

Année universitaire 2019-2020

D.U. *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Second degré

Parcours : Lettres modernes

Les homophones au collège : du « casse-tête » au « remue-méninge »

**Vers une nouvelle approche de l'enseignement des homophones
grammaticaux au collège.**

Présenté par Gabrielle BORNANCIN-TOMASELLA

Mémoire encadré par Solenn PETRUCCI



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Gabrielle BORNANCIN-TONASELLA

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

Les Homophones au collège, du « casse-tête »
au « remue-méninges »

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Chambéry

le 10 mai 2020

Signature de l'étudiant(e)

Bornancin

Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e).....

Gabriella BORNANCIN-TOMASELLA
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :
Les homophobes au collège, du "came-kete"
au "remue-ménage"

, agissant en l'absence de toute contrainte,

☒ **autorise**

☐ **n'autorise pas** ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à

Chambéry

le

10 mai 2020

Signature de l'étudiant(e),

Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord

G Bornancin

¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>

NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

Remerciements

Mes remerciements vont d'abord à ma directrice de mémoire, Madame Solenn Petrucci, pour sa disponibilité sans faille et son accompagnement bienveillant.

Je remercie également Madame Marie-Sylvie Claude pour son soutien et pour ses éclaircissements méthodologiques précieux.

Je remercie ensuite ma tutrice académique, ainsi que l'équipe de direction de mon établissement de stage d'avoir écouté et encouragé mon projet, et de m'avoir fourni tous les outils nécessaires à la bonne réalisation de ce travail.

Enfin, je remercie mes élèves qui se sont prêtés avec enthousiasme et intérêt à l'expérience qui leur a été proposée.

Table des matières

Introduction	1
Etat de l'art.	2
I- L'homophonie en français, « une énigme majeure » de la langue.	2
1. Définition de l'homophonie grammaticale.....	2
2. L'apport de la linguistique : pourquoi y a-t-il des homophones ?.....	3
3. L'apport de la psychologie : comprendre pourquoi les élèves orthographient mal les homophones.....	5
II- L'enseignement traditionnel des homophones grammaticaux.	6
1. L'acquisition d'une maturité orthographique dans la durée.....	6
2. L'enseignement des homophones grammaticaux à l'école primaire : les premiers pas.	7
3. L'enseignement des homophones grammaticaux au collège : consolidation des acquis ?.....	8
III- De nouvelles propositions pour enseigner l'orthographe grammaticale et les homophones au collège.....	11
1. Principes généraux préconisés par les didacticiens : une approche active et intégrative.	11
2. Propositions récentes d'activités pour la classe.....	12
3. Analyse d'expériences d'enseignement explicite de l'orthographe : apports et limites.	14
Problématique.....	16
Méthodologie.....	18
1. Le contexte et les participants	18
2. Matériel et procédure.....	19
☐ Deux recueils de données en groupe classe.....	19
☐ Un dispositif expérimental : la phrase dictée du jour	20
a) Les étapes du rituel de la phrase dictée du jour.....	21
b) La position du professeur lors du débat métaorthographique : une « neutralité active ».....	22
c) Une remédiation préalable nécessaire sur les catégories grammaticales.....	23
Résultats	24
1. L'évolution du rapport des élèves à l'orthographe grammaticale.	24
2. Une amélioration des performances des élèves sur les homophones grammaticaux.	27
☐ Pour la dictée : des progrès discrets.	28
☐ Pour la rédaction : des progrès nettement visibles.	29

Discussion	32
1. Re-contextualisation.....	32
2. Analyse des résultats	32
3. Mise en lien avec les recherches antérieures.	33
4. Limites et pistes d’approfondissement.	34
Conclusion	35
Bibliographie	36
Annexes	39

Introduction

Pour ce travail de recherche à visée professionnelle, nous avons voulu nous intéresser à l'enseignement des homophones grammaticaux au collège. Au cours de notre pratique d'enseignante, nous nous sommes en effet rendu compte que les homophones grammaticaux sont fréquemment mal orthographiés par les élèves en situation de production de texte, tandis que les mêmes élèves se révèlent très performants pour orthographier les homophones en situation classique d'exercices dits « à trous ». Significativement, en interrogeant ses élèves, le professeur s'aperçoit qu'ils connaissent les règles qui régissent l'emploi des homophones grammaticaux. Cependant, en contexte de production de leurs propres écrits, étant probablement en situation de surcharge cognitive, les élèves ne sont plus à même d'éliminer leurs erreurs sur les homophones et d'appliquer des règles qu'ils connaissent pourtant.

Nous avons donc senti la nécessité de nous pencher sur la manière dont les homophones grammaticaux sont expliqués et appris au collège. De telles recherches nous ont amené à nous demander de quelle façon nous pourrions enseigner les homophones afin de favoriser une compréhension profonde du système de la langue par les élèves, dans l'espoir d'améliorer leurs performances générales, et pas seulement leur capacité à remplir des exercices « à trous ».

À la suite de nos différentes lectures, nous avons opté pour un enseignement des homophones grammaticaux à travers la pratique de la phrase dictée du jour. De là découle notre problématique : **« La pratique didactique innovante de la phrase dictée du jour permet-elle d'enseigner efficacement les homophones grammaticaux au collège ? »**

Notre réflexion s'organisera autour de trois parties. Pour commencer, nous présenterons l'état de l'art en matière d'enseignement des homophones grammaticaux. Ce cadre théorique nous permettra de comprendre comment fonctionne l'orthographe française, et de percevoir quelles sont les difficultés que les élèves peuvent rencontrer au cours de leur acquisition de l'orthographe. Cette première partie sera aussi le moment d'explicitier les principes didactiques qui ont guidé les choix d'enseignement que nous avons effectués. Nous détaillerons ensuite dans une deuxième partie l'expérimentation que nous avons menée auprès de nos élèves de 4^e. Enfin, dans une dernière partie, nous présenterons et analyserons les résultats que nous avons obtenus.

Etat de l'art.

I- L'homophonie en français, « une énigme majeure » de la langue.

« Certains [secteurs de notre orthographe] sont [...] plus représentatifs que d'autres de ses particularités et attirent l'attention des élèves. Ainsi du domaine de **l'homophonie** : l'existence de mots à la fois homophones et hétérographes constitue très vite pour eux une énigme majeure. Des tentatives successives de résolution de ce problème les amènent à chercher des réponses ailleurs que dans le principe phonographique, à aborder donc de front le caractère mixte de notre écriture (dont les graphies notent à la fois du son et du sens). »

Angoujard, 1994, p.72, en gras dans le texte.

Angoujard décrit la perception du phénomène de l'homophonie par les élèves de l'école primaire comme « une énigme majeure ». Il importe pour nous de percevoir pourquoi, dans le processus d'apprentissage de l'orthographe française, le cas des homophones occupe un statut si particulier. Nous allons, dans cette phase inaugurale de l'état de l'art, donner une définition de l'homophonie grammaticale, puis investir successivement les champs de la linguistique et de la psychologie pour tâcher de comprendre cette « énigme » linguistique que sont les homophones.

1. Définition de l'homophonie grammaticale.

Le terme « **homophone** » est hérité du grec (*homo* signifie « même » et *phone* signifie « son »). On appelle ainsi « homophones » des mots différents qui se prononcent pourtant de la même façon. L'usage de la terminologie à l'égard des homophones n'est cependant pas tout à fait le même en contexte scolaire et en contexte universitaire.

À l'école primaire, l'on considère que les homophones appartiennent à une catégorie plus grande, celle des « **homonymes** ». Ce terme regroupe deux réalités linguistiques distinctes. D'une part, celle des mots qui s'écrivent de la même manière mais qui n'ont pas le même sens, et qui sont donc, au sens strict, **homographes** (ils partagent la même graphie) ; et d'autre part, celle des mots qui, sans s'écrire de la même façon, et sans avoir le même sens, se prononcent pourtant de la même manière. Ce sont ces derniers que l'on appelle les **homophones**. Cependant, les mots « homonymes » et « homophones » sont souvent employés l'un pour l'autre, du moins à l'école primaire : au collège, c'est l'appellatif « homophones » qui semble

prévaloir¹. La double dénomination qui est de mise à l'école est donc parfois source de confusion, comme le souligne Catherine Brissaud (2006, p.1).

C'est pourquoi, dans le champ de la recherche, les didacticiens de l'orthographe font majoritairement l'économie de la catégorie des homonymes, et choisissent la dénomination « homophones », en préférant, comme le fait Jean-Pierre Jaffré, parler d' « **homophones hétérographes** » pour des mots qui partagent le même son mais pas la même orthographe, comme *mère* et *maire*, par exemple ; et d' « **homophones homographes** » pour se référer à ceux qui partagent la même forme phonique et la même graphie, à l'instar du mot *son*, qui est à la fois un déterminant possessif et un substantif qui indique le volume sonore (2006, p.12).

Une dernière distinction importe. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous penchons sur les difficultés d'orthographe occasionnées par la présence de nombreux homophones grammaticaux dans notre langue. Au contraire des **homophones lexicaux**, qui sont deux mots qui appartiennent à la même catégorie grammaticale, comme *verre* et *vers*, qui sont tous deux des noms, l'expression « **homophones grammaticaux** » se réfère à des couples de mots qui ont la particularité de ne pas appartenir à la même catégorie grammaticale. Ainsi dans le couple *et/est*, où le premier mot est une conjonction de coordination et le second un verbe. Toutefois, un couple d'homophones grammaticaux fait exception, *ses* et *ces*, car les deux mots appartiennent à la catégorie grammaticale des déterminants².

2. L'apport de la linguistique : pourquoi y a-t-il des homophones ?

Le phénomène de l'homophonie naît (ou du moins devient problématique) quand une société envisage le passage à l'écriture et doit donc se doter, en parallèle d'une sémiologie orale, d'une sémiologie écrite. Or, cet encodage suscite souvent des problèmes, et les deux codages parallèles auxquels une société parvient (oral et écrit) ne coïncident pas forcément parfaitement. Jean-Pierre Jaffré précise : « l'orthographe idéale serait celle qui comporterait autant de graphèmes que de phonèmes, ou de syllabes. L'orthographe de l'espagnol qui utilise 29 graphèmes pour représenter 25 phonèmes est à cet égard plus transparente que celle de l'anglais, qui en utilise plus d'un millier pour représenter une quarantaine de phonèmes. » (2008, p.32). De ces processus d'encodage naissent donc d'une part des langues dites « **transparentes** », comme l'espagnol, le finnois ou l'italien et d'autre part des langues dites « **opaques** », comme

¹ Les manuels de cycle 4 qui emploient le terme « homonymes » pour désigner les homophones sont rares. Sur ce point, nous renvoyons le lecteur à l'annexe 1.

² Nous sommes redevables pour ces exemples de la présentation très claire du mémoire de Laura Duret et Adeline Zecca (2013, p.12-13).

l'anglais, le japonais ou le français. On entend par « langue opaque » une langue dans laquelle la correspondance entre graphème et phonème n'est pas systématique. On dit aussi qu'il n'y a pas de biunivocité graphèmes/phonèmes. Ainsi, dans une langue transparente, toutes les lettres utilisées renvoient à la chaîne sonore (chaque son s'écrit, chaque lettre se prononce). En revanche, dans une langue opaque, il peut y avoir des lettres muettes, et il peut y avoir aussi une concurrence entre plusieurs graphèmes pour transcrire le même son. « L'écrit tend à distinguer des signes linguistiques dont la forme orale est identique et plus une langue comporte de formes homophones, plus cela se confirme. Au-delà de toutes les querelles, une bonne orthographe doit en effet donner à voir les signes linguistiques de la façon la moins ambiguë possible. » (Jaffré, 2008, p. 31). C'est donc l'écrit, qui dispose de moins de moyens que l'oral pour lever les ambiguïtés, qui « invente » les homophones hétérographes.

L'apport déterminant de Nina Catach a consisté à systématiser ces irrégularités de l'encodage d'une langue dans une pensée qui s'est révélée apte à « rendre compte à la fois de la vraie complexité de notre orthographe et de sa cohérence profonde » (Angoujard, 1994, p.21). Elle montre (1978 ; 2003) que l'orthographe française consiste en un « plurisystème » hautement sophistiqué qui est caractérisé par la coexistence, voire par l'imbrication, de trois grands principes :

- un **principe phonogrammique**, qui a pour fonction de coder l'oral, puisque les unités de l'écrit (les groupements stables de lettres) transcrivent les phonèmes du code oral. Ce premier principe, le plus élémentaire, est déjà en français source d'une incroyable complexité, du fait de l'absence de relations biunivoques entre les unités de l'écrit et celles de l'oral (le phonème [k], par exemple, peut s'écrire de plusieurs façons en français).
- un **principe morphogrammique**, qui sert à coder principalement des informations grammaticales (marques du genre et du nombre pour les noms et les adjectifs ; marques du mode, du temps, de la personne et du nombre pour les verbes) qui sont très souvent sans équivalent dans le code oral (beaucoup sont des marques muettes) ; mais aussi des informations lexicales, à savoir les relations entre les formes fléchies d'un même mot (le *d* final de *bord* marque la relation avec *border* et *bordure*).
- un **principe logographique**, qui est appelé aussi « principe distinctif » puisqu'il regroupe les graphèmes qui permettent de distinguer les homophones hétérographes, comme *temps* et *taon*.

Le français est ainsi une langue opaque caractérisée par un plurisystème particulièrement sophistiqué. Il n'est alors pas étonnant que l'acquisition de son orthographe pose de nombreuses

difficultés, en particulier dans ses « zones de fragilité » ou « zones à risques » que sont les homophones (Fayol, 2008, p.128).

3. L'apport de la psychologie : comprendre pourquoi les élèves orthographient mal les homophones.

Si les élèves français ont des difficultés à écrire correctement, faut-il en attribuer la faute aux élèves, ou à l'orthographe ? Quelle que soit la typologie des erreurs qu'ils proposent, les chercheurs (Angoujard, 1994 ; Fayol et Jaffré, 2008 ; Brissaud et Cogis, 2011) s'accordent pour dire que la non-correspondance graphie/phonie en français est source d'un très grand nombre d'erreurs. Par conséquent, si les homophones tiennent une grande place dans les erreurs d'orthographe commises par les élèves, c'est qu'ils correspondent à une « zone à risque » de la langue française.

