



LES HOMOPHONES, DES MOTS QUI N'ONT PAS DE CLASSE

Présentation ITA, Montréal, 23 mars 2018

Marie-Hélène Giguère, UQÀM

Descriptif de l'atelier (M. 3.2.1)

Les difficultés d'enseignement et d'apprentissage des homophones grammaticaux sont abordées depuis des décennies par des didacticiens, mais les pratiques scolaires se transforment peu. L'objectif de cette communication est de mieux comprendre pourquoi l'enseignement des homophones grammaticaux tel qu'il est fait traditionnellement dans les écoles est inefficace. Le recours aux trucs représente une voie de contournement des difficultés pour les élèves à risque en lecture et en écriture. Par le biais d'une analyse d'une centaine de copies d'élèves, il nous est possible de cibler lesquels posent majoritairement problème aux élèves du 3^e cycle du primaire. Nos résultats indiquent également comment les élèves ne réfléchissent pas toujours adéquatement à ces problèmes grammaticaux. Nous proposerons de discuter des implications de ces constats, pour la classe et pour l'orthopédagogue, en proposant une démarche qui a fait ses preuves pour l'enseignement de cette difficulté linguistique : l'analyse syntaxique et le recours à des stratégies métacognitives et métalinguistiques.

Pourquoi s'intéresser (encore) aux homophones?

3

- Les homophones occupent l'espace scientifique québécois environ tous les dix ans
 - ▣ McNicoll et Roy, 1985
 - ▣ Fisher, 1994
 - ▣ Nadeau et Fisher, 2006
 - ▣ Boivin et Pinsonneault, 2014; Champoux, 2015

Pourquoi s'intéresser (encore) aux homophones?

4

- Parce qu'ils représentent environ 6% des mots de la langue écrite (Catach dans Lefrançois, 2003), mais sont responsables d'environ 15% des erreurs de syntaxe (Boivin et Pinsonneault, 2014)
- Ils sont utiles au lecteur, mais posent des difficultés au scripteur.

	Nb moyen d'erreurs sur 100 mots	Écart-type	Nb maximal d'erreurs sur 100 mots
4 ^e année	2,86	1,94	10,07
6 ^e année	1,53	1,50	8,24
2 ^e sec	1,33	1,41	8,39
5 ^e sec	0,43	0,51	3,23

De quoi s'agit-il?

5

- ❑ Ensemble « fourre-tout » de couples ou séries de mots monosyllabiques grammaticaux et lexicaux d'une très haute fréquence;
- ❑ Grande diversité: ils ne forment pas une catégorie linguistique.
- ❑ Ensemble inventé par l'école dans le but d'aider les élèves à les orthographier correctement.

(Tallet, 2016)

- ❑ **« L'idée est que l'orthographe des homophones est trop difficile à analyser et qu'il vaut mieux doter les élèves d'un « truc » efficace pour éviter les fautes. »**
- ❑ Le nombre de règles à mémoriser explose, les élèves ne comprennent pas pourquoi ils font du remplacement et se trompent dans l'utilisation du procédé. Ils ne savent pas quelles unités linguistiques ils manipulent.

(Brissaud et Cogis, 2011, p. 263)

De quoi s'agit-il?

6

- ❑ Les homophones = concept scolaire
- ❑ Homophones lexicaux: mots de même son mais de graphie différentes appartenant à la même catégorie grammaticale, généralement des noms (ex: *pois, poids, poix*)
- ❑ Homophones grammaticaux: mots de même son mais de catégories grammaticales différentes (ex: *son/sont/sons*)
- ❑ Le matériel scolaire a produit des listes qui ont amalgamé ces deux catégories, si bien qu'on n'en voit plus la distinction claire (ex: *t'en, tends, tend, tant, temps*).

D'où vient ce concept?

Fisher, 1994

7

- Les études de linguistique des années 60 et 70 s'intéressent
 - ▣ aux liens entre l'oral et l'écrit
 - ▣ à la description de l'orthographe
 - ▣ à l'analyse des erreurs des élèves
- Les orthopédagogues ont aussi pu engendrer le mouvement par des programmes de rééducation
 - ▣ (Ex: de Sacy et Séchelles, 1965/1987 *Du langage à l'orthographe, Travail sur les homophones*)

D'où vient ce concept?

