

L'impact d'un dispositif ludique sur la maîtrise des homophones grammaticaux au secondaire I

Formation secondaire – Filière A



Mémoire de Master de Loïc Dubois

Sous la direction de Mme Diane Morata
Bienne, le 15 mai 2020

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont assisté et soutenu dans la réalisation de ce travail.

Merci à Mme Diane Morata, ma directrice de mémoire, qui a assuré le suivi de cette recherche du début à la fin. Ses nombreuses relectures et les entretiens qu'elle a régulièrement fixés m'ont été d'une aide précieuse. Disponible et de bons conseils, autant en matière de contenu que de gestion du stress, elle a su me remettre sur les bons rails maintes fois.

D'autres collaborateurs de la HEP BEJUNE méritent des remerciements. Merci à M. Pascal Carron pour son soutien moral et ses conseils techniques. Un grand merci également à M. François Gremion qui m'est venu en aide durant les dernières semaines lors de la récolte et de l'analyse des données.

Je souhaiterais aussi remercier ma famille, mes camarades et amis qui m'ont constamment donné la force d'avancer dans ce travail tout en devant supporter mes baisses de régime et changements d'humeur.

Pour terminer, évidemment un grand merci à mes élèves qui, durant cette période difficile de confinement, se sont prêtés au jeu et ont rendu possible la réalisation de cette étude.

Avant-propos

Résumé

L'objectif de ce travail était de mesurer l'impact d'un dispositif ludique sur la maîtrise des homophones grammaticaux. Une phase d'exercitation a alors été élaborée à l'aide d'éléments théoriques en lien avec l'enseignement des homophones et l'utilisation du jeu comme outil pédagogique tirés de la littérature critique. Ce dispositif expérimental conçu autour d'activités ludiques a ensuite été expérimenté avec une classe de 9^{ème} année HarmoS (9H).

Un prétest et un post-test, qui ont pris place respectivement avant et après la phase expérimentale, nous ont fourni les données quantitatives nécessaires à la vérification de nos hypothèses de recherche. L'analyse des résultats nous a permis de calculer les écarts rencontrés entre les performances au prétest et celles réalisées lors du post-test ainsi que de vérifier la significativité statistique de ces écarts. Nous avons pu alors mesurer l'influence effective qu'a eue notre dispositif sur les performances des élèves en matière d'homophonie.

Mots-clés

- ∇ Homophones
- ∇ Jeux
- ∇ Exercitation
- ∇ Progression
- ∇ Expérimental

Table des matières

Remerciements	i
Avant-propos	ii
Table des matières	3
Liste des tableaux.....	5
Introduction	6
1 Problématique et question de recherche	9
1.1 L'orthographe française.....	9
1.2 L'homophonie.....	11
1.3 Les homophones grammaticaux : un apprentissage complexe.....	13
1.4 Méthodes d'enseignement : critiques et pistes	14
1.5 Le jeu : définition ?	18
1.6 Le jeu en classe : un outil pédagogique	20
1.7 Les avantages du jeu.....	22
1.8 Quelles conditions à l'usage du jeu en classe ?	23
1.9 Question de recherche et hypothèses.....	25
2 Méthodologie.....	28
2.1 Fondements méthodologiques.....	28
2.2 La nature du corpus	30
2.3 Recueil et analyse des données	36
3 Analyse et interprétation des résultats.....	39
3.1 Analyse globale des performances moyennes de la classe	39
3.2 Analyse détaillée des performances des élèves	42
4 Apports et limites de la recherche	46
Conclusion	49
Bibliographie	51
Annexe 1 : Phase d'enseignement (diaporama commenté)	I

Annexe 2 : Exemple de feuille de route	IV
Annexe 3 : Prétest / Post-test	V
Annexe 4 : Tests élève 1.....	VI
Annexe 5 : Tests élève 2.....	VII
Annexe 6 : Tests élève 3.....	VIII
Annexe 7 : Tests élève 4.....	IX
Annexe 8 : Tests élève 5.....	X
Annexe 9 : Tests élève 6.....	XI
Annexe 10 : Tests élève 7.....	XII

Liste des tableaux

Tableau 1 - Résumé du plan expérimental.....	36
Tableau 2 - Moyennes des résultats obtenus au prétest et au post-test	39
Tableau 3 - Test statistique de Wilcoxon	40
Tableau 4 - Performances détaillées des élèves	42