« Peu d'études sérieuses ont été conduites pour comprendre les mécanismes impliqués dans la genèse des erreurs », regrette Fayol (2008, p.127). Un travail sérieux dans ce domaine impliquerait « que l'on décrive précisément les phénomènes, ici la nature et la fréquence des erreurs, et qu'on cherche ensuite à identifier et à faire varier les facteurs susceptibles de moduler leur apparition » (*Ibid*). Encore peu pratiqués, mais préconisés par les didacticiens, les entretiens métagraphiques, qui consistent à faire expliquer à l'élève pourquoi il a choisi une graphie donnée, permettraient pourtant d'en savoir davantage (Brissaud et Cogis, 2011a).

En revanche, il existe bel et bien des travaux de recensement des erreurs des élèves français. Il y a même beaucoup de propositions de typologies des erreurs d'orthographe (recensées par exemple par Fayol, 2008). Malgré les légères variations d'une typologie à l'autre, nous pouvons quoiqu'il en soit observer que chacune de ces typologies, d'une façon ou d'une autre, accorde une place à la « zone à risque » constituée par les homophones.

Et pour cause : les homophones, qui font partie des mots les plus courants de la langue française, sont aussi ceux qui sont le plus souvent mal orthographiés. Une étude de Gougenheim et Michea (1964) recense les mots français les plus fréquents à partir d'un corpus de langue orale construit grâce à cent-soixante-trois entretiens. Il en ressort par exemple que dans le langage courant, le verbe *avoir* est le second mot le plus utilisé, la préposition *à* le neuvième, et le pronom *on* le douzième. Le verbe *avoir* et la préposition *à* ont été utilisés dans tous les entretiens. Les homophones font donc incontestablement partie des mots les plus utilisés dans la vie courante. Et pourtant, ce sont aussi les mots les plus fréquemment mal orthographiés...

Fréquemment employés, mais mal compris et mal orthographiés, les homophones sont donc au cœur du problème d'« une société qui a mal à son orthographe » (pour reprendre l'expression forgée par Fayol et Jaffré, 2008, p.18). À l'école puis au collège, en matière d'orthographe, les efforts des enseignants, mais aussi les attentes des parents et les difficultés des élèves semblent se cristalliser autour de cette question épineuse des homophones.

II- L'enseignement traditionnel des homophones grammaticaux.

« Pris entre l'école élémentaire, lieu des apprentissages fondamentaux, et le lycée, où l'on aimerait considérer que tout est réglé, le collège est une période problématique qui plonge les enseignants dans l'embarras. »

Brissaud et Bessonnat, 2001, p.13.

La scolarité au collège, « période problématique » entre les découvertes de l'école élémentaire et les défis du lycée, est perçue comme un moment « pivot » par les didacticiens. Cette importance décisive des années du collège sur la fixation des apprentissages est encore plus vraie dans le domaine de l'orthographe. Nous tâcherons donc de replacer la question de la maîtrise des homophones grammaticaux par les élèves de collège dans la durée, et enquêterons sur les pratiques traditionnelles d'enseignement de l'orthographe des homophones à l'école élémentaire et au collège.

1. L'acquisition d'une maturité orthographique dans la durée

Tout porte à penser que l'acquisition d'une maturité orthographique est longue, voire très longue, et qu'elle demande beaucoup d'attention et de concentration. Selon Catherine Brissaud, la durée moyenne d'apprentissage de l'orthographe du français avoisine les dix ans : « la preuve a été faite non seulement que l'élève qui arrive au collège n'est qu'à mi-parcours sur le chemin qui le conduit à une maîtrise satisfaisante du code orthographique, mais aussi que les acquisitions ne sont pas stabilisées en fin de scolarité au collège pour un grand nombre d'élèves. » (2011b, p.207) Les individus, en effet, possèderaient un répertoire orthographique destiné à s'enrichir petit à petit (Brissaud et Cogis, 2003 ; Angoujard, 1994).

Dans un chapitre consacré à des études quantitatives (récentes à l'époque) sur les performances orthographiques des élèves français à différents âges donnés, Brissaud et Bessonnat constatent pourtant que le collège serait un moment seuil pour les performances orthographiques, et en particulier l'année de 4^e : « l'évolution de la compétence orthographique -mesurée par des performances- [...] s'améliore progressivement avec l'âge, et ce au moins

jusqu'en classe de 4^e du collège. » (2001, p. 57) Comment comprendre ce statut si particulier du collège, et plus spécifiquement de la classe de 4^e, dans la mise en place d'une compétence orthographique de l'élève ?

Plus précisément, les auteurs font les constats suivants : « Les capacités langagières de l'élève qui arrive au collège ne sont [...] ni achevées (on peut estimer que l'élève qui quitte l'école élémentaire ne dispose que de 50 % du bagage qu'il aura en fin de scolarité obligatoire), ni stabilisées. Les Instructions Officielles de 1977, relatives à l'enseignement de l'orthographe à l'école élémentaire et au collège rappellent que « la parfaite maîtrise de l'orthographe est une œuvre de longue haleine » et que le collège doit accepter de voir en sixième l'apprentissage de l'orthographe « seulement commencé ». [...] Les Instructions Officielles insistent sur le fait qu'il faut profiter de la maturation intellectuelle de l'élève de collège pour affermir sa compétence orthographique. » (p.15-16).

Par conséquent, la question de l'orthographe et celle plus spécifique des homophones grammaticaux ne peuvent pas être réglées à la fin de l'école primaire, ni même à la fin du cycle 3 (soit en fin d'année de sixième). Il n'est d'ailleurs pas sûr qu'elles le soient en fin de cycle 4 (soit en fin de collège) ! Amorcée à l'école élémentaire, la découverte orthographique de l'individu se poursuit ainsi au collège, où elle commence aussi à se fixer pour la vie.

Afin de comprendre comment se fait la maturation orthographique des élèves pour le cas précis des homophones grammaticaux, il nous faut nécessairement faire un détour vers les pratiques traditionnelles d'enseignement de l'orthographe qui sont de mise à l'école élémentaire et au collège. Qu'est-ce qui caractérise l'enseignement traditionnel des homophones grammaticaux en France ? Est-il à même de guider pertinemment les élèves dans leur développement orthographique ?

2. L'enseignement des homophones grammaticaux à l'école primaire : les premiers pas.

Peu de recherches en didactique ont été conduites pour comprendre la manière dont les enfants apprennent à orthographier les homophones grammaticaux en français.

Une enquête comme celle de Lefrançois (2003) fait exception. L'auteure analyse, à partir de commentaires métagraphiques, quelles stratégies de résolution des problèmes orthographiques liés aux homophones sont employées par les élèves à l'école primaire. Par « commentaires métagraphiques », l'auteure se réfère à « l'ensemble des activités mentales destinées à comprendre et à expliciter la raison d'être des traces graphiques » (définition empruntée à Jaffré, 1995, p.108). Les commentaires métagraphiques produits par les élèves

sont classés en trois catégories : la première impliquant un recours au métalangage, la seconde une manipulation linguistique, et la troisième regroupant des commentaires divers portant par exemple sur la trace graphique, l'environnement, l'enseignant... L'hypothèse formulée par la chercheuse consiste à penser que ce sont les élèves dont les commentaires métagraphiques relèvent du métalangage qui auront produit le plus de graphies correctes.

Les résultats semblent montrer qu'une graphie correcte est majoritairement accompagnée d'un commentaire métagraphique qui se réfère au métalangage, tandis qu'une graphie incorrecte est généralement suivie d'un commentaire n'ayant pas recours au métalangage. Cependant, les élèves les plus habiles se sont révélés ceux qui employaient des tests de substitution... L'hypothèse de départ serait ainsi à nuancer. En outre, quel que soit l'âge des élèves, le recours au métalangage s'observe dans bien moins de la moitié des commentaires, atteignant au maximum 42 % chez les élèves les plus âgés. Selon l'auteure, « [c]ette “sous-utilisation” du métalangage dans la résolution de problèmes orthographiques peut donc susciter un questionnement. » (p.72)

Lefrançois conclut en s'interrogeant sur la place à donner au métalangage dans l'enseignement de l'orthographe à l'école primaire. Si les tests de substitution offrent une stratégie gagnante, il semble judicieux de continuer dans cette voie, et de n'introduire le métalangage que progressivement, lorsque les élèves sont prêts pour cela³.

Nous pourrions alors supposer qu'une fois au collège, les élèves sont dorénavant préparés à comprendre et à produire un discours relevant du métalangage, et que cette faculté est à même de les aider dans la résolution des problèmes orthographiques liés aux homophones. Il est ici nécessaire de faire état de ce que l'on sait sur l'apprentissage des homophones grammaticaux par les collégiens.

3. L'enseignement des homophones grammaticaux au collège : consolidation des acquis ?

La littérature didactique n'est pas beaucoup plus fournie au sujet de l'enseignement des homophones grammaticaux au collège qu'elle ne l'est pour étudier leur balisage à l'école élémentaire. Deux travaux saillants attirent toutefois notre attention.

³ Effectivement, une recherche menée par Laura Duret et Adeline Zecca auprès de sept élèves de classe de CE2 sur les homophones *a/à* et *on/ont* présente des résultats proches (2013). Contrairement aux manuels scolaires, qui proposent de travailler les homophones par paires, les enseignantes ont voulu faire le pari de les enseigner séparément, en passant par la catégorie grammaticale. Aux dires des auteures, la démarche a produit des résultats plutôt satisfaisants, bien que la notion de « préposition » semble encore ardue pour des élèves de CE2 et ne puisse pas être bien maîtrisée par tous au terme d'une séquence courte.

Dans un article inquisiteur intitulé « Le cas des homophones », Brissaud commence par constater que, si l'homophonie existe dans toutes les langues, elle se rencontre cependant avec une fréquence toute particulière dans la langue française, puisque cette dernière combine de nombreux mots homophones (homophones lexicaux et grammaticaux) avec un nombre considérable de terminaisons verbales homophones. Il en résulte qu'en français, « lorsque l'on écrit, l'on est sans cesse contraint à de coûteux choix entre plusieurs graphies. » (p.47)

L'auteure en vient ensuite à observer et commenter les propositions didactiques des manuels de cycle 4⁴. Elle y remarque, à plusieurs titres, un « traitement uniformisé de l'homophonie » (p.47) Pour commencer, le traitement est peu différencié d'un niveau à l'autre : les manuels proposeront les mêmes trucs et astuces à des élèves de CE2 ou de CM2 qu'à des élèves de 6^e ou de 4^e. En outre, Brissaud souligne que tous les manuels proposent le même angle d'attaque, à savoir une appréhension des homophones par paires (ou par « couples »). D'ailleurs, la question du verbe et de ses terminaisons homophones est abordée de façon secondaire alors qu'elle constitue une énorme source d'erreur pour les élèves. L'auteure regrette aussi la rareté de la prise en compte de l'évolution phonétique de la langue, qui fait que deux phonèmes qui auparavant se prononçaient différemment peuvent très bien aujourd'hui se prononcer de la même façon...

Mais ce qui alarme le plus la chercheuse, ce sont les dispositifs d'entraînement qui sont proposés aux élèves. Effectivement, dans les manuels, les exercices soumis aux élèves pour s'entraîner sont ou bien des exercices à trous ou bien des QCM, « qui confinent les élèves dans une passivité confortable : seuls les savoirs sont mobilisés, et non les savoir-faire ». Or, selon la didacticienne, « si l'élève voit la solution tout de suite, il ne voit pas le problème. » (p.48) Elle en conclut que seuls les élèves issus de milieux socioculturels favorisés sont à même de progresser grâce à de telles propositions didactiques. Elle rappelle pour finir la nécessité d'aider tout le monde, sans laisser de côté les usagers de la langue qui sont en difficulté.

Ainsi, nous observons que les manuels ou les professeurs pensent que la question de l'homophonie est résolue une fois qu'ils ont muni les élèves d'une série de « trucs » (consistant la plupart du temps en tests de substitution). Cependant ils ne se rendent pas compte que ces « trucs », dont la logique sous-jacente échappe aux élèves, peuvent les éloigner du problème.

Ce malentendu est d'ailleurs souligné par une autre contribution scientifique, qui nous vient du Québec. Dans leur article « L'orthographe des homophones, une approche syntaxique », Boivin et Pinsonneault se sont intéressées précisément à l'apprentissage des

⁴ Voir en annexe (Annexe 1) la présentation d'un échantillon de manuels de 4^e qui appuie ce constat.

homophones par une classe québécoise de 1^{ère} secondaire (12-13 ans). Voici ce qu'elles constatent : « Les élèves québécois présentent des difficultés importantes à orthographier des mots homophones tels que *mon, m'ont, tes, t'est, ses, la, l'a*, etc., comme l'indiquent nos données issues de dictées, de productions écrites et d'entretiens métagraphiques : l'analyse de textes d'élèves de deux classes québécoises moyennes de secondaire 1 et 2 montre que les homophones constituent 22 % des erreurs de syntaxe. » (2012, p.36)

Or, les auteures pensent que l'enseignement des homophones dans les classes du Québec est responsable de ces difficultés, puisque la démarche choisie stérilise toute tentative de réflexion grammaticale. Voici les constats éclairants qu'elles dressent : « Pour les élèves, le terme « homophone » semble souvent assimilé à une catégorie grammaticale, au même titre que nom ou verbe. L'enseignement de l'orthographe des homophones repose très souvent sur des « trucs », présentés sous la forme d'une liste alphabétique de paires d'homophones, chacune associée à un « truc ». Ces « trucs » reposent généralement sur la substitution par un mot dont la catégorie grammaticale est claire, ce qui permet de choisir une orthographe correcte. La substitution en elle-même n'est pas problématique : il s'agit d'une opération syntaxique pertinente, à condition d'en comprendre le fonctionnement dans le contexte. Cependant, cette logique grammaticale, sous-jacente aux « trucs », n'est pas mise au jour et échappe complètement à l'élève. En conséquence, les « trucs » sont mal utilisés ou oubliés par les élèves, qui perdent alors tout repère pour orthographier ces mots. Non seulement les élèves sont-ils susceptibles d'utiliser les « trucs » dans des contextes non pertinents, mais ils ne nous semblent pas conscients d'appliquer la manipulation syntaxique « substitution » pour choisir entre deux formes. En d'autres termes, l'enseignement des homophones n'est pas ramené au fonctionnement général de la langue. » (p.36)

Cet article dénonce les résultats absurdes auxquels peuvent aboutir des propositions didactiques qui confinent les élèves dans l'application passive d'astuces mal comprises. Dans l'esprit des élèves de collège, depuis longtemps confrontés à des batteries d'exercices à trous, il y aurait ainsi un fonctionnement spécifique des homophones grammaticaux, celui qu'expriment les « trucs » et astuces, détaché du fonctionnement général de la langue...

