

## **L'orthographe des homophones : quelles difficultés pour les élèves du secondaire?**

*Ménaïc Champoux*  
*Université de Montréal*

*(Texte reçu le 8 juillet 2017; accepté le 31 mars 2018)*

DOI: <http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.739>

---

**Résumé :** Cet article rend compte des principaux résultats d'une recherche descriptive sur les difficultés rencontrées par les élèves du secondaire québécois relativement à l'orthographe des homophones. Dans cette recherche, nous avons fait ressortir les erreurs d'homophonie commises le plus fréquemment dans les textes de 136 élèves et, pour dix groupes d'homophones ciblés, nous avons établi le nombre de formes correctes et incorrectes sur l'ensemble des formes produites. Nos résultats montrent entre autres que ce sont les finales verbales en /E/ qui posent le plus de problème aux élèves du secondaire québécois ainsi que les formes homophones *s'est/c'est/ces/ses* et *se/ce*.

**Mots-clés :** français, écriture, homophonie, orthographe, secondaire

**Abstract:** This article presents results of a descriptive study aimed at establishing a picture of the main difficulties encountered by Quebec high school students regarding the spelling of homophones. In this study, we outlined the most frequent homophonous errors made in texts by 136 students studied and, for ten targeted homophonous groups, we established the success and failure rate of the expected forms for each context of realization. The results of our analysis show that the main problems high school students face are verbs ending with the sound 'e', followed by the *s'est/c'est/ces/ses* and *se/ce* homophonous forms.

**Keywords:** French, writing, homophony, spelling, secondary

**Resumen:** Este artículo presenta los resultados obtenidos durante una investigación descriptiva con el propósito de presentar un panorama de las principales dificultades encontradas por los alumnos francófonos de secundaria de Quebec en relación con la ortografía de los homófonos en francés. En esta investigación se destacan los errores relacionados a los homófonos que 136 alumnos participantes cometen con mayor frecuencia y, para diez grupos homófonos específicos, en cada contexto de realización se destacan la tasa de éxito y fracaso de las formas esperadas en los textos. Entre nuestros principales resultados, nuestro análisis muestra, entre otros, que son principalmente las formas verbales finales en /E/ las que plantean los principales problemas a los alumnos de secundaria, seguidas por las formas homófonas *s'est/c'est/ces/ses* y *se/ce*.

**Palabras clave:** francés, escritura, homofonía, ortografía, secundaria

## Introduction

L'une des missions importantes que la société attribue à l'école est sans aucun doute la transmission de la langue écrite aux enfants, puisque celle-ci est à la fois un objet d'étude important et un outil essentiel à la poursuite du parcours scolaire (MÉLS, 2008; MÉLS, 2009).

Or, depuis 30 ans, au Québec, plusieurs recherches ont levé le voile sur les faibles performances des élèves en écriture et les nombreuses lacunes présentes dans leur répertoire de connaissances grammaticales (Roy, Lafontaine et Legros, 1995; Groupe DIEPE, 1995; MÉLS, 2012; Boivin et Pinsonneault, 2014a). Plusieurs chercheurs se sont effectivement penchés sur les difficultés rencontrées à l'écrit par les scripteurs du français, jeunes et moins jeunes. Les conclusions de ces recherches font ressortir la forte récurrence des erreurs d'orthographe (grammaticale et d'usage) et la place prépondérante des confusions homophoniques dans ce répertoire des difficultés. En effet, les élèves placés devant un choix orthographique lié aux formes homophones, que ce soit lors de la phase de mise en texte ou de révision, commettent de fréquentes erreurs (Boivin et Pinsonneault, 2014a; Massarenti, 1971; McNicoll et Roy, 1984).

La recherche empirique s'est toutefois très peu intéressée à ce sujet particulier. En effet, les difficultés des élèves relatives aux homophones ne font que rarement l'objet de publications à part entière, mais sont plus souvent abordées parallèlement à d'autres difficultés orthographiques dans des études plus holistiques sans que les résultats présentés ne se centrent sur cette dimension.

## Contexte spécifique à notre étude et objectifs visés

La présente contribution trouve sa source dans notre recherche de maîtrise<sup>i</sup> (Champoux, 2015) menée dans le cadre d'un projet de recherche plus vaste intitulé « Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire » (Boivin et Pinsonneault, 2014b). Ce projet (ci-après le *Projet grammaire-écriture*) visait à concevoir, à élaborer et à mettre à l'essai en classe un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture.

Plus précisément, notre recherche s'est greffée au premier volet de cette étude qui consistait à décrire les performances des élèves du secondaire en écriture. De notre côté, nous avons voulu décrire plus spécifiquement les performances des élèves relativement à l'orthographe

des homophones. Le présent article rend compte des principaux résultats que nous avons obtenus dans notre recherche.

## **Le phénomène de l'homophonie en français**

Le français, comme plusieurs autres langues (l'anglais, l'italien, etc.), est une langue alphabétique. Elle se base sur le principe qu'aux phonèmes (unités de son) de la langue orale correspondent des graphèmes (lettre ou groupe de lettres correspondant à un phonème). Dans l'idéal graphique représenté par la transcription phonétique, un seul phonème devrait être relié à un seul graphème, et inversement (Riegel, Pellat et Rioul, 2016). Si certaines langues se rapprochent de ce principe (par exemple l'espagnol), d'autres s'en écartent aussi grandement, comme l'anglais et le français. En effet, on recense environ 130 graphèmes correspondant aux 36 phonèmes du français (Riegel, Pellat et Rioul, 2016); l'orthographe du français est donc dite *opaque*, puisque les formes graphiques ne concordent pas toujours avec leur forme phonique. Cette relative opacité occasionne évidemment plusieurs confusions à l'écrit. Ainsi, un même phonème, par exemple [o], peut s'orthographier de différentes manières : *o*, *au*, *eau*, etc. Le scripteur du français ne peut donc se fier uniquement au principe alphabétique de la langue pour l'orthographier correctement.

Certains mots partagent donc la même forme phonique, alors qu'ils sont distincts sur le plan graphique et sémantique (ex. : pour le phonème [u] : *où*, *ou*, *août*, *houx*); d'autres possèdent la même forme graphique, mais sont de formes phoniques différentes, comme le mot *fils* qui peut se prononcer [fis] ou [fil] selon le nom auquel il réfère. Ce sont évidemment les mots qui présentent la même suite de phonèmes mais qui ne s'écrivent pas de la même façon (les homophones hétérographes) qui posent le plus de difficulté au scripteur. En effet, la « pluralité des formes graphiques de ces homophones [...] l'oblige à faire [des] choix et à développer des stratégies à cet effet » (McNicoll et Roy, 1985, p. 13).

