Adverbes	

Figure 2. Catégories d'homophones

Les homophones grammaticaux sont donc à différencier des homophones lexicaux qui appartiennent strictement aux classes de mots lexicaux (Office Québécois de la Langue Française, 2021). Par exemple, *repaire* et *repère*, sont deux noms homophones lexicaux. L’analyse des annexes d’une étude de Champoux (2016) montre que les textes des élèves contiennent plusieurs homophones formés de mots lexicaux, autres que des verbes conjugués ayant la mauvaise finale verbale. Toutefois, comme ces mots sont en général moins fréquents dans les textes de langue française (Catach, 2011), ils sont aussi moins souvent observés parmi les erreurs des élèves. Le tableau 4, tiré de cette étude de Champoux, montre les homophones engendrant les trois plus grandes fréquences d’erreurs selon le degré scolaire dans un texte libre inspiré d’une image imposée. On y remarque que le choix de l’auteur d’inclure les finales en [e] (é, ée, ées, er, ez) parmi les homophones offre une perspective qui fait paraître les autres erreurs d’homophones comme étant de fréquence beaucoup plus faible.

Tableau 4. Erreurs homophoniques les plus fréquentes au secondaire selon Champoux (2016)

Degré scolaire	Type d’erreur homophonique (exemple)	Nombre d’erreurs (/100 mots)
Secondaire 1	Inf/pp adj ou 2 ^e ppl (<i>manger/mangé ou mangez</i>)	0,63
	Dét/pro (<i>sa/ça</i>)	0,40
	Prép/verbe (<i>a/à</i>)	0,23
	Det/pro+verbe (<i>ces/c'est</i>)	0,17
Secondaire 2	Inf/pp adj ou 2 ^e ppl (<i>manger/mangé ou mangez</i>)	0,65
	Prép/verbe (<i>a/à</i>)	0,34
	Pro/pro (<i>se/ce</i>)	0,14
Secondaire 3	Inf/pp adj ou 2 ^e ppl (<i>manger/mangé ou mangez</i>)	0,40
	Prép/verbe (<i>a/à</i>)	0,24
	Pro/pro (<i>se/ce</i>)	0,09
Secondaire 4	Inf/pp adj ou 2 ^e ppl (<i>manger/mangé ou mangez</i>)	0,68
	Pro/pro (<i>se/ce</i>)	0,20
	Prép/verbe (<i>a/à</i>)	0,15
Secondaire 5	Inf/pp adj ou 2 ^e ppl (<i>manger/mangé ou mangez</i>)	0,36
	Prép/verbe (<i>a/à</i>)	0,24
	Pro/pro (<i>se/ce</i>)	0,14

On remarque aussi que, outre ces finales en [e], toutes les autres erreurs d'homophones contiennent au moins un mot grammatical. Dans ce cas, on classe les séries d'homophones contenant au moins un mot grammatical comme étant des homophones grammaticaux (Fisher, 1994). C'est le cas de 11 des 22 homophones de la liste de Giguère et Aldama, ce qui représente 29,9%¹⁶ des homophones de la liste recensés. Ce pourcentage est mesuré en incluant les finales verbales en [e] qui sont les homophones les plus fréquents de cette étude. En se basant sur les données de Giguère et Aldama, on mesure que les confusions d'homophones pouvant contenir une expression faite de deux mots représentent 39,7% des homophones autres que les finales verbales en [e].

2.4. L'approche par les classes de mots

Boivin et Pinsonneault (2012), regrettant que l'apprentissage des homophones se résume à des trucs, proposent de mettre au jour les manipulations syntaxiques sous-entendues par ces trucs. Nous avons détaillé leur proposition didactique plus haut. Par exemple, en remplaçant *mes/mais* par *ses/cependant*, on se trouve à substituer un déterminant par un autre ou une conjonction par une autre. Cela permet de réaliser que le mot auquel on pense et qu'on désire orthographier est, ou bien un déterminant, ou bien une conjonction. On peut alors choisir la bonne orthographe pour le mot de la bonne classe. Selon les auteures, cette prise de conscience de la syntaxe derrière le truc évite que les trucs soient utilisés dans un contexte inapproprié. Par exemple, un élève pourrait

¹⁶ Selon l'étude de McNicoll et Roy McNicoll, L., et Roy, G. (1984). *Les homophones: diagnostics et remèdes*. Université de Sherbrooke, Programme de perfectionnement des maîtres en français. , ces expressions formées de deux mots sont observées dans 14,3 % des 495 occurrences d'homophones recensées, on ne connaît cependant pas la méthode de calcul de cette étude.

penser qu'il est juste d'écrire *se n'était plus lui* en remplaçant *se* par *lui-même* parce que *lui-même* se prête bien dans le propos de cette phrase.

Nadeau et Fisher (2006), proposent de cesser d'afficher les listes d'homophones dans les classes, de les retirer des guides d'autocorrection et de ne plus les présenter en séries dans les leçons. Elles suggèrent de bannir le mot « homophone » et de remplacer tous ces trucs amenant les élèves à croire que ces mots sont associés d'une manière grammaticale par une analyse métalinguistique simple : quelle est la classe des mots à écrire? Aux yeux des auteurs, les homophones ne sont que des mots qui demandent à être précisés. Comme on apprend que *maison* s'écrit *maison*, elles proposent que les élèves apprennent, à la manière de régularités orthographiques, que le déterminant *ses* s'écrit différemment de l'expression contenant le verbe être *c'est* et que les déterminants possessifs commencent par un *s* alors que les déterminants démonstratifs commencent par un *c*. Elles ont aussi publié une étude avec des collègues (El Hilali *et al.*, 2019) qui montre qu'une dictée métacognitive a un certain effet positif sur l'orthographe des homophones chez des élèves âgés de 8 à 15 ans sans que ne soit jamais prononcé le mot « homophone ».

Malgré nos recherches, nous n'avons pas trouvé de critique de l'approche par classes de mots dans la littérature. Pourtant, nous pouvons formuler une certaine critique de cette approche. Lorsqu'on demande aux élèves de distinguer les homophones par leur classe de mots, on ne leur demande pas de reconnaître les choses pour ce qu'elles sont, mais plutôt pour la classe à laquelle les mots qui les représentent appartiennent. Par exemple, on pourrait dire que le légume « pois » s'écrit « p, o, i, s » et que la force associée à la masse s'écrit « p, o, i, d, s ». C'est alors très simple, on nomme des choses (représentées par des mots lexicaux) et on indique qu'elles ont chacune leur orthographe. Mais ce n'est pas ce qu'on fait dans l'approche par classes de mots parce que

les concepts décrits sont des mots grammaticaux. À la différence de « pois » et « poids », les déterminants « ce » et « se » sont des éléments du langage qui ne servent qu'à lier les concepts auxquels ils se rapportent. Il faut donc à l'élève faire la distinction entre un déterminant démonstratif (« ce ») et un déterminant possessif (« se »). Ce sont là des concepts grammaticaux plus abstraits dont on ne se soucie pas à l'oral puisqu'on parle généralement des choses et non des mots qui les représentent. Autrement dit, l'approche par classe de mots, pour les homophones grammaticaux, demande une réflexion sur la langue alors que la distinction entre deux homophones lexicaux comme « pois » et « poids » ne demande que de s'interroger sur la chose représentée par le mot. Il est bien plus facile de distinguer un pois d'un poids qu'un mot d'une certaine classe (ou sous-classe) d'un autre mot d'une autre classe (ou d'une autre sous-classe).

2.5. Les élèves en difficultés en orthographe

Jorge Vaca Uribe (2003) a montré que les élèves francophones apprennent rapidement qu'il y a toutes sortes de manières d'écrire les mots dans leur langue alors que les élèves hispanophones ont tendance à écrire les mots d'une seule manière, la plus simple, comme leur orthographe le permet généralement. Vaca Uribe en conclut que l'orthographe de la langue française est complexe et que les élèves apprennent tôt à se lancer dans des tentatives orthographiques, quel que soit leur degré de réflexion quant à cette orthographe. Catach (1995, 2011) et Jaffré (2008) ont aussi mis en cause l'opacité de l'orthographe française pour expliquer qu'elle soit si longue à apprivoiser.

Dans ce processus complexe qui s'échelonne sur de nombreuses années, plusieurs élèves manquent quelques marches ou semblent surnager pour éviter la noyade parmi toutes ces règles souvent inexplicables (Catach, 1995). Plusieurs auteurs montrent cette grande variabilité d'un

élève à l'autre dans la maîtrise de l'orthographe (Boivin, 2018; Lebrun, 1985; Simard et Côté, 1984) et que de bons lecteurs peuvent présenter de grandes difficultés en orthographe (Goupil, 2014).

Selon le ministère de l'Éducation du Québec (2007) l'élève en difficulté d'apprentissage est celui pour qui « les mesures de remédiation mises en place [...] durant une période significative, n'ont pas permis [...] de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite. » En tenant compte de la complexité de l'apprentissage de l'orthographe française, il semble donc que ces élèves en difficulté d'apprentissage ont pu accumuler, pour des raisons diverses qui peuvent inclure un trouble d'apprentissage (Giasson et Vandecasteele, 2011), un retard par rapport à ces « exigences minimales de réussite ». À ce titre, les grilles d'évaluation du ministère de l'Éducation du Québec fournissent des balises quant aux pourcentages d'erreurs d'orthographe permettant la réussite. Le tableau 5 montre les seuils de réussite à chaque niveau scolaire de la fin du primaire et du secondaire où une épreuve ministérielle est exigée. Seules la 6^e année du primaire et les 2^e et 5^e années du secondaire possèdent donc des niveaux de réussite en orthographe parce que le ministère de l'Éducation exige une évaluation pour ces seules années scolaires.

Tableau 5. Seuils de réussite en orthographe aux épreuves ministérielles

Niveau scolaire	Note en orthographe				
	A	B	C	D	E
6 ^e année	Moins de 4%	4% à 7%	8% à 10%	11% à 14%	Plus de 14%
Secondaire 2	Moins de 2,5%	2,5% à 4,6%	4,7 à 6,7%	6,8% à 9,9%	Plus de 9,9%
Secondaire 5	Moins de 0,8%	0,9% à 1,8%	2% à 2,8%	3% à 3,6%	Plus de 3,8%

* Les documents ministériels donnent plutôt des nombres d'erreurs que nous avons transformés en pourcentages pour fins de comparaison.

La réussite ou l'échec en orthographe dépend donc de ces critères où, pour le primaire, seuls les mots faisant partie de la liste orthographique officielle du ministère de l'Éducation du Québec et seuls les accords grammaticaux enseignés sont considérés comme pouvant être fautifs. Au secondaire, toutefois, il n'y a plus de liste orthographique et tous les accords sont considérés, sauf quelques cas particuliers d'accord du participe passé (pour les verbes pronominaux par exemple) en secondaire 2. Il s'agit donc d'un seuil d'erreur, départageant la réussite de l'échec, fixé par les grilles d'évaluation des épreuves du ministère de l'Éducation du Québec. Ces seuils, selon notre expérience du milieu scolaire, sont utilisés du primaire au secondaire pour déterminer la réussite aux critères orthographiques et les pourcentages d'erreurs de la grille de 6^e année sont appliqués de la 1^{re} à la 6^e année du primaire, en tenant compte de la liste orthographique de chaque niveau et des accords grammaticaux enseignés ou non.

2.6. Le concept

Nous avons abordé dans la problématique le délaissement du terme « représentation » au profit de « conception » pour éviter l'équivocité avec la longue histoire des représentations en psychologie. Nous parlons donc plutôt, à l'instar de la recherche en didactique, de conceptions et nous y joindrons un concept emprunté à la didactique des sciences, le « modèle mental ».

Cette distinction est arbitraire puisque, selon le Petit Robert, un *concept* est une « représentation abstraite d'un objet ou d'un ensemble d'objets ayant des caractères communs » (Rey et Rey-Debove, 2021). Toujours selon le Robert, la *conception* est « une manière de concevoir » quelque chose alors que *concevoir* est tout simplement le fait de « former un concept ». Dans le cas des homophones, il s'agira donc de constater quelle « représentation abstraite » est en jeu lors de

l'orthographe d'un mot ou d'une expression qui se prononce comme un autre mot ou une autre expression et nous l'appelons « conception » de ce qu'est un homophone.

Selon le Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (Reuter *et al.*, 2013), les concepts ne sont pas perçus de la même manière pour la recherche, l'enseignement ou la vie quotidienne. Les auteurs du dictionnaire donnent un exemple :

[...] le concept de « force » est analysé différemment en didactique selon qu'il s'agit du concept de la physique, domaine scientifique, du concept qui est enseigné en classe de physique-chimie, discipline scolaire, ou du concept qui est utilisé dans la vie courante. (p. 33)

Il faudra donc prendre garde de bien interpréter les concepts évoqués par les élèves. Par exemple, lorsque l'élève parle d'un *verbe*, c'est à partir de sa propre définition implicite du verbe qu'il parle.

Marie Nadeau et Carole Fisher (2011) ont présenté une synthèse des recherches de la psychologie cognitive relativement à l'apprentissage du français et, plus particulièrement, de la grammaire. Elles expliquent comment les conceptions personnelles implicites jouent un grand rôle dans l'élaboration de connaissances orthographiques. Par exemple, des élèves invités à orthographier des non-mots écriront *nullor*, mais presque jamais *nnulor* parce qu'ils ont implicitement intégré la régularité orthographique voulant qu'on ne retrouve jamais une double consonne en début de mot. Nadeau et Fisher recensent une série d'études démontrant que ces apprentissages implicites se font de manière fréquentielle, c'est-à-dire que c'est à force de rencontrer des cas isolés d'une règle orthographique que les élèves en tirent, inconsciemment, une généralité. Par exemple, des élèves ayant plus régulièrement vu le mot *babines* au pluriel l'écriront avec la marque du pluriel, même au singulier. Elles montrent aussi, à la suite de Largy et Fayol (2001), que la marque de l'oral influence beaucoup les accords grammaticaux. Par exemple, l'accord est mieux réussi

lorsque la marque du pluriel s'entend, comme dans *elle doit/elles doivent* alors qu'il est moins bien réussi dans le cas de morphogrammes qui ne se prononcent pas, comme dans *elle marche/elles marchent*. Dans le cas des homophones, le recours aux connaissances implicites de l'oral est pratiquement¹⁷ impossible. Les élèves doivent donc développer une réflexion reposant sur leurs conceptions relatives la langue. Dans le cas de conceptions orthographiques s'éloignant de la norme, il revient aux enseignantes et aux enseignants de travailler à mettre au jour ces conceptions dans l'espoir de susciter un changement conceptuel.

2.7. Le changement conceptuel

Dans les années 1980, l'épistémologie des sciences naturelles a entrepris une vaste exploration des conceptions qu'ont des apprenants pour des concepts scientifiques comme l'espace, la flottaison ou la nature du vivant. Ce sont ces conceptions que l'on remarque lorsqu'un enfant demande : « Si on va en avion, est-ce qu'on perce le ciel? » Des spécialistes de l'enseignement des sciences se sont inspirés de l'historien des sciences Thomas Kuhn qui a publié en 1962 *La structure des révolutions scientifiques* (1962, 1983). L'approche de Kuhn s'adressait à l'histoire des grandes découvertes scientifiques. À la suite de Kuhn, des chercheurs se sont intéressés au mécanisme des changements conceptuels (Carey, 1985; Posner *et al.*, 1982). Cette fois, ce n'étaient plus la pensée des scientifiques qu'on analysait, mais celle des élèves qui apprennent les sciences. Si Kuhn montrait que les scientifiques doivent changer de modèle devant des faits nouveaux que leur modèle n'arrive plus à expliquer, les chercheurs en didactique des sciences

¹⁷ Sauf dans le cas des quasi-homophones *a/à, sa/ça* ou *la/là*. Encore faut-il, toutefois, que l'accent ou le dialecte du français du scripteur fasse ces distinctions à l'oral.

posent que les élèves doivent changer leur modèle explicatif quand ce modèle n'arrive plus à expliquer ce qu'ils observent.

Selon Susan Carey (1985), les enfants se constituent intuitivement des théories faites de catégories (*un chat est vivant, un ourson en peluche ne l'est pas*) et de critères théoriques permettant de classer les choses dans ces catégories (*ce qui bouge est vivant*, par exemple). Carey questionne directement les enfants, puis les relance pour connaître leur conception d'un fait scientifique. Par exemple, pour la notion de *vivant*, on trouve cette conversation entre un enfant de 4 ans et l'expérimentatrice (Carey, 1985 p. 62¹⁸)

Expér. : *Que fait-il à partir du moment où il est dans la tombe?*

Élève : *Une personne morte est juste comme endormie. Elle dort dans la terre aussi.*

Expér. : *Est-ce qu'il dort comme nous le faisons la nuit ou différemment?*

Élève : *Bien, il ferme ses yeux. Dort comme les gens la nuit. Dort comme ça, juste comme ça.*

Au bout du questionnement dont nous avons un extrait ici, on peut conclure clairement que la mort est assimilée au sommeil par les enfants de cet âge et qu'elle est, comme le sommeil, réversible. On peut ensuite étendre le questionnement aux plantes et aux animaux pour brosser un portrait global de la conception du vivant chez ces enfants et des théories intuitives qui sous-tendent cette conception.