En somme, la présentation de ces deux contributions récentes et clairvoyantes nous a permis de mettre l'accent sur une certaine urgence : il importe de reconnecter le travail orthographique des collégiens au fonctionnement général de la langue. La compétence orthographique globale de l'élève en ressortira très vraisemblablement consolidée. Concernant la question plus spécifique des homophones, comme le disent Boivin et Pinsonneault (2012), il s'agit de « ramener le traitement des homophones au travail grammatical dans son ensemble »

(p.36). Etroitement dépendante d'une fine compréhension de la grammaire de la phrase, la maîtrise de l'orthographe des homophones ne peut décidément pas être acquise sans un engagement intellectuel de l'élève.

Entre faux-fuyants et malentendus, l'enseignement traditionnel de l'orthographe au collège ne permet pourtant pas de rendre les élèves actifs. Moment seuil dans la consolidation des apprentissages, le collège risque donc de passer à côté de sa mission...

III- De nouvelles propositions pour enseigner l'orthographe grammaticale et les homophones au collège.

Les recherches des didacticiens sur l'enseignement de l'orthographe à l'école élémentaire sont tout particulièrement abondantes - à juste titre, puisqu'il s'agit d'observer les pratiques des maîtres et la manière dont ils accompagnent les tout premiers pas des élèves en orthographe, qui ont une importance décisive. Les études et synthèses portant sur la didactique de l'orthographe au collège sont en revanche rares : l'ouvrage déjà cité de Brissaud et Bessonnat sur l'orthographe au collège (2001) fait figure d'exception.

Dans cette troisième étape de notre état de l'art, nous allons exposer les résultats d'expérimentations innovantes en matière de didactique de l'orthographe qui ont été conduites au sein de classes de l'enseignement primaire. À la suite de cette présentation, il nous faudra nous demander si les méthodes et les « gestes gagnants »⁵ de l'enseignement primaire sont transposables à l'enseignement secondaire, et si oui, selon quelles modalités.

1. Principes généraux préconisés par les didacticiens : une approche active et intégrative.

En 1994 déjà, dans un ouvrage coordonné par Angoujard, *Savoir orthographier à l'école primaire*, les didacticiens s'accordaient pour appeler de leurs vœux une rénovation de l'enseignement de l'orthographe à l'école primaire. Leur ouvrage présente des activités didactiques innovantes, qui privilégient une approche à la fois intégrative et active de l'orthographe. Il s'agira en effet, par les activités proposées, de « lier de la manière la plus étroite apprentissage de l'orthographe et entraînement à la production de textes écrits [et de] privilégier une démarche d'apprentissage par résolution de problèmes : démarche de type

⁵ Pour reprendre l'expression chère à Fisher et Nadeau (voir sitographie).

appropriatif, à travers laquelle on vise la construction, par les élèves eux-mêmes, de leurs savoirs et de leurs savoir-faire » (p.7).

Le premier parti pris, « mettre l'orthographe en relation avec la production d'écrits » (**approche intégrative**, p.27) vient du désir de remédier à une absence flagrante de liaison dans les enseignements du français à l'école, qui génère une cassure dans les productions des élèves : bons en dictée et en exercices à trous, ils se révèlent en difficulté pour réviser leurs propres productions écrites, voire même parfois totalement désintéressés par la qualité orthographique des textes qu'ils produisent.

Le second parti pris (**approche active**) implique de mettre les élèves en situation de résoudre leurs problèmes (plutôt que des problèmes en général, d'ailleurs) : « Il ne peut y avoir développement d'un savoir-faire par l'élève sans la ferme volonté chez l'enseignant de mettre la classe en situation de résoudre ses problèmes et non d'agir en lieu et place des élèves. Cette volonté de ne pas se substituer à eux témoigne du souci d'induire avant tout une transformation des processus d'action sur la langue plutôt que d'obtenir très vite – trop vite et donc de manière fragile – un produit qui ressemble à celui que produirait un adulte. » (p.45). Par ailleurs, le didacticien rappelle que cette proposition d'apprentissage par le biais de la confrontation active à des « tâches-problèmes » est conforme à ce que l'on sait aujourd'hui des processus d'apprentissage : « les savoirs les plus solidement acquis, et les plus utiles, sont ceux que l'on a conduit les élèves à construire par eux-mêmes. Mieux intégrés en mémoire, ils sont surtout plus aptes à être réinvestis dans des tâches dont l'accomplissement exige leur prise en compte réfléchie. » (p.59)

Nous comprenons ainsi que rendre les élèves actifs intellectuellement en leur proposant des « tâches-problèmes » émanant de leurs propres questionnements sur l'orthographe favorise l'appropriation intime de savoirs motivés tout autant que la conquête de savoir-faire.

2. Propositions récentes d'activités pour la classe.

Les didacticiens ont récemment proposé beaucoup de pistes innovantes pour rendre les élèves actifs intellectuellement. L'ouvrage de Brissaud et Cogis (2011a) est décisif à ce point de vue. Quinze ans après les travaux d'Angoujard, les auteures reprennent à leur compte les choix didactiques de leurs prédécesseurs et plaident aussi en faveur d'une approche intégrative et active de l'orthographe. Elles se nourrissent de toutes les recherches récentes afin de proposer une vaste gamme d'activités efficaces pour travailler l'orthographe grammaticale.

Les auteures mettent d'abord vigoureusement en garde contre « les faux-fuyants du cours d'orthographe » (p.25), donnant pour exemple le cours orthographique dialogué, dans lequel le maître laisse souvent un trou dans son discours que les élèves doivent ensuite combler par un mot, sans avoir eux-mêmes produit le raisonnement d'ensemble ; comme dans les cas suivants : « Le noms prennent un s au ... » ou « Le participe passé employé avec l'auxiliaire *être* s'accorde avec le... ». En outre, elles remarquent que « même dans les exercices, les élèves ont trop souvent affaire à une consigne qui leur permet de répondre de façon mécanique, sans grand risque d'erreur. » Dans ce genre de situation, soulignent-elles, « l'activité apparente masque l'absence d'activité intellectuelle chez une partie des élèves » (p.26).

À partir de ces constats, Brissaud et Cogis préconisent la mise en place d'une progression véritable dans les apprentissages, secondée d'un accompagnement constant des élèves par le biais d'activités qui les engagent intellectuellement. Puisque « la maîtrise passe par une élaboration conceptuelle du fonctionnement de l'orthographe » (p.26), le défi va consister à créer les conditions favorables à un investissement intellectuel de chaque élève dans les activités d'orthographe : « La conceptualisation relève d'un mouvement intérieur : l'*euréka* ne se pilote pas à distance comme un drone. La difficulté est qu'on ne peut pas forcer un élève à s'investir dans la réflexion. Mais on peut agir sur les situations. Ce sont ces situations qui ont de bonnes chances de parer aux conduites d'évitement et d'aboutir à un engagement intellectuel. » (p.26)

Penchons-nous donc sur les activités proposées pour induire une conceptualisation chez les élèves (p.51-74) :

- **le chantier d'étude.** Il se pratique à partir d'un corpus d'une douzaine de phrases environ, l'objectif est de faire appréhender, par l'observation, une loi du fonctionnement de l'orthographe.
- **la phrase donnée du jour.** Une phrase écrite par un élève est sélectionnée par l'enseignant et proposée à la classe sous sa forme normée. Les élèves doivent ensuite justifier l'orthographe des mots de la phrase. L'enjeu est de les faire passer progressivement d'une justification sémantique, fondée sur le sens, à une analyse fondée sur des procédures morphosyntaxiques, reposant sur les relations entre les mots.
- **les balles d'accord.** Les élèves doivent identifier le « donneur » et le « receveur » de marques, et matérialiser les relations morphosyntaxiques par des flèches appelées « balles d'accord ».

- **le remue-méninge orthographique.** Dans cette activité, dont il existe de nombreuses variantes, une série de mots est proposée aux élèves. Ces derniers doivent les classer et justifier leur classement.
- **la dictée sans faute.** Il s'agit d'un texte dicté phrase après phrase à la classe. L'élève doit souligner les mots de la phrase sur lesquels il achoppe : lors d'un débat collectif, le problème est résolu. La phrase est finalement écrite sans faute au verso de la feuille.
- **l'atelier de négociation graphique.** Les élèves sont répartis en petits groupes. Un court texte est dicté à la classe. Chaque groupe doit ensuite expliciter les raisonnements qui ont permis de choisir les graphies, correctes ou non.
- **la phrase dictée du jour.** Ce dispositif fonctionne à peu près comme le précédent, à la différence que les élèves ne sont pas ici répartis en groupes. « Son objectif est de faire émerger les représentations des élèves par la confrontation afin de les faire évoluer vers une meilleure compréhension des phénomènes orthographiques. » (p.64)

En quelque sorte, affirment les auteures, « l'enseignant qui met en place [ce type d'activité] fait faire des gammes à ses élèves. Il leur propose des situations variées qui permettent la consolidation de notions abordées. » (p.53). Réalisées dans les classes, de telles activités ont en outre permis de prouver que « les élèves sont capables très tôt d'une activité métalinguistique, pour peu qu'ils y soient aidés par l'enseignant et en interaction avec les autres élèves. » (p.63) Certains chercheurs ont d'ailleurs choisi de parier sur cette aptitude précoce des élèves à produire des raisonnements de type métalinguistique pour en faire une force et ont obtenu des progrès étonnants.

3. Analyse d'expériences d'enseignement explicite de l'orthographe : apports et limites.

En lien avec une démarche qui favorise un discours de type métalinguistique, l'« enseignement explicite » est aujourd'hui de plus en plus préconisé par les chercheurs. Ainsi, tout en restant prudent, Fayol s'exprime en faveur d'un enseignement explicite qu'il appelle aussi « instruction directe » (2008, p.223). Cette recommandation part du constat selon lequel deux modèles d'enseignement s'opposent : l'enseignement implicite d'une part, qui délègue à l'environnement et à la situation une partie des apprentissages ; et l'enseignement explicite d'autre part, avec lequel les participants sont explicitement informés de ce dont ils auront à se remémorer par la suite. Tandis que le premier modèle a largement prévalu jusqu'ici, il semblerait que l'enseignement explicite promette des résultats bien meilleurs, particulièrement en ce qui concerne l'orthographe (p.163).

Le cas de Thévenin et ses collaborateurs, cité par Fayol (2008), démontre que « l’instruction directe accompagnée d’activités se révèle très efficace à court terme. » (p.223). Plus précisément, cette recherche portant sur dix-huit classes de première, deuxième et troisième années d’école primaire montre qu’un enseignement explicite de l’accord des noms, des adjectifs et des verbes produit de meilleurs résultats qu’un enseignement classique fondé sur l’implicite. Tout se passe donc comme si l’intervention explicite d’un enseignant était indispensable pour parvenir à la « formalisation », c’est-à-dire à la formulation d’une règle applicable à tous les cas (p.223). Fayol reconnaît d’ailleurs que « des différences interindividuelles très importantes existent : les « bons en orthographe » réalisent la plus grande part de l’apprentissage de l’orthographe sans avoir besoin de recevoir un enseignement explicite ; les « faibles en orthographe » ont besoin d’un tel enseignement, mais celui qui leur est fourni apparaît insuffisant. » (p.212). Ce sont par conséquent les élèves « faibles en orthographe » qui bénéficieraient le plus d’une explicitation majeure des enseignements.

Plus récemment, Geoffre a mis en place, dans une classe de cycle 3 à trois niveaux (CE2, CM1, CM2) une séquence expérimentale autour du dispositif des balles d’accord et de l’analyse en termes d’apport et de support d’information (2014). Cette expérimentation montre que les élèves comprennent rapidement l’outil et qu’il leur apporte une aide immédiate. Ils y recourent ensuite spontanément surtout pour l’analyse de phrases données, plutôt qu’en dictée (p.99). L’enseignant indique néanmoins deux points d’achoppement éventuels, à savoir une possible distorsion de l’outil, et aussi le temps nécessaire à l’intégration et au réinvestissement de ces outils par les élèves (p.111).

Des chercheuses québécoises, Fisher et Nadeau, se révèlent parfaitement en accord avec les préconisations de Fayol et prennent résolument parti en faveur d’un enseignement fondé sur l’explicitation. Dans leur article « Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit ? » (2009), elles font l’hypothèse qu’un enseignement efficace de l’orthographe grammaticale aux enfants doit reposer sur la transmission de « connaissances explicites » (p.209). Il s’agit pour elles de prendre le contre-pied d’une tradition grammaticale qui entendait développer chez l’élève « des réflexes d’utilisation » (p.211) et minimisait le recours au métalangage et à l’analyse grammaticale consciente dans le but de ne pas surcharger cognitivement les élèves. Selon les auteures, une telle économie d’un enseignement grammatical explicite devenait dommageable à long terme. Elles encouragent donc une démarche plus active des élèves, qui ne vise plus l’intégration de trucs et astuces, mais « une compréhension approfondie des mécanismes de la langue, en tant que système » (p.212). Leur article décrit une étude menée auprès d’une classe de 6^e année de primaire au Québec

autour de la question des accords dans le groupe nominal. Les résultats montrent clairement que les élèves qui ont été capables d'identifier correctement la catégorie grammaticale des éléments des groupes nominaux à accorder sont ceux qui ont le mieux réussi les accords.