## **Ce que la recherche empirique nous révèle**

*Les difficultés rencontrées par les élèves du primaire.* Comme nous l'avons mentionné, peu d'études se sont penchées spécifiquement sur les performances des élèves francophones concernant l'orthographe des homophones. À notre connaissance, la plus complète est celle qui a été conduite il y a déjà plus de trente ans par McNicoll et Roy (1984). Ces derniers ont mené une recherche auprès de 48 élèves québécois de 3<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année du primaire. L'analyse de deux textes

écrits par chacun de ces élèves ( $n= 96$  textes) a permis de décrire toutes les occurrences d'homophones présentes dans ces textes. Les homophones analysés étaient ceux de la liste des homophones du *Programme d'études* de 1979 pour le primaire; ainsi, les flexions homophones en /E/ (-é et -er) n'ont pas été considérées dans cette recherche.

Les résultats de l'étude montrent que certaines formes sont moins bien orthographiées que d'autres; il s'agit des formes attendues à, ça, ce, ces, c'est, s'est, s'était, s'en, m'a, l'a, t'a, ont et où. Sans surprise, les résultats montrent que les élèves qui font la démonstration d'une plus grande maîtrise de l'orthographe des homophones sont ceux qui ont des résultats scolaires élevés.

Les résultats obtenus par les chercheurs font aussi ressortir que la maîtrise orthographique des formes homophones dépend de plusieurs facteurs : leur forme graphique, leur appartenance à une catégorie grammaticale et la fréquence de leur emploi dans la langue écrite. Ces résultats vont ainsi dans le même sens que ceux de nombreux chercheurs qui reconnaissent le rôle joué par la fréquence d'un mot dans la réussite de son orthographe (Brissaud, Chevrot et Lefrançois, 2006; Ferrand, 2007; Jaffré et Bessonnat, 1996; Martinet, Valdois et Fayol, 2004; Massarenti, 1971). Les auteurs concluent que les homophones qui sont mieux orthographiés que les autres sont ceux qui ont une forme graphique simple (un seul mot), ceux qui appartiennent à la catégorie des déterminants et ceux qui présentent une fréquence d'emploi élevée.

*Les difficultés rencontrées dans l'orthographe des finales verbales en /E/.* En 1999, Brissaud et Sandon (1999) ont bâti un test exploratoire dont l'objectif premier était d'évaluer la compétence des élèves placés devant l'orthographe des terminaisons verbales du 1<sup>er</sup> groupe. Les résultats de l'étude ont permis de dégager certaines tendances se manifestant dans les graphies erronées. L'une de ces tendances est la sélection plus fréquente de la finale -é que celles en -ai et en -er. Par exemple, dans l'exercice à trous présenté à des élèves du collège (élèves de 11 à 13 ans), 218 élèves sur 1269 ont sélectionné la finale en -é alors que le contexte exigeait la finale du verbe infinitif en -er. En revanche, dans les contextes exigeant la finale du participe passé en -é, seulement 52 élèves ont sélectionné la mauvaise terminaison. Ces résultats suggèrent que les élèves du collège (fin du primaire et début du secondaire pour le Québec) éprouvent plus de difficulté à orthographier correctement les verbes dont la flexion est celle de l'infinitif en -er que les verbes se terminant par -é.

En 2006, Brissaud, Chevrot et Lefrançois (2006), dans le cadre de travaux conduits au LIDILEM en France, ont mené une expérimentation en fin d'année scolaire auprès de 621 élèves

sur six niveaux scolaires (en France, 318 élèves de la région de Grenoble et, au Québec, 303 élèves de la région de Montréal), de la 3<sup>e</sup> année<sup>ii</sup> à la 8<sup>e</sup> année<sup>iii</sup>. Les résultats de cette expérimentation montrent que les plus jeunes sélectionnent avec plus de justesse le morphogramme *-er* que *-é*, mais que la tendance s'inverse ensuite, ce qui va dans le même sens que l'étude de Brissaud et Sandon (1999).

Si ces études nous permettent de mieux comprendre, d'abord, les comportements des élèves du primaire et du début du secondaire lorsque vient le temps de sélectionner les morphogrammes *-er* et *-é*, ensuite, les formes homophones qui provoquent le plus d'erreurs dans les textes des élèves du primaire, elles ne permettent pas de brosser le portrait des difficultés des élèves de tous les niveaux du secondaire relativement aux homophones, ce que nous avons fait dans le cadre de notre recherche.

## Méthodologie

À visée exploratoire, l'étude dont cet article rend compte est de nature descriptive. La démarche méthodologique générale utilisée pour décrire les erreurs s'est fondée sur la collecte et l'analyse de produits (dictées et productions écrites).

*Les participants.* Les données que nous avons utilisées sont tirées d'un corpus de textes rédigés au cours du *Projet grammaire-écriture* par des élèves du secondaire fréquentant des écoles publiques de la Commission scolaire Les Affluents, en banlieue nord de Montréal. Il s'agit d'écoles ayant obtenu des résultats scolaires « moyens »<sup>iv</sup> aux examens du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) en français. Les classes d'élèves ciblées, de la 1<sup>re</sup> à la 5e secondaire (une classe par niveau), étaient composées d'un nombre similaire de garçons et de filles.

*Les instruments de collecte.* Trois instruments de collecte ont été utilisés par le groupe de recherche: une dictée, une production écrite et des entretiens métagraphiques<sup>v</sup> menés avec certains élèves à la suite de la rédaction de leurs textes. Les instruments ont été administrés, sans enseignement préalable particulier, au début d'octobre 2010. Dans le cadre de notre étude, nous n'avons utilisé que les données recueillies à l'aide des deux premiers instruments, c'est-à-dire les textes de dictée et les productions écrites. Le tableau suivant présente le nombre de participants<sup>vi</sup> à l'étude par niveau scolaire.

**Tableau 1.** Nombre de participants à l'étude par instrument et par niveau scolaire

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

Pour la production écrite<sup>vii</sup>, l'élève devait rédiger un texte narratif (de 300 mots environ au 1<sup>er</sup> cycle et de 400 mots pour les élèves du 2<sup>e</sup> cycle). Les élèves du 1<sup>er</sup> cycle ont rédigé, en moyenne, des textes de 305 mots alors que les élèves du 2<sup>e</sup> cycle ont produit des textes de 430 mots en moyenne.

Comme la dictée présentée aux élèves ne comprenait que très peu de contextes obligeant l'élève à procéder à des choix orthographiques liés aux homophones, notre analyse s'est surtout centrée sur les productions écrites des élèves ( $n= 136$  textes). Dans la suite de cet article, ce sont les résultats de cette analyse que nous avons choisi de présenter et de discuter.

### Analyse des données

Le codage des erreurs a été effectué, dans un premier temps, par des auxiliaires de recherche embauchés dans le cadre du *Projet grammaire-écriture*. Les textes ont d'abord été transcrits en format Word en conservant les erreurs commises par les élèves. Puis, ces transcriptions ont été vérifiées par une seconde personne pour en valider la conformité aux textes originaux. Finalement, tous les textes ont été codés à l'aide du logiciel HyperResearch afin de permettre la compilation des erreurs. Les codes<sup>viii</sup> utilisés par le *Projet grammaire-écriture* ont été établis afin de permettre une description complète des erreurs repérées.