À la suite de Carey, Stella Vosniadou (1994) a proposé de nuancer un peu plus le processus de changement conceptuel en admettant qu'il peut se produire par enrichissement de la théorie intuitive actuelle ou par révision de celle-ci si elle s'avère trop inadéquate pour expliquer ce que l'enfant constate avec ses sens. Dans ce modèle, comme dans celui de Carey, les concepts sont

¹⁸ Traduction libre

imbriqués dans des théories. Ce qui détermine les catégories intuitives n'est pas simplement les similarités entre les éléments, mais une structure théorique interne complexe. Il y a, selon ce modèle, deux manières de procéder à un changement conceptuel :

- 1- Par enrichissement : Addition d'information à la structure conceptuelle existante
- 2- Par révision : Changements dans les croyances individuelles ou dans les relations entre les éléments d'une théorie

Comme pour le modèle de Carey, le modèle de Vosniadou s'intéresse grandement aux conceptions des enfants avant de considérer les changements conceptuels. Le modèle propose ainsi deux types de structures théoriques :

- 1- Le cadre théorique naïf : Les classifications intuitives des présuppositions (*C'est lourd, ça cale, ça devient chaud, etc.*) sont organisées dans un cadre inconscient. Par exemple : « Si c'est plus chaud, ça rend l'autre plus chaud. »
- 2- La théorie spécifique : Ensemble de propositions interrelées ou de croyances qui décrivent les propriétés ou le comportement des objets physiques. Par exemple: « La chaleur peut se transférer d'un objet plus chaud à un objet moins chaud. »

Les théories spécifiques sont faites de faits observés et de croyances.

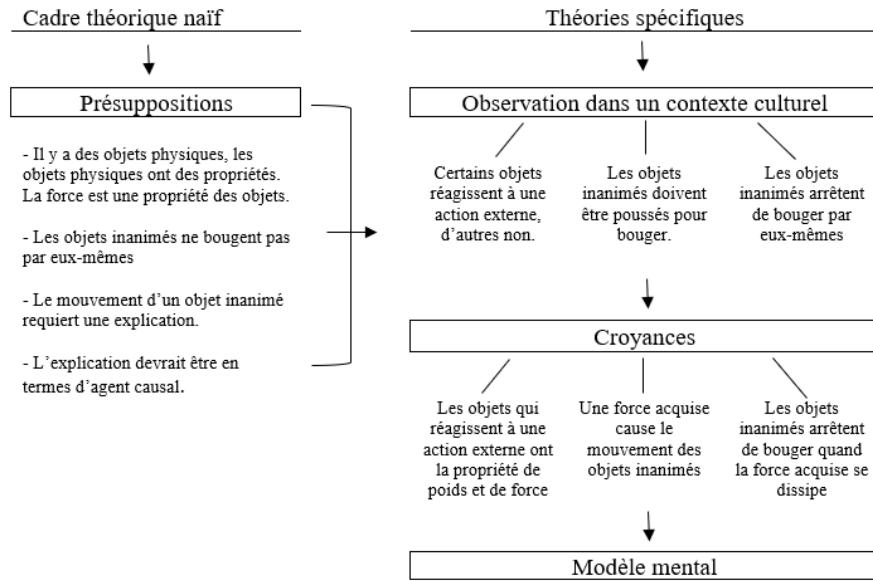


Figure 3. Structure d'un modèle mental selon Vosniadou (1994)

Tout cela résulte enfin en un *modèle mental*. C'est la vision globale et abstraite qu'on a d'une chose. Elle demeure quel que soit l'angle sous lequel on envisage cette chose.

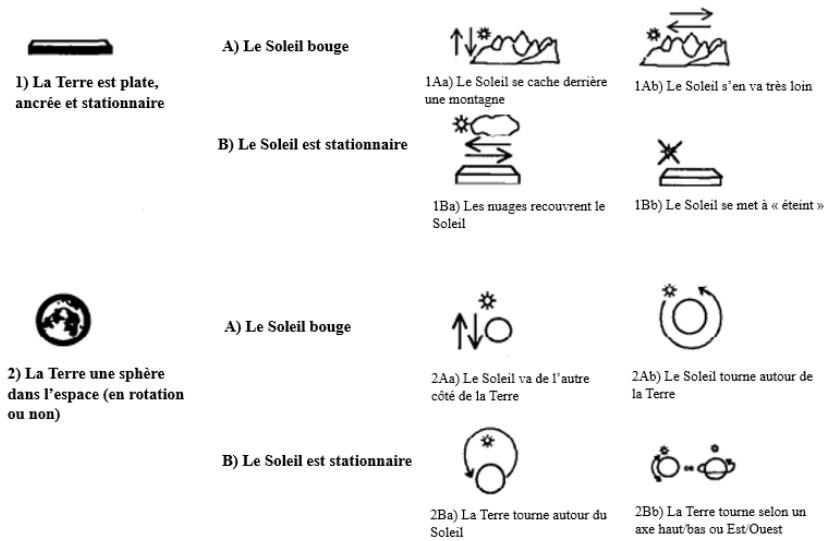


Figure 4. Huit modèles mentaux de l'alternance jour/nuit selon Vosniadou (1994)

Comme le modèle de Posner, Strike, Hewson et Gertzog ou celui de Carey, le modèle de Vosniadou considère les conceptions des élèves comme des tentatives d'expliquer le monde qui les entoure en tenant compte de leurs expériences. Plus récemment, dans une méta-analyse de ces modèles, une équipe de recherche (Potvin *et al.*, 2020) a démontré que les modèles les plus explicitement cités parmi la littérature scientifique sont ceux de Posner *et al.* (1982) et de Vosniadou (1994). Les auteurs affirment que, quel que soit le modèle de changement conceptuel, tous considèrent que les conceptions des élèves ne sont pas des contraintes, mais des outils à la portée des enseignantes et des enseignants pour aider les élèves à cheminer vers une conception plus rapprochée du consensus scientifique actuel. Cela ressemble beaucoup au point de vue de la recherche sur les conceptions de l'orthographe (Brissaud *et al.*, 2006; Delsol, 2003; Lefrançois, 2003, 2009) qui tentent d'accompagner les élèves à se rapprocher de la norme orthographique.

Dans son mémoire de maîtrise, Roselyne Lampron (2014) utilise d'ailleurs un modèle de changement conceptuel (celui de Posner, Strike, Hewson et Gertzog) pour décrire comment la conception du rapport à l'écrit des enseignants influence leur approche d'enseignement. Par exemple, pour une enseignante pour qui « bien écrire » est d'abord respecter les règles d'orthographe et de syntaxe, Lampron constate que l'enseignement porte plus sur le respect du code que le développement des idées. De même, les écrits des années 1980 de Stella Vosniadou portent sur l'analyse conceptuelle de procédés langagiers comme les métaphores (Vosniadou, 1987a, 1987b). C'est en suivant ces exemples que nous avons choisi d'établir un parallèle entre les conceptions des sciences et de l'orthographe des homophones en nous référant à la structure de Vosniadou.

2.8. Le changement conceptuel et l'étude des conceptions en orthographe

Dans sa préface à *La pensée et le langage chez l'enfant* de Jean Piaget (1923)¹⁹, Édouard Claparède se demande à propos de l'enfant, « pourquoi cet inlassable curieux se satisfait si aisément des réponses quelconques qu'on lui donne, ou qu'il se donne à lui-même [...] ? ». C'est justement à cette question que Piaget répond dans ce livre fondateur pour expliquer que l'enfant n'a d'autre choix que de se construire une explication imparfaite des choses pour pouvoir en aborder la compréhension. C'est aussi le moteur de tous les modèles tentant d'expliquer le changement conceptuel en sciences dont nous avons parlé.

De semblables modèles se retrouvent dans la recherche sur l'enseignement de l'orthographe²⁰.

Comme dans les écrits de Susan Carey (1985), il s'agit de questionner l'élève sur les raisons derrière un choix orthographique et de relancer l'élève pour l'amener à expliciter sa conception de la situation grammaticale du mot à orthographier. Par exemple, dans une recherche sur les conceptions menant à la formation du pluriel chez des élèves, Pascale Lefrançois (Lefrançois, 2009) interroge l'élève :

Expér. : « *Elles demandent à Marco quels arguments il a utilisés pour convaincre ses parents d'adopter un animal aussi drôle.* » **Argument**, *je vois que tu l'as laissé comme ça, pourquoi ?*

Élève : *Parce qu'y ont déjà mis e-n-t.*

Expér. : *Ah, pis toi, e-n-t, ça veut dire quoi pour toi ?*

Élève : ***Ça veut dire, ah, ça veut dire que c'est au pluriel avec le elles.***

¹⁹ Malgré les nombreuses critiques pouvant lui être faite, notamment en ce qui a trait à ses catégories très strictes, l'œuvre de Piaget demeure majeure pour quiconque s'intéresse au développement de la pensée des enfants.

²⁰ Les recherches sur la langue font cependant rarement référence aux modèles expliquant le changement conceptuel en sciences. Nos recherches n'ont permis de trouver qu'une seule référence aux modèles expliquant le changement conceptuel en science parmi les bibliographies des articles concernant l'orthographe, le mémoire de maîtrise de Roselyne Lampron Lampron, R. (2014). *Formation à l'accompagnement d'activités d'écriture disciplinaire: l'influence du rapport à l'écrit sur la réception d'une proposition d'ajustement de pratique d'enseignement portant sur les conceptions des enseignants de l'écriture.*

2.9. L'entretien métagraphique et le raisonnement métalinguistique

Les conversations ci-dessus ne se sont pas vu attribuer de terme particulier parmi les chercheurs questionnant les conceptions en sciences (Carey, 1985; Posner *et al.*, 1982; Potvin *et al.*, 2020; Vosniadou, 1994), pas plus pour ce qui est de sonder des éléments du langage comme les métaphores (Vosniadou, 1987a, 1987b). Dans les recherches de langue française concernant le domaine de l'apprentissage de l'écriture, cependant, on trouve ce terme intéressant : l'entretien métagraphique.

Jaffré et Lefrançois, appellent « entretiens métagraphiques » ces conversations où on laisse une grande place à l'explication spontanée des élèves (Jaffré, 2003; Lefrançois, 2003). À leur suite, nous utiliserons ce terme. C'est d'ailleurs le cas de plusieurs auteurs (Marin et Lévesque, 2023) par ce qu'il s'agit véritablement d'un entretien, d'une conversation.

Dans plusieurs écrits (Boivin, 2012; Brissaud *et al.*, 2006; Delsol, 2003; El Hilali *et al.*, 2019; Fisher, 1994; Nadeau et Fisher, 2011), on appelle « habiletés métalinguistiques » ou « raisonnement métalinguistique » la réflexion que font les élèves lorsqu'ils doivent faire un choix d'orthographe. Il s'agit, dans ce cas, de tenter, comme nous le faisons dans cet essai, de tenter de d'identifier les étapes du raisonnement menant à une orthographe ou à l'évolution d'une orthographe erronée vers l'orthographe de la norme. En somme, si l'entretien métagraphique s'appuie sur les écrits des élèves (du grec *graphein*, écrire), le raisonnement métalinguistique (du latin *ligua*, *langue*) est ce qu'on cherche à mettre au jour lors de cet entretien.

Objectifs de la recherche

Nous avons donc retenu l'entretiens métagraphique, la manière de questionner les élèves des recherches citées, pour tenter d'atteindre les objectifs de recherche. Nous nous démarquons

cependant des objectifs d'autres auteurs ayant conduit des entretiens métagraphiques concernant l'orthographe. Nous ne chercherons pas à expliciter les habiletés ou les raisonnements métalinguistiques. Par exemple, l'étude de Delsol (2003) sur les homophones visait à relever des « stratégies orthographiques » alors que les études de Brissaud *et al* (2006) et de Lefrançois (2003) cherchaient à relever des « mécanismes » ou des « procédures » d'accords orthographiques. Notre différence consiste à plutôt nous limiter à décrire les conceptions des élèves derrière les possibles manières d'orthographier les mots. Nous préférons une approche qui tente d'offrir une explication plus globale visant à organiser les conceptions relevées en modèles mentaux. Nous pensons que l'établissement de modèles permettra de mieux prendre en compte les éléments implicites ou les conceptions naïves que se font les élèves d'un mot. Nous avons déjà remarqué, dans notre pratique professionnelle, que plusieurs élèves ont une orthographe presque parfaite alors qu'ils ne peuvent pas citer la règle en cause. C'est le cas de plusieurs élèves du primaire n'ayant pas encore appris les règles de l'accord du participe passé. Autrement dit, nous cherchons à mieux connaître ce que Brissaud *et al.* (2006) appellent des « schémas » que nous appelons *modèles mentaux*, mais nos questions ne visent pas à savoir « comment les élèves font » des accords, mais « comment ils s'expliquent » une orthographe plutôt qu'une autre. Il nous semble possible que ces modèles mentaux intègrent un certain nombre de règles d'orthographe intégrées à des degrés divers. Nous cherchons à décrire la complexité de la pensée, parfois intuitive, du scripteur. Notre pratique professionnelle nous a montré que les élèves commencent généralement par répondre « Je ne sais pas trop » à la question : « pourquoi as-tu écrit ce mot-ci comme ça? ». Nous devinons que derrière ce « Je ne sais pas trop » se cache une connaissance de l'orthographe plus intuitive que ne le décrivent les études de Delsol ou de Brissaud *et al.* Nous pensons que

l'approche par modèles mentaux permettra de mieux expliquer la pensée des élèves pour, ensuite, mieux intervenir avec les élèves rencontrant des difficultés d'orthographe.

Rappelons d'ailleurs que nos questions de recherche sont : Comment les élèves du secondaire expliquent-ils leurs choix d'orthographe des mots habituellement identifiés comme des homophones à l'école ? Y a-t-il une différence entre les conceptions des élèves en difficulté en orthographe et celles des scripteurs forts en orthographe ?

Cela nous permet de formuler des objectifs afin de répondre à ces questions :

- Relever les conceptions des élèves et décrire les modèles mentaux motivant un choix d'orthographe des homophones d'un ou deux élèves en difficulté en orthographe.
- Relever les conceptions des élèves et décrire les modèles mentaux motivant un choix d'orthographe des homophones d'un ou deux élèves forts en orthographe.
- Comparer qualitativement les différences entre les deux groupes d'élèves.

CHAPITRE III – MÉTHODOLOGIE

Cette section explique notre approche méthodologique menant à l’analyse d’un texte, d’une dictée et d’une entrevue métalinguistique. Ce sont ces éléments d’analyse qui nous conduiront, en définitive, à pouvoir dresser des modèles mentaux décrivant les conceptions des participants quant à l’orthographe des homophones.

3.1. L’approche méthodologique

Nous avons établi un parallèle entre notre désir de connaître les conceptions des élèves quant aux homophones et les études portant sur les conceptions des élèves derrière les choix de graphies pour former le pluriel de noms et des finales verbales de la troisième personne du pluriel (Largy *et al.*, 2005; Largy et Fayol, 2001; Lefrançois, 2009; Totereau *et al.*, 1998). Parmi ces études, nous avons détaillé la méthodologie de celle de Pascale Lefrançois (2009) visant à questionner les élèves à partir de leurs écrits (« *Ah, puis toi, e-n-t, ça veut dire quoi pour toi ?* ») Nous avons également montré que les études portant sur les conceptions en sciences de Carey et Vosniadou opère de la même manière : on questionne d’abord l’élève ou l’enfant pour ensuite le relancer afin de l’amener à nous faire découvrir quelques conceptions concernant un phénomène et d’organiser ces conceptions en modèles mentaux. Enfin, nous avons évoqué une autre étude (Brissaud *et al.*, 2006) où les chercheurs questionnaient les conceptions d’élèves de 8 à 15 ans quant aux finales verbales homophones en [e] (é, ée, és, ées, er, ez). Une partie de cette étude procédait, elle aussi, par commentaires métagraphique (Jaffré, 1995) des élèves à partir de leurs écrits, cette fois lors d’une dictée. Nous avons donc choisi d’opter pour une approche méthodologique semblable dans le cas des homophones tels qu’on les désigne dans les guides d’autocorrection à l’école aux élèves adolescents.

Pour ce faire, nous avons choisi de sonder les conceptions derrière chaque choix d'une graphie pour un mot dit « homophone » chez un élève plus habile en orthographe, chez des élèves plus ou moins en difficulté en orthographe et chez un élève ayant de grandes difficultés en lecture et en l'écriture.

Au sens de Savoie-Zajc (2006), on peut qualifier la recherche de qualitative interprétative exploratoire. Nous avons choisi un devis de recherche émergent c'est-à-dire que le plan initial peut s'ajuster pour mieux répondre aux questions de recherche (Fortin et Gagnon, 2016). Il nous a semblé qu'une approche réflexive et constamment remise en question profiterait mieux à cette recherche qu'un cadre plus rigide défini à l'avance. À l'instar des recherches de Carey (1985) et Vosnaidou (1994), nous avons fait le choix d'adapter le cadre des questions aux réponses des participants. Les conclusions que nous en tirons seront ainsi faites à l'aune des observations faites selon les modèles mentaux décrits par les participants.

3.2. Précautions méthodologiques

Un devis de recherche émergent comporte certains dangers. Il y a un risque de biais d'observation possible. Par exemple dans l'étude de Champoux (2016), une dictée est donnée aux élèves pour mettre en évidence les difficultés liées aux homophones. Or, cette dictée est sciemment préparée pour contenir des homophones. Il n'est donc pas étonnant que Champoux y constate beaucoup plus d'erreurs que dans les textes écrits librement par les élèves. Même dans des textes écrits librement, il nous faut prendre en compte, comme Giguère et Aldama (2019) que ce qui s'appelle un « homophone » est un postulat de départ. On le trouve dans les textes parce qu'on a d'abord accepté ce construit comme étant possible à trouver.