Pendant plusieurs années⁶, les mêmes chercheuses ont mené une enquête sur la pratique de la phrase dictée du jour et sur ses répercussions sur l'apprentissage de l'orthographe à l'école. Elles se sont rendues dans des classes de milieu socioculturel multiethnique et défavorisé où les enseignants pratiquaient cette activité, et leur enquête a montré que les élèves de ces classes faisaient des progrès bien plus rapides que la norme. Fisher et Nadeau encouragent donc vivement la mise en place dans les classes de pratiques didactiques innovantes qui aiguisent le discours métalinguistique des enfants, et où la résolution de problèmes d'orthographe passe par la production de raisonnements grammaticaux complets articulés autour de la reconnaissance de la classe grammaticale du mot qui fait débat.

Parlant aussi sur la reconnaissance par l'élève de la classe grammaticale du mot qui pose problème, Boivin et Pinsonneault, déjà citées, présentent une expérimentation menée auprès d'élèves québécois de 1^{ère} secondaire (12-13 ans). Elles proposent une séquence didactique autour des homophones grammaticaux. L'originalité de cette séquence repose sur la volonté d'aider l'élève à « développer une stratégie consistant à identifier le groupe syntaxique contenant l'homophone et identifier la catégorie grammaticale de l'homophone. » (p.37) La séquence a permis d'obtenir de bons résultats (l'élève le plus faible a obtenu un taux de réussite de 72 %), ce qui conduit les auteurs à penser avec optimisme que « [la] capacité à identifier le groupe syntaxique et la catégorie grammaticale non seulement permettra de résoudre les problèmes d'homophonie, mais aura des répercussions sur la maîtrise de l'ensemble du système. » (p.40)

Problématique

Comme nous l'avons montré, l'existence de très nombreux homophones dans la langue française est reconnue par les psycholinguistes comme faisant partie des zones à risque de l'orthographe française. Or, en France, l'enseignement des homophones grammaticaux à l'école élémentaire et au collège propose aux élèves de surmonter la difficulté en se reposant sur des trucs et astuces plutôt que sur des raisonnements grammaticaux complets. Les travaux

⁶ Action concertée 2010-2014 dans le cadre d'un projet de recherche MELS-FRQSC (voir sitographie).

des didacticiens prouvent cependant que les pratiques gagnantes sont celles qui rendent les élèves actifs intellectuellement, et qui les conduisent à déployer une réflexion de type métalinguistique, ce dont les élèves sont en fait très tôt capables, pour résoudre leurs difficultés d'orthographe.

Le défi à relever pour qui s'intéresse aux problèmes d'orthographe liés à l'homophonie chez les collégiens consisterait donc à rendre les élèves acteurs de leur maîtrise de l'orthographe. Le dispositif innovant par lequel nous avons choisi de passer pour enseigner les homophones grammaticaux à nos élèves de 4^e est celui de la phrase dictée du jour (Cogis, 2005 ; Brissaud et Cogis, 2011 ; Fisher et Nadeau). Notre démarche nous amène par conséquent à nous poser la question de l'impact de la capacité à maîtriser le métalangage et à l'utiliser explicitement dans la réussite de l'orthographe des homophones grammaticaux par les collégiens. En d'autres termes : faut-il savoir analyser une phrase en passant par les catégories grammaticales pour réussir à orthographier correctement les homophones en français ? **La pratique didactique innovante de la phrase dictée du jour couplée au débat métagraphique qui la suit permet-elle d'enseigner efficacement les homophones grammaticaux au collège ?**

Plusieurs questionnements secondaires peuvent d'ailleurs naître de ce questionnement central. Le recours au métalangage aide-t-il les élèves à résoudre leurs problèmes d'homophonie, ou du moins à se sentir plus armés pour les affronter ? Quels sont les élèves qui pourront le plus progresser grâce à la mise en place d'un tel dispositif : s'agit-il des élèves déjà à l'aise en orthographe, ou au contraire des élèves en difficulté, en d'autres termes des laissés pour compte de l'orthographe ? Les élèves progresseront-ils uniquement en situation de test orthographique (exercices à trous, dictée traditionnelle) ou également en situation de production de texte ?

Notre position est de soutenir que le recours au métalangage et l'identification de la catégorie grammaticale du mot qui fait débat permettent une avancée décisive dans le traitement des problèmes d'homophonie au collège. Nous postulons ainsi que la connaissance explicite de la classe grammaticale des mots d'une phrase joue un rôle dans la réussite de l'orthographe des homophones, en aidant au repérage des groupes de mots et des relations entre les mots. En effet, si l'élève a construit cette notion de classe de mots, il devrait chercher à connaître la catégorie grammaticale d'un homophone lorsqu'il le détecte et se trouve en difficulté pour l'orthographier, et chercher aussi avec quels mots de la phrase il entre en relation. Notre approche consiste donc à ramener la question des homophones grammaticaux à la compréhension du fonctionnement général de la langue.

Méthodologie

1. Le contexte et les participants

Les données ont été recueillies dans une classe de 4^e d'un collège public d'une ville importante du département de Savoie. Les élèves proviennent d'un milieu socioéconomique hétérogène, multiculturel et multiethnique. Ces élèves sont ainsi favorisés pour la moitié du groupe environ et défavorisés pour l'autre moitié, selon le classement sur une échelle de défavorisation qu'utilise la commission scolaire et qui est basé sur les revenus et la profession des parents. Plus précisément, ce classement nous permet de constater que 25 % des élèves proviennent de la classe populaire, 58 % de la classe moyenne, et 16 % de la classe aisée.

Le niveau de la classe en français est particulièrement hétérogène, puisque 12 élèves font partie de la « classe sport » et ne peuvent y rester qu'à condition de maintenir de bons résultats scolaires, cinq élèves (dont deux sont aussi en classe sport) font partie du groupe « italien bilangue » qui, sans être l'une des formations les plus sélectives du collège, regroupe pour le moins des élèves motivés, tandis que les élèves restants ont été intégrés dans la classe dans le but de renforcer la mixité à tous points de vue – parmi eux, sept se sont vus attribuer un « avertissement travail » au conseil de classe du premier trimestre et plusieurs sont absentéistes.

Dans cette classe de 26 élèves, nous avons retenu tous les élèves qui ont été présents aux moments phares de l'expérience et qui ont accepté de rendre une copie complète à la fois lors du pré-test et du post-test ; 24 élèves correspondaient à ces critères, 13 filles et 11 garçons. Les deux absents appartenaient à la classe populaire.

Nous n'avons pas souhaité retenir uniquement les élèves unilingues francophones ayant suivi une scolarité normale (sans redoubler ou sauter de classe), ce qui implique dans notre expérience la présence de nombreux facteurs non maîtrisés et non mesurés, des facteurs ayant trait non à l'acquisition du système en tant que tel mais possiblement liés à un faible niveau de littéracie dans la famille, à l'acquisition d'une langue seconde, à des difficultés d'apprentissage propres à un élève... - autant de facteurs connus qui entraînent des résultats scolaires à la baisse. Ainsi, le groupe considéré comporte de nombreux élèves pour qui le français est une seconde langue, plusieurs élèves pour lesquels ont été mis en place des PAP (quatre : une dyslexique, deux dysorthographiques, un dyspraxique), et un certain nombre d'élèves dont la famille possède un faible niveau de littéracie. Nous n'avons pas cherché à écarter ces facteurs dans l'intention d'obtenir un échantillon d'élèves uniforme, puisque l'une des questions que nous voulions nous poser était justement de savoir si le dispositif mis en place était à même d'aider

tous les profils d'élèves, y compris ceux qui ne sont pas pour le moment en situation de réussite scolaire, ou si seuls les élèves aidés et favorisés progressaient en fin de compte.

2. Matériel et procédure

Avant de commencer l'expérimentation, nous avons annoncé aux élèves que notre travail allait porter sur l'orthographe, sans préciser pour autant que le point d'observation précis concernait les homophones grammaticaux. Nous espérions ainsi ne pas focaliser leur attention sur une zone précise de l'orthographe, pour deux raisons principales.

La première était que nous souhaitions tenter de faire émerger les conceptions réelles de l'orthographe entretenues par les élèves, sans leur imposer le filtre de catégorisations souvent complexes.

Le second motif qui nous a poussée à ne pas révéler aux élèves le cœur de notre expérimentation est intrinsèquement lié à l'hypothèse de recherche que nous avons formulée – nous supposons, rappelons-le, que le recours au métalangage et l'identification de la catégorie grammaticale du mot qui fait débat permettaient une avancée décisive dans le traitement des problèmes d'homophonie au collège. Par conséquent, refuser la terminologie habituelle liée aux homophones revenait pour nous à éviter le risque de malentendu (Boivin et Pinsonneault, 2012) que de telles catégories prêtes-à-penser peuvent engendrer ; mais aussi à accompagner les élèves dans leur maturation orthographique en leur proposant un dispositif qui, sans les guider exagérément, permette de mesurer authentiquement leurs progrès.

- Deux recueils de données en groupe classe

Le protocole a été mis en place entre le retour des vacances de Noël et le départ en vacances de février, soit tout au long de la troisième période. Deux recueils de données en groupe classe ont été effectués en amont et en aval, afin de mesurer les progrès des élèves⁷.

Le premier recueil de données, ou « pré-test », a été réalisé juste avant le départ en vacances de Noël. Vingt-cinq élèves de la classe y ont participé. Il durait une heure, et se composait de deux exercices.

Le premier exercice était une dictée, qui ne présentait pas de difficulté lexicale particulière mais pouvait soulever un certain nombre de questions relatives à l'orthographe grammaticale. En particulier, le texte de la dictée contenait dix occurrences d'homophones

⁷ Le pré-test et les grilles de notation correspondantes se trouvent en annexe (Annexe 2).

grammaticaux : plus précisément, six couples d'homophones étaient représentés (*on/ont* ; *et/est* ; *se/ce* ; *a/à* ; *son/sont* ; *tout/tous*). Nous nous proposons de corriger ensuite cette dictée en comptabilisant le nombre d'erreurs de type lexical, le nombre d'erreurs de type grammatical, et surtout en calculant le pourcentage de réussite aux homophones grammaticaux.

Le second exercice était une expression écrite brève (les élèves avaient vingt minutes à disposition), réalisée sans dictionnaire et sans l'aide du professeur. Pour rester dans la continuité de la dictée, qui évoquait un verger en automne, la consigne de l'exercice d'expression écrite a été la suivante : « *Vous écrirez une dizaine de lignes pour évoquer les activités que vous aimez bien faire en automne. Vous parlerez de vous et de vos amis, en commençant par « À l'automne, on aime bien... ».* Cette consigne n'était pas copiée au tableau, mais dictée aux élèves, dans le but de ne pas leur révéler l'orthographe du pronom « on ». L'on pariait sur le fait que les élèves, même en rédigeant peu de lignes, utiliseraient un grand nombre d'homophones, puisque ceux-ci font partie des mots les plus usités de la langue française (Gougenheim et Michea, 1964). En examinant les copies, le professeur comptabilise le nombre d'homophones grammaticaux employé par chaque élève, et calcule son pourcentage de réussite. Ce sont surtout les couples d'homophones suivants qui attirent l'attention : *on/ont* ; *et/est* ; *se/ce* ; *ses/c'est* ; *a/à* ; *son/sont* ; *tout/tous* et *ou/où*, soit les mêmes que ceux qui étaient présents dans la dictée, auxquels on a rajouté *ses/c'est* et *ou/où*, car le professeur a pu remarquer au cours de sa pratique que ce sont ceux qui sont le plus utilisés par les élèves.

Les copies ne sont pas rendues aux élèves, mais conservées par le professeur. Les élèves ont été prévenus que ces travaux ne seront pas notés et qu'ils ne récupéreront pas leurs copies tout de suite.

Deux mois après, à la fin de l'expérimentation, un second recueil de données en groupe classe est réalisé. Il s'agit d'un « post-test », qui a pour but de jauger les progrès des élèves pour orthographier les homophones grammaticaux. Ce post-test reprend exactement les mêmes exercices que le pré-test, à cette différence près que, dans les deux exercices, le mot « *automne* » est remplacé par le mot « *printemps* ». Le but était de pouvoir remotiver un exercice d'écriture exactement semblable au précédent. Les mêmes consignes sont données, et les mêmes délais sont donnés aux élèves. Le professeur utilise enfin les mêmes grilles de correction que précédemment pour évaluer les travaux des élèves⁸.

- Un dispositif expérimental : la phrase dictée du jour

⁸ Pour le post-test, voir Annexe 3.

Entre le premier et le dernier recueil de données en groupe classe, le professeur a mené avec ses élèves une expérimentation, dont voici en un mot la teneur : durant sept semaines, trois fois par semaine (le lundi, le jeudi et le vendredi) une phrase a été dictée par le professeur aux élèves à chaque début de cours. Dix-huit phrases ont au total été dictées⁹.

Les phrases de ce corpus avaient été récoltées au cours des mois précédents dans les copies des élèves eux-mêmes. Le choix de phrases créées par les élèves a été guidé par la volonté d'être au plus près d'une approche intégrative de l'orthographe, où la production de textes occupe une place de choix (Angoujard, 1994 ; Brissaud et Cogis, 2011). D'une certaine manière, ce dispositif pouvait aussi s'interpréter comme une remédiation, puisque les « tâches-problèmes » (Angoujard, 1994) soumises aux élèves naissent de leurs propres besoins.

a) Les étapes du rituel de la phrase dictée du jour.

Entrons à présent dans le détail de la pratique de la « phrase dictée du jour ». Le mode de fonctionnement de ce rituel est détaillé par Fisher et Nadeau, dans les vidéos pédagogiques qu'elles ont postées sur leur page Facebook : pour ces chercheuses canadiennes, internet est un moyen privilégié pour faire connaître leurs travaux à travers le monde et pour répandre efficacement des dispositifs didactiques innovants qui permettent de travailler l'orthographe grammaticale en classe, à l'instar de la « dicte zéro faute » et de la « phrase dictée du jour ». En effet, les sept vidéos postées sur leur page Facebook sont le fruit de plusieurs années de recherches et d'observation dans des classes du Québec où les enseignants mettaient en pratique avec leurs élèves de tels dispositifs (projet de recherche MELS-FRQSC, 2010-2014). Chaque vidéo est accompagnée de commentaires audios et de textes écrits par les chercheuses.