Nadeau et Fisher, 2006

8

- L'approche fonctionnelle instaurée dans les écoles dans les années 80 avait pour but de fournir des trucs efficaces pour régler rapidement des difficultés orthographiques:
 - ▣ Les homophones (listes souvent constituées d'amalgames entre unités lexicales -*nid* et grammaticales - *n'y*, même parfois morphologiques – *nie-nies-nient*)
 - ▣ Les finales de verbes (ex: *s-e-x-ai*, *c-a-d-e-t*, etc.)
- **Les trucs enseignés visaient « à réduire l'apprentissage de la terminologie grammaticale et la connaissance explicite des règles » (p. 60)**
- Se faisant, les opérations de distinction ont renforcé l'association qu'on voulait éviter, tout en évacuant les contextes syntaxiques.

Dans les programmes de formation

9

- Ministère de l'éducation du Québec, 1979 : introduction de 19 homophones grammaticaux présentés par paires
- Ils disparaissent dans le programme de 2000 et sont absents de la Progression des apprentissages de 2009.
- Mais ils ont la vie dure...

Recension des cahiers d'exercices récents

- Parmi 7 cahiers du 3 cycle du primaire rédigés après la Progression des apprentissages, 6 comportent des exercices portant sur les distinctions entre les homophones et proposent des exercices troués.
- C'est la même chose pour certaines grammaires scolaires qui présentent jusqu'à 15 pages de tableaux en annexe.

L'apprentissage des homophones

11

- Fréquence
- Formes simples et disjointes
- Complexité et quantité
- Distance avec l'oral réel
- Connaissances syntaxiques

McNicoll et Roy, 1985

Méthodologie

12

- Recherche descriptive de l'utilisation des homophones grammaticaux par des élèves du 3^e cycle du primaire dans des textes libres.
 1. Quels mots homophones sont les plus utilisés dans les textes des élèves du 3^e cycle du primaire?
 2. Lesquels sont les plus problématiques?
 3. Quelles stratégies les élèves utilisent-ils pour résoudre ces problèmes d'orthographe?
 4. Ces stratégies sont-elles efficaces?

Méthodologie

13

- Échantillon: 117 textes d'élèves de 3^e cycle du primaire provenant d'une commission scolaire de la Rive-Sud de Montréal
- Les textes sont issus des prétests d'une recherche portant sur les effets d'une formation en grammaire

Année	N	Genre		Indice de milieu socioéconomique	
		Garçons	Filles	IMSE 1-2-4 (favorisé)	IMSE 8-9 (défavorisé)
4 ^e année	3	2	1	0	3
5 ^e année	54	25	29	31	23
6 ^e année	48	18	30	36	12
5 ^e -6 ^e année	9	4	5	6	3
1 ^{re} sec	3	2	1	0	3
Sous-total		51	66	73	44
Total	117	117		117	

Méthodologie

14

- Texte libre (sujet, genre, longueur)
- Une heure incluant la préparation à l'oral, la rédaction et la correction
- Protocole de pensée à voix haute soutenu par un accompagnateur. En aucun temps les interventions de l'accompagnateur ne visaient l'amélioration du texte ou un soutien à la correction.
- Cette activité d'écriture a été réalisée à l'aide d'un SmartPen, un outil numérique permettant d'enregistrer à la fois le tracé du texte de l'élève et les propos émis lors de sa réflexion en synchronicité.