Introduction

Salut, sa va ? Voilà une phrase qui fera mal aux yeux de la plupart d'entre nous. Et pourtant, il est tout sauf rare de rencontrer ce genre d'erreur grammaticale dans notre société actuelle. Nos aînés ont-ils raison ? Est-ce que les nouvelles générations commettent de plus en plus de fautes d'orthographe ? Difficile à dire. Une chose est sûre, que le niveau général se soit dégradé durant ces dernières décennies ou non, l'orthographe représente de nos jours un exercice ardu pour une bonne partie de la population, ce dont témoignent à merveille les réseaux sociaux ; Facebook, Instagram et consorts sont, à mon grand désarroi, truffés de fautes telles que *on a gagner* !

Je mets le doigt ici plus particulièrement sur l'orthographe grammaticale. En effet, alors que les problèmes liés à l'orthographe d'usage – la manière dont s'écrit un mot hors de tout contexte – peuvent être résolus à l'aide de ressources externes telles qu'internet ou le dictionnaire, ceux liés à l'orthographe grammaticale requièrent une réflexion plus profonde. Ainsi, les correcteurs orthographiques de nos téléphones portables pourront certes nous indiquer les mots mal orthographiés (*proffessionnel**) mais ils ne nous seront d'aucune aide lorsqu'il s'agira de différencier *ça* et *sa*, ces deux mots étant corrects hors de leur contexte syntaxique. Cela soulève un problème bien connu des didacticiens et des enseignants, celui de l'homophonie.

Au cours de mon stage, je me suis aperçu que les homophones, grammaticaux principalement, posaient considérablement problème à mes élèves. Bien que ceux-ci aient conscience de l'existence de *ces* et *ses* et qu'ils en connaissent l'orthographe, ils peinent à faire le bon choix lorsqu'ils doivent utiliser l'une ou l'autre de ces formes. Cette observation, je dois l'admettre, ne m'a guère étonné, tant je rencontre ce type d'erreur dans mon entourage, et ce tous les jours, à travers des applications de communication telles que WhatsApp entre autres. C'est cette omniprésence du problème qui m'a poussé à réaliser ce travail sur les homophones grammaticaux.

Cette thématique ne concerne donc pas seulement les jeunes en âge de scolarité mais aussi les adultes, et c'est en cela qu'elle mérite qu'on y accorde toute notre attention. On la retrouve également dans divers domaines et dès que l'écrit règle et permet les échanges. Ainsi, savoir écrire, et plus précisément savoir orthographier, est d'une importance cruciale dans le monde professionnel notamment. Bien qu'une partie seulement de nos élèves s'apprête à faire des études supérieures, chacun d'entre eux sera un jour amené à devoir rédiger une lettre de postulation par exemple. Celle-ci doit être orthographiquement irréprochable puisqu'elle constitue la première base du jugement qui sera porté sur la personne qui l'a écrite. Qu'on le veuille ou non, l'employeur aura des *a priori* basés sur la qualité

orthographique de la lettre. Cette dernière sera sans doute moins considérée si les formes *a* et *à* y sont constamment confondues.

Il va donc sans dire que la maîtrise des homophones grammaticaux, et de manière générale de l'orthographe grammaticale, revêt une importance toute particulière pour la vie future de nos élèves. Cela dit, considérant les difficultés apparentes de leur acquisition par les apprenants, il est légitime de se questionner sur la façon dont on les enseigne. Lorsque j'étais moi-même élève, j'appréciais l'orthographe grammaticale et le fait qu'elle nécessitait non pas un apprentissage par cœur mais une certaine réflexion. On peut donc admettre que la manière dont on me l'a enseignée m'a convenu. Toutefois, ce sentiment reste très personnel. Au fil des années, et encore plus depuis le début de mon stage, j'ai pu me rendre compte que la méthode d'enseignement traditionnelle – entendez par là la méthode proposée par les manuels scolaires – ne convenait pas à tout le monde, loin de là.