En regard de nos objectifs de recherche, nous n'avons utilisé que les données regroupées dans la famille de difficultés *Syntaxe* (détermination de la catégorie grammaticale/homophones) et nous avons apporté quelques modifications aux codes utilisés par le groupe de recherche afin que ceux-ci décrivent avec plus de précision les confusions homophoniques ciblées. Tout d'abord, le code original « déterminant/pronom » a été développé en deux nouveaux codes « leurs/leur » et « sa/ça » afin de nous permettre une analyse indépendante de ces différentes formes. Nous avons aussi fait ressortir la paire « tous/tout » de l'ensemble d'erreurs codé « Autres » pour nous permettre un regard plus précis sur cette difficulté. Enfin, nous avons renommé certains codes afin qu'ils représentent directement la paire homophonique problématique. Ainsi, les codes originaux «

aux/prep », « prep/aux », « adv/pro V » et « pro V/adv » sont respectivement devenus « a/à », « à/a », « là/l'a » et « l'a/là ». Finalement, le code « pronom/déterminant » (code utilisé par le *Projet grammaire-écriture* pour coder les erreurs « ça/sa » et « se/ce ») a été renommé « se (pro)/ce (det) » en retirant du relevé des erreurs le seul cas « ça/sa » repéré. La catégorie grammaticale des deux termes a été ajoutée au code pour le différencier du code « pro pers/pro dem » (pronom personnel/pronom démonstratif) représentant lui aussi les mots *se* et *ce*.

Le tableau suivant présente l'ensemble des codes que nous avons utilisés pour classer les erreurs relevées dans les productions écrites des élèves.

**Tableau 2.** Codes<sup>x</sup> utilisés pour l'analyse des erreurs dans les productions écrites

| Catégories syntaxiques <sup>x</sup>                         | Codes utilisés      | Exemples de réalisations                             |
|---|---------------------|--|
| OPPOSITION GN/GV  | proV/det            | <i>m'a/ma; m'ont/mon<br/>s'est/ses<br/>c'est/ces</i> |
|   | det/proV            | <i>ma/m'a; mon/m'ont<br/>ces/c'est<br/>ses/s'est</i> |
|   | se (pro)/ce (det)   | <i>se/ce</i>   |
|   | leurs/leur          | <i>leurs/leur</i>                                    |
|   | on/ont              | <i>on/ont</i>  |
|   | ont/on              | <i>ont/on</i>  |
|   | son/sont            | <i>son/sont</i>                                      |
|   | sont/son            | <i>sont/son</i>                                      |
| STRUCTURE INTERNE<br>DU GROUPE NOMINAL                      | ces/ses             | <i>ces/ses</i>                                       |
|   | ses/ces             | <i>ses/ces</i>                                       |
| STRUCTURE INTERNE<br>DU GROUPE VERBAL ET<br>FORMES VERBALES | inf/2ppl            | <i>manger/mangez</i>                                 |
|   | 2ppl/inf            | <i>mangez/manger</i>                                 |
|   | 2ppl/pp adj         | <i>mangez/mangé</i>                                  |
|   | pp adj/2ppl         | <i>mangé/mangez</i>                                  |
|   | inf/pp adj          | <i>manger/mangé</i>                                  |
|   | pp adj/inf          | <i>mangé/manger</i>                                  |
|   | là/l'a              | <i>là/l'a</i>  |
|   | proV/pro            | <i>l'a/la<br/>l'est/les</i>                          |
|   | pro/proV            | <i>la/l'a<br/>les/l'est</i>                          |
|   | à/a                 | <i>à/a</i>   |
| GROUPE<br>PRÉPOSITIONNEL                                    | a/à                 | <i>a/à</i>   |
|   | pro pers/pro<br>dem | <i>se/ce<br/>s'est/c'est<br/>s'était/c'était</i>     |
| SYSTÈME<br>PRONOMINAL                                       | pro dem/pro<br>pers | <i>ce/se<br/>c'est/s'est<br/>c'était/s'était</i>     |
|   | sa/ça               | <i>sa/ça</i>   |

|                         |                                    |                          |
|-------------------------|------------------------------------|--------------------------|
| <b>GROUPE ADVERBIAL</b> | <b>ou/où</b>                       | <i>ou/où</i>             |
|                         | <b>où/ou</b>                       | <i>où/ou</i>             |
|                         | <b>là/la</b>                       | <i>là/la</i>             |
|                         | <b>la/là</b>                       | <i>la/là</i>             |
|                         | <b>l'a/là</b>                      | <i>l'a/là</i>            |
| <b>AUTRES</b>           | <b>tout/tous</b>                   | <i>tout/tous</i>         |
|                         | <b>tous/tout</b>                   | <i>tous/tout</i>         |
|                         | <b>quel</b>                        | <i>quel que/quelque</i>  |
|                         | <b>que/quelque</b>                 |                          |
|                         | <b>quelque/ quel</b><br><b>que</b> | <i>quelque/ quel que</i> |

Afin d'analyser les données recueillies, nous avons eu recours à des statistiques descriptives (c'est-à-dire en fréquences et en moyennes). Ce choix méthodologique a été fait délibérément pour des raisons liées à l'économie de notre travail et au but restreint que nous nous étions fixé dans le cadre de nos travaux de maîtrise.

Plus précisément, dans un premier temps, nous avons établi le nombre moyen d'erreurs d'homophonie par 100 mots pour l'ensemble des codes d'erreurs puis pour chacun de ces codes. Dans un deuxième temps, pour mieux cerner les difficultés principales des élèves, dix groupes d'homophones ont été sélectionnés et ont fait l'objet d'une analyse plus approfondie. La liste des homophones sélectionnés pour cette deuxième analyse a été constituée, tout d'abord, par les huit paires (ou groupes) d'homophones qui présentaient le plus haut taux d'erreurs dans les productions écrites et les textes de dictée analysés. Il s'agit des groupes suivants : *à/a*, *-er/-é*, *ont/on*, *sa/ça*, *se/ce*, *ses/ces/s'est/c'est*, *sont/son* et *tout/tous*. À ces groupes, nous avons ajouté les groupes *m'a/ma* et *l'a/la/là* qui étaient apparus problématiques dans la recherche de McNicoll et Roy (1984) menée auprès d'élèves québécois du primaire. L'analyse de ces dix groupes a été conduite en établissant le nombre de formes correctes et incorrectes sur l'ensemble des formes produites.



## Résultats et discussion

La présentation de nos résultats se fera en deux temps : dans un premier temps, nous brosserons le portrait général des erreurs d'homophonie relevées dans les textes, puis, dans un deuxième temps, nous présenterons le portrait des erreurs pour chacun des groupes d'homophones ciblés.

### Portrait des erreurs pour l'ensemble des formes homophones

Observons tout d'abord le nombre d'erreurs liées aux homophones commises par 100 mots pour chacun des niveaux scolaires. Notons que l'écriture de 100 mots équivaut approximativement à dix lignes de texte manuscrit.