La vidéo intitulée « Déroulement de la phrase du jour », qui nous a beaucoup guidée dans la mise en place de notre protocole d'expérimentation, montre que chaque « phrase dictée du jour » suit un déroulement en sept temps :

- Etape 1 : la phrase du jour est dictée par le professeur.
- Etape 2 : un temps de révision est laissé aux élèves.
- Etape 3 : une copie d'élève est prise au hasard, puis le professeur recopie la phrase au tableau.
- Etape 4 : le groupe classe réagit à la phrase qui est écrite au tableau. Chaque élève qui a écrit le mot différemment propose sa graphie, et l'enseignant ajoute en-dessous de la première graphie toutes les graphies des élèves qui sont différentes.

⁹ La liste de ces phrases est visible en annexe (Annexe 4).

- Etape 5 : mot par mot, l'enseignant anime la discussion sur les graphies proposées.
- Etape 6 : l'enseignant valide la graphie juste.
- Etape 7 : les élèves écrivent la version corrigée de la phrase dans un cahier prévu à cet effet et qui leur servira de référence.

Au cours de notre propre expérimentation en classe, nous avons souhaité conserver cette trame et n'avons opéré que deux modifications pour ainsi dire insignifiantes, afin d'adapter le dispositif originel au contexte de notre classe. Déjà, pour l'étape 3, au lieu que le professeur prélève au hasard une copie d'élève afin de recopier sa phrase au tableau, nous avons fait le choix, pour gagner du temps, de demander chaque jour à un élève de venir écrire la phrase sur l'ordinateur (le correcteur orthographique avait soigneusement été désactivé). Cette version de la phrase était ensuite projetée au tableau à l'aide du vidéoprojecteur. Ensuite, concernant l'étape 7, puisque l'établissement demande aux élèves un classeur et non un cahier pour le cours de français, les élèves copient la version corrigée de la phrase non pas dans un cahier, mais sur une copie double qui est rangée au tout début du classeur.

b) La position du professeur lors du débat métagraphique : une « neutralité active ».

Outre le déroulement ritualisé de la phrase dictée du jour, un autre point du protocole devait être fixé à l'avance : celui du rôle du professeur. Il était très important, en effet, de décider quel degré d'intervention le professeur devait avoir au cours du « débat métagraphique » (nous utilisons l'expression « débat métagraphique » pour désigner l'étape n°5, où les élèves débattent sur les graphies proposées pour chaque mot). Deux appuis théoriques nous ont aidée.

Brissaud et Cogis (2011), après avoir proposé une série d'activités innovantes pour travailler l'orthographe en classe, insistent sur la posture que doit avoir le professeur qui anime ces ateliers. Tout se passe comme si l'enseignant agissait en fait en chef d'orchestre, discret mais indispensable. Intervenant d'abord dans le choix de la phrase dictée elle-même, dont dépend l'efficacité de l'exercice, l'enseignant accueille ensuite avec bienveillance toutes les explications, puis devient petit à petit plus exigeant quant aux termes utilisés pour justifier les graphies en refusant les formules « qui désignent de manière trop floue de quoi il est question » (p.58). Une tournure quasi-oxymorique résume le délicat équilibre que doit rechercher l'enseignant lors du débat métagraphique : il doit atteindre une position de « **neutralité active** ». Sans être à tout prix dans la quête de la bonne réponse, « [il] relance, use de reformulations, renvoie au groupe les questions et les désaccords, favorise la confrontation des hypothèses. Il recentre le débat, se charge des synthèses partielles et finales. » (p.63)

Les préconisations des chercheuses canadiennes sur le rôle de l'enseignant lors du rituel de la phrase dictée du jour sont tout à fait en accord avec celles de Brissaud et Cogis. Fisher et Nadeau détaillent cependant de façon plus précise encore l'étape cruciale du débat métaorthographique. Elles rappellent principalement la nécessité de susciter chez les élèves un « raisonnement grammatical complet » : que l'hypothèse avancée par l'élève soit correcte ou erronée, il importe dans tous les cas de la tester jusqu'au bout. Ces tests se font par le biais de manipulations, qui visent à identifier la classe grammaticale du mot qui pose problème. Il est préférable, selon Fisher et Nadeau, de recourir à plusieurs manipulations pour prouver la classe d'un mot. De cette manière, les conceptions erronées aussi ont droit au chapitre, car plus on sera allé loin dans la compréhension de l'erreur de l'élève, et plus on aura de chances de les remplacer par des conceptions correctes : « Une manipulation sert autant à prouver qu'à rejeter une analyse. Ainsi, les erreurs sont traitées. » (Vidéo « Le raisonnement grammatical complet », voir sitographie).

Ces différents principes énoncés par les didacticiennes sur l'attitude du professeur lors de la phrase dictée du jour (neutralité, renforcement du métalangage, place laissée aux conceptions erronées, lenteur de la progression pour donner aux élèves le temps de la réflexion) nous ont tous guidée dans l'animation des débats métaorthographiques.

c) Une remédiation préalable nécessaire sur les catégories grammaticales.

Les théories des chercheurs, précédemment rappelées, nous autorisent à mettre l'accent sur le fait que la phrase dictée du jour est un dispositif qui vise à travailler l'orthographe grammaticale. Ce rituel implique par conséquent que les problèmes liés à l'orthographe lexicale soient mis en sourdine, ce qui est clairement dit aussi bien par Brissaud et Cogis (« L'enseignant veille à ce que les élèves ne discutent d'orthographe lexicale que s'il y a des régularités à prendre en compte », 2011, p.65) que par Fisher et Nadeau (« Quand un problème d'orthographe lexicale se présente, on le traite seulement s'il est possible de le résoudre en s'appuyant sur une règle », vidéo « Déroulement de la phrase du jour ».)

Dans notre cas, c'était même un point précis de l'orthographe grammaticale qui nous intéressait, celui des homophones. Nous avons, donc, lors des débats métaorthographiques, hiérarchisé les sujets et consacré le plus de temps possible aux désaccords portant sur les homophones grammaticaux. Nous nous intéressions en deuxième lieu aux autres problèmes d'orthographe grammaticale, quels qu'ils soient ; et enfin, en troisième lieu, nous abordions très rapidement les points d'orthographe lexicale qui posaient problème aux élèves.

Nous avons eu l'occasion d'en prendre la mesure : au cours des débats métagraphiques, qui doivent accompagner les élèves vers l'usage d'un métalangage de plus en plus précis, la reconnaissance de la catégorie grammaticale du mot qui fait débat est la question centrale. D'où la nécessité pour notre expérimentation d'une prompte remédiation sur les catégories grammaticales. Certes, un cours et des exercices avaient permis aux élèves de revoir ce chapitre en début d'année, mais les notions avaient été très inégalement mémorisées. Par conséquent, remarquant que nos élèves, lors des premiers débats, peinaient à identifier la classe d'un mot et confondaient par exemple les mots « préposition » et « proposition », nous avons jugé utile de travailler à nouveau avec eux sur les catégories grammaticales. La remédiation que nous leur avons proposée se déroulait en trois temps, étalés sur une semaine : réalisation collective d'une carte mentale sur les catégories grammaticales, puis exercices de mise en application et de consolidation, et enfin contrôle.

Résultats

1. L'évolution du rapport des élèves à l'orthographe grammaticale.

Nous voulions savoir si, au fur et à mesure de la pratique de la phrase dictée du jour, certaines choses allaient être amenées à changer, notamment concernant la façon dont les élèves parlaient de l'orthographe et de leur perplexité face aux mots.

Pour cela, nous avons demandé aux parents l'autorisation d'enregistrer le débat qui suivait chaque phrase dictée pendant toute la durée de la phase d'expérimentation. Ces enregistrements nous ont permis de prêter une grande attention aux mots employés par les élèves lors de chaque débat. Effectivement, nous remplissions au fur et à mesure des tableaux pour recenser les termes sollicités par les élèves¹⁰ : s'agissait-il de termes vagues ou de mots précis utilisés à bon escient ? Nous prenions également chaque jour une photographie du tableau où restait la trace des différentes propositions des élèves pour orthographier un mot et des débats qui s'ensuivaient.

Effectivement, ces relevés nous ont permis de constater que le métalangage, d'abord très peu mobilisé par les élèves, s'affinait ensuite et se précisait. En voici quelques manifestations :

¹⁰ Voir le modèle de ces tableaux en annexe (Annexe 5).

- les mots vagues, d'abord employés spontanément par les élèves, à l'instar de « truc » ou de « trait », ou encore les mots erronés (« proposition » au lieu de « préposition »), ont été récurrents les premiers jours (cinq occurrences de « truc » le 10 janvier, soit le troisième jour de pratique), mais ils ont ensuite disparu complètement.
- des mots précis tels que « s'accorder » ou « variable/invariable », totalement absents lors des premières séances où l'on a pratiqué la phrase dictée du jour, font dès la deuxième semaine leur apparition dans les propos des élèves.
- les erreurs dans l'emploi du métalangage n'ont cessé de décroître tout au long de l'expérimentation. À partir de la fin du mois de janvier, soit au milieu de notre expérience, les élèves qui font une erreur dans l'identification de la nature d'un mot (par exemple) deviennent capables de se reprendre tout de suite et de se corriger sans aide extérieure.
- Si l'analyse des mots en termes de nature devient très bonne, il en est de même de l'analyse en termes de fonction, ce qui est notable grâce à l'emploi fréquent du terme « sujet » par les élèves durant la seconde moitié de l'expérience, et par la référence systématique au « verbe » de la phrase. Les notions de « complément de verbe », « complément de phrase », « auxiliaire » et « complément de l'antécédent » sont parfois mobilisées, mais rarement, et seulement à la fin de l'expérience.

Nous avons également pu remarquer au cours de l'expérience un net recul des explications de type sémantique au profit d'une augmentation des justifications de type grammatical. Prenons pour exemple le deuxième jour de l'expérience. Face à la phrase « *Tout le monde se prépare joyeusement pour Noël.* », les élèves ne sont pas d'accord entre eux pour orthographier le « tout ». Un élève avait proposé la graphie « toux », un autre, la graphie « tous ». Lors du débat, un autre élève rejette la graphie « toux » en disant : « c'est LA toux, c'est quand on est malade, on tousse ». Un autre refuse quant à lui la graphie « tous » en expliquant à ses camarades que « c'est LE monde, pas LES monde ». Ces premières justifications, sémantiques, nous font voir la difficulté des élèves à recourir à des mots précis tels que « nom », « singulier », « pluriel », « déterminant » ou « accord ». Néanmoins, au fur et à mesure, un métalangage adapté apparaît dans les propos des élèves. Ils deviennent en outre capables, grâce au guidage du professeur, de produire un « raisonnement grammatical complet » (Fisher et Nadeau). Nous pouvons en donner pour exemple le cas du débat sur la phrase « *L'île est très bizarre, il y a une partie où il y a un désert mélangé avec une jungle, et l'autre partie c'est une forêt mélangée avec des cendres.* » advenu le jeudi 20 février, soit à la toute fin de l'expérimentation.

La phrase a été tellement bien réussie qu'elle ne contient aucune erreur grammaticale : seulement trois points d'orthographe lexicale font débat aux yeux des élèves. Nous pouvons donc en profiter pour affermir les connaissances en matière d'orthographe grammaticale, et tenter de faire émerger les représentations des élèves.

« **Professeur**, en montrant le mot « où » correctement écrit au tableau - Est-ce que je peux vous demander d'expliquer pourquoi on a écrit comme ça ?

Thibaud – Parce que « ou » sans accent c'est le choix, et « où » avec accent c'est quand on a un lieu.

Professeur – Oui, est-ce que tu peux nous dire quelle est la catégorie grammaticale des deux mots dont tu viens de nous parler ?

Thibaud – Le premier c'est une préposition.

Professeur – Comment le prouves-tu ?

Thibaud- Ah... non en fait... (*silence*).

Professeur – Est-ce que quelqu'un veut bien nous aider ? Ali, c'est quoi ces petits mots, pour toi, comme nature de mots, comme classe de mots ?

Ali – C'est, euh...

Professeur – Des mots variables ou des mots invariables ?

Ali – Des mots variables !

Professeur – Pour quelle raison ?

Ali – Ben, parce que là, y a « où » avec accent bizarre, et « ou » sans rien.

Professeur – Oui, mais, là je n'ai pas tout à fait compris.

Ali – Y a un « où » avec un accent et un « ou » où y a rien.

Professeur – C'est vrai. Ah oui, mais pourquoi est-ce que tu trouves que c'est des mots variables ?

Ali – Ils changent !

Professeur – Ils changent, c'est le même mot ?

Ali – Oui, c'est le même mot, mais ça change euh, la phrase.

Professeur – C'est le même mot mais ça change la phrase. Qu'est-ce que vous pensez de la justification d'Ali ?

Charlotte – Ben, c'est pas le même mot, puisque « ou » ça veut dire « ou bien », et « où » avec accent, c'est un lieu !

Professeur – Effectivement, Ali, ils se ressemblent beaucoup, mais la difficulté c'est que ce n'est pas le même mot. Voilà c'est le hasard ; le hasard a fait que dans la langue française il y a des mots qui se ressemblent beaucoup sans être pourtant ben les mêmes mots. Thibaud, qu'est-ce que tu veux nous dire ?

Thibaud, ayant pris le temps de la réflexion pendant cet échange – Le premier « ou » dans la phrase, c'est une conjonction de coordination, « mais ou et donc or ni car ».

Professeur – Bien, c'est ça, « mais ou et donc or ni car » c'est la liste de nos conjonctions de coordination. Absolument. Le deuxième mot, qu'est-ce que ça va être, en revanche, c'est pas évident.

Yann – Un complément circonstanciel de lieu ?

Professeur – Euh... Complément circonstanciel de lieu c'est une fonction dans la phrase, et là on va chercher une nature, une classe de mot.

Raphaël – Un pronom ?

Professeur – Un pronom, quel type de pronom ?

Pierre – Un pronom relatif.