Une autre difficulté est de chercher à bien traduire la pensée des participants à travers leurs réponses. En effet, il faut faire la part entre la réalité vécue par les participants, celle qu'ils ou elles décrivent et celle qui est perçue par les observateurs. C'est l'effet Hawthorne (Fortin et Gagnon, 2016) où les participants modifient leurs comportements en fonction de ce qu'ils perçoivent comme étant des attentes de la part des observateurs.

Pour tenter de contourner ces obstacles, nous avons complété nos questionnements sous forme d'entretiens métagraphiques par une analyse de la dictée et des textes écrits en classe par les élèves avant le projet de recherche. Ces deux éléments, ajoutés aux entretiens métagraphiques, nous permettront de confirmer ou d'infirmer certaines idées concernant les modèles mentaux que l'on attribue aux élèves. Nous avons également spécifié aux élèves que la dictée n'allait pas être corrigée comme on le fait habituellement et que nous allions plutôt simplement les questionner sur leur choix d'orthographe de certains mots ciblés, qu'ils soient bien orthographiés ou pas. Nous avons utilisé la formule : « Nous ne parlerons jamais de faute d'orthographe, nous ne vous dirons même pas si un mot est bien orthographié ou non. » Cette précaution permet de minimiser l'effet Hawthorne.

3.3. Choix des participants

Nous avons choisi de nous en tenir à une seule école puisqu'il s'agit d'une école de milieu socioéconomique moyen et où la clientèle est variée. Pour l'année 2021-2022, l'indice du seuil de faible revenu de cette école était de 10,73, ce qui la plaçait au rang décile 6 et l'indice de milieu socioéconomique était de 9,68, la situant au rang décile 6 également (Québec, 2022).

Notre choix de la 3^e année du secondaire est motivé par la présence d'une épreuve ministérielle d'écriture à la fin de l'année scolaire précédente qui correspondant à la fin du 1^{er} cycle du

secondaire. Une grille de correction est publiée chaque année par le ministère de l'Éducation du Québec depuis plusieurs années pour cette épreuve et c'est cette grille qui est utilisée dans les écoles secondaire pour corriger les textes des élèves. Les années scolaires pour lesquelles il existe une grille sont la 6^e année du primaire, la 2^e année du secondaire et la 5^e année du secondaire. Selon nos observations dans trois centres de services scolaires et deux écoles privées²¹, les grilles varient pour les années qui n'ont pas d'épreuve ministérielle. Ainsi, il arrive que les grilles de la 6^e année du primaire ou de la 2^e année du secondaire soit utilisées en secondaire 1.

Au moment de la passation de la dictée et des entretiens métagraphiques, les élèves participants étaient en secondaire 3. Il s'était passé quelques mois entre leur examen d'écriture de juin 2023 et les rencontres. Avec la permission de l'école, nous avons remis une lettre d'invitation, à tous les élèves issus des deux anciens groupes de secondaire 2, à participer à une étude sur l'orthographe. Il va de soi que ces élèves n'ont pas été informés des raisons de leur sélection. Parmi les élèves qui se sont montrés intéressés, sept ont reçu un formulaire de consentement qui leur a aussi été expliqué oralement. Un des participants n'a pas retourné le formulaire et un autre a finalement décliné l'offre de participer à l'étude. Ce sont donc ces quatre élèves à qui nous avons procédé à la dictée et avec qui nous avons conduits les entretiens métagraphiques.

Profil des participants

Pour avoir une meilleure représentativité, nous avons choisi de cibler un groupe d'élèves ayant des difficultés scolaires en général et un groupe d'élèves d'un programme de sport-études où une moyenne générale de 75% est exigée pour y entrer. Parmi les élèves ayant accepté de participer à l'étude, nous avons choisi un élève ayant eu une note faible en orthographe (critère 5) à

²¹ Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries, Centre de services scolaires du Fleuve-et-des-Lacs, Centre de services scolaires du Chemin-du-Roy, école Oraliste de Québec pour enfants sourds et Petit Séminaire de Québec.

l'épreuve ministérielle (E : Élève 2), un élève ayant obtenu une note moyenne à ce même critère (C : Élève 3), un élève ayant eu une note élevée en orthographe (A : Élève 4) et un élève ayant obtenu une note moyenne (C : Élève 1) malgré l'utilisation d'un correcteur orthographique. Nous avons choisi les élèves pour leur résultat global en orthographe plutôt qu'à partir de l'orthographe des homophones de la liste de Giguère et Aldama (2019) parce que cela aurait dépendu du nombre d'homophones employés dans leurs textes relatifs. Autrement, il aurait fallu trier ces élèves à partir d'une dictée et nous aurions alors perdu le contexte plus signifiant d'un texte personnel.

Parmi les particularités individuelles pouvant expliquer des difficultés en orthographe, l'élève 1 présente un diagnostic de Trouble déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH) et un trouble développemental de la coordination (TDC). Au sens du DSM-5 (Guelfi *et al.*, 2023), il s'agit de deux troubles neurodéveloppementaux, mais pas de troubles des apprentissages. Il est toutefois reconnu par l'école de cet élève, dans un plan d'intervention, que nous avons pu consulter avec la permission de l'élève, que ses troubles neurodéveloppementaux nuisent significativement à ses apprentissages, notamment en écriture. Pour cette raison l'élève 1 a droit à un correcteur d'orthographe lors de l'écriture de longs textes. De son propre aveu, cependant, l'élève 1 ne maîtrise pas complètement la correction à l'aide de ce logiciel. L'élève 2 est né à l'extérieur du Canada. La langue parlée à la maison avec ses deux parents, est le portugais. Il est arrivé au Canada à 9 ans. Il a été dans une classe de francisation pendant deux de ses quatre années au primaire où, selon ce qu'il nous a rapporté, l'accent était mis d'avantage sur l'apprentissage de la langue que sur les notions relatives à l'orthographe du français comme les régularités orthographiques ou le système des terminaisons verbales. Enfin, selon ce que les élèves 3 et 4 nous ont relaté, aucun élément de leur parcours ne permet d'identifier de possibles difficultés d'apprentissage du français.

3.4. Les outils de collecte des données

Comme nous l'avons évoqué plus haut, notre collecte de données a consisté en une analyse de textes écrits par des élèves de secondaire 2 dans le cadre d'un examen d'écriture visant à les préparer aux examens du ministère de l'Éducation du Québec à la fin de l'année scolaire. Nous avons également soumis à chaque participant une courte dictée pour mieux établir des parallèles entre eux sur la base d'un texte commun. Enfin, à la manière de Lefrançois (2009) pour le pluriel des verbes ou de Carey (1985) et de Vosniadou (1994) pour des conceptions scientifiques, nous avons mené des entretiens métagraphiques (Jaffré, 1995) autour des choix de graphies des élèves pour les homophones de la liste de Giguère et Aldama (2019).

Notre analyse a visé la recherche de modèles mentaux particuliers axés autour des conceptions que se font les élèves des homophones. Pour ce faire nous avons triangulé les résultats des élèves en orthographe dans les textes et aux dictées et l'interprétation des entretiens métagraphiques. Un travail de sélection des informations les plus pertinentes et des éléments se recouplant a été nécessaire.

Le texte des élèves

Dans le cadre de l'épreuve uniforme d'écriture de secondaire 2, les élèves disposaient de plusieurs textes informatifs concernant les insectes. Des activités de lecture et des questions concernant ces textes avaient eu lieu deux semaines avant l'examen d'écriture. Les élèves avaient aussi eu l'occasion de faire un plan de leur texte lors de ces activités préparatoires. Le jour de l'examen, il leur restait donc à rédiger un texte selon le plan qu'ils avaient bâti et avec les informations qu'ils avaient relevées dans les lectures préparatoires. Notons que les élèves n'avaient plus droit à ces lectures au moment de l'examen, ils devaient donc avoir noté toutes les informations utiles

sur leur plan de rédaction. Le temps accordé pour la rédaction était de 2h30 et certains élèves avaient droit à un tiers de temps supplémentaire, une mesure déterminée sur la base d'un diagnostic ou de difficultés persistantes. Ce fut le cas d'un des élèves ayant participé à notre étude, l'élève 1.

La dictée

Une dictée (présentée en annexe) a été préparée de manière à contenir les homophones les plus fréquents de la liste de Giguère et Aldama (2019). Nous avons effectué un pré-test la dictée avec un élève des niveaux scolaires suivants : 2^e année du primaire, secondaire 1 et secondaire 5. Ce pré-test nous a permis de voir des degrés d'explications à nous questions ouvertes et de nous assurer que la dictée et les questions permettent de voir émerger des conceptions différentes des homophones pour les élèves de la fin du secondaire 2. En tout, cette dictée contient 37 occurrences de 11 séries d'homophones de la liste de Giguère et Aldama. Le tableau 6 montre les occurrences des différents homophones de la liste de Giguère et Aldama présents dans la dictée.

Tableau 6. Occurrences des homophones de la liste de Giguère et Aldama (2019)

No	Transcription phonétique (API selon les prononciations québécoises)	Variations orthographiques (En gras, ce sont celles qui sont retrouvées dans la dictée.)					Occurrences
		a	b	c	d	e	
1	e	é verbe	er	é adj.			8
2	sõ	son	sont				3
3	õ	on	ont				3
4	a, a	a/as	à				5
5	se	ces	ses	c'est	s'est	sais/sait	7
6	ma, ma	ma	m'a/m'as				3
7	la, la	là	l'as/l'as	la dét.	la pron.		3
8	lɛ	les dét.	l'est/l'es	l'ai	les pron.		2
9	ta, ta	ta	t'as/t'as				
10	sa, sa	ça	sa				
11	sõ	ce dét.	se	c'était	s'était		
12	u	ou	ou				1
13	ləR	leur	leurs				

14	mõ	mon	m'ont		
15	mɛ	mais	mes	m'est/m'es	mets/met
16	tɛ	tes	t'est/t'es		1
17	sɛt	cet	cette		
18	ɛ	est/es	ait		
19	pœ	peux/peut	peu		1
20	ni	ni	n'y		
21	si	si	s'y		
22	syR	sur	sûr		
TOTAL					37

L'entretien métagraphique

Les élèves ont été questionnés sur des éléments semblables : ma (à partir du texte de la dictée « ma mère), m'a (« m'a dit »), la (« la bordure »), à (« à la bordure »), là (« s'enfuir de là »), on (« qu'on les voit »), son (« le soleil est à son levé »), « mets » (« un mets savoureux »). Ce sont les éléments pour lesquels tous les élèves ont été questionnés²². Pour chaque participant, la discussion nous a amené à demander à l'élève de s'expliquer sur les graphies de d'autres occurrences de ces homophones dans le texte. Nous sommes allés aussi loin que l'élève nous y amenait. Par exemple, l'élève 4 nous a, au fil des questions, parlé des trucs pour différencier les homophones. Nous l'avons donc questionné aussi sur les graphies des finales verbales en « é » afin de mieux cerner le moment où cet élève a recours au truc. À l'inverse, nous nous sommes limités aux concepts et aux notions évoqués par les participants. Par exemple, nous n'avons pas questionné les élèves sur la possibilité d'écrire « qu'on les voie » plutôt que « qu'on les voit » puisque la graphie du subjonctif n'a pas été employée par ceux-ci.

²² Pour des questions de lourdeur et de durée des entretiens, les participants n'ont pas été questionnés sur les homophones *lɔ* (« les »), *sɔ* (« ses ») et *ta/ta* (« ta »).

Les questions ont été formulées à partir de la dictée, qu'ils soient orthographiés selon la norme ou non. Pour des raisons de temps et afin de ne pas épuiser les participants, seulement certains homophones ont fait l'objet d'un questionnement.

Voici un exemple de questionnement tiré du verbatim de l'entretien avec l'élève 1 :

- *Par exemple, t'as écrit : « Ma mère m'a dit de surveiller les lièvres à la bordure du bois.»*
- *Ouais.*
- *Quand t'écris « ma », t'as écrit ça « M-A ».*
- *Ouais.*
- *Pourquoi? Qu'est-ce qui se passe dans ta tête? Pourquoi tu dis « M-A »*

On voit, par cet exemple, que les questions ont été posées de manière ouverte, sans orienter l'élève vers la notion de norme orthographique.

3.5. Analyse des données

Nous avions préalablement regardé la note des élèves au critère 5 (orthographes) du texte de la fin du secondaire 2 des participants puisqu'il s'agissait d'un critère de sélection. Une fois les participants sélectionnés, nous avons analysé le nombre d'erreur aux homophones de la liste de Giguère et Aldama (2019) de ces textes de la fin du secondaire 2 (tableau 6). Nous avons également analysé les graphies des homophones de la même liste à la dictée soumise aux participants. Enfin, nous avons recensé les explications ayant émergées lors des entretiens métagraphiques. Cela nous a permis de construire les modèles mentaux présentés à la figure 5.

3.6. Aspects éthiques et déontologiques de la recherche

Nous nous sommes basés sur les principes directeurs de l'Énoncé de politique des trois conseils (CRSH *et al.*, 2010) pour diriger la cueillette et le traitement des données de cette étude : le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice. Toutes les données issues

de la recherche sont anonymisées et les copies des textes comportant des noms d'élève ont été remises à l'école. Nous n'avons conservé que des copies anonymes.

Les risques encourus par cette recherche sont minimes, il n'y a pas de risques physiques, mais l'investissement en temps et un certain constat sur ses faiblesses en orthographe font partie des désavantages d'une participation au projet. Notons qu'en aucun moment nous ne sommes intervenus pour juger de l'orthographe des participants, mais le rappel dans certaines questions qu'il existe une norme peut intimider certains participants. Nous avons à cet effet tenté d'amenuir ce sentiment dans notre préambule aux questions spécifiant que nous questionnons autant les orthographies répondant à la norme que celles y divergeant. Nous n'avons jamais employé des termes comme *faute* ou *erreur* tant pour des raisons éthiques que pour ne pas biaiser les réponses des participants.

À titre de bénéfices possible, le fait de contribuer à l'avancement de la recherche est à considérer. Aussi, bien que nous n'ayons pas dirigé les participants vers une prise de conscience du métalangage, il est possible que certain puisse amorcer une réflexion sur les fondements métalinguistiques de leurs choix orthographiques, seulement par le fait d'y avoir réfléchi. Cela pourrait contribuer à mener les participants à une meilleure connaissance de ses forces et faiblesse en orthographe.

Nous avons obtenu un certificat d'éthique de la recherche avec des humains de l'UQTR (Certificat no. CER-23-299-07.02).

CHAPITRE IV – RÉSULTATS

Nous présentons, dans cette section, les différents résultats qui culminent vers l'établissement de modèles mentaux des participants quant à l'orthographe des homophones.

4.1. Portrait des participants en écriture

Tableau 7. Portrait des participants en écriture – Fin secondaire 2

Élève	Note globale texte fin sec 2	Erreurs homophones fin sec 2	% erreur O.G. texte fin sec 2	% erreur O.L. texte fin sec 2	% erreur critère 5 texte fin sec 2	Note critère 5 texte fin sec 2
1*	54%	4	3%	1%	4%	C
2	46%	3	4%	9%	13%	E
3	78%	0	4%	1%	5%	C
4	93%	0	0%	2%	2%	A

* L'élève 1 utilisait un correcteur d'orthographe lors des textes de la 2^e année du secondaire, mais pas pour notre dictée.

Le tableau 7 brosse un court portrait des participants en écriture. Il s'agit du détail de l'analyse préliminaire qui nous a permis de sélectionner ces participants. Ce sont donc des données préalables à notre dictée et aux entretiens.

Nous y présentons les notes globales obtenues par les quatre participants à la compétence *Écrire des textes variés* du Programme de formation de l'école québécoise. Nous y avons ajouté les résultats de l'évaluation en écriture de la fin du secondaire 2, une épreuve ministérielle. Nous avons conservé la correction faite par l'enseignante de ces élèves, la même enseignante pour tous.

Il faut noter que l'épreuve ministérielle de la fin du secondaire 2 est corrigée à l'école par les enseignants selon un guide précis. Les enseignants sont aussi conviés à des séances de correction et de comparaison collective des copies corrigées afin d'uniformiser le plus possible l'interprétation des critères ministériels (MEQ, 2023). La note globale, la note en orthographe et le pourcentage d'erreur sont donc constitués à partir de la correction de l'enseignante. Il est

intéressant de constater que l'annotation faite par l'enseignante dans la marge des textes des élèves comporte quatre types d'erreur d'orthographe : orthographe lexicale (O), accords dans le groupe du nom (A), accords verbaux (V) et homophone (H). Ces sous-catégories personnalisées n'influencent cependant pas la note globale au critère 5 de la grille de correction imposée par le ministère de l'Éducation puisque toutes les erreurs d'orthographe y sont rassemblées. Pour établir la distinction entre les erreurs d'orthographe lexicale et d'orthographe grammaticale au tableau 7, conformément aux études présentées dans la problématique et le cadre conceptuel, nous avons reclassé les erreurs soulignées par l'enseignante en ne conservant que ces deux catégories. Ainsi, toutes les erreurs d'homophone se sont révélées être des erreurs d'orthographe lexicale, mais il aurait pu en être autrement. Nous en reparlerons dans la discussion.

De manière générale, on constate que l'élève 1 a un pourcentage d'erreurs de 4% malgré l'utilisation d'un correcteur et que les élèves 2, 3 et 4 présentent des pourcentages d'erreur respectifs de 13%, 5% et 2%.

4.2. Analyse des homophones dans les textes de la fin du secondaire 2

Contrairement au tableau 7, le tableau 8 présente une analyse postérieure au choix des participants, mais préalables à notre dictée et à nos entretiens. On y présente les taux de réussite, par rapport à la norme orthographique, aux homophones de la liste de Giguère et Aldama. Ce sont donc des éléments d'analyse que nous avions en tête au moment des entretiens métagraphiques.