L'orthographe grammaticale est, de manière générale, un sujet qui ne plaît guère à nos élèves. Elle porte en elle l'idée d'un enseignement semblable à celui des disciplines scientifiques, un enseignement très carré et fait de règles à appliquer. Considérant ma propre classe de stage, je me suis demandé comment le thème des homophones grammaticaux pourrait être abordé de manière à le rendre plus intéressant aux yeux d'élèves de 9H niveau C (niveau le plus bas dans le système scolaire du Canton du Jura). L'idée du jeu a alors émergé. Pour des élèves relativement peu studieux, la pédagogie par le jeu me semble être une très bonne alternative à l'enseignement parfois trop « carré » de l'orthographe grammaticale. J'ai eu l'occasion d'en faire l'expérience en classe ; le simple fait de tourner un exercice sous forme de compétition entre deux équipes a captivé l'attention des élèves.

L'aspect motivationnel du jeu semble en effet évident. Qui donc n'aimait pas jouer durant son enfance ou son adolescence ? J'ose imaginer que très peu de personnes répondront « moi » à cette question. Le jeu – même lorsqu'il est utilisé à des fins pédagogiques – devrait par définition donner du plaisir aux élèves, du plaisir à apprendre espérons-le. Cependant, il est juste de se demander si *plaisir* rime obligatoirement avec *apprentissage*. En effet, l'objectif de l'enseignant n'est pas en soi que ses élèves s'amuse, mais de trouver une alternative aux méthodes d'enseignement proposées par les manuels scolaires afin qu'ils apprennent mieux, ou du moins tout autant, tout en ayant du plaisir. Tout cela nous mène à la question de départ de ce travail qui est la suivante :

∇ Le jeu permet-il l'apprentissage des homophones grammaticaux dans une classe de français 9H niveau C ?

Dans un premier temps, nous tâcherons de problématiser l'objet de notre étude en nous familiarisant avec le monde des homophones grammaticaux et celui du jeu comme outil pédagogique. La problématique nous permettra d'une part de légitimer et de préciser notre question de recherche et,

d'autre part, de poser les bases de la séquence didactique qui constituera la partie expérimentale de la recherche. Cette dernière sera définie dans la méthodologie ; il s'agira de proposer à une classe de 9^{ème} année une séquence traitant des homophones grammaticaux et composée d'une phase d'enseignement – sous la forme d'un diaporama commenté visionné par les élèves – et d'une phase d'entraînement associée à des activités ludiques. Un prétest et un post-test seront alors proposés dans le but de mesurer l'écart entre les deux, autrement dit la progression des élèves. Les résultats seront ensuite présentés et discutés et ils nous permettront de reconsidérer les hypothèses préalablement avancées dans la problématique. Nous pourrions également évaluer, à ce stade, l'efficacité du dispositif. Enfin, une conclusion générale viendra clore ce travail et permettra, nous l'espérons, d'ouvrir de nouvelles perspectives.

1 Problématique et question de recherche

1.1 L'orthographe française

« Comme le sait par expérience tout sujet parlant et écrivant le français comme langue maternelle ou comme langue étrangère, l'orthographe française est particulièrement difficile à acquérir » (Arrivé, Gadet, & Galmiche, 1986, p. 452). Voilà un avis qui fait l'unanimité parmi les professionnels du domaine de la linguistique française. Il importe alors de se pencher sur les caractéristiques de l'orthographe française afin de voir ce qui la différencie des autres et ce qui la rend à ce point difficile.

Arrivé, Gadet et Galmiche (1986) attribuent trois fonctions aux différentes lettres qui composent notre alphabet : phonographique, morphologique et logographique. Ces fonctions constituent les trois principes qui régissent simultanément l'orthographe française que Catach¹ (1978) définit alors comme un « plurisystème », ce qui en explique déjà en partie la difficulté. Nous détaillons ci-dessous les différentes fonctions que peut remplir l'orthographe au sein de la langue française.

Premièrement, il est bon de rappeler que l'orthographe ne peut être dissociée du système phonologique de la langue, c'est-à-dire de sa réalisation orale. Toute langue comporte des phonèmes ainsi que des graphèmes, les premiers représentant les sons de la langue et les seconds leur transcription graphique. Ainsi, le son /r/ comme dans le mot *röstis* est transcrit par le graphème, ou la lettre, « r ». Nous touchons ici à la première fonction des lettres, celle dite phonographique, en ce sens où « r » correspond à un phonème du code oral (Arrivé, Gadet, & Galmiche, 1986).