Professeur – Oui, comment est-ce que tu justifies cette réponse ?

Pierre – Euh... Je sais pas.

Professeur – Un pronom relatif on va le trouver dans quel type de structure ?

Thibaud – Euh, dans COD/COI !

Professeur – Non, un pronom relatif non. Une proposition subordonnée relative, qui commence par un pronom relatif justement. Elle est où la proposition subordonnée relative dans la phrase ? [...] Est-ce que je peux vous demander quel mot elle complète cette proposition subordonnée relative dans la phrase ? [...]. »

Cet extrait nous montre que l'entretien métagraphique, en laissant la parole à plusieurs élèves, a permis de faire émerger leurs représentations, et notamment une représentation erronée : celle d'Ali, selon lequel « ou » et « où » sont le même mot, un mot variable, qui dans certaines phrases prend un accent et dans d'autres pas. Nous sommes face au cas qui est répertorié par Brissaud et Cogis comme « derrière une forme juste, un raisonnement erroné » (2011, p. 47). Voilà qui confirme l'importance des entretiens métagraphiques, et la pertinence de la phrase dictée du jour pour faire émerger les conceptions des élèves. Le mot « où » avait été bien orthographié par l'élève qui tapait à l'ordinateur ce jour-là, et lors de la récolte des graphies, nul n'avait proposé d'alternative. Ali est d'ailleurs convaincu que le « où » doit s'écrire avec un accent dans la phrase, mais il ne sait pas pourquoi. L'entretien permet de faire venir à la surface sa conception floue des choses, et de la remplacer par une conception juste. Ali fait partie des élèves les plus faibles de la classe en orthographe, de ceux qui ont le plus besoin d'explicitations pour parvenir à progresser.

Le dernier point qui attire notre attention relativement aux entretiens métagraphiques concerne les tests de substitution. Il est notable que, au début comme à la fin de l'expérience, les élèves ont toujours massivement recours aux tests de substitution pour vérifier l'orthographe d'un mot. Cependant, vers la fin, ils sont devenus capables d'utiliser aussi spontanément d'autres manipulations, en plus, pour valider ou invalider leurs hypothèses. Prenons pour exemple la phrase dictée le lundi 3 février, « *Je n'ai pas vraiment aimé la façon dont l'auteur a rédigé ce livre.* » Le « a » pose problème : doit-il prendre un accent ?

« Matteo – Et pour le « a », sans accent, on peut dire « avait rédigé », donc c'est le verbe avoir, et il n'y a pas d'accent. Professeur – Oui, quel est ce mot, justement, avec l'accent ? Matteo, et Esther, qui avait écrit la phrase à l'ordinateur et s'était trompée, mais comprend maintenant son erreur, répond en même temps que lui – Une préposition. Professeur, en montrant le « a » sans accent – Et celui-ci ? Matteo (et Esther, même jeu) – Un verbe. »
--

Ainsi, l'élève lui-même (Matteo, mais aussi Esther, qui suit son cheminement) est désormais capable d'un raisonnement grammatical complet, dans lequel le test de substitution n'est que la première étape avant un contrôle plus profond par le recours aux catégories grammaticales. La catégorie de chaque mot du couple d'homophones « a/à » est devenue claire, ce qui permet de les orthographier correctement, sans qu'il ait été nécessaire à aucun moment de recourir au terme « homophone ».

2. Une amélioration des performances des élèves sur les homophones grammaticaux.

Du premier au second recueil de données en groupe classe, pour les deux exercices confondus (dictée et production de texte), les progrès sont nets pour dix-sept élèves de classe, tandis que sept élèves semblent n'avoir que peu progressé, ou être en stagnation.

Le tableau suivant présente les pourcentages de réussite des élèves sur les homophones aux deux exercices, lors des deux recueils de données en groupe classe :

	Pré-test	Post-test
Dictée	84,2 %	85,8 %
Rédaction	88,6 %	94,3 %

Les chiffres nous montrent que les progrès du groupe classe semblent assez modestes en dictée (1,6 %), tandis qu'ils sont considérables en production de texte (5,7 %). Il nous faut aller voir de plus près pour tâcher de comprendre cette différence.

- Pour la dictée : des progrès discrets.

Lors du pré-test, sept élèves avaient obtenu 100 % de réussite aux homophones de la dictée. Lors du post-test, ils sont au nombre de huit, soit un de plus seulement.

Plus précisément, le score de réussite aux homophones de dix élèves augmente, le score de sept élèves est identique à celui obtenu lors du précédent recueil de données, et sept élèves voient leur score diminuer. Parmi ceux dont le score stagne, deux avaient déjà obtenu 100 % de réussite la fois précédente, et ont maintenu leur score, tous les autres avaient su orthographier correctement 90 % des homophones la première fois et ont réussi le même pourcentage. Parmi eux, deux élèves se sont trompés sur les mêmes formes, tandis que les trois élèves restants se sont trompés sur des mots qui ne leur avaient pas posé problème la première fois. Concernant les sept élèves dont le score de réussite aux homophones entre le premier et le second recueil de données diminue, nous pouvons faire les observations suivantes. Pour quatre d'entre eux, cette baisse est imputable à une seule coquille supplémentaire par rapport au pré-test. Pour les trois autres, la baisse est plus importante, alors que ces mêmes élèves font partie de ceux qui ont le plus progressé dans leur performance sur les homophones en production de texte. Les apprentissages nouveaux ont-ils été plus difficile à mettre en application en dictée qu'en production de textes ? Il nous faudra nous questionner pour interpréter ces irrégularités.

Si relativement peu d'élèves sont parvenus à assurer un score de 100 % de réussite aux homophones de la dictée lors du post-test, c'est possiblement à cause d'un homophone qui, malgré la remédiation que le professeur avait tenté de leur proposer, continuait à les mettre en difficulté. Le couple d'homophones qui a massivement mis les élèves en difficulté est

« *tout/tous* », représenté dans la dictée avec la phrase : « *Tout le monde se prépare pour les abondantes récoltes de l'automne/du printemps* ». Lors du pré-test, ils avaient été dix à l'écrire « *tous* ». A l'occasion du post-test, ils sont encore sept à l'écrire encore « *tous* ».

La question que nous souhaitons aborder pour finir la présentation des résultats à la dictée est de nature sociologique. Nous voudrions en effet tenter d'observer quel est le profil d'élèves qui a le plus progressé à la dictée relativement aux homophones grammaticaux. Or, les dix élèves qui ont vu leur score de réussite aux homophones augmenter ont des parents qui appartiennent majoritairement à la classe moyenne. La classe populaire est quant à elle sous-représentée par rapport à la composition du groupe classe, avec seulement un élève en progrès pour les homophones de la dictée, soit 10 % du groupe en progrès, tandis que les enfants de parents appartenant à la classe ouvrière représentent 25 % du groupe classe considéré pour l'expérience.

En revanche, si l'on regarde brièvement les autres paramètres de la dictée (à savoir le reste de l'orthographe grammaticale et l'orthographe lexicale), la classe populaire est beaucoup mieux représentée, avec quatre élèves sur les treize qui ont le plus progressé : 31 % des élèves qui ont le plus progressé en dictée, tous paramètres confondus, sont donc issus de la classe populaire ; ils sont donc très représentés puisque leur proportion dans la classe est de 25 %. Cependant, ce sont les élèves issus des classes aisées qui sont peu représentés, avec un seul représentant, soit 7 %, alors qu'ils représentent 16 % des élèves de la classe. Cette sous-représentation est probablement due au fait que ces élèves avaient déjà assuré de très bons scores lors du premier recueil de données, et avaient donc une possibilité de progrès mineure.

Si nous tentions, en une phrase, de dresser un bilan des résultats des élèves à la dictée du post-test, nous pourrions dire que les progrès sont réels mais discrets : seuls les élèves qui étaient déjà en situation de réussite scolaire et orthographique ont été en mesure d'augmenter leur score de réussite aux homophones de la dictée ; toutefois, les élèves pour lesquels l'orthographe grammaticale en général a progressé (parfois très nettement) sont majoritairement issus de la classe populaire.

- Pour la rédaction : des progrès nettement visibles.

Les progrès des élèves entre les deux recueils de données sont flagrants. Lors du pré-test, ils avaient été huit à réussir à orthographier 100 % des homophones de leur rédaction. Lors du post-test, ils sont au nombre de quinze, soit sept de plus que lors du premier recueil de

données. 62 % des élèves ont donc su orthographier parfaitement tous les homophones de leur rédaction !

Parmi les élèves qui n'ont pas atteint les 100 % de réussite, six ont néanmoins beaucoup mieux réussi que la fois précédente, mais trois ont vu leur score baisser légèrement, sans qu'il soit facile de comprendre pourquoi. L'un des élèves est dysorthographique, le deuxième est un élève sérieux, et le dernier est en très grand rejet de l'institution scolaire depuis le début de l'année : des profils très différents donc.

Nous pourrions nous demander avec intérêt quel est le profil d'élèves qui a le plus progressé à la rédaction dans l'orthographe des homophones grammaticaux. Pour commencer, observons que les élèves qui avaient obtenu 100 % de réussite dès le pré-test et qui ont maintenu ce score lors du post-test provenaient à 25% de la classe aisée, à 62 % de la classe intermédiaire, et à 10 % de la classe populaire (une élève). La classe populaire était donc nettement sous-représentée au départ. Ceux qui ont atteint 100% de réussite lors du post-test seulement viennent à 14% de la classe aisée, à 71 % de la classe intermédiaire, et à 14 % de la classe populaire (une élève). Nous remarquons donc toujours une sous-représentation de la classe populaire (puisque 25 % des élèves de la classe peuvent être considérés comme en faisant partie). En revanche, si nous nous intéressons aux élèves qui, sans avoir atteint les 100 %, ont accompli de grands progrès, nous nous trouvons face à : une élève venant de la classe aisée (soit 16 %), deux élèves venant de la classe intermédiaire (soit 33 %), et trois venant de la classe populaire (soit 50 %). Pour une fois, la classe populaire est largement sur-représentée. Ces résultats peuvent nous faire penser que le dispositif d'expérimentation mis en place, même s'il n'a pas été suffisant pour permettre à tous les élèves d'atteindre une maîtrise parfaite de l'orthographe des homophones, a néanmoins permis à tous de faire des progrès, peut-être même surtout à ceux qui, étant défavorisés, en avaient le plus besoin.

En regardant de plus près les rédactions des élèves, nous nous rendons compte que le couple d'homophones qui avait été quasiment systématiquement mal orthographié par les élèves était « *on/ont* ». Notre guidage de la production de texte obligeait les élèves à utiliser le pronom « *on* » au moins une fois. Chez beaucoup d'élèves, « *on* » est même l'homophone le plus représenté, dans le premier comme dans le second recueil de données. Rappelons que nous leur demandions le travail suivant : « *Vous écrierez une dizaine de lignes pour évoquer les activités que vous aimez bien faire en automne/au printemps. Vous parlerez de vous et de vos amis, en commençant le texte par « À l'automne/au printemps, on aime bien... »* ». Il se trouve que lors du premier recueil de données, seuls six élèves de la classe avaient bien orthographié

le « on ». Les autres avaient écrit « ont », souvent en mettant à la fin du verbe un morphogramme qu'ils associaient au pluriel. Voici quelques exemples :

- « À l'automne, **ont** aimes bien allez faire du shopping. » (Esther)
- « À l'automne, **ont** aiment bien aller au cinéma. » (Léa)
- « À l'automne, **ont** aiment bien se jeter dans des tas de feuilles saiche avec mes amis. » (Jade)
- « À l'automne, **ont** aimes bien faire des choses ensembles comme aller au ciné. » (Laïla)
- « À l'automne, **ont** aiment bien faire du sport, sortir en ville, faire de la moto... » (Matteo)

Parfois aussi, le pronom « on » est correctement orthographié, mais le verbe qui suit n'est pas conjugué correctement :

- « À l'automne, **on** aimes bien ramasser des champignons, des feuilles. » (Yann)
- « À l'automne, **on** aimes bien joué dans le parc, jouer dans l'herbe avec la famille... » (Bertrand)

Nous avons donc eu l'impression que nos élèves percevaient le mot « on » comme un pluriel, à l'instar des élèves interrogés par Brissaud et Cogis dans leur ouvrage (2011, p.264). Nous avons donc proposé une remédiation consistant à retracer pas à pas l'histoire du mot « on » depuis son origine latine « homo », en passant par l'ancien français.

Or, tout semble indiquer que le travail effectué sur le pronom « on » lors de la phase d'expérimentation a porté ses fruits. Effectivement, lors du post-test, une seule élève, dysorthographique, se trompe encore en écrivant « ont » au lieu de « on ». Tous les autres élèves orthographient correctement le pronom « on » à chacune de ses occurrences, et écrivent correctement aussi le verbe avoir à la troisième personne du pluriel, « ont ». De surcroît, plus aucun élève de la classe ne fait suivre le pronom « on » d'un verbe au pluriel, ou d'une forme verbale à laquelle il aurait rajouté un « s » pour indiquer le pluriel. Chacun a donc compris que le pronom « on », bien qu'il désigne par son sens plusieurs personnes, est bel et bien un pronom singulier.

Tâchons à présent de synthétiser les résultats obtenus à la production de texte lors du post-test. Nous pouvons constater que les progrès sont à la fois universels et très nets. Qui plus est, ces progrès concernent tous les élèves, quelle que soit leur classe sociale d'origine. Nous pouvons même constater que les élèves provenant des classes populaires sont sur-représentés parmi les élèves qui ont le plus progressé en production de texte entre le premier et le second recueil de données.

En un mot, si les progrès pour orthographier correctement les homophones en situation de dictée sont inégaux et concernent surtout les élèves favorisés, les progrès sur l'orthographe des homophones en situation de production de texte, en revanche, sont universels, et mettent même en avant les élèves qui étaient le plus en difficulté.