Tableau 8. Taux de réussite Homophones de la liste de G ET A – Texte de juin 2023

No	Phonétique	a	b	c	d	e	Élève 1*	Élève 2	Élève 3	Élève 4
							Juin 2023	Juin 2023	Juin 2023	Juin 2023
1	e	é verbe	er	é adj.			100%	76%	80%	100%
2	sɔ̃	son	sont				100%	80%	100%	
3	ɔ̃	on	ont				63%	67%	100%	100%
4	ø, a	a/as	à				100%	100%	100%	
5	sʒ	ces	ses	c'est	s'est	sais/sait	100%	60%	100%	86%
6	ma, ma	ma	m'a/m'as							
7	la, lu	là	l'as/l'as	la dét.	la pron.		100%	100%	100%	100%
8	lʒ	les dét.	l'est/l'es	l'ai	les pron.		100%	100%	100%	100%
9	ta, tu	ta	t'as/t'as							
10	sø, sa	ça	sa				100%	100%		100%
11	sø	ce dét.	se	c'était	s'était		100%	50%	100%	100%
12	u	ou	ou				100%		100%	100%
13	lɛR	leur	leurs				100%	100%		100%
14	mɔ̃	mon	m'ont							
15	mʒ	mais	mes	m'est/m'es	mets/met		100%	100%	100%	100%
16	tʒ	tes	t'est/t'es							
17	sst	cet	cette					100%		
18	ʒ	est/es	ait				100%	100%		100%
19	pœ	peux/peut	peu				100%			
20	ni	ni	n'y							
21	si	si	s'y							
22	syR	sur	sûr					100%	100%	100%
MOYENNE							97%	88%	98%	99%

De manière globale, on remarque que, pour les quatre élèves, les homophones que Giguère et Aldama ont répertoriés sont orthographiés selon la norme la plupart du temps. Le plus bas taux de réussite pour l'ensemble des catégories est celui de l'élève 2, 88%. Notons toutefois que l'élève 1 a utilisé le correcteur orthographique Antidote pour rédiger son texte. À ce titre, on remarque le taux de réussite de 63% pour les mots « on » et « ont » malgré le fait que le correcteur devrait avoir souligné une erreur potentielle.

Parmi les autres éléments qui ressortent de ce portrait, on voit que la paire « on/ont » ainsi que les différentes formes de [sø] (se/ces/s'est/c'est/sais/sait) et de [sø] (se/ce) ont mené l'élève 2 à certaines confusions. On remarque aussi que les élèves 3 et 4 qui, contrairement à l'élève 1, n'utilisaient pas de correcteur orthographique, ont eu des taux de réussite moyens de 98% et 99%

et des taux de réussite de 100% pour presque tous les homophones. L'élève 3 s'est cependant mépris pour 20% des finales en [e] (é/ée/és/ées/er). La relecture de son texte montre qu'il s'agit d'un verbe à l'infinitif et d'un participe passé employé avec l'auxiliaire être. Le cas de sa méprise avec un verbe à l'infinitif est particulièrement intéressant puisque le verbe se trouve dans une énumération d'autres verbes à l'infinitif : « voir, sentir, *gouté*, entendre ». Quant à l'élève 4, il a commis une erreur sur sept avec les séries *se*.

4.3. Résultats de la dictée

Le tableau 9 montre les résultats de chacun des participants à la dictée. Le nombre d'erreurs à la dictée d'homophones est donné, mais aucune note n'est calculée pour cette épreuve puisqu'il ne s'agit pas d'une dictée scolaire typique. Elle a plutôt été construite de manière à exposer les élèves à 11 séries d'homophones parmi les plus fréquemment rencontrés selon la liste et la classification de Giguère et Aldama (2019). Nous avons, pour aider à la compréhension, transformé le nombre d'homophone orthographiés selon la norme en un taux de réussite non pondéré. À la différence de la moyenne présentée au tableau 8, ce taux est influencé par la fréquence plus élevée de certains homophones dans la dictée. Par exemple, notre dictée contenait neuf finales en « é », mais un seul mot de la série « peu/peux/peux ». Il faut donc considérer ces taux avec précaution.

Tableau 9. Taux de réussite Homophones de la liste de GETA - Dictée

Élève	Orthographe selon la norme homophones ¹ Dictée	Taux de réussite non pondéré
1*	17/34	50%
2	20/34	59%
3	28/34	82%
4	30/34	88%

1- Selon les homophones de la liste de Giguère et Aldama

Pour enrichir notre compréhension des capacités des élèves à orthographier les homophones selon la norme orthographique, nous présentons, au tableau 10, les taux de réussite pour les neuf homophones de la liste de Giguère et Aldama, qui ont été dictés. On constate globalement que la série « peu/peut » est bien réussie par tout le monde, que les séries « son/sont » et « on/ont » sont bien réussies par trois élèves sur quatre et que la série des « ses/ces/c'est/s'est/sais/sait » a donné du fil à retordre à tous les élèves.

Tableau 10. Taux de réussite – Homophones de la dictée

No	Phonétique	a	b	c	d	e	Élève 1 dictée	Élève 2 dictée	Élève 3 dictée	Élève 4 dictée
1	e	é verbe	er	é adj.			44%	56%	89%	78%
2	s̃	son	sont				67%	100%	100%	100%
3	ɔ̃	on	ont				100%	50%	100%	100%
4	ɑ̃, a	a/as	à				17%	83%	83%	100%
5	s̃	ces	ses	c'est	s'est	sais/sait	33%	0%	33%	67%
6	ma, ma	ma	m'a/m'as				33%	100%	100%	100%
7	la, la	là	l'as/l'as	la dét.	la pron.		100%	50%	100%	100%
8	l̃	les dét.	l'est/l'es	l'ai	les pron.		100%	50%	100%	100%
9	ta, tu	ta	t'as/t'as							
10	s̃ø, sa	ça	sa							
11	sø	ce dét.	se	c'était	s'était					
12	u	ou	ou							
13	lœ̃	leur	leurs							
14	mɔ̃	mon	m'ont							
15	m̃	mais	mes	m'est/m'es	mets/met					
16	t̃	tes	t'est/t'es							
17	s̃t̃	cet	cette							
18	ɔ̃	est/es	ait							
19	pøe	peux/peut	peu				100%	100%	100%	100%
20	ni	ni	n'y							
21	si	si	s'y							
22	syR	sur	sûr							
MOYENNE							66%	65%	90%	94%

4.4. Résultats des entretiens métagraphiques

Analyse par catégories d'explication

Nous avons utilisé le logiciel d'analyse sémantique Nvivo afin de d'extraire des nœuds d'explication des entretiens métagraphiques. Le tableau 11 montre les occurrences des différentes catégories d'explication. Les dix premières lignes montrent des catégories d'explication selon les réponses des élèves à nos questions lors des entretiens métagraphiques. Les deux dernières lignes relèvent deux éléments servant à identifier les éléments plus normatifs chez les élèves : la mention explicite, au cours de l'entretien, d'une classe de mots (métalangage) et une inquiétude par rapport à la « faute d'orthographe » (volonté de se conformer à la norme).

Les catégories ont été formées à l'écoute des entrevues et à la lecture des verbatims. Elles n'étaient pas définies à l'avance. Elles ont plutôt émergé de l'analyse *a posteriori* des entrevues. Évidemment, il y a, dans le choix de catégoriser une explication, une part de subjectivité dont nous discuterons plus tard. Néanmoins, il nous est apparu juste de nommer les catégories selon ce qui a été entendu et lu, sans tenter de remplir des cases préétablies. Voici quelques explications des catégories définies :

- Objet représenté par le mot : Nous avons placé les explications lorsque l'élève tentait d'expliquer l'orthographe d'un mot par le fait qu'on attribue des orthographies différentes à des concepts réels différents. Par exemple, l'élève 3 nous dit écrire « là » parce qu'on « parle d'un endroit ».
- Cadre théorique naïf (C'est comme ça que ça s'écrit): Parfois, les élèves expliquent simplement leur orthographe par le fait que, selon eux, un mot s'écrit d'une manière. Pour des mots lexicaux comme « mère », on pourrait relier une orthographe à l'objet

représenté, mais l'explication plus intuitive relevée dans cette catégorie se rapporte à des mots grammaticaux comme « ma » ou « ont ». On a classé dans cette catégorie les explications qui excluaient toutes les autres catégories possibles.

- Truc : Chaque fois qu'un élève se rapportait à un truc, quel qu'il soit, nous avons classé l'explication dans cette catégorie. Cela inclut les explications avec des trucs sous-tendus par les classes de mots (remplacer par « avait », par exemple pour distinguer le verbe « a » de la préposition « à »), mais exclut toute explication où l'élève arrive à nommer la classe du mot.
- Automatisme : Nous avons classé dans cette catégorie toutes les explications où l'élève relevait un automatisme qu'il pouvait expliquer par la suite. La totalité des explications de cette catégorie appartiennent donc aussi à une autre catégorie.
- Comparaison avec ce qui n'est pas : Ce sont les explications basées sur l'exclusion du mot d'une catégorie potentielle. Par exemple, l'élève 3 écrit le pronom et le verbe « m'a » parce que cela diffère de « ma » en disant : « Ça ne m'appartient pas. » Il y a, dans les explications de cette catégorie, une idée des classes de mots. À chaque fois qu'un élève a comparé avec ce que n'était pas un mot, il l'a fait avec un mot d'une autre classe (« ma/m'a ») ou d'une sous-classe (« la/là »).
- Au hasard : Nous avons classé dans cette catégorie toutes les explications où l'élève mentionne avoir choisi une graphie au hasard. Cela ne signifie pas qu'il écrit n'importe quoi, mais qu'il affirme, entre deux graphies connues, y aller aléatoirement sans pouvoir se poser d'autres questions.

- Contexte : Nous avons classé, dans cette catégorie, une explication liée au contexte syntaxique : « là », dans « de là », a été écrit de cette manière à cause de la présence du « de ».
- Fréquence : Ce sont toutes les explications liées à la fréquence d'une graphie. Ces explications sont proches de celles liées au hasard puisque les élèves choisissent une graphie simplement parce qu'elle est plus fréquente.

Tableau 11. Occurrences des différentes catégories d'explication

Catégories d'explications	Occurrence				Total
	Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	
Objet représenté par le mot	3	7	15	1	26
Cadre théorique naïf	5	10	1	1	17
Truc			7	6	13
Automatisme	1		8	2	11
Comparaison avec ce que ce n'est pas		1	5	1	7
Au hasard			1		1
Contexte		1			1
Fréquence			1		1
Observations périphériques					
Mention explicite de la classe de mots	2		3	7	12
Inquiétude par rapport à une faute relative à la norme			1	1	2
Explication grammaticale impossible				3	3
Reconnait la classe de mots si on le demande explicitement				2	2

On remarque que les élèves 1 et 2 donnent des explications appartenant seulement à trois catégories alors que les élèves 3 et 4 utilisent des explications plus variées. L'explication la plus fréquente chez les élèves 1 et 2 est de nature intuitive, celle de l'élève 3 se rapport à l'objet

représenté par le mot et, enfin, l'explication la plus fréquente dans les réponses de l'élève 4 se rapporte au truc enseigné pour distinguer les homophones.

Mention des classes de mots

À l'exception de deux explications de l'élève 4, à chaque fois qu'un élève a mentionné explicitement une classe de mots, cela était dans le contexte d'une difficulté à expliquer. La mention de la classe de mots venait toujours en fin de discussion ou en périphérie, lorsque l'élève n'arrivait pas à expliquer son choix d'orthographe ou lorsque nos questions l'amenaient en périphérie de son choix d'orthographe. Par exemple, l'élève 1 nous parle du verbe lorsqu'on lui demande comment pourrait aussi s'écrire « on ». Nous voulions alors savoir s'il avait conscience de l'homophonie possible, mais son choix d'orthographe était déjà expliqué sans avoir recours à la classe du mot.

- « *Il parait qu'on les voit* », *Est-ce que ça peut s'écrire d'une autre façon?*
- « *On* »? *Pas le « qu'on », juste le « on »?*
- *Oui. « qu'on » aussi, mais ça c'est une autre affaire!*
- *Ben, tu peux mettre un « T » à la fin.*
- *Oui. C'est quoi la différence entre les deux?*
- *Je pense que c'est avec un verbe.*

Parfois, la classe de mots est nommée pour expliquer, *a posteriori*, l'utilisation du truc. C'est le cas des élèves 3 et 4 pour les finales en [e] et de l'élève 4 pour la paire « a/à ».

Les classe de mots nommées sont le *verbe* (élèves 1, 3 et 4), le *déterminant* (élèves 3 et 4) et le *pronome* (élève 4).

L'élève 4 fait bande à part au sujet de la mention de la classe de mots parce qu'il est le seul à offrir une explication basée sur la classe de mots. Pour deux graphies dont nous avons discuté, il a expliqué écrire selon la classe de mots et faire le truc par la suite, s'il subsiste un doute.

- *As-tu fait le truc? Je t'ai vu écrire très vite. As-tu fait le truc?*
- *Ben... Là, je savais que c'était pas un verbe, donc... Je savais que c'était pas un verbe, mais des fois, je le fais.*
- *Quand t'as un doute, tu le fais?*
- *Oui.*

Parfois, cet élève identifie une mauvaise classe de mots, mais produit une graphie qui lui est conséquente.

- *Les pantoufles qu'ont acheté mes parents. Qu'ont acheté mes parents.*
- *Ben, on, ça serait on, parce qu'on acheté mes parents, c'est un pronom, je crois.*
- *OK.*

4.5. Quatre modèles mentaux à la manière de Vosniadou

Nous avons repris le modèle de Stella Vosniadou pour tenter de dessiner des modèles mentaux dans lesquels pourraient se retrouver les élèves. Selon les huit catégories d'explication présentées au tableau 11, nous faisons les constats suivants :

Élève 1 : Se base sur son intuition, à partir d'observations faites au cours de ses lectures et de ses apprentissages, mais n'arrive pas à expliquer ses choix d'orthographe, sauf lorsqu'il s'agit de lier une graphie à l'objet représenté par le mot (« là », c'est un endroit, par exemple).

Élève 2 : Comme l'élève 1, mais avec une capacité d'expliquer plus de graphies par l'objet représenté par le mot. Cet élève peut aussi comparer avec ce que ce n'est pas.

Élève 3 : Attribue très peu de choix de graphies à l'intuition. Arrive à expliquer la grande majorité de ses graphies. S'appuie majoritairement sur l'objet représenté par le mot, sur des automatismes (qu'il peut, par ailleurs expliquer) ou sur des trucs (qui peuvent renvoyer à une certaine idée des classes de mots).

Élève 4 : La plupart des explications de cet élève relèvent d'un truc appris à l'école. Remplacer une finale en « é » par « vendre » ou « vendu » ou le verbe « a » par « avait » en sont des

exemples courants. Les observations périphériques marquantes pour cet élève montre aussi qu'il mentionne souvent les classes de mots dans ses explications. Il est le seul à expliquer des choix de graphies par la classe du mot. C'est aussi l'élève qui a la meilleure note au critère 5 à l'examen de juin 2023 (Tableau 7), le plus haut taux de réussite pour les homophones de la liste de Giguère et Aldama au texte de juin 2023 (Tableau 8), le plus haut taux de réussite à la dictée (Tableaux 9 et 10).

La figure 5²³ montre les modèles mentaux produits lorsque les catégories d'explications sont exprimées en pourcentage du total des explications. Cela permet de mieux comparer les élèves entre eux sans la déformation due à un plus grand nombre d'explications des élèves plus volubiles (Élèves 2 et 3). En faisant référence à la figure 5, nous pouvons dire que :

- Les élèves 1 et 2 réfléchissent aux homophones dans le vert d'abord (Cadre théorique naïf), puis dans le rouge et (Objet représenté par le mot);
- L'élève 3 est d'abord dans le rouge (Objet représenté par le mot), puis dans le rose (Automatisme) et dans le violet (Truc) et enfin dans le jaune (Comparaison avec ce que ce n'est pas);
- L'élève 4 est surtout dans le violet (Truc) et marginalement dans le rose (Automatisme).
- L'élève mentionne nettement plus souvent les classes de mots. Cela ne fait cependant pas partie de son explication quant aux choix d'orthographe, mais il s'agit d'un élément

²³ <https://claude.site/artifacts/4df3b83a-108c-49f4-8f88-ce5395a5069d>

mentionné, parfois en mentionnant la mauvaise classe de mots, pour tenter de communiquer son explication.

- Plus les élèves sont forts en orthographe, plus le truc (violet) est présent.
- Plus le truc est présent, plus la classe de mots est mentionnée souvent.
- La catégorie “Objet représenté par le mot” est presqu’absente pour l’élève 4 alors qu’elle est dominante pour les autres élèves.