Méthodologie

15

- Codage des textes (22 catégories)
 - ▣ fréquences d'occurrences dans les textes
 - ▣ réussite

- Codage des verbatims (10 catégories)
 - ▣ catégories de stratégies
 - ▣ efficacité des stratégies

Résultats

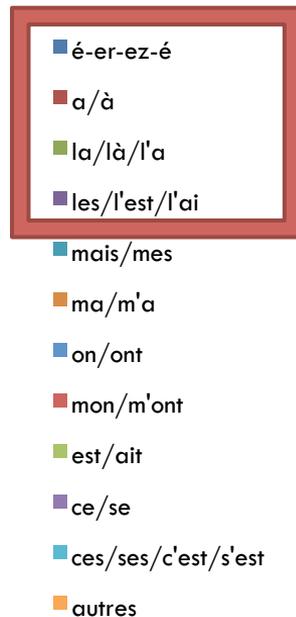
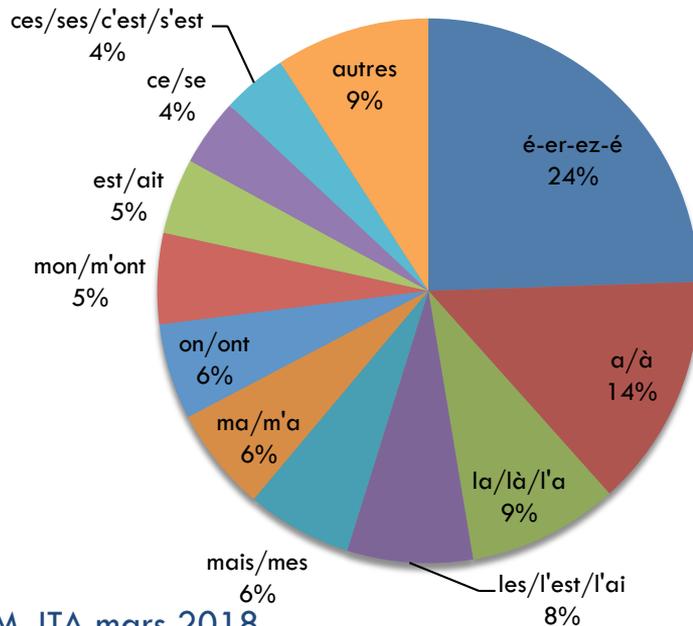
Sur les 12 483 mots utilisés par les élèves dans leurs textes, 2441 mots sont considérés comme des homophones selon notre grille, soit 19,55% des mots.

Question 1 : Quels mots homophones sont les plus utilisés dans les textes?

17

La liste a été construite par les listes les plus fréquentes et bonifiée des occurrences dans les textes des élèves.

Fréquences des séries d'homophones dans le corpus

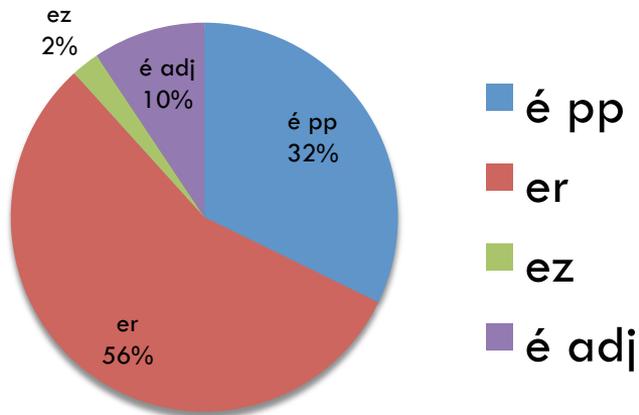


Question 1 : Quels mots homophones sont les plus utilisés dans les textes?

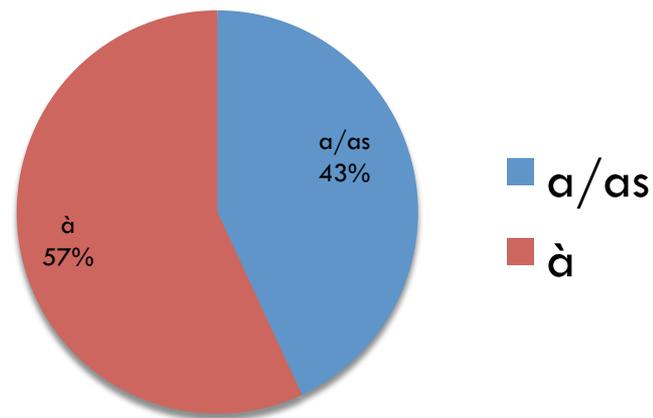
18

Parmi les homophones les plus fréquents, lesquels, dans les séries, sont les plus utilisés?