Discussion

1. Re-contextualisation

Rappelons sommairement quel a été le contexte de ce travail. Nous sommes parti du constat selon lequel les élèves de collège continuaient à orthographier avec difficulté les homophones grammaticaux. À partir de là, notre objectif a été de mettre en place un dispositif didactique qui, dans l'idéal, permettrait à tous les élèves, quel que soit leur profil social, de progresser. L'hypothèse que nous avons formulée était que l'approche habituelle par couples d'homophones, au lieu de clarifier les choses pour les élèves, perturbait leur rapport aux notions de base de l'analyse grammaticale. Cette hypothèse avait donc pour corollaire qu'une approche des homophones grammaticaux ramenée au fonctionnement général de la langue permettrait de lever les ambiguïtés. Nous pensions effectivement que la recherche de la catégorie grammaticale du mot qui fait débat favoriserait l'émergence de raisonnements grammaticaux complets par lesquels les élèves seraient mis en situation de résoudre leurs difficultés d'orthographe. Pour tester cette hypothèse, nous avons mis en place un dispositif centré autour d'une pratique didactique innovante, celle de la phrase dictée du jour. Au long de sept semaines, au début de chaque cours de français, nous dictions aux élèves une phrase prélevée dans leurs propres productions et qui manifestait leur difficulté à orthographier correctement les homophones grammaticaux. Nous espérions obtenir de meilleures capacités d'analyse grammaticale et de meilleures performances pour orthographier les homophones grammaticaux. Deux recueils de données en groupe classe, en début et en fin d'expérience, nous ont permis de mesurer le chemin parcouru.

2. Analyse des résultats

Notre démarche nous amenait à nous poser la question de l'impact de la capacité à maîtriser le métalangage et à l'utiliser explicitement sur la réussite de l'orthographe des homophones grammaticaux par les collégiens. Grâce aux résultats que nous avons obtenus, notre hypothèse de départ est confirmée : la connaissance explicite de la classe grammaticale des mots d'une phrase joue bel et bien un rôle dans la réussite de l'orthographe des homophones. Afin de répondre aux questionnements secondaires qui naissent de notre problématique, nous pouvons faire les observations suivantes. D'abord, nous avons constaté que les élèves ne progressaient pas uniquement en situation de test orthographique (exercices à trous, dictée traditionnelle), mais également, et surtout, en situation de production de textes. Par ailleurs, les

élèves qui ont pu le plus progresser grâce à la phrase dictée du jour sont des élèves qui étaient en grande difficulté au départ, et qui appartenaient massivement à la classe populaire. Enfin, le défi que nous nous étions proposé de relever - rendre les élèves acteurs de leur maîtrise de l'orthographe - semble remporté.

3. Mise en lien avec les recherches antérieures.

Afin de mettre en perspective les résultats auxquels nous sommes parvenu, nous proposons de mettre ces données en lien avec les recherches récentes en didactique de l'orthographe que nous avons exposées au début de notre travail.

Au sujet du dispositif didactique de la phrase dictée du jour, nous pouvons tout d'abord affirmer que l'expérience que nous avons menée dans une classe de 4^e corrobore les recherches de Fisher et Nadeau, selon lesquelles le développement d'un raisonnement grammatical complet est un moyen sûr pour susciter des progrès solides en orthographe. Qui plus est, il semble possible d'affirmer que la phrase dictée du jour est un excellent dispositif pour travailler l'orthographe grammaticale au collège, et non seulement à l'école primaire. Cela donne raison à Brissaud et Bessonnat (2001) qui encourageaient à faire usage de ces dispositifs également au collège. En outre, dans une perspective plus sociologique, nos résultats vont dans le sens de l'intuition de Jaffré (2008), lequel supposait que ce sont les plus démunis en orthographe, souvent issus des classes populaires, qui tirent les plus grands bénéfices d'une explication majeure.

Pour finir, insistons sur l'intérêt d'une démarche qui permet de travailler l'orthographe collectivement, ce que nos élèves ont dit apprécier particulièrement¹¹. Tout se passe probablement comme si la phrase dictée du jour permettait de lever les incertitudes des élèves sur l'orthographe, mais aussi de lever, peut-être, certains tabous liés à l'orthographe, et surtout, d'ôter à la pratique de l'orthographe son côté rébarbatif et décourageant. Les élèves, en travaillant ensemble et en réagissant aux observations et aux hypothèses de leurs camarades (plutôt qu'en répétant des règles rappelées par le professeur) sont à la fois actifs et acteurs de leur apprentissage. Ils se sentent vraisemblablement plus libres et plus valorisés qu'en pratiquant des activités traditionnelles. Le travail avec les pairs semble considérablement plus motivant pour eux, quel que soit, d'ailleurs, leur niveau de départ – même les très bons élèves

¹¹ Nous avons, à la fin de la phase d'expérimentation, transmis aux élèves un questionnaire sur leur rapport à l'orthographe en général et sur la phrase dictée du jour en particulier (voir Annexe 6). Les élèves ont tous dit avoir aimé ce rituel. Ceux qui donnaient quelques précisions ont souvent expliqué avoir beaucoup apprécié travailler l'orthographe collectivement, en débattant ensemble.

se sont beaucoup investis dans une activité qui était pourtant parfois facile pour eux. L'expérience confirme donc l'observation de Brissaud et Cogis selon laquelle « les élèves sont capables très tôt d'une activité métalinguistique, pour peu qu'ils y soient aidés par l'enseignant et en interaction avec les autres élèves. » (2011, p. 63). Ce dernier aspect (l'interaction avec les autres élèves) est très présent dans le rituel de la phrase dictée du jour : l'échange avec autrui est constant, puisque c'est le groupe classe lui-même qui édifie pas après pas ses connaissances. Il est par conséquent hautement probable que la phrase dictée du jour favorise un « conflit socio-cognitif » inconfortable au début, mais qui devient rapidement stimulant et fécond.

4. Limites et pistes d'approfondissement.

Si ce mémoire a pu mettre en lumière de véritables progrès des élèves pour orthographier correctement les homophones grammaticaux, il n'en reste pas moins que rien ne nous dit que ces progrès seront durables. Il serait ainsi éclairant de tester à nouveau les élèves plusieurs mois, voire plusieurs années après la conclusion du protocole, afin d'observer quels peuvent être les bénéfices de la pratique de la phrase dictée du jour sur le long terme. Par ailleurs, nous n'avons pu instaurer ce rituel en classe que sur une durée de sept semaines, ce qui est peu, et il serait profitable de savoir si les gains seraient majeurs en augmentant la durée de la pratique.

Toutefois, il nous semble que la plus grande limite rencontrée au cours de l'expérience concerne les résultats obtenus à la dictée. Effectivement, entre le premier et le deuxième recueil de données en groupe classe, les progrès réalisés par les élèves à la dictée sont modestes. Tout se passe comme si un phénomène de surcharge cognitive avait empêché les élèves dont l'orthographe n'est pas encore assurée de résoudre aussi les problèmes liés aux homophones, lorsqu'ils ont déjà fourni beaucoup d'efforts pour des questions de base de l'orthographe grammaticale telles que l'accord sujet-verbe ou l'accord dans le groupe nominal. Une seconde hypothèse peut être formulée pour rendre compte de ces résultats décevants : peut-être n'avons-nous pas proposé suffisamment de moments d'institutionnalisation ou de formalisation des apprentissages. Nous l'avons fait sur un point donné, il est vrai, celui des catégories grammaticales, en prenant le temps de faire les choses pas à pas. Il semble d'ailleurs que cela ait beaucoup aidé les élèves. C'est pourquoi il aurait vraisemblablement été judicieux de formaliser les apprentissages sur d'autres points également, en suivant là aussi une démarche lente et rigoureuse. Nous aurions par exemple pu proposer un cours sur « les accords dans la phrase ». C'est un sujet que nous avons déjà abordé en classe lors des séquences précédentes, mais nous aurions pu y revenir plus en profondeur, en dressant la liste des règles à connaître,

en réalisant une carte mentale, en proposant quelques exercices pour automatiser les réflexes et enfin en évaluant les apprentissages des élèves. Enfin, pour expliquer ces résultats, nous pourrions aussi alléguer le fait que lors des deux recueils de données en groupe classe, nous avons annoncé que les exercices ne seraient pas notés. Peut-être aurait-il fallu noter les tests pour obtenir un investissement complet des élèves, notamment en dictée ?

Nous souhaiterions vivement continuer à avoir recours à la phrase dictée du jour dans notre pratique future, en alternant peut-être avec d'autres rituels, comme celui du remue-méninge orthographique, par exemple. Néanmoins, si nous pratiquons à nouveau la phrase dictée du jour, nous changerons quelques détails de notre approche, en proposant notamment davantage de moments de formalisation des apprentissages, en testant plus régulièrement les élèves, et en pratiquant ce rituel sur une durée plus longue.

Conclusion

Pour conclure, nous pourrions insister sur l'un des mérites de la pratique de la phrase dictée du jour qui nous a particulièrement frappé, qui est celui de l'explicitation. Grâce au débat métagraphique qui s'instaure au cœur de ce rituel, toutes les connaissances orthographiques et grammaticales nécessaires pour bien orthographier les mots sont explicitées. En effet, le débat collectif, en progressant lentement, pas à pas, permet en quelque sorte de « mettre un haut-parleur sur la pensée » et de détailler les procédures qui permettent d'orthographier correctement un mot. De cette façon, ces procédures correctes sont mises en lumière, ce qui les rend compréhensibles par tous les élèves. Chaque élève peut ensuite être capable de réappliquer efficacement ces procédures.

Puisque la réussite de l'orthographe des homophones grammaticaux dépend étroitement d'une bonne maîtrise des procédures, la sphère de l'orthographe représentée par les homophones grammaticaux est nécessairement la première à bénéficier d'un enseignement explicite. Cependant, une telle démarche permet de développer les compétences générales de l'élève en orthographe. En outre, un enseignement explicite a encore le mérite de ne laisser personne de côté, au contraire, puisque ce sont les élèves les plus démunis en orthographe qui tirent les plus grands bénéfices d'une explicitation majeure.

Limitant la part de l'origine sociale dans la réussite de l'élève, la phrase dictée du jour pourrait être une pratique qui permette de travailler en profondeur l'orthographe, sans renforcer les inégalités sociales.

Bibliographie

- Angoujard, A. (1994). *Savoir orthographier*. Paris, Hachette Éducation.
- Boivin, M.C. et Pinsonneault, R. (2012). « L'orthographe des homophones : une approche syntaxique. » In *La Lettre de l'AIRDF*, n°52, p.36-40.
- Brissaud, C. & Bessonnat, D. (2001). *L'orthographe au collège. Pour une autre approche*. Paris, Delagrave.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2003). « L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue ? » In *Repères*, n°28, p. 47-70.
- Brissaud, C. (2006). « Le cas des homophones. » In *Les Cahiers pédagogiques*, n°440, p.47-48.
- Brissaud, C. & Cogis, D. (2011a). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris, Hatier.
- Brissaud, C. (2011b). « Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? » In *Pratiques, linguistique, littérature, didactique*, n°1740, p. 207-226.
- Catach, N. (1991). *L'orthographe en débat*. Paris, Nathan.
- Catach, N. (1978 puis 2003). *L'Orthographe*, collection « Que sais-je ? », Paris, PUF.
- Cogis, D. et Ros, M. (2003). « Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? » In *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n°9, p.89-98.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux-Pratiques nouvelles-Ecole/Collège*. Paris, Delagrave.
- Duret, L. & Zecca, A. (2013). *Peut-on enseigner efficacement les homophones grammaticaux en les étudiant séparément ? Vers une nouvelle approche de l'enseignement des homophones grammaticaux*. Mémoire publié sur la base « Dumas ».
- Fayol, M. & Jaffré, J.P. (2008). *Orthographier*. Paris, PUF.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2009). « Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit ? Résultats d'élèves de 6^e année primaire. », In J. Dolz &

C. Simard (dir.). *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*, p. 209-229.

Geoffre, T. (2014). « Vers le contrôle orthographique d'élèves de cycle 3 de l'école primaire : quels outils didactiques ? » In *Revue de linguistique et de didactique des langues* n°49, p.93-113.

Gougenheim, G. ; Michea, R. ; Rivenc, P. ; Sauvageot, A. (1964). *L'élaboration du français fondamental (1^{er} degré)*. Paris, Didier.

Jaffré, J.P. (1995). « Compétence orthographique et acquisition. » In Ducard, D., Honvault, R. et Jaffré, J.P., *L'Orthographe en trois dimensions*, Paris, Nathan pédagogie, p. 93-158.

Jaffré, J.P. (2003). « Les commentaires métagraphiques. » In *Faits de langue*, n°22, p.67-76.

Jaffré, J.P. (2006). « L'orthographe et la langue. » In *Les Cahiers pédagogiques*, n°440, p.11-13.

Lefrançois, P. (2003). « Comment résout-on les problèmes orthographiques liés aux homophones au primaire ? » In *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n°9, p.67-76.

Manesse, D. & Cogis, D. (2007). *Orthographe, à qui la faute ?* Paris, ESF Editeur.

Sitographie

Nous indiquons ici la page Facebook du groupe « Dictée 0 faute et phrase du jour » animé par les chercheuses québécoises Carole Fisher et Marie Nadeau.

<https://www.facebook.com/groups/852304104823499/>

Nous conseillons en particulier les vidéos suivantes, tournées dans le cadre d'un projet de recherche MELS-FRQSC (Action concertée 2010-2014).

- « Installer le débat sur les discussions grammaticales ».

<https://www.facebook.com/marie.nadeau.376/videos/1648052718853412/>

- « Identifier et accorder un adjectif avec les manipulations syntaxiques ».

<https://www.facebook.com/carole.fisher.54943/videos/177206242625362/>

- « Le raisonnement grammatical complet ».

<https://www.facebook.com/carole.fisher.54943/videos/177203585958961/>

- « Identifier le sujet à l'aide de manipulations ».

<https://www.facebook.com/carole.fisher.54943/videos/177199952625991/>

- « Ecouter les conceptions des élèves ».

<https://www.facebook.com/carole.fisher.54943/videos/177196929292960/>

- « Déroulement de la phrase du jour ».

<https://www.facebook.com/carole.fisher.54943/videos/177194802626506/>

- « Déroulement de la dictée 0 faute ».