Cela dit, la correspondance entre graphèmes et phonèmes n'est pas toujours évidente, loin de là. Il arrive fréquemment qu'un phonème possède plusieurs graphèmes. C'est le cas par exemple du son /o/ qui est transcrit de trois manières différentes dans les mots *château*, *faux* et *vote* (pour le Jura). « Eau », « au » et « o » sont donc trois graphèmes du phonème /o/. À l'inverse, un graphème peut également correspondre à plusieurs phonèmes. Ainsi, « x » va se prononcer différemment, respectivement /ks, gz, s/, selon qu'il apparaisse dans *taxi*, *examen* ou *Bruxelles*. Enfin, une lettre ou un groupe de lettres peut, et cela arrive très souvent en français, n'avoir aucune correspondance à l'oral comme dans le mot *riz* où la lettre « z » n'est pas prononcée. On parle alors de « lettres muettes », lesquelles caractérisent le français et le distinguent des langues dont l'orthographe est transparente (Jaffré², 2008), c'est-à-dire où chaque lettre écrite est prononcée. Ce lien non-

¹ Citée par Duret et Zecca (2013, p.3)

² Cité par Lincio (2013, p.7)

systematique entre graphèmes et phonèmes constituent donc un réel défi pour la personne confrontée à l'orthographe française.

Certaines lettres peuvent également avoir une fonction morphologique (Arrivé, Gadet, & Galmiche, 1986). Celles-ci ne sont pas prononcées mais indiquent des informations grammaticales telles que l'accord en nombre ou en genre. Grâce à elles, il nous est possible de savoir que le mot *bateaux* réfère à plusieurs bateaux ou que le mot *jolie* réfère à un sujet féminin. Il en va de même pour le « t » dans le verbe *voit* qui nous indique qu'il s'agit de la troisième personne du singulier. Enfin, et c'est ce point qui va principalement nous intéresser pour la suite de notre travail, certains graphèmes ont pour fonction de distinguer les homophones hétérographes. Cette fonction est appelée « fonction logographique » (Arrivé, Gadet, & Galmiche, 1986). Un exemple nous permettra d'y voir plus clair. Considérons les mots *ancre* et *encre*. Bien que leur prononciation soit identique, il nous est possible de savoir d'après leurs graphies différentes s'il est question de l'ancre du bateau ou de l'encre de la plume : « a » et « e » sont donc considérées comme des logogrammes, étant donné qu'elles permettent la distinction entre deux homophones.

La difficulté de l'orthographe française réside donc en partie dans le fait qu'elle constitue un plurisystème. Elle a non seulement pour fonction de rendre compte de la réalisation orale des mots, mais aussi d'en indiquer les variations morphologiques et de distinguer les mots que l'on confond à l'oral. Lorsque l'on écrit, il est donc impossible de se fier entièrement à ce que l'on entend. Ainsi, l'homophonie, sujet central de notre étude, est un phénomène et un problème que l'on ne rencontre qu'à l'écrit, au moment où il s'agit de distinguer les différentes graphies d'une même forme sonore.

Une distinction peut également être faite entre l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. L'orthographe lexicale, selon Gauvin³ (2011, p.39), est la manière dont s'écrit un mot « indépendamment de [son] contexte d'apparition dans la phrase ; il s'agit de l'orthographe d'un mot pris isolément, telle qu'elle apparaît par exemple dans le dictionnaire ». À l'inverse, l'orthographe grammaticale, elle, est liée à la fonction morphologique et dépend du contexte dans lequel le mot en question est utilisé. Alors qu'orthographier le mot *joli* relève de l'orthographe lexicale, l'orthographier *jolies* dans le syntagme *les jolies filles* est un autre savoir et relève de l'orthographe grammaticale. En ce sens, l'orthographe grammaticale constitue une plus grande difficulté puisque, contrairement à l'orthographe lexicale qui relève essentiellement d'un apprentissage par cœur, elle dépend du contexte et requiert donc une réflexion plus poussée. Cogis et Manesse⁴ (2007, p.100) nous rappellent

³ Citée par Praz (2016, p.12)

⁴ Citées par Lincio (2013, p.6)

très justement que la rédaction exige une « analyse grammaticale permanente ». Il en va ainsi de même pour l'utilisation des homophones grammaticaux. En effet, seul le contexte de la phrase nous permettra de choisir entre plusieurs formes homophones telles que *ou* et *où*. Nous allons désormais nous attarder sur la question de l'homophonie qui constitue avec le jeu le point central de ce travail.