**Tableau 3.** Nombre moyen d'erreurs d'homophonie par 100 mots pour chaque niveau scolaire

|  | 1 <sup>re</sup> sec. | 2 <sup>e</sup> sec. | 3 <sup>e</sup> sec. | 4 <sup>e</sup> sec. | 5 <sup>e</sup> sec. | Tous les niveaux |
|--|----------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|------------------|
| <b>Nombre moyen d'erreurs par 100 mots</b> | 2,39                 | 1,73                | 1,46                | 1,67                | 1,02                | 1,65             |

Nous pouvons observer que les élèves participant à l'étude ont commis en moyenne 1,65 erreurs par 100 mots. Tel qu'attendu, nous remarquons une nette amélioration du rendement de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire. En effet, les élèves de 5<sup>e</sup> secondaire ont commis environ deux fois moins d'erreurs que les élèves de 1<sup>re</sup> secondaire (1,02 erreur par 100 mots au lieu de 2,39). Seuls les résultats des élèves de 3<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> secondaire ne suivent pas tout à fait la courbe générale.

Nous avons ensuite fait ressortir le nombre d'erreurs commises par 100 mots par code d'erreur et par niveau scolaire (voir Annexe A pour une présentation de l'ensemble des résultats). Cette analyse nous a permis de dégager les erreurs les plus fréquentes dans les textes des élèves de chaque niveau scolaire. Le tableau suivant présente ces résultats (0,08 erreurs et plus par 100 mots).

**Tableau 4.** Erreurs les plus fréquentes pour chaque niveau scolaire (0,08 erreurs et plus par 100 mots), en ordre décroissant de fréquence

|     | 1 <sup>re</sup> secondaire            |           | 2 <sup>e</sup> secondaire         |           | 3 <sup>e</sup> secondaire |           | 4 <sup>e</sup> secondaire |           | 5 <sup>e</sup> secondaire |           |  |
|-----|---------------------------------------|-----------|-----------------------------------|-----------|---------------------------|-----------|---------------------------|-----------|---------------------------|-----------|--|
|     | Type d'erreur                         | /100 mots | Type d'erreur                     | /100 mots | Type d'erreur             | /100 mots | Type d'erreur             | /100 mots | Type d'erreur             | /100 mots |  |
| 1.  | - inf/pp adj                          | 0,63      | - inf/pp adj                      | 0,44      | - inf/pp adj              | 0,25      | - inf/pp adj              | 0,41      | - inf/pp adj              | 0,19      |  |
| 2.  | - sa/ça                               | 0,23      | - a/à                             | 0,30      | - a/à                     | 0,20      | - pp adj/inf              | 0,24      | - pp adj/inf              | 0,16      |  |
| 3.  | - det/proV<br>- pp adj/inf<br>- a/à   | 0,17      | - pp adj/inf                      | 0,20      | - pp adj/inf              | 0,15      | - a/à                     | 0,15      | - sa/ça                   | 0,15      |  |
| 4.  |                                       |           | - pro pers/<br>pro dem            | 0,14      | - pro dem/<br>pro pers    | 0,09      | - pro pers/<br>pro dem    | 0,12      | - sont/son                | 0,08      |  |
| 5.  |                                       |           | - sa/ça<br>- ou/où<br>- tout/tous | 0,10      | - ou/où                   |           | - tout/tous               | 0,11      |                           |           |  |
| 6.  |                                       |           |                                   |           | - se(pro)/<br>ce(det)     | 0,12      | - ces/ses                 | 0,08      | - pro dem/<br>pro pers    | 0,08      |  |
| 7.  | - sont/son                            | 0,10      |                                   |           |                           |           |                           |           |                           |           |  |
| 8.  | - pro dem/<br>pro pers                |           | - on/ont                          | 0,08      |                           |           |                           |           |                           |           |  |
| 9.  | - ou/où                               |           |                                   |           |                           |           |                           |           |                           |           |  |
| 10. | - pro pers/<br>pro dem<br>- tout/tous | 0,08      |                                   |           |                           |           |                           |           |                           |           |  |

Nous constatons d'entrée de jeu que certaines difficultés semblent persister tout au long de la scolarité des élèves; c'est le cas de l'erreur infinitif/participe passé adjectif (« inf/pp adj »), qui arrive au premier rang pour tous les niveaux scolaires. Comme l'erreur participe passé adjectif/infinitif (« pp adj/inf ») arrive elle aussi en tête de liste, nous pouvons affirmer sans trop risquer de nous tromper que c'est la difficulté à distinguer les finales verbales en /E/ qui occasionnent le plus grand nombre d'erreurs dans les textes des élèves du secondaire. Cette difficulté a d'ailleurs été fréquemment relevée chez les élèves du primaire (voir par exemple Brissaud et Sandon, 1999 et Brissaud et *al.*, 2006). Autres erreurs persistantes : la confusion pronom démonstratif/pronom personnel (« pro dem/pro pers ») et la confusion « a/à », erreurs présentes de la 1<sup>re</sup> à la 4<sup>e</sup> secondaire.

Alors que certaines difficultés perdurent, d'autres tendent à s'atténuer au fil du temps. C'est le cas de l'erreur déterminant/pronom verbe (« det/proV ») qui est très fréquente dans les textes des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire (0,17 sur 100 mots) alors qu'elle ne fait plus figure d'erreur importante pour les élèves des autres niveaux scolaires. C'est aussi le cas de la confusion

« ou/où », qui tend à disparaître au cours de la scolarité (erreur seulement présente dans les textes des élèves de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> secondaire).

Si ce portrait général permet de constater que certaines formes conduisent à un nombre plus élevé d'erreurs que d'autres dans les productions écrites des élèves, il ne permet pas de préciser si ce nombre élevé est dû à une haute fréquence de ces occurrences dans les textes des élèves ou bien s'il l'est parce que les élèves peinent à orthographier correctement ces formes dans la plupart des contextes où elles se présentent. En d'autres mots, l'importance de l'erreur doit aussi être établie en fonction du nombre de formes erronées sur l'ensemble des formes produites. C'est ce que notre analyse détaillée nous a permis de faire.

### Portrait des erreurs de chacun des groupes d'homophones

Tel que mentionné précédemment, pour mieux cerner les difficultés principales des élèves, certains groupes d'homophones ont fait l'objet d'une analyse plus détaillée. Dans cet article, nous choisissons de présenter les faits saillants de cette analyse<sup>xi</sup>, et ce, pour l'ensemble des élèves, peu importe leur niveau scolaire.

### Une difficulté importante : la distinction des formes en /SE/

Une première difficulté importante qui se dégage de notre analyse est celle qui concerne les homophones en /SE/. Le tableau suivant permet de comparer les erreurs commises par l'ensemble des élèves lorsque chacune des formes est attendue.