Légende des catégories:

Objet représenté	Cadre théorique	Truc	Automatisme
Comparaison	Au hasard	Contexte	Fréquence
■ Mention de la classe de mot			

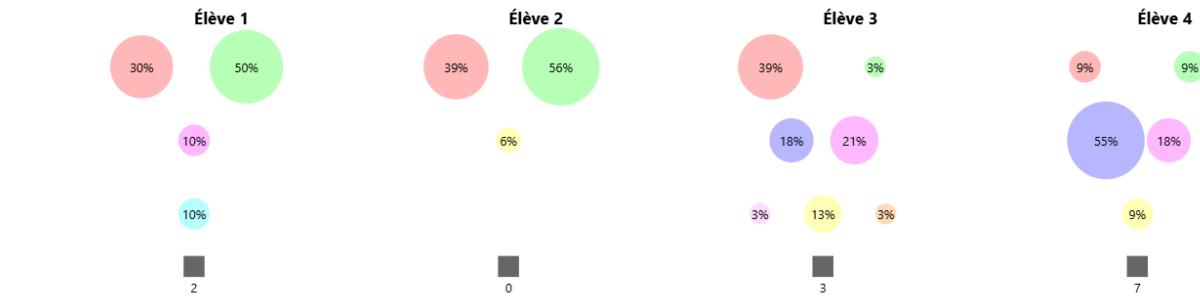


Figure 5. Modèles mentaux

CHAPITRE V – DISCUSSION

5.1. Rappel des objectifs

Nos objectifs de recherches étaient de 1) Relever les conceptions des élèves ayant des difficultés en orthographe quant aux choix de graphies des homophones 2) Relever les conceptions de ces mêmes choix quant aux élèves plus forts en orthographe et 3) Comparer les conceptions.

Ces objectifs ont été partiellement atteints. Nous avons réussi, via les modèles mentaux dressés, à mettre au jour les conceptions des élèves quant à leurs choix d'orthographe, et à établir plusieurs éléments de comparaison entre les élèves plus faibles et plus forts en orthographe. Toutefois, le cadre de recherche et le petit nombre de participants ne nous permettent pas de tirer de conclusions claires quant à nos objectifs de recherche. Nous n'arrivons pas non plus à établir de théories intuitives claires comme c'est le cas de notre modèle, celui de Vosniadou. Toutefois, des pistes d'utilisation auprès des élèves en difficulté peuvent être dégagées de nos constats.

5.2. Des modèles mentaux étonnants!

Les quatre modèles mentaux formés à partir des réponses des élèves montrent que les élèves plus faibles en orthographe (élèves 1 et 2) se représentent plus facilement les mots d'après des éléments très concrets. On le constate lorsque les élèves expliquent pourquoi ils écrivent (correctement) le « là » dans « s'enfuir de là ». Ils disent tous: « C'est un endroit. » Il s'agit là d'un adverbe, un mot lexical facilement relié à une réalité concrète, un endroit.

Cela contraste avec les élèves plus forts en orthographe, les élèves 3 et 4, qui nomment explicitement des classes de mots (« c'est un verbe »). L'élève 1 écrit « ils *son* à l'écoute » et avoue savoir qu'on peut écrire « *sont* », mais ne sait pas « où l'utiliser ». L'élève 2, lui, écrit « ils

sont à l'écoute » et compare « sont » à « son » qui représente un bruit. On voit donc une évolution de la conception entre l'élève 1 et l'élève 2, l'élève 1 ne sait pas du tout comment il pourrait s'y prendre pour distinguer « son » et « sont » alors que l'élève deux se rattache à un élément concret, le son (bruit). Les élèves 3 et 4, dans un cas semblable (celui de « sait ») identifieront facilement le verbe savoir.

Les deux élèves plus forts en orthographe semblent donc avoir une représentation des mots plus abstraite. Lorsqu'il s'agit de mots lexicaux comme des déterminants, ils peuvent dire explicitement « C'est un déterminant » alors que les élèves 1 et 2 n'évoquent jamais cette classe de mots. Il est bien clair que la notion de déterminant est plus abstraite que celle d'*endroit* (lieu) ou de *son* (bruit).

Lorsqu'on tient compte de la présence des classes de mots dans les explications des élèves, on constate rapidement que les élèves qui ont été choisis pour leurs meilleurs résultats en orthographe sont ceux qui utilisent le plus ce métalangage pour expliquer leurs choix orthographiques. La figure 5 montre bien que les classes de mots sont plus souvent mentionnées par l'élève ayant la meilleure note en orthographe, l'élève 4. Dans l'analyse et la relecture des verbatims ainsi qu'à la réécoute des entrevues, nous constatons aussi que l'élève 1, celui ayant les plus grandes difficultés en orthographe, ne nomme qu'une seule classe de mots. Il ne fait mention que des verbes.

Cela nous laisse une impression de progression allant de modèles mentaux basés sur des conceptions très concrètes (un endroit, un son) à des conceptions plus abstraites (un verbe, un déterminant, un pronom).

Cela correspond aux résultats de Lefrançois (2003) pour des élèves de la 2^e à la 5^e année du primaire. Bien que Lefrançois n'ait que deux catégories (*méta*, pour les cas où l'élève utilise le métalangage dans *on explication* et *trace graphique*, pour tous les autres cas), son étude peut se comparer à la nôtre si on ne tient compte que de la mention d'une classe de mots. Dans l'étude de Lefrançois, plus l'élève avance en niveaux scolaires, plus il est susceptible de nommer les classes de mots dans les entretiens. Nous faisons le même constat pour le degré de maîtrise de l'orthographe des élèves. Plus l'élève maîtrise l'orthographe, plus il est susceptible de nommer des classes de mots dans ses explications.

Nous remarquons aussi, comme dans l'étude de Lefrançois, que certains homophones se prêtent mieux à l'utilisation des classes de mots dans les explications. Lefrançois note que les élèves utilisent plus le métalangage (donc les classes de mots ou quelque chose qui s'en approche) pour déterminants possessifs et démonstratifs *se* et *ce* que pour le verbe savoir (« Il ne *sait* pas ses maths. ») Encore une fois, ces résultats, conformes à ceux de Lefrançois pour le primaire, semblent indiquer qu'à choisir, l'élève optera pour l'explication la plus concrète (la chose représentée par le mot comme le verbe savoir) et s'en remettra aux classes de mots pour les cas les plus abstraits (deux déterminants comme *se* et *ce*).

Nos entretiens ont aussi montré que les élèves connaissent les différentes graphies des homophones courants. Cela n'a pas été le cas « d'un mets savoureux ». Dans ce cas, tous les élèves ignoraient que « mets » s'écrit avec un « s » et il a suffi de leur mentionner que ce mot qui représente « quelque chose qui se mange » s'orthographie ainsi pour que chacun en accepte la graphie. Cela nous laisse aussi penser que les graphies sont facilement mémorisables lorsqu'il s'agit d'un mot lexical. Cette chose, qui existe concrètement, s'écrit comme ça.

C'est là le principal constat de cette recherche : la différence entre les mots lexicaux et les mots grammaticaux. Lorsque les élèves peuvent associer un mot représentant une chose concrète (la *mer*, par exemple), la mémorisation de la graphie du mot leur paraît facile. Les élèves ne se sont pas demandé si *mère* est un nom ou un adjectif, ils savent d'emblée de quoi il s'agit. Ce n'est pas aussi simple pour « son » ou « sont » (déterminant et verbe), mais c'est tout de même plus simple que pour distinguer « c'est » et « s'est ». Même l'adverbe *là*, mot lexical, est facilement reconnu et distingué de la préposition (ou du pronom) *la*. L'explication des élèves ? Parce que « c'est un endroit », une chose concrète.

Si le cas des mots lexicaux est plus simple, que faire maintenant des mots grammaticaux ? Le constat que nous tirons de nos entretiens avec les élèves est que ceux-ci ont besoin de faire le même genre de distinction : ils ont besoin de savoir le plus concrètement possible ce qui est représenté par les mots, même les mots grammaticaux comme « ses » et « c'est ». Ce que nos quatre modèles mentaux suggèrent, c'est que les élèves ayant plus de difficultés en orthographe ont une connaissance moins précise de ce que sont ces mots. Par exemple, lorsque l'élève 2, plus faible en orthographe, ayant (bien) écrit « m'a » s'explique en disant « C'est un *M* apostrophe, mais je ne sais pas pourquoi j'ai écrit ça », l'élève 4, plus fort en orthographe, dit « C'est un verbe, c'est *m'a* dit donc, c'est un verbe. » Les deux élèves ont alors choisi l'orthographe conforme à la norme, mais l'élève 4, ayant une connaissance plus claire de la classe du mot principalement impliqué dans ce cas (le verbe), pourra mieux résoudre les cas où le choix de graphie est plus ambigu.

Cadre théorique naïf

Cette façon récurrente de dire « je ne sais pas pourquoi j'ai écrit ça » a été, le plus souvent, répertoriée comme étant un élément d'un cadre théorique naïf. Cette manière de choisir une

orthographe nous est apparue différente du simple hasard. Nous l'avons découvert en questionnant les élèves. Lorsqu'ils arrivaient à une explication contextuelle (je pense qu'avec « de » il faut écrire « là ») ou « je ne sais pas où l'utiliser », nous avions un indice que l'élève n'arrive pas à une orthographe par pur hasard. Il se questionne, propose des contextes d'utilisation ou avoue ne pas savoir où s'utilise un mot. En faisant cet aveu, l'élève nous indique qu'il y a, dans son esprit, des contextes particuliers où s'emploie un mot précis. Ce sont ces contextes²⁴ qui font partie de son cadre théorique naïf. Nous avons classé des explications imprécises comme « ben parce que c'est *la bordure* ». On se doute bien que l'élève a une idée intuitive du déterminant, même s'il n'arrive pas à l'exprimer en nommant une classe de mot.

Notre collecte de donnée n'est pas parvenue à une modélisation claire des théories intuitives comme c'est le cas pour les modèles de Vosniadou. Il nous est impossible de dire que l'homophone est représenté de telle ou telle manière par chacun des élèves. Nous pouvons cependant construire un modèle mental permettant de cerner suffisamment les conceptions de chacun des quatre élèves.

Les trucs

Ce que les élèves nous ont dit de l'utilisation du « truc » consiste en une surprise de cette recherche. Ce sont les élèves ayant plus de facilité en orthographe qui se réfèrent le plus au truc. Selon ce que les élèves 3 et 4 rapportent, dans le doute, le truc sert de discriminant facile et rapide. On remarque donc que le truc (*vendre/vendu* pour les finales en [e] ou *avait* pour distinguer *à* et *a*) leur est d'un grand secours, mais seulement dans les cas plus difficiles. Nous avons aussi remarqué que les élèves ayant plus de difficulté en orthographe ne se rendent pas au truc dans

²⁴ On peut aussi y voir une référence à la classification de Jaffré (2006) qui précise que l'hétérographie se justifie parfois par le contexte.

leur réflexion. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'il faut déjà avoir reconnu, plus ou moins consciemment, la classe du mot avant d'appliquer le truc. Du moins, il semble qu'il faut au minimum savoir reconnaître les situations où s'applique le truc et l'utilité du truc pour pouvoir s'en servir. Pour le dire comme Boivin et Pinsonneau (2012) : « Cette logique grammaticale, sous-jacente aux trucs, n'est pas mise au jour et échappe complètement à l'élève ». Au fond, à quoi bon se demander si c'est *vendre* ou *vendu* si on ne sait pas à quoi se réfère chacun des deux éléments de ce truc (un verbe à l'infinitif et un verbe au participe passé) ?

5.3. Apports et limite de cette recherche : Que faire de tout ça?

Nos découvertes quant aux modèles mentaux ne permettent pas de déterminer si la progression des conceptions du concret vers l'abstrait devrait se faire par l'enseignement explicite des classes de mots des différents homophones ou par une approche plus inductive permettant à l'élève de découvrir par lui-même le besoin de s'expliquer les différences d'orthographe par un modèle moins intuitif que le sien. C'est là où notre recherche doit s'en remettre au modèle du changement conceptuel. Selon ce modèle, on ne peut changer de modèle explicatif que lorsqu'on est confronté à la limite de son modèle actuel. Autrement dit, selon le modèle du changement conceptuel, il faudrait questionner les élèves sur la différence entre une explication et une autre. C'est ce que nous avons fait, par exemple, pour l'élève 2, lorsqu'il dit que « là » s'emploie dans le contexte « de là » et que nous lui demandons ce qui arrive lorsqu'on écrit « de la crème glacée ». L'élève se trouve à ce moment-là confronté à la limite de son modèle mental et doit l'ajuster.

Toutefois, cette recherche suggère qu'il est inutile d'enseigner des classes de mots et des trucs qui accompagnent ces classes de mots à des élèves dont le cheminement conceptuel n'est pas rendu à des explications de cette nature. L'enseignement direct des trucs, sans l'explication sous-

jacente de la nature des mots qui y sont impliqués, nous semble devoir être questionné. On le voit dans l'absence de mention d'un truc pour les élèves, plus faibles en orthographe, 1 et 2 et dans la mention plus importante du truc pour l'élève 4, le plus fort en orthographe, que pour l'élève 3, le deuxième meilleur en orthographe. Tous ces élèves se sont fait enseigner les trucs qui font partie de leur guide de correction (annexe A), mais seuls ceux ayant une certaine base conceptuelle des classes de mots les utilisent effectivement.

5.3.1. Apport pour les élèves en difficulté

Il y a là, certainement, un apport de cette recherche. L'apprentissage de l'orthographe ne peut être fait sans tenir compte des divers modèles mentaux présents parmi les élèves d'une classe.

Comme Lefrançois (2009) l'a montré pour le pluriel des verbes, il y a quelque chose de développemental dans la progression vers l'orthographe selon la norme. Les données de Lefrançois indiquent que les élèves apprennent d'abord le pluriel des noms. Ils intègrent intuitivement qu'un pluriel exige un « s ». Ils emploient donc d'abord naïvement le « s » pour le pluriel des verbes (beaucoup en 2^e année) avant de complexifier leur maîtrise de cette notion en ajoutant « ent » à la 3^e personne du pluriel (vers la 5^e année). De même, nos données montrent que les élèves ayant une plus faible maîtrise de l'orthographe se sont construit des cadres théoriques naïfs. Ils s'expliquent certaines graphies par une idée vague de la classe du mot. Ils disent, par exemple, « c'est *ma* mère à moi » ou « c'est *la* bordure » pour exprimer quelque chose comme un mot qui déterminera qu'il s'agit de l'idée de la possession (« *ma* mère ») ou d'un objet défini (« *la* bordure »). Les élèves ayant une meilleure maîtrise de l'orthographe peuvent utiliser le langage grammatical (« déterminant ») pour préciser leur pensée. Nous pensons que ce vocabulaire plus précis est la marque d'un modèle mental plus près de la norme.

Nos données montrent aussi que c'est l'élève qui a une meilleure maîtrise de l'orthographe qui utilise le plus les trucs. Pour les élèves en difficulté, il semblerait que l'enseignement direct du truc ne repose pas sur des bases conceptuelles suffisantes. C'est le cas des modèles mentaux des élèves 1 et 2. L'enseignement par les classes de mots devrait aussi être fait avec circonspection. Il semble que ces élèves n'aient pas une conception assez claire des classes de mots pour les utiliser lors de leur réflexion sur l'orthographe particulière d'un mot. Il existe une exception, le verbe. Il semble que les élèves les plus faibles en orthographe utilisent la classe du verbe pour déterminer une orthographe. Là encore, cela se retrouve dans l'étude sur les verbes de Lefrançois (2009) où 27% des séquences d'entretien avec des élèves de la 6^e année du primaire contenaient une référence à la classe du mot. Les verbes représentent une classe de mots familière pour les élèves. Pour les autres classes de mots, nos participants peuvent produire des orthographies selon la norme, amis ils le font en se référant à des éléments plus concrets que la classe de mots.

Nous avons déjà évoqué l'étude où Delsol (2003) a fait une classification de cinq stratégies permettant de déterminer une graphie pour les finales verbales homophoniques en /E/ (fonctionner, fonctionné). Il en concluait qu'il existe une hiérarchisation des stratégies selon le « degré de conscience linguistique ». Ces stratégies n'expliquent pas comment se construit le modèle mental de l'élève, mais se rapprochent de ce que nous observons : plus l'élève progresse dans sa maîtrise de l'orthographe, plus il précise sa pensée.

Une piste pour l'intervention auprès d'élèves en difficulté

Notre recherche permet de déterminer que les classes de mots sont un outil utilisé par les élèves ayant une meilleure note en orthographe. Cela suggère qu'il faille amener les élèves en difficulté à reconnaître certaines classes de mots que les élèves plus forts utilisent (déterminant ou pronom, par exemple). L'utilisation de représentations très concrètes pour identifier les mots (*là, c'est un*

endroit plutôt que *là*, c'est un adverbe) semble indiquer qu'il soit préférable de travailler à partir de ce modèle mental pour amener les élèves à faire évoluer leur modèle vers une conception plus abstraite, comme les classes de mots. Comme le proposent les modèles de changement conceptuels en sciences (Vosniadou, 1994), une approche auprès des élèves en difficulté pourrait consister à confronter les élèves à des situations que leur modèle mental ne peut expliquer. Boivin, et Pinsonneau (2012) proposent déjà une méthode de questionnement des élèves permettant de confronter l'élève à ses propres interrogations grammaticales dans le cas de l'orthographe des homophones. Le modèle d'intervention de Boivin et Pinsonneau se base aussi sur le questionnement de l'élève pour l'amener à des constats par lui-même. Cependant, dans le modèle de Boivin et Pinsonneau, on demande aux élèves d'identifier d'abord le groupe syntaxique des mots où l'homophone se trouve. Voici un exemple de tableau issu de l'étude de Boivin et Pinsonneau.