1.2 L'homophonie

Le terme d'homophonie est bien souvent confondu avec celui d'homonymie, et pour cause : ils sont en effet très proches l'un de l'autre. Selon Jaffré⁵ (*L'orthographe et la langue*, 2006), on parle d'homonymie lorsque plusieurs mots présentent la même prononciation et/ou la même orthographe tout en ayant des sens différents. Les mots se prononçant de la même manière tels que *mère* et *maire* sont appelés « homophones », alors que les homographes réfèrent à ceux dont l'orthographe est identique, comme le point cardinal *est* et la forme verbale *est* par exemple. Bien que les homophones soient bien souvent hétérographes – c'est-à-dire qu'ils ne s'écrivent pas de la même façon, comme dans l'exemple de *maire* et *mère* donné plus haut – il arrive parfois qu'ils soient également homographes, on parle alors « d'homonymes absolus » (Arrivé, Gadet, & Galmiche, 1986, p. 451). Ainsi, une *livre* de pain et une *livre* sterling forment des homonymes absolus car ni leur prononciation ni leur graphie ne les distinguent.

L'homophonie est un phénomène fréquent dans la langue française, la cause principale étant la « relative brièveté moyenne des mots français » (Arrivé, Gadet, & Galmiche, 1986, p. 314). En effet, comme l'expliquent les auteurs, la langue de Molière a la particularité de compter de nombreux mots monosyllabiques. Les combinaisons de phonèmes au sein d'une syllabe n'étant pas illimitées, l'homophonie est inévitable. Cela dit, comme nous l'avons vu dans la première partie de cette problématique, l'orthographe a eu et continue d'avoir pour mission de faciliter la distinction de la plupart des homophones. Comme nous le dit Desbordes⁶ (1990), cette volonté de différencier les homophones à travers l'orthographe n'est de loin pas récente ; la Rome antique tâchait déjà de les distinguer à l'écrit en s'appuyant entre autres sur l'étymologie des mots. Grâce à cette dernière notamment, des mots tels que *doigt* – du latin *digitum* – ont ainsi pu être distingués de leurs homophones respectifs, en l'occurrence *doit* et *dois* (Arrivé, Gadet, & Galmiche, 1986, p. 451). Toutefois, Giguère et Aldama (2019) nous rappellent que cette distinction graphique, bien qu'elle rende d'un côté la lecture plus claire, complique d'un autre côté l'apprentissage de l'orthographe, et des homophones plus particulièrement, ainsi que la tâche du scripteur.

⁵ Cité par Duret et Zecca (2013)

⁶ Citée par Jaffré (*Pourquoi distinguer les homophones ?*, 2006)

Il est à notre sens important de souligner que l'homophonie n'affecte pas uniquement les mots, comme dans l'exemple de *porc* et *port*. Il arrive aussi fréquemment qu'elle « bouscule toute délimitation morphosyntaxique » (Arrivé, Gadet, & Galmiche, 1986, p. 314) en affectant des groupes de mots. Parmi les nombreux exemples, nous pouvons donner ceux de *lent* et *l'an*, *moroses* et *mots roses* ou encore *c'est* et *s'est*. Ce dernier couple est notamment très fréquent et d'une grande importance en termes de grammaire ; il s'agit d'ailleurs ici d'homophones grammaticaux, qui ne représentent qu'un type d'homophonie parmi d'autres.

En effet, Binisti (2013) en distingue trois. Il y a premièrement l'homophonie lexicale qui, comme son nom l'indique, oppose des mots lexicaux tels que les noms. *Tante* et *tente* ou *ancree* et *encre* en sont de bons exemples. L'auteur parle également d'homophonie verbale qui concerne essentiellement les terminaisons : *manger*, *mangeai*, *mangez*, *mangé*, *mangés*, *mangées*. Inutile de préciser à quel point ce phénomène peut perturber les élèves ainsi que bon nombre d'adultes. Le troisième type d'homophonie – l'homophonie grammaticale – pose également plus de problèmes aux apprenants que l'homophonie lexicale. Cela est dû principalement au fait que les homophones grammaticaux ont pour particularité d'appartenir, dans la majorité des cas, à des classes grammaticales différentes (Giguère & Aldama, 2019), comme le déterminant *la* et l'adverbe *là* par exemple. Cependant, Jaffré (*Pourquoi distinguer les homophones ?*, 2006) nous rappelle que l'homophonie peut également opposer des éléments provenant du lexique et de la grammaire : *thon* (nom) et *ton* (déterminant).