**Tableau 5.** Nombre et pourcentage d'erreurs lorsque les différentes formes en /SE/ sont attendues

| Forme attendue | N <sup>bre</sup> de formes produites | N <sup>bre</sup> de formes erronées |            |              |              | N <sup>bre</sup> d'erreurs au total | Pourcentage d'erreurs |
|----------------|--------------------------------------|-------------------------------------|------------|--------------|--------------|-------------------------------------|-----------------------|
|                |                                      | <i>ces</i>                          | <i>ses</i> | <i>c'est</i> | <i>s'est</i> |                                     |                       |
| <i>ces</i>     | 27                                   | ---                                 | 3          | 1            | 0            | 4                                   | 15 %                  |
| <i>ses</i>     | 225                                  | 24                                  | ---        | 9            | 1            | 34                                  | 15 %                  |
| <i>c'est</i>   | 101                                  | 7                                   | 14         | ---          | 4            | 25                                  | 25 %                  |
| <i>s'est</i>   | 34                                   | 2                                   | 2          | 9            | ---          | 13                                  | 38 %                  |

On remarque que ce sont les formes disjointes (*s'est* et *c'est*) qui sont les moins bien orthographiées parmi ce groupe d'homophones. Cette observation semble appuyer l'hypothèse de McNicoll et Roy (1984) selon laquelle les formes complexes occasionnent davantage d'erreurs que les formes simples.

Fait étonnant au sujet de la forme *c'est* : lorsqu'une erreur est commise, c'est la forme *ses* qui fait figure de concurrente principale (14 erreurs sur 25) et non la forme *s'est* (4 erreurs). Nous pouvons penser que la fréquence élevée de la forme *ses* dans la langue française la rend probablement plus prégnante que les autres formes.

Enfin, la difficulté rencontrée par de nombreux élèves lorsque vient le temps d'orthographier correctement chacune de ces formes nous laisse croire que la connaissance des catégories grammaticales est peut-être déficiente pour plusieurs d'entre eux. Que la similarité des formes *ses* et *ces* puisse confondre certains élèves, nous l'imaginons aisément, puisqu'il s'agit de deux déterminants pluriels n'ayant comme différence que leur propriété sémantique (relation de possession pour le déterminant *ses* et rôle déictique pour le déterminant *ces*), mais il est plus surprenant de constater que certains élèves confondent un déterminant (*ces* ou *ses*) avec une suite « pronom + verbe *être* ». Ce type de confusion laisse suggérer qu'il serait sûrement profitable de procéder à un enseignement systématique des catégories grammaticales avec les élèves pour permettre une compréhension profonde de la langue et ainsi doter les élèves de connaissances efficaces pour résoudre ces confusions (Boivin et Pinsonneault, 2012; Nadeau et Fisher, 2006).

### Un autre défi : la distinction des formes *ce/se*

En ce qui concerne la distinction des formes *ce* et *se*, notre analyse détaillée nous a permis de noter que les élèves rencontrent moins de difficulté lorsque c'est la forme pronominale *se* qui est ciblée. En revanche, un nombre important d'erreurs sont relevées lorsque c'est la forme *ce* (déterminant ou pronom) qui est attendue.

**Tableau 6.** Nombre et pourcentage d'erreurs lorsque les formes *ce* et *se* sont attendues

| Forme attendue  | N <sup>bre</sup> de formes produites | N <sup>bre</sup> de formes erronées |           | Pourcentage d'erreurs |
|-----------------|--------------------------------------|-------------------------------------|-----------|-----------------------|
|                 |                                      | <i>ce</i>                           | <i>se</i> |                       |
| <i>ce (dét)</i> | 125                                  | ---                                 | 23        | 18 %                  |
| <i>ce (pro)</i> | 361                                  | ---                                 | 53        | 15 %                  |
| <i>se (pro)</i> | 967                                  | 61                                  | ---       | 6 %                   |

Encore une fois, comme ces formes homophones n'appartiennent pas toutes à la même catégorie grammaticale et qu'elles ne se réalisent pas dans les mêmes contextes syntaxiques (par exemple, le déterminant *ce* se réalise dans un groupe nominal alors que le pronom *se* fait partie du

groupe verbal), nous pouvons penser, à l'instar de Boivin et Pinsonneault (2012), qu'un enseignement des homophones selon une approche centrée sur l'étude du fonctionnement général de la langue pourrait permettre de réduire ces confusions.

### La confusion *-é/-er* bien présente

Comme nous l'avions déjà observé dans notre première analyse générale, l'homophonie des finales verbales en /E/ entraîne encore de nombreuses erreurs dans les textes des élèves du secondaire. Notre seconde analyse nous a permis de confirmer l'importance de cette difficulté pour les élèves et de dégager les contextes qui provoquent le plus d'erreurs.

**Tableau 7.** Nombre et pourcentage d'erreurs lorsque les finales verbales *-er* et *-é* sont attendues

| Forme attendue | N <sup>bre</sup> de formes produites | N <sup>bre</sup> de formes erronées |           | Pourcentage d'erreurs |
|----------------|--------------------------------------|-------------------------------------|-----------|-----------------------|
|                |                                      | <i>-er</i>                          | <i>-é</i> |                       |
| <i>-er</i>     | 1184                                 | ---                                 | 104       | 9 %                   |
| <i>-é</i>      | 942                                  | 206                                 | ---       | 22%                   |

Nous constatons d'emblée qu'une asymétrie se dégage : les élèves commettent davantage d'erreurs lorsque c'est la finale en *-é* qui est attendue (22 % d'erreurs contre 9 % pour la finale en *-er*). L'analyse des contextes dans lesquels se produisent ces erreurs montre que la proportion d'erreurs est encore plus importante lorsque le participe passé est employé avec l'auxiliaire *avoir*, avec 26% d'erreurs comparativement à 22 % lorsque le participe passé est employé avec l'auxiliaire *être* et à 17 % lorsqu'il est employé seul.

Si nous comparons nos résultats avec ceux obtenus par Brissaud et Sandon en 1999, nous constatons que la direction de l'erreur observée n'est pas la même. En effet, Brissaud et Sandon (1999) suggèrent que les élèves du collège (fin du primaire et début du secondaire pour le Québec) éprouvent plus de difficulté à orthographier correctement les verbes dont la flexion est celle de l'infinitif en *-er* que les verbes se terminant par *-é*, alors que nous avons observé le contraire. Il nous apparaît toutefois difficile de comparer cette étude à la nôtre, puisque l'âge des participants n'est pas tout à fait le même (de 11 à 13 ans dans la première et de 12 à 16 ans dans la nôtre) et que les instruments de collecte de données utilisés sont différents (exercices à trous pour leur étude et productions écrites pour la nôtre).

### Autre erreur persistante : l'orthographe du prédéterminant *tous*

Relativement aux homophones *tous* et *tout*, il est important de préciser que nous n'avons considéré dans notre analyse que les contextes où la finale du mot n'était pas perceptible. Ainsi, pour la forme *tout*, nous avons écarté tous les cas où la liaison avec le mot suivant permettait de percevoir le *t* final (par exemple, dans les expressions *tout à fait*, *tout à coup* ou dans les suites phrastiques telles que *tout allait bien*). Pour les mêmes raisons, nous avons rejeté de notre analyse le pronom personnel *tous*, puisque sa finale en *-s* est audible. Les formes analysées sont donc les suivantes : le prédéterminant (*tout* ou *tous*), le pronom indéfini (*tout*) et l'adverbe (*tout*).