Extrait du tableau rempli par les élèves			
1	2	3	4
HOMO-PHONE	EXEMPLE du texte	Classe du GROUPE DE MOTS dans lequel se trouve l'homophone	Classe de mots de l'homophone
se	se passe au début de l'été se renouvela se força un chemin se mit à onduler	GV	
ce	ce jeune garçon ce délicieux répit ce moment ce matin	GN	

Figure 6 : Exemple de tableau d'analyse des homophones selon le modèle de Boivin et Pinsonneau

Les modèles mentaux dressés par notre étude montrent que le métalangage est peu utilisé pour les élèves en difficulté. Il faudrait donc, tout en suivant le même objectif de discussion autour des classes de mots que Boivin et Pinsonneau, éviter de lancer d'emblée les élèves dans des analyses syntaxiques utilisant le langage formel. Il faudrait plutôt commencer par parler des choses elles-

mêmes (ce que nous avons appelé *objet représenté par le mot*) et parfois se limiter au cadre théorique naïf de l'élève.

Par exemple, voici un entretien métagraphique fictif inspiré à la foi du modèle de Boivin et Pinsonneau (2012), des entretiens sur le pluriel de Brissaud et de Lefrançois et (Brissaud *et al.*, 2006; Lefrançois, 2009) et des ceux portant sur les sciences de Vosniaodou (1994) avec une élève qui, comme les élèves 1 et 2 de notre recherche, n'aurait pas fait la mention du mot *pronome*, mais qui aurait mentionné connaitre la graphie *l'a*. Cet entretien fictif permet d'entrevoir comment on peut s'inspirer des modèles mentaux élaborés dans la présente étude pour intervenir avec des élèves en difficulté.

- *Tu as écrit : « Il la attrapée. » Selon toi, comment on dirait il l'a attrapée au passé?*
- *Euh, il l'avait attrapée.*
- *Vois-tu un problème avec ton « la »?*

On voit, dans cet exemple, que l'élève se voit forcé de constater que *a* représente un verbe par comparaison avec sa forme au passé (*avait*). Pour correspondre au modèle d'entretien proposé par Boivin et Pinsonneau, on évite de demander artificiellement à l'élève d'utiliser un truc et on vise plutôt la réflexion sur la langue. À la différence du modèle d'intervention de Boivin et Pinsonneau, on se base sur l'inclination naturelle de l'élève dévoilée dans les modèles mentaux de notre étude. On évite donc d'orienter l'élève vers les classes de mots et on le questionne plutôt sur l'objet représenté par le mot. Dans ce cas-ci, ce n'est pas tant *le verbe avoir* que *le fait d'avoir*. Autrement dit, avant le mot exprimant l'action ou l'état (le verbe), il y a l'action elle-même ou l'état lui-même.

On pourrait continuer l'entretien en demandant à cet élève s'il sait pourquoi il a mis un *e* à la fin de *attrapée* (ou bien lui mentionner qu'on doit en mettre un). On pourrait l'amener à se poser la question :

- - *Qu'est-ce qu'il a attrapée?*
- - *Ben la balle.*
- - *Est-ce que tu vois la balle dans cette phrase?*
- - *Non, mais... on le sait parce qu'on en parle dans le texte avant.*

Ensuite, l'entretien pourrait porter sur la découverte de ce qui représente la balle dans cette phrase pour indiquer, enfin, que cela s'appelle un pronom.

Une autre approche tirée des enseignements de notre recherche pourrait utiliser le cadre théorique naïf, sans chercher à le modifier, lorsque cela suffit à l'élève. Par exemple, on pourrait s'imaginer demander à un élève, dans une nouvelle situation fictive :

- *Pourquoi as-tu écrit « en lui demandant » avec A-N-T?*
- *Parce que c'est comme ça avec « en ».*

Ici, l'élève se fait une idée du participe présent se terminant par le son « ant » sans nommer ce temps de verbe. Il serait peut-être contreproductif de le confronter à diverses situations pour l'amener à développer une notion claire du participe présent. Selon les modèles de changement conceptuel comme celui de Vosniadou, le changement de modèle ne se produit que lorsqu'une insatisfaction se fait sentir par rapport au modèle existant. Ici, l'élève applique bien l'orthographe du participe présent en se contentant d'une notion plus vague, mais fonctionnelle, du participe présent.

Nous avons déjà testé ces méthodes avec quelques élèves dans notre pratique depuis les constats de notre recherche. Cela semble prometteur, mais mériterait une étude approfondie sur une plus large population d'élève dans le contexte d'une étude de plus grande ampleur.

5.3.2. Limites

Il y a aussi des limites évidentes à tirer de telles conclusions de l'étude de seulement quatre cas.

Nous avons dressé quatre modèles mentaux plus ou moins représentés à travers huit catégories

d'explications et une fréquence de la mention des classes de mots. Qu'en aurait-il été pour 50 cas ? Aurions-nous vu émerger de nouvelles catégories d'explications ? Aurions-nous 50 modèles mentaux ou seulement quelques-uns qui se répètent ? Comment se représenter un modèle à huit dimensions ? Poser ces questions, c'est comprendre qu'une étendue de notre approche par l'entretien métagraphique nécessiterait de généraliser quelques archétypes de modèles mentaux en admettant que chaque individu puisse diverger du modèle archétypal. C'est d'ailleurs le cas dans la recherche sur les conceptions scientifiques telles que celles de Posner, Strike , Hewson et Gertzog (1982) , de Carey (1985), de Vosniadou (1994) ou des autres modèles de changement conceptuel recensés par Potvin et 17 autres chercheurs (Potvin *et al.*, 2020). Les coauteurs de cette dernière étude ont recensé 86 modèles du changement conceptuel parmi 245 articles portant sur l'enseignement des concepts scientifiques. Cet impressionnant corpus de modèles tentant de décrire comment un apprenant modifie sa conception d'un élément scientifique convergent vers un constat : le changement conceptuel se produit et les conceptions ne sont jamais « remplacées » directement. Nous croyons qu'il devrait en être de même pour les conceptions relatives à l'orthographe des mots, particulièrement des homophones grammaticaux. Nos entretiens ont montré que les homophones grammaticaux sont des objets abstraits et que la réflexion autour de leur orthographe nécessite un travail sur la conception que chacun se fait de ces mots.

5.4. Possibles biais

Les catégories d'explications ont été formulées d'après notre interprétation des réponses des élèves. Il est impossible d'avoir un accès direct aux conceptions d'un élève, cela passe nécessairement par le langage. Or, nous n'avons pas tous la même capacité à formuler nos idées, comme il est aussi difficile de retranscrire les paroles reçues en conceptions sans passer par le prisme de la subjectivité. Un élément rassurant est le constat inattendu de l'utilisation du truc

chez les élèves les plus forts en orthographe et de leurs mentions explicites des classes de mots. Cela montre que les réponses des participants n'ont pas été induites par les suppositions de l'expérimentateur. En effet, nous ne nous attendions pas à ce que les classes de mots fassent autant partie des explications et nous avons été surpris de voir les trucs plus utilisés par les élèves forts que par ceux qui ont des difficultés.

Le petit nombre de cas étudiés limite aussi l'interprétation des résultats. Nous pensons que la reprise d'une recherche plus ample portant sur les conceptions des élèves quant à leurs choix d'orthographies dans le but de déterminer des modèles mentaux serait souhaitable. Une telle recherche permettrait de rendre plus probant notre constat voulant qu'il faille nécessairement considérer qu'une classe contient des élèves ayant différents niveaux de compréhension des mots (leur sens, leurs fonctions dans le langage, leurs fonctions dans l'écrit, les classes de mots, etc.).

5.5. De nouvelles questions soulevées

Il demeure, après l'analyse des écrits de seulement quatre élèves, plusieurs questions. Est-ce que mes modèles se seraient vus répétés à l'étude de plusieurs autres cas? Est-ce que d'autres modèles sont possibles? De plus, de ces quatre cas, un seul élève avait de bonnes habiletés en orthographe. On ne peut pas généraliser avec un seul cas. Comment se serait comportée toute une cohorte d'élèves plus forts en orthographe? Il serait intéressant de reprendre nos conclusions et de vérifier ces conceptions à l'aide d'une étude quantitative sur plusieurs dizaines de sujets comme l'a fait Suzanne Carrey (1985).

On peut aussi s'interroger sur l'idée que se font les élèves de cet objet difficile à définir ce qu'est l'homophone. Si nous avions demandé à des élèves de différents âges « Qu'est-ce qu'un mot ? » ou « « Qu'est-ce qu'un homophone? », nous aurions pu comparer plus facilement les résultats

obtenus avec ceux des chercheurs qui sondent les conceptions initiales (Vosniadou, Carey, Posner et Strike, par exemple).

Enfin, nous avons constaté que les élèves interrogés au cours de cette étude n'ont pas évoqué les accords grammaticaux inclus dans les cas d'homophonie. Par exemple, aucun élève ne nous a mentionné que *c'est* contient un verbe et aucun élève ne nous a parlé de la conjugaison des verbes inclus dans *s'est* et *c'est*. Nos modèles mentaux montrent aussi que les réponses des élèves étaient plus orientées vers le sens des mots ou ce que les mots représentent. Or, le sens des mots ou ce qu'ils représentent, cela se rapproche beaucoup de la définition et de l'orthographe lexicale. Autrement dit, quand un élève affirme que *là c'est* un endroit et que *c'est* comme *ça* que *ça* s'écrit quand *c'est* un endroit, cela va de soi qu'on parle d'orthographe lexicale. Quand un élève, ensuite, dit que *s'est* représente le fait de s'être fait soi-même quelque chose, on est encore plus près de l'orthographe lexicale que des accords grammaticaux. Pourtant, la correction des erreurs d'homophone à l'examen du ministère de l'Éducation du Québec (2023) demande de classer les erreurs d'homophones (au sens de la liste de Giguère et Aldama, 2019) dans la catégorie des erreurs d'orthographe grammaticale. Est-ce que les erreurs d'homophones sont des erreurs d'orthographe lexicale ou grammaticale, ou bien les deux? Il serait intéressant de sonder les conceptions des élèves et de dresser des modèles mentaux permettant de vérifier ce qu'il en est dans l'esprit des élèves.

CONCLUSION

Le travail de l'orthopédagogue est avant tout d'aider des élèves en difficulté à remédier à ses écueils persistants. Le Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie (Brodeur *et al.*, 2015) montre que le nombre d'élèves en difficulté augmente depuis le début des années 2000. Les auteurs y mentionnent les répercussions pour la formation professionnelle au niveau postsecondaire de difficultés persistantes en français et en mathématiques. Des élèves, même après le secondaire, peinent à atteindre le seuil de réussite, notamment en écriture. Il y a donc, dans le travail de l'orthopédagogue, une dimension humaine importante parce que c'est souvent la carrière, le métier et la vie future des élèves qui sont en jeu. Cette recherche a donc cherché à trouver une manière de répondre à une partie de ces difficultés, l'orthographe. Plus précisément, nous nous sommes demandé comment les élèves construisent leurs conceptions des homophones pour ensuite mieux les aider à progresser.

Des raisons scientifiques ont aussi motivé cette recherche. Il existe, en effet, peu de recherches sur l'orthographe de ce qui s'appelle à l'école un homophone. Pourtant, des listes d'homophones à surveiller sont dressées et affichées dans la plupart des classes, des cahiers et manuels d'apprentissage ou des agendas scolaires. Encore moins de recherches s'intéressent à la réflexion des élèves derrière le choix d'une graphie d'homophone. Deux études seulement, dans toute la francophonie, s'intéressent à la réflexion des élèves quand il s'agit d'orthographier des homophones ((Delsol, 2003; Lefrançois, 2009) et aucune de ces études n'a des élèves du secondaire comme participant.

Il nous a donc semblé pertinent de contribuer à mieux connaître les conceptions des élèves du secondaire quant à l'orthographe des homophones. Modeste, notre étude de quatre cas tentait de répondre aux questions suivantes :

- Comment les élèves québécois du secondaire expliquent-ils leurs choix d'orthographe des mots habituellement identifiés comme des homophones à l'école ?
- Y a-t-il une différence entre les conceptions des élèves en difficulté en orthographe et celles des scripteurs forts en orthographe ?

Pour y arriver, nous nous sommes inspirés des modèles mentaux établis par plusieurs chercheurs (Carey, 1985; Vosniadou, 1987a) quant à des conceptions scientifiques derrière l'idée que se font les élèves de phénomènes comme le jour et la nuit. Nous avons aussi adopté la méthode des entretiens métagraphiques de Lefrançois (2003, 2009) qui consiste à questionner un élève sans jamais lui suggérer de réponse et à relancer la discussion à partir de la réponse de l'élève. Les chercheurs mentionnés ci-dessus, en sciences ou en écriture du français, fonctionnent tous de cette manière. Notre cadre conceptuel a aussi montré que ce qui s'appelle à l'école un « homophone » est, en fait, un corpus constitué de mots qui, pour leur caractère homophone ou pour leur fréquence dans l'écriture tout simplement, sont souvent mal orthographiés parmi les copies des élèves. Nous nous sommes ainsi fiers à la liste de Giguère et Aldama (2019) de 22 homophones souvent identifiés dans les cahiers et les manuels d'apprentissage.

Nos objectifs de recherche visaient à :

- Relever les conceptions des élèves et décrire les modèles mentaux motivant un choix d'orthographe des homophones d'un ou deux élèves en difficulté en orthographe.

- Relever les conceptions des élèves et décrire les modèles mentaux motivant un choix d'orthographe des homophones d'un ou deux élèves forts en orthographe.
- Comparer qualitativement les différences entre les deux groupes d'élèves.

Les modèles mentaux présentés à la figure 5 montrent qu'il était possible d'atteindre ces objectifs.

Le très petit nombre de nos participants oblige toutefois à modérer cette affirmation. Cela a été possible pour quatre élèves de différents degrés de maîtrise de l'orthographe. Il reste plusieurs questions en suspens, notamment, la reproductibilité de cette recherche à plus grande échelle.

D'une manière plus personnelle, cette recherche nous a permis de mieux comprendre tout le processus d'acquisition de l'orthographe et de remettre en question plusieurs de nos idées sur la manière d'aborder une difficulté en orthographe avec des élèves en difficulté. Si peu de certitudes n'ont été le fruit de cette recherche, plusieurs constats nous aideront à mieux réfléchir avec les élèves autour des questions d'orthographe.

RÉFÉRENCES

- Bélanger, É. B. (2018). *Le traitement des classes de mots dans des cahiers d'exercices utilisés au Québec*. Thèse de doctoral: Université Laval.
- Bélanger, S. et Minor-Corriveau, M. (2015). Étude normative de la fréquence des types d'erreurs d'orthographe produites par des élèves retrouvées en situation démolinguistique différente—Sudbury (ON, Canada), Ville-Marie (QU, Canada) et Paris (FR, Europe).
- Bernoussi, M. et Florin, A. (1995). La notion de représentation: de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. *Enfance*, 48(1), 71-87.
- Berten, F. (1999). Correcteurs orthographiques et pédagogie du français. *Commission «Français et Informatique»(FE Se. C.)*.
- Biedermann, B., Blanken, G. et Nickels, L. (2002). The representation of homophones: Evidence from remediation. *Aphasiology*, 16(10-11), 1115-1136.
- Boivin, M., Pinsonneault, R. (2012). L'orthographe des homophones: une approche syntaxique. *La Lettre de l'AIRDF*, 52(1), 36-40.
- Boivin, M., Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 21(1), 43-70.
- Boivin, M., Pinsonneault, R., Côté, L. (2014). *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*.
- Bouchet, M. (2005). *Des homophones syntaxiques* : Ortho édition.
- Boudreau, C. (2012). L'enseignant en adaptation scolaire et l'orthopédagogie: ce qui distingue l'un de l'autre. *Vie pédagogique*, 160, 14-17.
- Boyer, C. et Bissonnette, S. (2025). Comment peut-on justifier le passage de l'orthopédagogie de ratrappage à celle de soulagement?
- Brissaud, C., Chevrot, J.-P. et 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*, 151(3), 74-93.
- Brissaud, C., Cogis, D., Jaffré, J.-P., Pellat, J.-C. et Fayol, M. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?*: Hatier.

- Brodeur, M., Dion, É., Mercier, J., Laplante, L. et Bournot-Trites, M. (2008). *Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture: Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.*
- Brodeur, M., Poirier, L., Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P. et Moreau, A. (2015). Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. *Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ).*
- Brousseau, A. et Leclerc, J. (1994). *Le Français pour l'essentiel, exercices* : Mondia.
- Cajolet-Laganière, H., Collinge, P. et Laganière, G. (1999). *Rédaction technique, administrative et scientifique*: Laganière.
- Cajolet-Laganière, H., Labrecque, G., Martel, P., Masson, C. É., Mercier, L. et Théoret, M. (2008). Dictionnaires usuels du français et Banque de Données Textuelles de Sherbrooke (BDTS): convergence et divergence des nomenclatures. In *Brigitte Horiot* (éd.), *Français du Canada, Français de France. Actes du septième Colloque international de Lyon, du* (Vol. 16, pp. 9-28).
- Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*: MIT press.
- Caron-Bouchard, M., Pronovost, M., Quesnel, C., Perrault, C. et Deslauriers, K. (2011). Outils virtuels et qualité de la langue.
- Catach, N. (1991a). La ponctuation et l'acquisition de la langue écrite. Norme, système, stratégies. *Pratiques*, 70(1), 49-59.
- Catach, N. (1991b). Mythes et réalités de l'orthographe. *Mots. Les langages du politique*, 28(1), 6-18.
- Catach, N. (1995). *Dictionnaire historique de l'orthographe française*: Larousse.
- Catach, N. (2011). *L'orthographe*. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Champoux, M. (2016). *Portrait des difficultés des élèves du secondaire relativement à l'orthographe des formes homophones*. Mémoire de maîtrise: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Chartrand, S.-G. (1995). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* : Éditions Logiques.