<https://www.facebook.com/carole.fisher.54943/videos/177191305960189/>

Nous conseillons aussi la vidéo intitulée « La Dictée négociée » et publiée sur le site du Réseau Canopé (BSD), à l'adresse suivante :

<https://www.reseau-canope.fr/BSD/sequence.aspx?bloc=729>

Annexes

Sommaire des annexes.

Annexe 1 : le traitement des homophones grammaticaux dans quelques manuels de cycle 4.

Annexe 2 : le pré-test soumis aux élèves et sa grille de notation.

Annexe 3 : le post-test soumis aux élèves et sa grille de notation.

Annexe 4 : répertoire des phrases dictées du jour.

Annexe 5 : modèles des tableaux sur l'utilisation du métalangage.

Annexe 6 : questionnaire sur l'orthographe.

Annexe 1.

Le traitement des homophones grammaticaux dans quelques manuels de cycle 4.

Les données suivantes sont issues de l'observation de huit manuels de français destinés au cycle 4, et plus précisément à l'année de 4^e.

Observations générales			La leçon		Les exercices		
Nom du Manuel, éditeur et année de publication.	Présence d'un chapitre sur les homophones ?	Emploi du terme « homonyme » aux côtés du terme « homophones » ?	Leçon proposant des trucs et astuces ?	Leçon incitant à identifier la catégorie grammaticale de l'homophone ?	Exercices à trous ?	Dictée préparée ?	Exercices d'écriture pour remployer les homophones en contexte ?
<i>Jardin des lettres</i> , 2016, Magnard	Non	/	/	/	/	/	/
<i>Français en séquences</i> , 2007, Magnard	Non	/	/	/	/	/	/
<i>Colibris</i> , 2017, Hatier	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
<i>Rives bleues</i> , 2011, Hatier	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
<i>Les mots voyageurs</i> , 2007, Hatier	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non
<i>Fleurs d'encre</i> , 2016, Hachette	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non
<i>Les couleurs du français</i> , 2011, Hachette	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non
<i>Texte collège</i> , 2007, Hachette	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non

Annexe 2.

Le pré-test soumis aux élèves et ses grilles de correction.

Exercice 1 : une dictée.

Le verger en automne

En septembre, les grands pommiers ont plusieurs branches chargées. Leurs pommes rouges et fraîches se mêlent avec les feuilles vertes des arbres. Il y a plein d'activités dans le verger. De nombreux enfants circulent dans toutes les directions pour ramasser quelques fruits frais. Les adultes ricanent de voir les jeunes grimper dans les branches des pommiers géants. Tout le monde se prépare pour les abondantes récoltes de l'automne. Parmi les animaux qui visitent le verger en automne, les mouffettes sont nombreuses. Ces petites bêtes rayées ont des griffes pointues à chaque patte. De toutes les saisons, l'automne est celle que je préfère !

Grilles de correction de la dictée.

Reprise de la grille créée par Fisher et Nadeau (postée sur leur page Facebook), à laquelle on ajoute une seconde grille sur les homophones grammaticaux :

Nom de l'élève : _____

Déterminants/24	Adjectifs/6	Noms/26	Adjectifs/13	Verbes/11	Infinitif/3
		septembre			
les	grands	pommiers		ont	
plusieurs		branches	chargées		
leurs		pommes	rouges		
	fraîches			mêlent	
les		feuilles	vertes		
des		arbres		a	
d'		activités			
le		verger			
de	nombreux	enfants		circulent	
les		directions			ramasser
quelques		fruits	frais		
les		adultes		ricanent	voir
les		jeunes			grimper
les		branches			
des		pommiers	géants		
le		monde		prépare	
les	abondantes	récoltes			
l'		automne			
les		animaux		visitent	
le		verger			

		automne			
les		mouffettes		sont	
	nombreuses				
ces	petites	bêtes	rayées	ont	
des		griffes	pointues		
chaque		patte			
l'		automne		est	
				préfère	
L :		L :	L :	L :	L :
G :		G :	G :	G :	G :

L = erreurs lexicales ; G = erreurs grammaticales.

Homophones grammaticaux	on/ont	et/est	se/ce	a/à	son/sont	tout/tous
Nombre de réussites	/2	/2	/2	/2	/1	/1

Pourcentage de réussite de l'élève sur les homophones grammaticaux :/100

Exercice 2 : une écriture d'invention.

*Vous écrirez une dizaine de lignes pour évoquer les activités que vous aimez bien faire en automne.
Vous parlerez de vous et de vos amis, en commençant le texte par « A l'automne, on aime bien ».*

Grille d'évaluation de l'écriture d'invention.

Il s'agirait de calculer le pourcentage de réussite des élèves.

Homophones grammaticaux	on/ont	et/est	se/ce	à/a	son/sont	tout/tous	ou/où	autres
Nombre d'occurrences								
Nombre de réussites								
Pourcentage de réussite								

Pourcentage de réussite global de l'élève sur les homophones grammaticaux : /100

Annexe 3.

Le post-test soumis aux élèves et ses grilles de correction.

Exercice 1 : la même dictée, mais sur le printemps.

Le verger au printemps

En mars, les grands pommiers ont plusieurs branches chargées. Leurs pommes rouges et fraîches se mêlent avec les feuilles vertes des arbres. Il y a plein d'activités dans le verger. De nombreux enfants circulent dans toutes les directions pour ramasser quelques fruits frais. Les adultes ricanent de voir les jeunes grimper dans les branches des pommiers géants. Tout le monde se prépare pour les abondantes récoltes du printemps. Parmi les animaux qui visitent le verger au printemps, les moufettes sont nombreuses. Ces petites bêtes rayées ont des griffes pointues à chaque patte. De toutes les saisons, le printemps est celle que je préfère !

Grilles de correction de la dictée.

Reprise de la grille créée par Fisher et Nadeau (postée sur leur page Facebook), à laquelle on ajoute une seconde grille sur les homophones grammaticaux :

Nom de l'élève : _____

Déterminants/24	Adjectifs/6	Noms/26	Adjectifs/13	Verbes/11	Infinitif/3
		septembre			
les	grands	pommiers		ont	
plusieurs		branches	chargées		
leurs		pommes	rouges		
	fraîches			mêlent	
les		feuilles	vertes		
des		arbres		a	
d'		activités			
le		verger			
de	nombreux	enfants		circulent	
les		directions			ramasser
quelques		fruits	frais		
les		adultes		ricanent	voir
les		jeunes			grimper
les		branches			
des		pommiers	géants		
le		monde		prépare	
les	abondantes	récoltes			
l'		automne			
les		animaux		visitent	
le		verger			

		automne			
les		mouffettes		sont	
	nombreuses				
ces	petites	bêtes	rayées	ont	
des		griffes	pointues		
chaque		patte			
l'		automne		est	
				préfère	
L :		L :	L :	L :	L :
G :		G :	G :	G :	G :

L = erreurs lexicales ; G = erreurs grammaticales.

Homophones grammaticaux	on/ont	et/est	se/ce	a/à	son/sont	tout/tous
Nombre de réussites	/2	/2	/2	/2	/1	/1

Pourcentage de réussite de l'élève sur les homophones grammaticaux :/100

Exercice 2 : la même écriture d'invention, mais sur le printemps.

*Vous écrirez une dizaine de lignes pour évoquer les activités que vous aimez bien faire au printemps.
Vous parlerez de vous et de vos amis, en commençant le texte par « Au printemps, on aime bien.... ».*

Grille d'évaluation de l'écriture d'invention.

Il s'agirait de calculer le pourcentage de réussite des élèves.

Homophones grammaticaux	on/ont	et/est	se/ce	à/a	son/sont	tout/tous	ou/où	autres
Nombre d'occurrences								
Nombre de réussites								
Pourcentage de réussite								

Pourcentage de réussite global de l'élève sur les homophones grammaticaux :/100

Annexe 4.

Répertoire des dix-huit phrases dictées du jour proposées aux élèves.

1. Lundi 6 janvier. *L'île ressemble à peu près à ça.*
2. Jeudi 9 janvier. *Tout le monde se prépare joyeusement pour Noël.*
3. Vendredi 10 janvier. *Le titre de ce tableau est : « Danse à la ville ».*
4. Lundi 13 janvier. *À l'automne, on aime bien aller faire du shopping.*
5. Jeudi 16 janvier. *Parmi les fleurs que j'aime, il y a surtout les roses et les tulipes.*
6. Vendredi 17 janvier. *En hiver, il fait tellement froid qu'on enfle ses gants à chaque main.*
7. Lundi 20 janvier. *Je mis dans ce sac tout ce que je trouvai et j'entrai dans la forêt, à plusieurs reprises je me perdis.*
8. Jeudi 23 janvier. *En face de cette tempête les marins et moi on était comme la poussière face à l'aspirateur, on n'avait pas résisté une minute.*
9. Lundi 27 janvier. *On aime bien aller au cinéma quand il pleut et faire des randonnées à travers le feuillage quand il fait beau.*
10. Jeudi 30 janvier. *Tout s'est bien passé, sauf pour la pierre, car je n'arrivais pas à la tailler, ça me faisait très mal et ça coupait.*
11. Vendredi 31 janvier. *La journée est passée vite et la nuit est tombée petit à petit.*
12. Lundi 3 février. *Je n'ai pas vraiment aimé la façon dont l'auteur a rédigé ce livre.*
13. Jeudi 6 février. *Le point commun de toutes ces personnes c'est qu'elles sont très courageuses malgré les obstacles sur leur chemin.*
14. Vendredi 7 février. *Cela nous donne l'impression qu'à ce paysage morne et triste un horizon nouveau pus chaleureux et accueillant existe.*
15. Lundi 10 février. *Une grosse tempête éclata et arriva droit sur nous et on vit plusieurs éclairs au loin, plein de turbulences puis on heurta un rocher et le bateau se fendit en deux.*
16. Jeudi 13 février. *Une petite pluie commença à tomber mais peu à peu elle augmenta jusqu'à se transformer en tempête, et des vagues gigantesques se cognèrent contre le bateau.*
17. Lundi 17 février. *Un soir de pleine lune, une énorme tempête éclata et Victor vit sa vie défiler devant lui : on a toujours ce genre de sensation quand on croit qu'on va bientôt mourir.*
18. Jeudi 20 février. *L'île est très bizarre, il y a une partie où il y a un désert mélangé avec une jungle, et l'autre partie c'est une forêt mélangée avec des cendres.*

Annexe 5.

Modèle des tableaux sur l'utilisation du métalangage.

Tableau 1 : Catégories grammaticales.

Date de la séance	
Catégorie grammaticale	Nombre d'occurrences du terme
Déterminant	
Nom	
Pronom	
Adjectif	
Verbe	
Adverbe	
Préposition	
Conjonction	
Interjection/Onomatopée	

Tableau 2 : Fonctions dans la phrase.

Date de la séance	
Fonction dans la phrase	Nombre d'occurrences du terme
Sujet	
Verbe	
Complément de verbe	
Complément de phrase	
Complément du nom	
Epithète	
Attribut	
Complément de l'antécédent	

Tableau 3 : Relations des mots dans la phrase et accords.

Date de la séance	
Relations des mots dans la phrase	Nombre d'occurrences du terme
Variable/Invariable	
S'accorder	
Genre (féminin/masculin)	
Nombre (singulier/pluriel)	
Se conjuguer	
Temps	
Mode	
Personne	
Terminaison	

Tableau 4 : Autres : mots proposés par les élèves.

Date de la séance	
Mot utilisé	Nombre d'occurrences du terme

Annexe 6.

Questionnaire sur l'orthographe.

Questions sur ton rapport personnel à l'orthographe.

1. Qu'as-tu pensé du rituel de la phrase dictée du jour ?
2. Penses-tu qu'il t'a permis de progresser en orthographe ?
3. Penses-tu avoir des difficultés en orthographe ?
4. Comment te sens-tu quand tu écris ?
5. Chez toi, est-ce que quelqu'un peut t'aider en orthographe ?
6. Es-tu déjà allé chez l'orthophoniste ? Pour quelle difficulté ? Y vas-tu encore ?

Année universitaire 2019-2020

D.U. *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Second degré

Parcours : Lettres Modernes

Titre du mémoire : Les homophones au collège : du « casse-tête » au « remue-méninge »

Auteur : Gabrielle Bornancin-Tomasella

Résumé : Les linguistes reconnaissent que les homophones font partie des « zones à risque » de la langue française. Il n'y a donc pas lieu de s'étonner qu'ils soient si difficiles à orthographier pour les collégiens. Ces derniers n'en sont d'ailleurs qu'au milieu de leur formation orthographique, et les années du collège se révéleront décisives pour fixer les apprentissages pour la vie. Les didacticiens mettent en avant des activités qui favorisent l'engagement intellectuel des élèves dans la tâche, et, en les rendant acteurs de leur apprentissage, leur permettent de réaliser des progrès durables. L'activité didactique innovante sur laquelle nous enquêtons dans ce travail, la phrase dictée du jour, a été pratiquée dans une classe de 4^e pendant une durée de six semaines. Elle a permis de susciter des progrès discrets en contexte de dictée, et des progrès notables en contexte de production de texte. Les élèves qui semblent avoir le plus bénéficié de l'explicitation de l'enseignement permise par le dispositif sont les élèves issus des classes populaires.

Mots clés : *collège, français, orthographe, homophones grammaticaux, phrase dictée du jour, enseignement explicite, métalangage, remédiation, catégories grammaticales.*

Summary : Linguists acknowledge that homophones are part of the "risky areas" of the French language. It is therefore not surprising that they are so difficult to write correctly for middle school students. The latter are in fact only in the middle of their orthographic training, and the years of middle school will prove to be decisive in fixing orthographic knowledge for life. Researchers in the didactic field highlight activities that promote students' intellectual engagement in the task, and, by making them actors of their learning, allow them to achieve lasting progress. The innovative didactic activity we are investigating on in this work, the "dictation of the day", was practiced in a class of "4e" for six weeks. It has enabled discreet progress in the context of dictation, and notable progress in the context of text production. The pupils who seem to have benefited the most from the explicit form of teaching allowed by the device are the pupils who come from the lower classes of society.

Key words : *middle school, French, spelling, grammatical homophones, dictation of the day, explicit teaching, metalanguage, rectification, grammatical categories.*