Dans la littérature, on englobe parfois les homophones verbaux dans l'homophonie grammaticale. Or, dans le cadre de ce mémoire, nous allons nous focaliser sur les homophones purement grammaticaux, c'est-à-dire ceux dont la classe grammaticale diffère. Nous ne considérerons donc pas certains couples, tels que *a/as* ou *es/est*, où chaque mot appartient à la catégorie « verbe ». Cela n'exclut toutefois pas les formes verbales qui peuvent être associées à des mots provenant d'autres classes grammaticales : *on/ont*, *à/a*, etc. Ce choix des homophones grammaticaux est dû d'une part au fait qu'il y en a un très grand nombre. En effet, selon Catach⁷ (2003), ils représentent 6% du lexique de la langue française et sont, de plus, très fréquents. D'autre part, les apprenants montrent de grandes difficultés à les distinguer, et ce malgré leur omniprésence et leur importance dans le parler de tous les jours.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette difficulté inhérente aux homophones grammaticaux. Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, l'orthographe française, de par sa fonction logographique qui se résume à différencier les mots ayant la même prononciation (*la* vs. *là*), est une première source de difficulté ; la forme sonore, autrement dit ce que l'on entend, ne nous est donc

⁷ Citée par Duret et Zecca (2013)

d'aucune aide lorsqu'il s'agit de choisir entre plusieurs formes homophones. Ensuite, certaines caractéristiques propres aux homophones grammaticaux peuvent également en être une explication. Tallet (2016) définit ceux-ci comme étant un ensemble très hétérogène du point de vue des classes grammaticales, des unités – il peut s'agir de mots ou de groupes de mots – et de la variabilité comme dans l'exemple de *là* (invariable) et *la* qui peut varier en genre et en nombre. Enfin, les homophones grammaticaux relevant de l'orthographe grammaticale, la prise en compte du contexte ajoute une difficulté supplémentaire. Binisti (2013, p.48) nous dit que « l'élève est ici à la croisée de la syntaxe et de l'orthographe lexicale » ; il doit donc non seulement connaître l'orthographe des différentes formes homophones mais aussi savoir quand utiliser telle ou telle forme, selon le contexte syntaxique. Dans la phrase *Il m'a appelé hier*, seul le contexte nous permet de choisir *m'a* plutôt que *ma*.

1.3 Les homophones grammaticaux : un apprentissage complexe

Comme nous venons de le voir, il existe une difficulté inhérente aux homophones grammaticaux due notamment à leurs caractéristiques ainsi qu'à celles de l'orthographe française. Que « les élèves [...] présentent des difficultés importantes à orthographier des mots homophones » (Boivin & Pinsonneault, 2012, p. 36) n'est donc pas surprenant. Mais en fait, que se passe-t-il dans la tête de nos élèves lors de l'acquisition des homophones ? Voilà une question à laquelle nous allons tâcher de répondre au cours des prochains paragraphes.

Selon Delsol (2003, p. 78), l'apprentissage des homophones grammaticaux est un processus long et complexe qui « suppose la mise en œuvre de nombreuses opérations mentales ». L'élève doit en effet en permanence repenser ses stratégies, et ce jusqu'à l'intériorisation de l'objet enseigné. De plus, en analysant les différents types d'erreur des apprenants, l'auteur a pu remarquer que l'acquisition des homophones se faisait par étapes successives et dans un certain ordre. Pour expliciter cela, nous allons garder l'exemple de l'homophone /sE/ (*ces, ses, sait, sais, c'est, s'est*) qui faisait l'objet de son étude.

Le premier type d'erreur est lié à une stratégie phonologique de la part de l'élève. Celui-ci ne connaissant pas encore les graphies conventionnelles de l'homophone, il va s'appuyer sur la forme sonore du mot. Ainsi, l'enseignant est susceptible de rencontrer des formes telles que *sé**, *cé** ou *ser** par exemple. Le deuxième type d'erreur est dû à la stratégie dite des points d'appui. Ici, on assiste à une surgénéralisation d'une des graphies correctes. Il se peut donc que certains élèves surgénéralisent la graphie *ces* et écrivent ainsi le syntagme suivant : *je ne ces pas**. Ensuite, la stratégie de la forme dominante fait apparaître un autre type d'erreur. La confusion se trouve alors à l'intérieur d'un couple d'homophones comme *c'est/s'est*, dans lequel une des graphies est dominante. Des erreurs telles que *il c'est couché tôt** sont d'ailleurs très fréquentes. Enfin, le dernier type d'erreur est lié au contexte linguistique. L'élève choisit alors la bonne graphie lorsque le contexte est simple (*il s'est couché tôt*)

mais se trompe lorsqu'il est plus complexe : *Stéphane, qui a fait du sport toute la journée, c'est couché tôt**. (Delsol, 2003)