**Tableau 8.** Nombre et pourcentage d'erreurs lorsque les formes *tous* et *tout* sont attendues

| Forme attendue | N <sup>bre</sup> de formes produites | N <sup>bre</sup> de formes erronées |             | Pourcentage d'erreurs |
|----------------|--------------------------------------|-------------------------------------|-------------|-----------------------|
|                |                                      | <i>tous</i>                         | <i>tout</i> |                       |
| <i>tous</i>    | 82                                   | ---                                 | 46          | 56 %                  |
| <i>tout</i>    | 151                                  | 16                                  | ---         | 11 %                  |

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

### Peu d'occurrences, mais une difficulté certaine

Notre analyse des erreurs liées à la paire homophonique « sa/ça » montre de manière très claire que la difficulté réside uniquement dans l'orthographe du pronom *ça*.

**Tableau 9.** Pourcentage d'erreurs lorsque les formes *sa* et *ça* sont attendues

| Forme attendue | N <sup>bre</sup> de formes produites | N <sup>bre</sup> de formes erronées |           | Pourcentage d'erreurs |
|----------------|--------------------------------------|-------------------------------------|-----------|-----------------------|
|                |                                      | <i>sa</i>                           | <i>ça</i> |                       |
| <i>sa</i>      | 503                                  | ---                                 | 1         | 0,2 %                 |
| <i>ça</i>      | 56                                   | 27                                  | ---       | 48 %                  |

En effet, même si le nombre de contextes où le pronom *ça* est attendu est très peu élevé, le pourcentage d'erreurs, lui, est considérable : près d'une forme produite sur deux (48 %) est incorrecte. Encore une fois, la fréquence du déterminant possessif *sa* explique certainement une partie de ces résultats. Toutefois, nous pouvons aussi supposer qu'une mauvaise compréhension de ce qui différencie la catégorie grammaticale des déterminants et des pronoms pourrait avoir un impact négatif sur la distinction de ces deux formes.

Pour des raisons liées directement à la tâche d'écriture présentée aux élèves, peu d'occurrences des formes *m'a* ou *l'a* ont pu être observées dans le corpus de textes. Or, malgré cette limite évidente, nous avons tout de même pu observer que près d'un tiers des formes attendues *m'a* et *l'a* n'ont pas été orthographiées correctement (voir Tableaux 10 et 11). Cette observation nous laisse croire que cette difficulté est tout de même bien présente chez les élèves du secondaire.

**Tableau 10.** Nombre et pourcentage d'erreurs lorsque les formes *ma* et *m'a* sont attendues

| Forme attendue | N <sup>bre</sup> de formes produites | N <sup>bre</sup> de formes erronées |            | Pourcentage d'erreurs |
|----------------|--------------------------------------|-------------------------------------|------------|-----------------------|
|                |                                      | <i>ma</i>                           | <i>m'a</i> |                       |
| <i>Ma</i>      | 46                                   | ---                                 | 1          | 2 %                   |
| <i>m'a</i>     | 7                                    | 2                                   | ---        | 29 %                  |

**Tableau 11.** Nombre et pourcentage d'erreurs lorsque les formes *la* et *l'a* sont attendues

| Forme attendue | N <sup>bre</sup> de formes produites | N <sup>bre</sup> de formes erronées |            | Pourcentage d'erreurs |
|----------------|--------------------------------------|-------------------------------------|------------|-----------------------|
|                |                                      | <i>la</i>                           | <i>l'a</i> |                       |
| <i>la</i>      | 1527                                 | ---                                 | 3          | 0,2 %                 |
| <i>l'a</i>     | 17                                   | 5                                   | ---        | 29 %                  |

Comment expliquer que certains élèves confondent des déterminants (*ma* et *la*) avec des éléments bien précis du groupe verbal (*m'a* et *l'a*)? Sur le plan didactique, il nous apparaît que ces structures syntaxiques particulières (pronom complément + verbe) gagneraient à être enseignées à l'aide du modèle de la phrase de base, comme le suggère Boivin (2012), ce qui permettrait de « mettre en évidence de façon systématique le lien, la correspondance entre les positions canoniques [...] et les positions déplacées » (Boivin, 2012, p. 200).

### Une difficulté à relativiser : la confusion *à/a*

Une autre difficulté intéressante à discuter concerne l'orthographe des formes *à* et *a*. Tout d'abord, rappelons que ces formes sont légèrement distinctes sur le plan phonétique, en français québécois du moins, et qu'on pourrait donc s'attendre à ce qu'elles n'occasionnent pas un grand nombre d'erreurs. Or, nous avons observé que l'orthographe de ces formes provoque tout de même un nombre considérable d'erreurs dans les productions écrites des élèves (voir Tableau 4). Toutefois, lorsque nous dénombrons les formes correctes et incorrectes sur l'ensemble des formes produites, nous constatons que les élèves choisissent très souvent la forme appropriée (dans environ 90 % des cas). Ce constat nous permet de relativiser l'importance de cette difficulté chez les élèves du secondaire.

**Tableau 12.** Nombre et pourcentage d'erreurs lorsque les formes *a* et *à* sont attendues

| Forme attendue | N <sup>bre</sup> de formes produites | N <sup>bre</sup> de formes erronées |          | Pourcentage d'erreurs |
|----------------|--------------------------------------|-------------------------------------|----------|-----------------------|
|                |                                      | <i>a</i>                            | <i>à</i> |                       |
| <i>a</i>       | 229                                  | ---                                 | 19       | 8,3 %                 |
| <i>à</i>       | 958                                  | 86                                  | ---      | 9 %                   |

### Un cas peu problématique : la confusion *son/sont*

Bien qu'elles soient apparues problématiques dans l'étude de McNicoll et Roy (1984) menée auprès des élèves du primaire, les formes homophones *son* et *sont* ne semblent pas avoir occasionné de grandes difficultés aux élèves du secondaire ayant participé à l'étude. En effet, sur 570 contextes où la forme *son* était attendue, seulement 5 % d'erreurs ont été commises et, sur 39 contextes exigeant la forme *sont*, aucune erreur n'a été relevée.



## Conclusion

L'objectif principal du travail à la source de cet article était de décrire les principales difficultés rencontrées par les élèves du secondaire québécois relativement à l'orthographe des homophones et d'ouvrir par la même occasion une réflexion sur l'enseignement/apprentissage des homophones en classe de français au secondaire. Pour ce faire, nous avons décrit les erreurs relevées dans les textes de 136 élèves de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire.

Les résultats de notre recherche suggèrent que certaines formes homophones provoquent plus d'erreurs dans les textes des élèves; c'est le cas par exemple des formes en /SE/ (*ses/ces/s'est/c'est*), des formes *se/ce*, des formes *tous/tout* et des finales verbales *-er/-é*.