Série é/er/ez/é



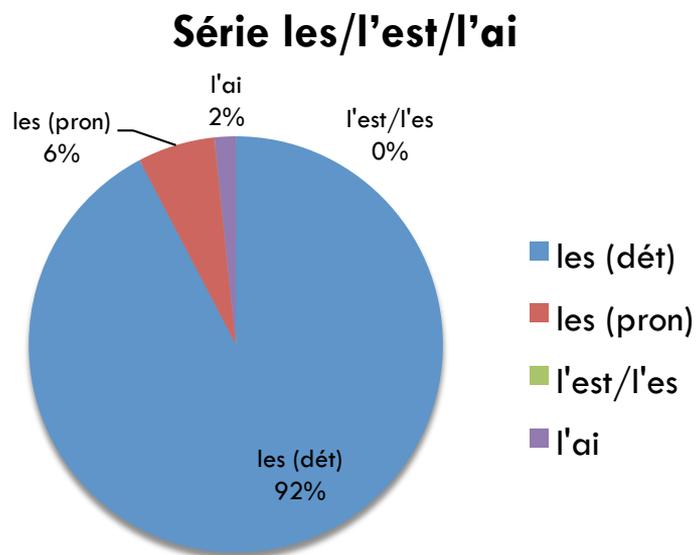
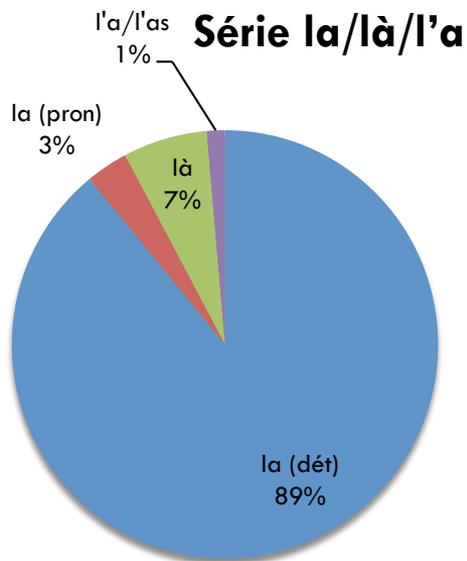
Série a/à



Question 1 : Quels mots homophones sont les plus utilisés dans les textes?

19

Parmi les homophones les plus fréquents, lesquels, dans les séries, sont les plus utilisés?



Question 1 : Quels mots homophones sont les plus utilisés dans les textes?

20

Parmi les homophones les plus fréquents, lesquels, dans les séries, sont les plus utilisés?

- Les finales en é/er sont les plus fréquentes, suivis du couple à/a
- Dans les séries, les déterminants sont largement plus fréquents que les autres catégories grammaticales (la, les, mes, ma, mon) ...
- ... en particulier lorsqu'il y a présence de forme disjointe (m'ont, t'a, t'est, m'est, etc.) dont l'occurrence est très rare dans les textes d'élèves de la fin du primaire.

Conclusion partielle

Si on veut s'attaquer aux problèmes orthographiques liés aux formes homophones au 3^e cycle, commençons par choisir les séries les plus fréquentes:

é/er/ez

a-as/à

déterminants

Question 2 : Quels mots homophones sont les plus problématiques?

22

- Sur les 2441 homophones recensés, 2 225 ont été correctement orthographiés, soit un taux de réussite de 91,2%.
- Taux de réussite de 100% dans 5 séries :
 - ▣ Les dét-*l'est/l'es-l'ai-les* pron
 - ▣ mon-*m'ont*
 - ▣ ni-*n'y*
 - ▣ si-*s'y*
 - ▣ sur-*sûr*

Question 2 : Quels mots homophones sont les plus problématiques?

23

Parmi les homophones les plus manqués, lesquels, dans les séries, sont les plus difficiles à réussir?