- Chartrand S.-G. *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : Pratiques et représentations d'enseignants de français*. Lord, M. A. Thèse soutenue le 16 mars 2012 pour l'obtention du titre de Philosophae Doctor en didactique, à l'Université Laval (Québec) Directrice de recherche : Suzanne-G. Chartrand (U. Laval) . Dans: *La Lettre de l'AIRDF*, n°53, 2013. p. 47.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement de la grammaire et de l'écriture au secondaire québécois. Principaux résultats d'une recherche descriptive. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(3), 515-539.
- Chartrand, S. G., Blaser, C. et Gagnon, M. (2006). Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. *Swiss Journal of Educational Research*, 28(2), 275-294.
- Conseil supérieur de l'Éducation (2017). Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5 e année du secondaire. *Avis au ministre de l'Éducation du Loisir et du Sport*: Gouvernement du Québec.
- CRSH, CRSNG et IRSC. (2010). Éthique de la recherche avec des êtres humains. *Ottawa, ON: Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada*, 59-60. Ottawa: Gouvernement du Canada.
- Delsol, A. (2003). L'acquisition de l'orthographe des homophones non homographes de/sE/? *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 9(1), 77-88.
- Duret, L. et Zecca, A. (2013). Peut-on enseigner efficacement les homophones grammaticaux en les étudiant séparément? Vers une nouvelle approche de l'enseignement des homophones grammaticaux. *Education*.
- El Hilali, G. J., Nadeau, M. et Fisher, C. (2019). L'effet des dictées métacognitives-interactives sur la compétence à orthographier les homophones grammaticaux en rédaction. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*(60), 45-63.
- Fayol M., J. J.-P. (2008). *Orthographier*: PUF.
- Ferrand, L. (1999). 640 homophones et leurs caractéristiques. *L'année psychologique*, 99(4), 687-708.
- Feyfant, A. (2014). Réussite éducative, réussite scolaire. *Note de Veille de l'institut français de l'éducation*, 24.
- Fisher, C. (1994). Les homophones dans l'enseignement de l'écrit. *Dialangue, Bulletin de linguistique*, 5, 9-16.

- Fleming, K. K. (1990). *When dough is a female deer: The role of homophony in lexical priming*. (Ph.D.). University of New Hampshire, Ann Arbor.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*: Chenelière éducation.
- Giasson, J. et Vandecasteele, G. (2011). *La lecture: apprentissage et difficultés*: De Boeck.
- Giguère, J. (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français suivi des apprentissages réalisés par les élèves en écriture (2009 [...])*. Québec.
- Giguère, M. et Aldama, R. (2019). Les homophones grammaticaux, portrait actuel des occurrences et des taux de réussite chez des élèves de 9 à 12 ans. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 22(2), 133-155.
- Glasman, D. (2007). Il n'y a pas que la réussite scolaire! *Informations sociales*(5), 74-85.
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*: Gaëtan Morin.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuhara, S. et Harris, K. (2012). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 104.
- Graham, S. et Perin, D. (2007a). What we know, what we still need to know: Teaching adolescents to write. *Scientific studies of reading*, 11(4), 313-335.
- Graham, Steve & Perin, Dolores. (2007). Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools. Rapport au Carnegie Corporation of New York..
- Grégoire, P. (2021). L'utilisation d'un outil numérique d'aide à la révision et à la correction à la fin du secondaire : effets sur la qualité de l'écriture. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 44(3), 788-814.
- Guay, F., Falardeau, É. et Valois, P. (2012). Évaluer l'efficacité et l'impact du programme d'intervention "CASIS-écriture" pour augmenter la motivation d'élèves du primaire envers l'écriture. Rapport de recherche. Fonds de recherche société et culture : Gouvernement du Québec.
- Guelfi, J.-D., Crocq, M.-A. et Boehrer, A. E. (2023). *Dsm-5-Tr Manuel Diagnostique Et Statistique Des Troubles Mentaux, Texte Révisé*: Elsevier Health Sciences.
- Guénette, L., Lépine, F. et Roy, R. L. (2004). *Le français tout compris: guide d'autocorrection du français écrit*: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Halté, J.-F. (1984). L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique. *Pratiques*, 44(1), 61-69.

- Jaffré, J.-P. (1991). La ponctuation du français: études linguistiques contemporaines. *Pratiques*, 70(1), 61-83.
- Jaffré, J.-P. (2003). *Les commentaires métagraphiques. Faits de langues*, 2003, 22, pp.67-76.
- Jaffré, J.-P. (2006). Pourquoi distinguer les homophones? 1. *Langue française*(3), 25-40.
- Jaffré, J.-P. et Fayol, M. (2008). *Orthographier*: Presses Universitaires de France.
- Jaffré, J. (1995). Compétence orthographique et acquisition. *L'orthographe en trois dimensions*, 94-158.
- Kuhn, T. S. et Meyer, L. (1962, 1983). La structure des révolutions scientifiques.
- Lampron, R. (2014). *Formation à l'accompagnement d'activités d'écriture disciplinaire: l'influence du rapport à l'écrit sur la réception d'une proposition d'ajustement de pratique d'enseignement*.
- Langevin, C. (1990). L'orthogaffe. *Québec français*(78), 33-35.
- Laplante, L. (2012). L'historique de l'orthopédagogie au Québec. *Vie pédagogique*, 160, 10-14.
- Lapostolle, L. (2015). Réussite scolaire et réussite éducative quelques repères. *Vol. 19, no 4, été 2006, p. 5-7 Pédagogie collégiale*.
- Largy, P., Cousin, M.-P. et Dédéyan, A. (2005). Produire et réviser la morphologie flexionnelle du nombre: de l'accès à une expertise. *Psychologie française*, 50(3), 339-350.
- Largy, P. et Fayol, M. (2001). Oral cues improve subject-verb agreement in written French. *International journal of psychology*, 36(2), 121-131.
- Larousse. (2023). Dictionnaire de français. [En ligne]
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>.
- Laziczius, J. (1945). La définition du mot. *Cahiers Ferdinand de Saussure*(5), 32-37.
- Lebrun, B. (1985). De la construction de l'objet grammatical à la construction de la notion grammaticale. *Revue française de pédagogie*, 33-38.
- Lefrançois, P. (2003). Comment résout-on les problèmes orthographiques liés aux homophones au primaire? *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 9(1), 67-76.
- Lefrançois, P. (2009). Évolution de la conception du pluriel des noms, des adjectifs et des verbes chez les élèves du primaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*(39).

Marin, J. et Lévesque, J.-Y. (2023). L'entretien métagraphique en recherche: fondements et pratiques. *Recherches qualitatives*, 42(1), 68-91.

Massarenti, L. (1970). *Psychopédagogie des moins doués: thèse présentée à l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Genève pour obtenir le grade de docteur en psychologie appliquée* Thèse de doctorat. Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

McNicoll, L. et Roy, G. (1984). *Les homophones: diagnostics et remèdes*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Programme de perfectionnement des maîtres en français.

Mimouni, Z. et King, L. (2007). *Troubles de lecture au collégial deux mesures de soutien: rapport de recherche*: Collège Montmorency; Cégep André-Laurendeau.

Ministère chargé de l'Enseignement supérieur et de la recherche. (2015). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*: Gouvernement de la République française.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et du Sport du Québec (2017). *Référentiel d'intervention en écriture* : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, M. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation secondaire (1er cycle)*: Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). *Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*: Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Programme de formation de l'école québécoise. Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*: Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *Précisions sur la grille d'évaluation - Français, langue d'enseignement - Fin du troisième cycle du primaire*: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1981). *Programme d'études. Primaire*: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2020). *Pistes de réflexion pour cibler les apprentissages essentiels d'ici la fin de l'année 2019-2020*. Québec: Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation du Québec (2022). *Indices de défavorisation des écoles publiques, 2023-2024*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2025). *Document d'information - Épreuve obligatoire - Français, langue d'enseignement - 2e année du secondaire*: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2025). *Document d'information. Épreuve unique d'écriture - Français langue d'enseignement. Écriture 5^e secondaire* : Gouvernement du Québec.

Morin, M.-F., Nootens, P., Labrecque, A. et LeBlanc, I. (2009). Synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire. *Production écrite réalisée dans le cadre d'un contrat de recherche pour le MELS*: Gouvernement du Québec.

Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle: la comprendre et l'enseigner*.

Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire: quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences? *Bellaterra journal of teaching & learning language & literature*, 4(4), 1-31.

Office Québécois de la Langue Française (2021). Banque de Dépannage Linguistique, BDL. bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/: Gouvernement du Québec.

Ouellet, C., Dubé, F., Gauvin, I., Prévost, N. et Turcotte, C. (2014). Étude des profils orthographique et métagraphique d'élèves de la fin du primaire, du début du secondaire, d'élèves en difficulté et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants. *Québec: Fonds de recherche du Québec—Société et Culture (FRQSC)*.

Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant* (Vol. 1): Delachaux and Niestlé.

Pompidou, G. (1968). *Anthologie de la poésie française* (Vol. 12): Hachette.

Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. et Gertzog, W. (1982). Toward a theory of conceptual change. In *Science education* (Vol. 66, pp. 211-227).

Potvin, P., Nenciovici, L., Malenfant-Robichaud, G., Thibault, F., Sy, O., Mahhou, M., . . . Chastenay, P. (2020). Models of conceptual change in science learning: establishing an exhaustive inventory based on support given by articles published in major journals. *Studies in Science Education*, 56(2), 157-211.

- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Rey, A. et Rey-Debove, J. (2021). *Le petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (Nouvelle édition millésime 2022. Nouvelle édition du Petit Robert / ed.): Le Robert.
- Roberge, J. (2001). Étude de l'activité d'annotation de copies par des enseignants de français du second cycle du secondaire selon deux modalités (écrit/oral).
- Roberge, J. (2005). *Corriger les textes de vos élèves: précisions et stratégies*: Chenelière Éducation.
- Robert. (2023). Le Robert dico en ligne. <https://dictionnaire.lerobert.com>.
- Robert, E. (1878). *Grammaire élémentaire* [En ligne]. <http://online.canadiana.ca/view/oocihm.62199>
- Savoie-Zajc, L. (2006). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide. *Recherches qualitatives*, 5, 99-111.
- Simard, G. et Côté, M. (1984). L'apprentissage de l'orthographe grammaticale au secondaire. *Québec français*(54), 107-113.
- Simbagoye, A., Carignan, I., Bourgeois, L. et Roberge, G. (2018). *Grammaire rénovée enseignée en formation des enseignants : pistes didactiques* [Ressource en ligne] <http://proxy.uqtr.ca/login.cgi?action=login&u=uqtr&db=harmattan&ezurl=http://www.harmatheque.com/ebook/9782343125657>
- Tallet, C. (2016). Enseignement et apprentissage des homophones grammaticaux du CE2 à la 6e: bilan et perspectives. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*(169-170).
- Tardif, J. (1992). L'enseignement stratégique. *Montréal: Éditions Logiques*.
- Thibeault, J. et Fleuret, C. (2014). Et si on explorait la dimension homophonique du français écrit par l'entremise du langage SMS ? *Québec français*(171), 93-94.
- Totereau, C., Barrouillet, P. et Fayol, M. (1998). Overgeneralizations of number inflections in the learning of written French: The case of noun and verb. *British Journal of Developmental Psychology*, 16(4), 447-464.
- Vaca Uribe, J. (2003). De l'écriture phonographique à l'écriture morphographique chez l'enfant. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 9(1), 41-53.
- Villoing, F. (2009). Les mots composés VN. In: Presses universitaires de Vincennes.

- Vosniadou, S. (1987a). Children and metaphors. *Child development*, 870-885.
- Vosniadou, S. (1987b). Contextual and linguistic factors in children's comprehension of nonliteral language. *Metaphor and Symbol*, 2(1), 1-11.
- Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and instruction*, 4(1), 45-69.
- Vosniadou, S. et Brewer, W. F. (1994). Mental models of the day/night cycle. *Cognitive science*, 18(1), 123-183.
- Wilmet, M. (2010). Chapitre 8. La préposition et les conjonctions. In Grammaire critique du français (pp. 351-361): De Boeck Supérieur.

Annexe A : Exemples de guides d'autocorrection au secondaire

SPACOH : Guide d'autocorrection utilisé, notamment, au CSS Marguerite-Bourgeoys



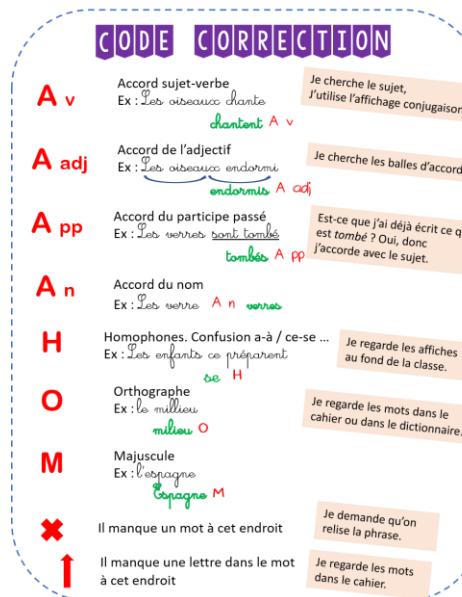
CHAPO

1. Je relis mon texte pour m'assurer que j'ai mis toutes mes idées et qu'il ne manque pas de mots.
2. Je corrige avec la méthode CHAPO.

Chaque fois que je laisse une trace, c'est parce que j'ai fait les corrections nécessaires.

C	CONJUGAISON DES VERBES <ul style="list-style-type: none"> • J'encadre les verbes conjugués dans chaque phrase. • Je relie chaque verbe à son sujet par une flèche. (Pour trouver le sujet, demander : Qui est-ce qui? Qu'est-ce qui? AVANT le verbe.) • Je vérifie l'accord de chaque verbe (terminaison, temps, mode) selon le contexte.
H	HOMOPHONES <ul style="list-style-type: none"> • Je souligne les homophones dans chaque phrase. • J'utilise les trucs appris pour vérifier que j'ai utilisé le bon homophone. • Je peux aussi utiliser les pages 378 à 386 de <i>Ma grammaire</i> (verte).
A	ACCORDS DANS LE GROUPE NOMINAL (déterminants, noms, adjectifs) EN GENRE ET EN NOMBRE (masculin/féminin ; singulier/pluriel) <ul style="list-style-type: none"> • J'encercle les noms dans chaque phrase. • Je rattache ces noms aux déterminants et aux adjectifs qui s'y rapportent. • Je vérifie l'accord des déterminants et adjectifs au regard du nom auquel ils se rapportent.
P/	PONCTUATION <ul style="list-style-type: none"> • Je vérifie la majuscule (au début) et le point (à la fin) de chaque phrase. • Je vérifie les majuscules des noms propres. • Je vérifie l'emploi des virgules. • Je vérifie les autres signes de ponctuation (: « » ; ? !).
O*	ORTHOGRAPHIE <ul style="list-style-type: none"> • J'inscris un astérisque (*) au-dessus des mots dont je ne suis pas certain de l'orthographe (comment ils s'écrivent (double consonne, accents, en/an, ph/f, etc.)). • Je cherche ces mots dans un dictionnaire. • Lorsque le mot est bien écrit, je biffé mon *.

Exemple de guide d'autocorrection utilisé au CM1 et CM 2 par l'enseignante et blogueuse française Super Maitresse.



CHAMPION : Guide d'autocorrection proposé aux élèves français de la CM1 au lycée (6 à 18 ans)

Guide pour te corriger

C	Conjugaison : Le verbe doit être accordé avec son sujet. Exemple : Elles mangent.
H	Homophones : J'évite les confusions. Exemples : a/à – son/sont – et/est – on/ont – ou/ou – mes/mais – ce/se – ces/ses – cet/cette
A	Accord du groupe nominal : J'accorde le nom et l'adjectif en genre et en nombre avec le déterminant. Exemple : Les petits garçons sont sages.
M	Majuscule : Je n'oublie pas les majuscules des noms propres ou en début de phrase.
P	Punctuation : Je n'oublie pas la ponctuation. Exemples : . ? ! , ;
I	Illisible : Je m'assure d'avoir écrit lisiblement.
O	Orthographe : Je fais attention à l'orthographe des mots. Je peux m'aider d'un dictionnaire. Exemple : un chape → un chap eau
N	Néant : Il manque un mot. Ajoute-le.
S	Son : Je fais attention à bien écrire le son que j'entends. Exemple : un grêle de chat → un grôl e de chat.