Bien sûr, la recherche que nous avons menée comporte des limites. Premièrement, les instruments de collecte n'ayant pas été conçus pour l'analyse spécifique des homophones, ils n'ont pas permis de cibler tous les cas que nous aurions aimé étudiés. Deuxièmement, les élèves faisant partie de l'échantillon à partir duquel nous avons travaillé font tous partie du même milieu scolaire. Cette limite ne nous permet pas de généraliser à l'ensemble de la population étudiante du secondaire les conclusions tirées de notre analyse. Finalement, une analyse statistique plus poussée nous aurait sans doute permis d'esquisser un portrait plus précis de la situation. Par exemple, il aurait été intéressant de vérifier la corrélation qui existe entre certains types d'erreurs (ex.: corrélation entre les erreurs concernant les finales verbales en /E/ et celles concernant les formes *a* et *à*).

Pour clore cet article, nous proposons certaines pistes didactiques pour l'enseignement/apprentissage des homophones en classe de français au secondaire et quelques perspectives de recherche permettant de poursuivre le travail amorcé.

## Pistes didactiques et perspectives de recherche

*L'enseignement des homophones.* Tout d'abord, nous croyons que ce ne sont pas toutes les formes homophones qui devraient susciter le même degré d'attention de la part des enseignants. En effet, nos résultats montrent que certaines formes occasionnent davantage d'erreurs que d'autres dans les textes des élèves du secondaire et qu'elles nécessitent donc un enseignement plus ciblé et répété. De plus, comme les confusions observées concernent fréquemment des formes qui n'appartiennent pas aux mêmes catégories grammaticales (p. ex., le déterminant *ce* et le pronom personnel *se*), nous estimons, comme plusieurs auteurs, qu'une connaissance approfondie du

fonctionnement de la langue (principalement des catégories grammaticales et de la structure des groupes syntaxiques) est primordiale pour améliorer l'orthographe de plusieurs formes homophones (Nadeau et Fisher, 2006; Boivin et Pinsonneault, 2012).

*Perspectives de recherche.* À notre avis, pour parvenir à vérifier certaines hypothèses, il serait extrêmement pertinent de mener d'autres recherches empiriques ayant pour objectif de décrire plus en détail certaines erreurs ciblées dans notre recherche (par exemple, celles reliées à la confusion entre les finales verbales en /E/). Le dispositif méthodologique devrait alors être conçu en fonction de cet objectif particulier (dictée ciblée, production écrite, etc.) et, idéalement, être complété par des entretiens métagraphiques menés avec les élèves scripteurs. L'analyse de ces entretiens enrichirait énormément notre compréhension des erreurs commises par les élèves lorsque placés devant un choix orthographique lié aux formes homophones.

## Références

- Boivin, M.-C. (2012). La pertinence didactique de la phrase de base pour l'enseignement du français. *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 15(1), 190-214. Repéré à <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19953/21846>
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2012). L'orthographe des homophones : une approche syntaxique. *La lettre de l'AIRDF*, 52, 36-40.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2014a). *Étude sur les erreurs syntaxiques, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois du primaire et du secondaire*. Rapport de recherche présenté au ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec, décembre 2014, 63 pages.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2014b). *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* (Rapport no 2010-ER-136922). Repéré à <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/la-recherche/la-recherche-en-vedette/histoire/un-modele-didactique-d-articulation-de-la-grammaire-et-de-l-ecriture-pour-favoriser-le-transfert-des-connaissances-grammaticales-en-situation-de-production-ecrite-chez-les-eleves-du-secondaire-xrqqv5he1425320949305>

- Brissaud, C. et Sandon, J.-M. (1999). L'acquisition des formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie. *Langue Française*, 124, 40-57. Repéré à [http://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1999\\_num\\_124\\_1\\_6305](http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1999_num_124_1_6305)
- Brissaud, C., Chevrot, J. 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. DOI: <http://doi.org/10.3917/lf.151.0074>
- Champoux, M. (2015). *Portrait des difficultés des élèves du secondaire relativement à l'orthographe des formes homophones* (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13985>
- Ferrand, L. (2007). *Psychologie cognitive de la lecture : reconnaissance des mots écrits chez l'adulte*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Groupe DIEPE (1995). *Savoir écrire au secondaire : étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Jaffré, J.-P. et Bessonnat, D. (1996). Gestion et acquisition de l'accord : erreurs et étiologie. *Faits de Langues*, 4(8), 185-192. Repéré à [http://www.persee.fr/doc/flang\\_1244-5460\\_1996\\_num\\_4\\_8\\_1129](http://www.persee.fr/doc/flang_1244-5460_1996_num_4_8_1129)
- Martinet, C., Valdois, S. et Fayol, M. (2004). Lexical orthographic knowledge develops from the beginning of literacy acquisition. *Cognition*, 91(2), B11-B22. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2003.09.002>
- Massarenti, L. (1971). *Psychopédagogie des moins doués*. Bruxelles: Labor.
- McNicoll, L., Roy, G.-R. (1984). *Les homophones: diagnostics et remèdes*. Sherbrooke, Québec: Université de Sherbrooke, Programme de perfectionnement des maîtres en français.
- McNicoll, L. et Roy, G.-R. (1985). *Les homophones: problèmes et solutions*. Sherbrooke, Québec: Éditions Naaman.
- MÉES (2018). *Résultats aux épreuves uniques de juin*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/resultats-aux-epreuves-uniques-de-juin/>
- MÉLS (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*. Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/Amelioration-Francais\\_SoutenirDeveloppementCompetenceEcrire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Amelioration-Francais_SoutenirDeveloppementCompetenceEcrire.pdf)

MÉLS (2009). *Programme de formation de l'école québécoise : français, langue d'enseignement*.

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

MÉLS (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français: suivi des apprentissages réalisés par les élèves en écriture (2009, 2010) : deuxième rapport d'étape*.

Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/EvaluationPAAF\\_2eRapportFinal.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EvaluationPAAF_2eRapportFinal.pdf)

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

Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2016). *Grammaire méthodique du français*. Paris: Presses universitaires de France.

Roy, G.-R., Lafontaine, L. et Legros, C. (1995). *Le savoir grammatical après treize ans de formation*. Sherbrooke: Éditions du CRP.