L'analyse ci-dessus nous permet de définir les différentes étapes qui mènent à l'acquisition de l'homophone /sE/. Premièrement, il s'agit de reconnaître et de connaître les différentes graphies conventionnelles de l'homophone. La deuxième étape consiste à différencier les formes verbales (sait/sais, c'est/c'est) des formes non-verbales (ces/ses). Pour finir, la distinction de ses et ces ou de sais et sait, à l'intérieur même des couples d'homophones, représente une troisième étape. Tout cela nous montre que le processus d'acquisition « repose sur la coexistence de plusieurs procédures » (Delsol, 2003, p. 86). Dans la classe de 9^{ème} année qui participera à notre étude, les élèves devraient être à cheval entre la deuxième et la troisième étapes, c'est-à-dire que les différentes formes conventionnelles des homophones devraient leur être connues et que la principale source de difficulté devrait être de les distinguer. La phase expérimentale que nous proposerons aura donc pour objectif de permettre aux élèves d'améliorer leurs performances en ce qui concerne la distinction d'homophones dont ils connaissent déjà l'orthographe.

L'acquisition des homophones grammaticaux semble donc bel et bien représenter un réel défi pour les apprenants. Cependant, certains auteurs, et c'est le cas de Tallet (2016, p. 15), soulèvent un autre problème en affirmant que « c'est aussi la manière dont on les enseigne qui la rend difficile... ». Nous allons donc par la suite nous intéresser à leur enseignement et aux critiques que nombre de spécialistes adressent à certaines méthodes largement répandues. Nous verrons également que ces derniers proposent un bon nombre de nouvelles pistes d'enseignement.

1.4 Méthodes d'enseignement : critiques et pistes

Cela fait fort longtemps que les homophones grammaticaux sont abordés à l'école. Ceux-ci peuvent même être considérés comme une invention scolaire puisqu'on les a regroupés alors qu'ils ne forment en fait, en raison de leur diversité, aucune catégorie linguistique (Tallet, 2016). Cela dit, malgré des décennies d'enseignement et d'obstination du côté des enseignants, les erreurs subsistent. Il est donc légitime de se questionner quant à la manière dont les homophones grammaticaux sont enseignés en classe. Selon Laparra (2010, p. 35), leur enseignement, contrairement à celui des autres sujets de la discipline, n'a subi que trop peu de transformations durant ces dernières années ; elle évoque l'idée d'une « indispensable rénovation ». Les prochains paragraphes offrent un tour d'horizon sur les différentes méthodes d'enseignement existantes ; alors que certaines se heurtent à la critique, d'autres se voient préconisées par plusieurs spécialistes.

Une première critique s'adresse à l'utilisation de « trucs » tels que « si je peux dire *avait*, je vais écrire *a* ». « La substitution par un mot dont la catégorie grammaticale est claire » (Boivin & Pinsonneault,

2012, p. 36) est une manipulation syntaxique que l'on enseigne très fréquemment. Cependant, la plupart du temps, les élèves expriment une compréhension limitée de ces procédés. L'exemple de Tallet (2016) est à notre sens très parlant : lorsqu'elle demande à un élève de lui expliquer pourquoi il a écrit *mon frère à dix ans aujourd'hui**, l'élève lui répond qu'on ne peut pas dire *avait*, car c'est aujourd'hui que son frère a son anniversaire. Nous pouvons donc voir qu'il est difficile pour les apprenants de mettre en œuvre les « trucs » appris en classe, ceux-ci étant très souvent utilisés aveuglément et de manière mécanique (Tallet, 2016).