- ❑ Des trois catégories les plus manquées, deux sont très peu fréquentes:
 - ❑ tes/t'est-t'es (4 occurrences correctes sur 6, taux de réussite de 66,7%)
T'es blagues me font très rire.
 - ❑ sa/ça (22 occurrences correctes sur 30, taux de réussite de 73,3%)
Sa prend deux heures y aller.
- ❑ L'autre catégorie manquée est plus fréquente:
 - ❑ « ces » (ces, ses, c'est, s'est, sait-sais, c'était, s'était) avec un taux de réussite de 78,7%

Question 2 : Quels mots homophones sont les plus problématiques?

24

Parmi les homophones de la série « ces », lesquels posent problème aux élèves?

3,9% du corpus total

Sous-catégorie d'homophone	Fréquence dans la série	Occurrence	Nombre de réussites	% de réussite
Ces	7,4%	7	5	71,4
Ses	12,7%	12	6	50
C'est	50%	47	43	91,5
S'est	4,3%	4	2	50
Sait-sais	4,3%	4	3	75
C'était	14,9%	14	14	100
S'était	6,4%	6	1	16,7

Question 2 : Quels mots homophones sont les plus problématiques?

25

Parmi les homophones les plus fréquents, lesquels posent problème aux élèves?

% du corpus	Sous-catégorie d'homophone	Fréquence dans la série	Occurrence	Nombre de réussites	% de réussite
24,5	É	32%	192	174	90,6
	Er	56%	334	274	82
	Ez	2,5%	15	8	53,5
	É (adj)	9,4%	56	55	98,2
13,9	A-as	43%	146	109	74,7
	À	57%	193	185	95,9
5,7	On	77,5%	107	104	97,2
	Ont	22,5%	31	18	58,1
4%	Ce	42%	41	39	95,1
	Se	58%	57	46	80,7

Conclusion partielle

Les élèves éprouvent des difficultés à orthographier les formes pronominales et les verbes conjugués.

Question 3: Quelles stratégies les élèves utilisent-ils pour résoudre ces problèmes orthographiques?

27

Stratégie utilisée (orale ou écrite)	Exemples	Fréquence
0. Aucune réflexion	L'élève ne s'exprime pas du tout	47,8%
1. Remplacement	Mordre/mordu, a/avait, etc.	11,5%
2. Réflexion sur le GN	Traces entre le nom et le déterminant (accord du GN ex : la pomme, les fraises, ton amie)	21,4%
3. Réflexion sur le GV	Traces pour l'accord du verbe (accord du GV : ex : ils sont, elles ont)	10,4%
4. Remplacement ET autre stratégie	Deux stratégies pour un même cas ou deux stratégies pour des cas semblables (ex : « a, je peux dire avait, donc pas d'accent. C'est le verbe avoir à la 3 ^e p.s. »)	3,6%
5. Sémantique	Pour où : «c'est un lieu , pas un choix», pour ses : c'est ses problèmes à elle	2%
6. Ne sait pas, épèle	L'élève exprime un doute mais n'évoque aucune stratégie.	2%
7. Syntaxique	Se devant un verbe- structure syntaxique, place des mots dans la phrase, réflexion sur le sujet (aucune mention du GV).	0,9%
8. Stratégies 2-3	L'élève utilise les deux stratégies pour des phrases différentes (ex : Ma sorte de plante tropicale <u>préférée</u> = V (erreur de l'élève) ; Mon fruit <u>préfér</u> é : = Adj.)	0,4%
9. Liaison	L'élève se sert d'une liaison pour justifier la graphie : on a (ça sonne on Na) donc pas de t	0,1%

Question 3: Quelles stratégies les élèves utilisent-ils pour résoudre ces problèmes orthographiques?

28

- **L'utilisation des stratégies est en grande partie liée à la catégorie grammaticale du mot.**
- Ainsi, certains déterminants (son, ma, la, les, ce, leur, mon, mes et cet) sont généralement analysés dans les groupes du nom (stratégie 2).
- Autrement dit, l'élève a exprimé une stratégie montrant sa compréhension de la structure du groupe du nom et la reconnaissance implicite ou explicite du déterminant, l'aidant ainsi à écrire le mot homophone correctement.