## Annexe A

Tableau présentant le nombre moyen d'erreurs par 100 mots dans les productions écrites

|   | Codes d'erreurs | 1 <sup>re</sup> sec. | 2 <sup>e</sup> sec. | 3 <sup>e</sup> sec. | 4 <sup>e</sup> sec. | 5 <sup>e</sup> sec. | Tous        |
|---|-----------------|----------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|-------------|
| <b>Opposition<br/>GN/GV</b>                                   | proV/det        | 0,04                 | 0,03                | 0,03                | 0,03                | 0,00                | <b>0,02</b> |
|   | det/proV        | 0,17                 | 0,03                | 0,03                | 0,07                | 0,02                | <b>0,06</b> |
|   | se(pro)/ce(det) | 0,12                 | 0,04                | 0,06                | 0,02                | 0,05                | <b>0,06</b> |
|   | leurs/leur      | 0,00                 | 0,03                | 0,01                | 0,02                | 0,00                | <b>0,01</b> |
|   | on/ont          | 0,02                 | 0,08                | 0,03                | 0,01                | 0,01                | <b>0,03</b> |
|   | ont/on          | 0,06                 | 0,01                | 0,01                | 0,02                | 0,00                | <b>0,02</b> |
|   | son/sont        | 0,00                 | 0,00                | 0,00                | 0,00                | 0,00                | <b>0,00</b> |
|   | sont/son        | 0,10                 | 0,00                | 0,03                | 0,05                | 0,08                | <b>0,05</b> |
| <b>Structure<br/>interne du<br/>GN</b>                        | ces/ses         | 0,05                 | 0,01                | 0,08                | 0,03                | 0,03                | <b>0,04</b> |
|   | ses/ces         | 0,02                 | 0,00                | 0,01                | 0,00                | 0,02                | <b>0,01</b> |
| <b>Structure<br/>interne du<br/>GV et formes<br/>verbales</b> | inf/2ppl        | 0,05                 | 0,00                | 0,01                | 0,02                | 0,01                | <b>0,02</b> |
|   | 2ppl/inf        | 0,01                 | 0,00                | 0,00                | 0,01                | 0,01                | <b>0,01</b> |
|   | 2ppl/pp adj     | 0,00                 | 0,00                | 0,00                | 0,01                | 0,00                | <b>0,00</b> |
|   | pp adj/2ppl     | 0,01                 | 0,01                | 0,00                | 0,02                | 0,00                | <b>0,01</b> |

|                              |                   |      |      |      |      |      |             |
|------------------------------|-------------------|------|------|------|------|------|-------------|
|                              | inf/pp adj        | 0,63 | 0,44 | 0,25 | 0,41 | 0,19 | <b>0,38</b> |
|                              | pp adj/inf        | 0,17 | 0,20 | 0,15 | 0,24 | 0,16 | <b>0,19</b> |
|                              | là/l'a            | 0,00 | 0,03 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | <b>0,01</b> |
|                              | proV/pro          | 0,01 | 0,01 | 0,02 | 0,01 | 0,02 | <b>0,01</b> |
|                              | pro/proV          | 0,00 | 0,00 | 0,01 | 0,00 | 0,00 | <b>0,00</b> |
|                              | à/a               | 0,06 | 0,04 | 0,04 | 0,05 | 0,01 | <b>0,04</b> |
| <b>Groupe prépositionnel</b> | a/à               | 0,17 | 0,30 | 0,20 | 0,15 | 0,05 | <b>0,18</b> |
| <b>Système pronominal</b>    | pro pers/pro dem  | 0,08 | 0,14 | 0,05 | 0,12 | 0,07 | <b>0,09</b> |
|                              | pro dem/pro pers  | 0,10 | 0,03 | 0,09 | 0,08 | 0,07 | <b>0,07</b> |
|                              | sa/ça             | 0,23 | 0,10 | 0,03 | 0,06 | 0,15 | <b>0,11</b> |
| <b>Groupe adverbial</b>      | ou/où             | 0,10 | 0,10 | 0,09 | 0,07 | 0,01 | <b>0,07</b> |
|                              | où/ou             | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,01 | <b>0,00</b> |
|                              | là/la             | 0,01 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,01 | <b>0,00</b> |
|                              | la/là             | 0,05 | 0,00 | 0,07 | 0,02 | 0,00 | <b>0,03</b> |
|                              | l'a/là            | 0,01 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | <b>0,00</b> |
| <b>Autres</b>                | tout/tous         | 0,08 | 0,10 | 0,07 | 0,11 | 0,05 | <b>0,08</b> |
|                              | tous/tout         | 0,01 | 0,01 | 0,05 | 0,04 | 0,01 | <b>0,02</b> |
|                              | quel que/quelque  | 0,02 | 0,00 | 0,02 | 0,00 | 0,00 | <b>0,01</b> |
|                              | quelque/ quel que | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | <b>0,00</b> |

<sup>i</sup> Le projet *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* a été financé par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC ; octroi no 2010-ER-136922 ; 2010-2014) et dirigé par Marie-Claude Boivin, professeure à l'Université de Montréal. Nous remercions chaleureusement Marie-Claude Boivin pour l'encadrement et le soutien qu'elle nous a offerts pendant notre travail de recherche à la maîtrise à titre de directrice de recherche.

<sup>ii</sup> Cela équivaut à la CE2 en France.

<sup>iii</sup> Cela équivaut à la classe de 4<sup>e</sup> du collège en France et de 2<sup>e</sup> secondaire au Québec.

<sup>iv</sup> Au Québec, les élèves de la 5<sup>e</sup> secondaire doivent se soumettre à des épreuves uniques d'écriture élaborées par le Ministère de l'Éducation. Les résultats publiés annuellement indiquent que les élèves obtiennent, en moyenne, un résultat se situant autour de 70 %. À titre d'exemple, en 2015, la moyenne, pour l'ensemble du Québec était de 72,6 % (MÉES, 2018).

<sup>v</sup> L'entretien métagraphique est un entretien mené avec le scripteur dans lequel ce dernier est amené à verbaliser son raisonnement métagraphique.

<sup>vi</sup> Le nombre d'élèves ayant complété la production écrite et la dictée diffère légèrement, car certains élèves étaient absents lors de la passation de l'une ou l'autre de ces épreuves.

<sup>vii</sup> Les consignes d'écriture peuvent être retrouvées dans l'annexe A du rapport de recherche final (XXXX, XXXX).

<sup>viii</sup> Pour une description exhaustive des codes utilisés par le *Projet grammaire-écriture* nous invitons le lecteur à consulter l'annexe L du rapport de recherche final (Boivin et Pinsonneault, 2014a).

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

---

<sup>x</sup> Nous empruntons les mêmes grandes catégories syntaxiques que le *Projet grammaire-écriture* pour organiser les différents homophones étudiés. Ces catégories ont été établies pour rendre compte de la structure syntaxique sous-jacente à l'orthographe de ces différentes formes.

<sup>xi</sup> En raison du nombre peu élevé d'occurrences des formes *on* et *ont* dans les textes des élèves de notre échantillon, les résultats relatifs à ces formes ne sont pas présentés ici.

---

**Informations sur l'auteur :**

**Ménaïc Champoux** est doctorante en didactique du français à l'Université de Montréal.

**Email :** [menaic.champoux-chouinard@umontreal.ca](mailto:menaic.champoux-chouinard@umontreal.ca)

---

Pour citer cet article :

Champoux, M. (2018). L'orthographe des homophones : quelles difficultés pour les élèves du secondaire? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(1), 63-84. DOI: <http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.739>