Annexe B : Grilles de correction des textes tirées des documents d'information des épreuves uniques de français de la fin du primaire et du secondaire

Grille d'évaluation en écriture pour l'épreuve unique de la fin du primaire

CRITÈRES	CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE				
	TRÈS SATISFAISANT A (20 points)	SATISFAISANT B (16 points)	ACCEPTABLE C (12 points)	PEU SATISFAISANT D (8 points)	INSATISFAISANT E (4 points)
1. Adaptation à la situation d'écriture 20 %	Les idées, très bien développées, respectent particulièrement bien le projet d'écriture.	Les idées, bien développées, respectent le projet d'écriture.	Dans l'ensemble, les idées respectent le projet d'écriture. Certaines sont peu développées.	Il manque une idée importante pour que le projet d'écriture soit respecté. OU Plusieurs idées sont imprécises ou superficielles.	Les idées ne respectent pas le projet d'écriture.
2. Cohérence du texte 20 %	Les idées progressent aisément, de façon logique ou chronologique. Elles sont judicieusement groupées en paragraphes. Des liens appropriés sont souvent établis entre les phrases et entre les paragraphes.	Les idées progressent de façon logique ou chronologique. Elles sont groupées en paragraphes.	Les idées progressent, la plupart du temps de façon logique ou chronologique. Elles sont groupées en paragraphes, parfois de façon malhabile.	Plusieurs idées ne sont pas assemblées de façon logique ou chronologique. OU Les idées ne sont pas groupées en paragraphes ou le sont de façon inappropriée.	Les idées sont très difficiles à suivre.
3. Utilisation d'un vocabulaire approprié 20 %	Les expressions et les mots sont très précis et très variés.	Les expressions et les mots sont souvent précis et variés.	Les expressions et les mots sont simples et parfois précis.	Les expressions et les mots sont souvent imprécis ou répétitifs.	Les expressions et les mots sont très souvent imprécis ou répétitifs.
4. Construction des phrases et ponctuation appropriées 20 %	Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Plusieurs sont élaborées.	Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines phrases élaborées peuvent comporter des maladresses.	En général, les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines phrases élaborées sont mal structurées.	Plusieurs phrases sont mal structurées ou mal ponctuées.	La plupart des phrases sont mal structurées ou mal ponctuées.
5. Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale 20 %	Le texte présente moins de 4 % d'erreurs.	Le texte présente de 4 % à 7 % d'erreurs.	Le texte présente de 8 % à 10 % d'erreurs.	Le texte présente de 11 % à 14 % d'erreurs.	Le texte présente plus de 14 % d'erreurs.

Grille d'évaluation en écriture pour l'épreuve unique de la fin du premier cycle du secondaire

Écrire des textes variés – Informer en élaborant des descriptions et Appuyer ses propos en élaborant des justifications					
Critères	A	B	C	D	E
1. Adaptation à la situation de communication (Pondération : 25 %)	Tient compte de la tâche ¹ ▪ en présentant, de façon personnalisée, des éléments de description et de justification judicieux; ▪ en utilisant des moyens ² efficaces.	Tient compte de la tâche ▪ en présentant des éléments de description et de justification pertinents; ▪ en utilisant des moyens appropriés.	Tient compte de la tâche ▪ en présentant des éléments de description et de justification généralement pertinents; ▪ en utilisant des moyens généralement appropriés.	Tient partiellement compte de la tâche ▪ en présentant des éléments de description ou de justification peu pertinents. ▪ en utilisant des moyens peu appropriés.	Présente quelques éléments sans tenir compte de la tâche ou Abuse, dans tout le texte, de passages cités ou copiés.
2. Cohérence du texte (Pondération : 20 %)	Organise son texte de façon appropriée ET Assure la continuité au moyen de substituts ³ variés et appropriés ET Fait progresser ⁴ ses propos de façon habile.	Organise son texte de façon appropriée ET Assure la continuité au moyen de substituts variés, généralement appropriés ET Fait progresser ses propos de façon adéquate.	Organise son texte de façon généralement appropriée ET Établit la continuité au moyen de substituts ET Fait généralement progresser ses propos, malgré des maladresses.	Organise son texte de façon généralement appropriée ET Utilise des substituts peu variés ou inappropriés ET Fait peu progresser ses propos ou le fait de façon inadéquate.	Présente ses propos sans organisation évidente ou Cumule des informations sans liens entre elles ou Abuse, dans tout le texte, de passages cités ou copiés.
3. Utilisation d'un vocabulaire approprié (Pondération : 10 %)	Utilise des expressions et des mots précis, justes, variés et parfois recherchés.	Utilise, la plupart du temps, des expressions et des mots précis, justes et variés.	Utilise des expressions et des mots généralement appropriés, même si certains sont imprécis, impropre ou répétés.	Utilise plusieurs expressions ou mots imprécis, impropre ou répétés de façon abusive.	Utilise des expressions ou des mots peu adaptés à la situation d'écriture ou Abuse, dans tout le texte, de passages cités ou copiés.
4. Construction des phrases et ponctuation appropriées ⁵ (Pondération : 25 %)	Construit et ponctue correctement ses phrases sans faire d'erreurs ou en en faisant très peu.	Construit et ponctue ses phrases en faisant peu d'erreurs.	Construit et ponctue ses phrases de façon généralement correcte.	Construit et ponctue ses phrases en respectant peu les normes.	Construit et ponctue ses phrases en respectant rarement les normes ou Abuse, dans tout le texte, de passages cités ou copiés.
5. Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale ⁶ (Pondération : 20 %)	Orthographie ses mots sans faire d'erreurs ou en en faisant très peu.	Orthographie ses mots en faisant peu d'erreurs.	Orthographie ses mots de façon généralement correcte.	Orthographie ses mots en faisant de nombreuses erreurs.	Orthographie ses mots en faisant de très nombreuses erreurs ou Abuse, dans tout le texte, de passages cités ou copiés.

1. La tâche d'écriture fait référence au texte à produire, à la prise en compte du destinataire et au nombre de mots demandé.
2. Les moyens sont des ressources (vocabulaire expressif, titre évocateur, différents types et constructions de phrases, figures de style, etc.) utilisées par l'élève pour susciter l'intérêt du destinataire.
3. Les substituts (synonymes, pronoms, termes génériques ou spécifiques, etc.) sont utilisés pour reprendre l'information. La variété du vocabulaire lié à la reprise de l'information est prise en compte dans ce critère.
4. L'harmonisation des temps verbaux entre les phrases est prise en compte dans la progression des propos au critère 2, le système des temps verbaux à l'intérieur de la phrase est évalué au critère 4.
5. L'évaluation de ce critère devrait faire appel, comme celle des autres critères, au jugement professionnel. Elle ne devrait pas être réduite au simple comptage des erreurs, mais prendre en compte leur nature et leur récurrence, la complexité des phrases, la longueur du texte, etc.

Grille d'évaluation en écriture pour l'épreuve unique de la fin du secondaire

Écrire des textes variés – Appuyer ses propos en élaborant des justifications et des argumentations					
CRITÈRES	A MANIFESTATION D'UNE COMPÉTENCE MARQUÉE	B MANIFESTATION D'UNE COMPÉTENCE ASSURÉE	C MANIFESTATION D'UNE COMPÉTENCE ACCEPTABLE	D MANIFESTATION D'UNE COMPÉTENCE PEU DÉVELOPPEE	E MANIFESTATION D'UNE COMPÉTENCE TRÈS PEU DÉVELOPPEE
1. Adaptation à la situation de communication (30 %)	Tient compte de tous les éléments de la tâche ¹ : <ul style="list-style-type: none"> en recourant à des arguments pertinents pour défendre sa thèse et en les développant de façon approfondie et personnalisée²; en utilisant des moyens efficaces et variés pour adopter et maintenir un point de vue³. 	Tient compte de tous les éléments de la tâche : <ul style="list-style-type: none"> en recourant à des arguments pertinents pour défendre sa thèse et en les développant de façon généralement approfondie; en utilisant des moyens efficaces pour adopter et maintenir un point de vue. 	Tient compte de la plupart des éléments de la tâche : <ul style="list-style-type: none"> en recourant généralement à des arguments pertinents ou contradictoires pour défendre sa thèse et en les développant de façon acceptable; en utilisant des moyens satisfaisants pour adopter et maintenir un point de vue. 	Tient compte de certains éléments de la tâche : <ul style="list-style-type: none"> en recourant à des arguments peu pertinents ou contradictoires pour défendre sa thèse ou en développant des arguments de façon très sommaire; en utilisant certains moyens pour adopter et maintenir un point de vue. 	Présente quelques éléments sans tenir compte de la tâche.
2. Cohérence du texte (20 %)	Organise son texte de façon appropriée ET Assure la continuité de façon judicieuse au moyen de substituts variés et appropriés ET Fait progresser ses propos en établissant des liens étroits.	Organise son texte de façon appropriée ET Assure la continuité au moyen de substituts variés et appropriés ET Fait progresser ses propos en établissant des liens logiques.	Organise son texte de façon appropriée, malgré des maladresses ET Établit la continuité au moyen de substituts généralement appropriés ET Fait généralement progresser ses propos, malgré des maladresses.	Organise son texte de façon appropriée, malgré des maladresses ET Établit la continuité au moyen de substituts souvent imprécis ou inappropriés ET Fait peu progresser ses propos ou le fait de façon inadéquate.	Présente ses propos sans les organiser ni les lier.
3. Utilisation d'un vocabulaire approprié (5 %)	Utilise des expressions et des mots conformes à la norme et à l'usage. (0 erreur ⁴)	Utilise des expressions et des mots conformes à la norme et à l'usage, à l'exception de rares erreurs. (1 ou 2 erreurs)	Utilise des expressions et des mots conformes à la norme et à l'usage, à l'exception de quelques erreurs. (3 ou 4 erreurs)	Utilise des expressions ou des mots généralement conformes à la norme et à l'usage. (5 ou 6 erreurs)	Utilise plusieurs expressions ou mots incorrects. (7 erreurs et plus)
4. Construction des phrases et ponctuation appropriées (25 %)	Construit et ponctue correctement ses phrases sans faire d'erreurs ou en faisant très peu. (0 à 4 erreurs ⁵)	Construit et ponctue ses phrases en faisant peu d'erreurs.	Construit et ponctue ses phrases de façon généralement correcte.	Construit et ponctue ses phrases en respectant peu les normes.	Construit et ponctue ses phrases en respectant rarement les normes. (18 erreurs et plus)
5. Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale (20 %)	Orthographie ses mots sans faire d'erreurs ou en en faisant très peu. (0 à 4 erreurs ⁶)	Orthographie ses mots en faisant peu d'erreurs.	Orthographie ses mots de façon généralement correcte.	Orthographie ses mots en faisant de nombreuses erreurs.	Orthographie ses mots en faisant de très nombreuses erreurs. (19 erreurs et plus)

1. L'élève tient compte de la question à traiter, du destinataire, du genre de texte et du nombre de mots demandé.
2. La personnalisation renvoie aux repères culturels et aux procédés d'écriture utilisés par l'élève (programme d'études, p. 58).
3. Les moyens sont des marques de modalité (vocabulaire connoté, auxiliaires de modalité, différents types et constructions de phrases, figures de style, etc.) utilisées pour exprimer l'attitude de l'élève par rapport à ses propos ainsi que son attitude par rapport au destinataire (programme d'études, p. 112-113).
4. Les substituts (synonymes, termes synthétiques, périphrases, termes indiquant une relation de tout à partie, etc.) sont utilisés pour assurer la continuité (programme d'études, p. 115-116). La variété du vocabulaire lié à la reprise de l'information est prise en compte dans ce critère.
5. Ces nombres d'erreurs sont présentés comme des points de repère pour l'évaluation formelle d'un texte de 500 mots, rédigé dans un temps limité et avec des ressources restreintes. L'évaluation de ce critère devrait faire appel, comme celle des autres critères, au jugement professionnel. Elle ne devrait pas se réduire au simple comptage des erreurs, mais prendre en compte leur nature et leur récurrence, la complexité des phrases, la longueur du texte, etc.

Annexe C : Texte de la dictée administrée aux élèves

Texte de la dictée administrée aux élèves**97 mots et 66 homophones de la liste de Giguère et Aldama (2019)**

Ma mère **m'a** dit de surveiller **les** lièvres **à la** bordure du bois. Il paraît qu'**on** **les** voit le matin lorsque le soleil est **à son** lever. Elle **m'a** conseillé de marcher **d'un** pas régulier parce que **ces** petites bêtes redoutent quelque chose lorsque le bruit des pas change de rythme. Bien que **ces** animaux semblent absorbés **à grignoter** des feuilles, ils **sont** **à** l'écoute de tout changement dans le **son** que font nos bottes. **C'est** un **peu** comme **si** chaque lièvre **sait** d'instinct que, lorsqu'un chasseur **a ralenti**, **c'est** qu'il **s'est** préparé **à tirer**. Mieux vaut alors pour lui s'enfuir de **là** avant qu'**on** le prenne pour un **mets** savoureux !

Annexe D : Variations sur la notion d'homophone

Homophones contenus dans le texte en excluant les finales verbales, mais en incluant tous les mots qui correspondent à la définition d'un homophone du dictionnaire Robert (104 mots et 48 homophones)

Ma mère m'a dit de surveiller **les** lièvres **à la** bordure **du bois**. Il paraît qu'**on les** voit le **matin** lorsque le soleil est **à son** lever. **Elle m'a conseillé** de marcher d'un pas régulier parce que **ces** petites bêtes redoutent quelque chose lorsque le bruit **des** pas change de rythme. Bien que **ces** animaux semblent absorbés à grignoter **des** feuilles, **ils sont** à l'écoute de **tout** changement **dans le son** que **font** nos bottes. C'est un **peu** comme si chaque lièvre **sait** d'instinct que, lorsqu'un chasseur **a ralenti**, c'est qu'il **s'est** préparé à tirer. Mieux **vaut** alors pour **lui** s'enfuir de **là avant** qu'**on** le prenne pour un **mets** savoureux !

Demain, j'irai **là où on** trouve **ces** lièvres et je suivrai **ses** conseils.

Homophones contenus dans le texte en incluant les finales verbales en [e] et tous les mots qui correspondent à la définition d'un homophone du dictionnaire Robert (104 mots et 55 homophones)

Ma mère m'a dit de surveiller **les** lièvres **à la** bordure **du bois**. Il paraît qu'**on les** voit le **matin** lorsque le soleil est **à son** lever. **Elle m'a conseillé** de **marcher** d'un pas régulier parce que **ces** petites bêtes redoutent quelque chose lorsque le bruit **des** pas change de rythme. Bien que **ces** animaux semblent **absorbés** à **grignoter** **des** feuilles, **ils sont** à l'écoute de **tout** changement **dans le son** que **font** nos bottes. C'est un **peu** comme si chaque lièvre **sait** d'instinct que, lorsqu'un chasseur **a ralenti**, c'est qu'il **s'est** préparé à tirer. Mieux **vaut** alors pour **lui** s'enfuir de **là avant** qu'**on** le prenne pour un **mets** savoureux !

Demain, j'irai **là où on** trouve **ces** lièvres et je suivrai **ses** conseils.

Homophones contenus dans le texte en incluant toutes les finales verbales et tous les mots qui correspondent à la définition d'un homophone du dictionnaire Robert (104 mots et 64 homophones)

Ma mère m'a dit de surveiller **les** lièvres **à la** bordure **du bois**. Il paraît qu'**on les** voit le **matin** lorsque le soleil est **à son** lever. **Elle m'a conseillé** de **marcher** d'un pas régulier parce que **ces** petites bêtes **redoutent** quelque chose lorsque le bruit **des** pas **change** de rythme. Bien que **ces** animaux **semblent** **absorbés** à **grignoter** **des** feuilles, **ils sont** à l'écoute de **tout** changement **dans le son** que **font** nos bottes. C'est un **peu** comme si chaque lièvre **sait** d'instinct que, lorsqu'un chasseur **a ralenti**, c'est qu'il **s'est** **préparé** à tirer. Mieux **vaut** alors pour **lui** s'enfuir de **là avant** qu'**on** le prenne pour un **mets** savoureux !

Demain, j'irai **là où on** trouve **ces** lièvres et je suivrai **ses** conseils.

Annexe E : Courriel envoyé aux parents des élèves ciblés

Courriel envoyé par l'école aux parents des élèves ciblés
(Une copie imprimée a été remise aux élèves)

SUJET : Projet d'étude sur l'orthographe des homophones

Bonjour, [PRÉNOM DE L'ÉLÈVE] a été ciblé pour participer à une étude sur l'orthographe des homophones.

Nous avons ciblé 6 à 12 élèves de manière à obtenir un portrait de différentes manières de réfléchir à l'orthographe.

L'étude consiste en deux rencontres :

- Une première rencontre de groupe de 40 minutes pour une dictée
- Une deuxième rencontre individuelle d'une heure pour une entrevue

Les rencontres se feront à l'école, le midi.

J'ai rencontré [PRÉNOM DE L'ÉLÈVE] pour lui expliquer le projet. Vous trouverez tous les détails et mes coordonnées pour me rejoindre si vous avez des questions sur le formulaire de consentement.

SVP, prenez le temps d'en discuter. Cette participation n'est pas obligatoire.

Si vous êtes d'accord, veuillez signer le formulaire de consentement que [PRÉNOM DE L'ÉLÈVE] a en main.

Merci beaucoup

Jérôme Thibeault

Orthopédagogue et candidat à la maîtrise en éducation
jerome.thibeault@uqtr.ca
819-668-5946

Annexe F : Version agrandie des modèles mentaux

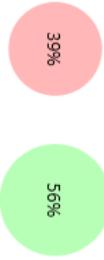
Légende des catégories:

- Objet représenté
- Cadre théorique
- Truc
- Automatisme
- Comparaison
- Au hasard
- Contexte
- Fréquence
- Mention de la classe de mot

Élève 1



Élève 2



Élève 3



Élève 4



2

0

3

7

- Boivin, M., Pinsonneault, R. (2012). L'orthographe des homophones: une approche syntaxique. *La Lettre de l'AIRDF*, 52(1), 36-40.
- Brissaud, C., Chevrot, J.-P., et 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*, 151(3), 74-93.
- Delsol, A. (2003). L'acquisition de l'orthographe des homophones non homographes de/sE/?. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 9(1), 77-88.
- El Hilali, G. J., Nadeau, M., et Fisher, C. (2019). L'effet des dictées métacognitives-interactives sur la compétence à orthographier les homophones grammaticaux en rédaction. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*(60), 45-63.
- Fisher, C. (1994). Les homophones dans l'enseignement de l'écrit. *Dialangue, Bulletin de linguistique*, 5, 9-16.
- Nadeau, M., et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire: quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences? *Bellaterra journal of teaching et learning language et literature*, 4(4), 1-31.