Question 3: Quelles stratégies les élèves utilisent-ils pour résoudre ces problèmes orthographiques?

- En ce qui concerne les stratégies liées au groupe du verbe, ces derniers sont assez bien reconnus et analysés correctement (sont, ont, a-as, est-ait, peux-peut).
- Lorsque l'élève utilise le verbe dans un contexte erroné, il ne l'analyse plus comme tel:
 - ▣ *Parfois, ont décore mon chat (élève 12).
 - ▣ *J'avais été la première a chanter (élève 1).

Question 3: Quelles stratégies les élèves utilisent-ils pour résoudre ces problèmes orthographiques?

30

- La stratégie du remplacement, où l'élève est invité à utiliser un mot de substitution pour faciliter l'identification de l'homophone, apparaît très fréquente dans le cas des « é- er » et du « a-à », mais très peu dans les autres catégories.
- Pour plusieurs élèves, ce « truc » fonctionne par dépit: *si je peux dire avait, alors c'est a, sinon, c'est à.*

Conclusion partielle

On doit poursuivre l'enseignement du doute orthographique en fonction de la catégorie grammaticale du mot dans son contexte syntaxique.

Question 4: Les stratégies utilisées par les élèves sont-elle efficaces pour résoudre ces problèmes orthographiques?

32

- Pour la majorité des élèves, les stratégies d'analyse s'avèrent relativement efficaces.
- Or, principalement pour certains élèves *issus de milieux défavorisés*, les stratégies ne sont pas exploitées ou encore sont mal comprises.

Question 4: Les stratégies utilisées par les élèves sont-elle efficaces pour résoudre ces problèmes orthographiques?

33

Dans le cas de er/é, la stratégie du remplacement peut être comprise, fonctionnelle ou erronée:

- « (Je vais te poser une question difficile: comment tu peux savoir que c'est tous ces mots-là qui sont le verbe? [ai été acceptée]) Avoir et être, ça peut être des auxiliaires, vu que acceptée, on peut pas dire J'ai été mordre mais on peut dire J'ai été mordu, ça va être accent aigu. Si y'a avoir ou être, ça va être l'auxiliaire un peu, donc, ça va être le participe passé un peu. (Est-ce que tu pourrais me réexpliquer pourquoi t'as fait mordre-mordu?) Quand t'es pas sûr si c'est -É ou -ER, si c'est mordre, tu sais que c'est -ER, si c'est mordu, tu mets e accent aigu. (Pis est-ce que tu sais pourquoi?) Parce que mordre, c'est à l'infinitif, pis mordu, c't'un participe passé. » (élève 11)
- « (Pourquoi t'as écrit vendre au-dessus de regarder?) Parce que j'aime aussi vendre, ça se dit, j'aime aussi-- vendu, ça va être e accent aigu, vendre ça va être -er. (Est-ce que tu sais pourquoi?) Non pas vraiment, c'est juste parce que notre professeur nous a dit que vendre, ça va être -er, pis vendu, ça va être e accent aigu. » (élève 12)
- « À la grosse maison hantée. Vendre ou vendu? (Pourquoi tu utilises vendre ou vendu?) C'est pour savoir si ça prend e accent aigu ou er. (Pourquoi tu utilises vendre ou vendu?) Pour savoir si on écrit é ou er. (Mais pourquoi ces mots-là?) Parce qu'il y en a un qui a un é et l'autre er. (Dans vendre ou vendu?) Non (hésite). (Pourquoi ça fonctionne?) L'autre a er ou é, pis c'est... je pense que c'est vendre ou vendu. (C'est lequel? (longues hésitations) Le sais-tu pourquoi ça fonctionne?) Pas vraiment. » (élève 92).

Question 4: Les stratégies utilisées par les élèves sont-elle efficaces pour résoudre ces problèmes orthographiques?

34

- La stratégie du remplacement par mordre ou mordu (vendre ou vendu, battre ou battu...) s'avère efficace pour ceux qui comprennent le système des temps verbaux.
- Les élèves qui ne la comprennent pas ne semblent pas faire d'analyse syntaxique du contexte, pourtant essentiel à l'utilisation de la stratégie.

Question 4: Les stratégies utilisées par les élèves sont-elle efficaces pour résoudre ces problèmes orthographiques?

35

Dans le cas du a/à, la stratégie du remplacement peut être fonctionnelle ou incomplète:

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

Ah, y a un accent parce qu'y a pas de avait: des mises avait jours, ça se dit pas. (Pourquoi tu peux dire ou peux pas dire avait? (...)) Pourquoi ça fonctionne ce truc-là, avait?) Ben, parce que c'est le verbe avoir, pis y'a pas de verbes avoir là-d'dans. (Ok, très bien!) (élève 110)
- **Lorsque la stratégie est comprise, les élèves analysent plutôt le verbe avoir avec des stratégies liées à l'accord dans le GV.**

Question 4: Les stratégies utilisées par les élèves sont-elle efficaces pour résoudre ces problèmes orthographiques?

- Quelques dérives observées avec la stratégie sémantique :
 - ▣ « [En premier, ont a fait le safari aventure] (Qu'est-ce qui est barré ici? Qu'est-ce que tu as enlevé?) Un T (Pourquoi?) Parc'que j'pense ça en prend pas, mais j'tais pas vraiment sûre. (Quand y'est écrit comme ça le on?) Ça remplace genre un nom, il au singulier ou elle. Mais j'pense que ça en prend un T. (C'est quelle classe de mot?) Pluriel. J'pense ça en prend un parc'qu'on est plusieurs à aller faire ça. [Elle rajoute un T]» (élève 108).

Conclusion partielle

Les stratégies s'avèrent utiles et fonctionnelles pour les élèves qui comprennent le contexte syntaxique.

COMMENT INTERVENIR ?

Des hypothèses à valider

Quatre conclusions partielles

- Si on veut s'attaquer aux problèmes orthographiques liés aux formes homophones, commençons par choisir les séries les plus fréquentes:
é/er/ez a/à déterminants
- Selon notre corpus, les élèves éprouvent des difficultés à orthographier les formes pronominales et les verbes.
- On doit poursuivre l'enseignement du doute orthographique en fonction de la catégorie grammaticale du mot dans son contexte syntaxique.
- Les stratégies s'avèrent utiles et fonctionnelles pour les élèves qui comprennent le contexte syntaxique.

Suggestion 1

40

- Éviter d'employer le mot « homophone » en parlant d'une catégorie.
- Conséquemment, éviter de remplacer, dans les exercices ou les aide-mémoire, le mot « homophone » par « *des mots qui ont le même son mais qui s'écrivent différemment* ».
- **Le problème vient du concept et non du mot!**

Suggestion 2

41

- ❑ **Enseigner les classes de mots comme des concepts plutôt que comme des savoirs déclaratifs.**
- ❑ Un concept est une idée abstraite actualisée à travers des exemples, définie par des attributs et exprimée par une étiquette.
- ❑ Par l'observation d'exemples contrastés, , l'élève peut en faire l'expérimentation pour le comprendre.
- ❑ « Le processus de conceptualisation commence par la perception »
(Barth, 2013, p. 59) et on perçoit ce qui est contrasté.
- ❑ La comparaison et la manipulation d'exemples contrastés conduit à émettre une hypothèse pour « donner du sens » ce qu'on voit.

(Barth, 2004)

Exemples contrastés

42

Le mot en gras est un verbe conjugué

- ❑ Les gens **sont**-ils gentils?
- ❑ Elles **ont** froid.
- ❑ Il **a** si bien **chanté**!
- ❑ Le chat **a** des griffes pointues.

Le mot en gras n'est pas un verbe conjugué

- ❑ **Son** ami est gentil.
- ❑ **On** a froid.
- ❑ Peut-on **chanter** ici?
- ❑ J'ai un chat **à** poils courts.

Suggestion 3

43

- Enseigner les mots homophones en favorisant le **rapprochement des classes de mots ou des secteurs orthographiques** en évitant le rapprochement sonore
 - ▣ Ma, ta, sa, mon, ton, son, mes, tes, ses, etc... (déterminants possessifs)
 - ▣ A, ont (verbe avoir); est, sont (verbe être)

Suggestion 3 (suite)

(Cogis, 2005, p. 408)

44

- Exemple de secteur orthographique:
 - ▣ Julie **se** balance sur **sa** chaise.
 - ▣ Le petit garçon **se** regarde dans **son** miroir.
 - ▣ Je **me** promène tous les matins dans **ma** forêt.
 - ▣ Tu **te** dépêches de faire **tes** devoirs.
 - ▣ Il **se** tourne tout le temps vers **ses** voisins.

Suggestion 3 (suite)

(Cogis, 2005, Brissaud et Cogis, 2011)

45

1. Observation de corpus
2. Vérification sur un autre corpus
3. Élaboration d'un tableau récapitulatif avec *les élèves*:

Suggestion 3 (suite)

(Cogis, 2005, Brissaud et Cogis, 2011)

46

	Personnes	Pronom	Pronom	Pronom	Pronom	Dét. nom sing.	Dét. nom sing.	Dét. nom plur.
Singulier	1 ^e	Je	Me	À moi	Le tien	Mon	Ma	Ses
	2 ^e	Tu	Te	À toi	Les	Ton	Ta	
	3 ^e	Il-elle	Se	À lui/à elle/à soi	siennes	Son	Sa	
Pluriel	1 ^e	Nous	Nous	À eux		Leur	Leur	Nos
	2 ^e	Vous	Vous					Vos
	3 ^e	Ils-elles	Se					Leurs

Suggestion 4

47

- **Employer les manipulations syntaxiques pour analyser les phrases.**

Ex: On a chaud.

- Il a chaud, elle a chaud, le chat a chaud: remplacement par un pronom ou GN -> on = pronom
- On n'a pas chaud, on avait chaud: ajout de *ne...pas*, remplacement à un autre temps -> a = verbe

Suggestion 5

- Rapprocher les séries dans des contextes de phrases d'élèves.
- **Exploiter les exercices de dictées innovantes** (dictée 0 faute, phrase dictée du jour, phrase donnée du jour).
 - Ex: Le voleur a mis ses bottes et s'est enfui à toute vitesse par la porte arrière, mais on l'a rattrapé à temps.
- Demander aux élèves de justifier leurs hypothèses à l'aide des manipulations syntaxiques *sans attirer leur attention sur le fait que certains mots soient homophones.*

Suggestion 6

- Pour les formes disjointes: travailler les **anaphores** et le **retour à la phrase de base dans des contextes de paragraphes.**

Par ex:

- Il t'a dit oui. -> Il a dit oui à toi.
- Mes enfants m'ont demandé une collation -> Mes enfants ont demandé une collation à moi.

Bibliographie

- Barth, B.-M. (2004a). *L'apprentissage par l'abstraction*. Paris: Retz.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2014). *Étude sur les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite*.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris: Hatier.
- Champoux, M. (2015). Portrait des difficultés des élèves du secondaire relativement à l'orthographe des formes homophones, Université de Montréal, Mémoire de maîtrise.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris: Delagrave.
- Fisher, C. (1994). Les homophones dans l'enseignement de l'écrit. *Dialangue*, vol. 5, 9-17.
- Lefrançois, P. (2003). Comment résout-on les problèmes orthographiques liés aux homophones au primaire ? ? : L'orthographe, une construction cognitive et sociale. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 9, 67-76.
- McNicoll, L., & Roy, G.-R. (1985). *Les homophones: problèmes et solutions*. Sherbrooke, Qc: Editions Naaman.
- Nadeau, M., et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal: Chenelière.
- Tallet, C. (2016a). Enseignement et apprentissage des homophones grammaticaux du CE2 à la 6e: bilan et perspectives. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, 169-170, 1-18.



51

Avez-vous des questions?

giguere.marie-helene@uqam.ca

Marie-Hélène Giguère, UQAM, ITA mars 2018

De quoi parle-t-on?

McNicoll et Roy, 1985

52