Les procédures métalinguistiques telles que la substitution ne sont toutefois pas à mettre totalement de côté ; Lefrançois (2003), par exemple, en soulignent l'efficacité et en recommandent l'utilisation en classe, pour autant qu'elles soient explicitées et que les élèves en comprennent le fonctionnement. Ces procédures doivent être associées à une réelle réflexion sur la langue. L'élève de Tallet (2016), bien qu'il connaisse le « truc », ne semble pas comprendre que la fonction de celui-ci est de nous permettre d'identifier la classe grammaticale de l'homophone. Pourtant, selon Boivin et Pinsonneault (2012), c'est à travers l'identification de la catégorie grammaticale que le problème d'homophonie peut être résolu. Les auteurs préconisent ainsi une approche syntaxique. Dans un premier temps, il s'agit d'identifier le groupe syntaxique dans lequel se trouve l'homophone. Dans les syntagmes *mon parapluie est cassé* et *mes parents m'ont offert un vélo*, l'homophone appartient respectivement à un groupe nominal (*mon parapluie*) et à un groupe verbal (*m'ont offert*). Une fois le groupe syntaxique identifié, l'identification de la catégorie grammaticale de l'homophone devient possible et nous permet de choisir la graphie adéquate. Ainsi, dans l'exemple *mon parapluie est cassé*, sachant que l'homophone se trouve dans un groupe nominal, l'élève peut déduire qu'il s'agit d'un déterminant et donc que son orthographe est *mon*. Un raisonnement syntaxique semble donc être nécessaire lorsqu'il s'agit de traiter des homophones grammaticaux. Comme le dit également Binisti (2013, p. 49) : « c'est [...] parce que les liens syntaxiques entre l'homophone et ce qui l'entoure sont saisis que l'enfant peut faire le bon choix ». Il conviendra alors de tenir compte des éléments discutés ci-dessus lors de l'élaboration de notre dispositif didactique. Ce dernier mettra ainsi l'accent aussi bien sur l'analyse syntaxique que sur les « trucs » tels que les procédés de substitution qui, à notre sens, apportent tout de même une aide à la distinction des homophones. Proposer deux méthodes permet également de toucher davantage d'élèves. C'est d'ailleurs la maîtrise de ces deux procédés qu'il s'agira de mesurer lors de l'expérimentation.

Comme nous venons de le voir, la mémorisation des « trucs » qui nous permettent de choisir entre plusieurs homophones ne suffit pas. L'orthographe grammaticale n'est pas une simple application de

règles, mais elle fait appel à la réflexion et à la compréhension (Cogis & Ros, 2003)⁸. D'ailleurs, la seule mémorisation des règles, bien qu'elle permette souvent aux élèves de s'en sortir dans les exercices d'application, s'avère inefficace lorsqu'il s'agit de produire des textes (Léon & Tisset, 2009)⁹. Nous soulevons ici un autre problème : celui des nombreux exercices à trous que l'on retrouve fréquemment dans les manuels scolaires – c'est le cas notamment de *L'atelier du langage 9^e* (p. 206-207) – et qui ne semblent pas préparer au mieux les élèves à la production écrite. Or c'est bel et bien l'expression écrite qui constitue l'une des visées principales de l'enseignement du français, et non la capacité à remplir des textes à trous. Ces derniers font en effet l'objet de nombreuses critiques. On leur reproche justement de rendre les élèves passifs (Duret & Zecca, 2013), c'est-à-dire de ne pas suffisamment les pousser à la réflexion, ce qui explique ce transfert difficile des connaissances en situation d'écriture. Binisti (2013, p. 49) renchérit en affirmant que, sans donner lieu à une analyse syntaxique, ces exercices « finissent par devenir un petit jeu de hasard ».

Il convient alors de proposer aux élèves des activités qui les engagent activement et les incitent à raisonner, car ce n'est qu'à travers celles-ci que les homophones grammaticaux pourront être acquis et employés correctement en contexte d'écriture (Sautot, Raisonner sur l'orthographe au cycle 3, 2002)¹⁰. Une activité semble particulièrement répondre aux exigences : la dictée métacognitive, dont Nadeau et Fisher¹¹ (2014), entre autres, louent les bienfaits. Cette dernière préconise, une fois le texte dicté, une réflexion collective sur les différents homophones ; les élèves sont amenés à échanger entre eux et avec l'enseignant en verbalisant leurs raisonnements et en justifiant leurs graphies. Ainsi, non seulement l'élève devra mener une réflexion sur la langue mais aussi confronter celle-ci avec celles de ses camarades. Grâce aux interactions entre pairs, il y a donc chez l'élève un conflit sociocognitif qui, selon Pelletier et Le Deun¹² (2004), est également bénéfique aux apprentissages. Nous tâcherons alors d'éviter au maximum les textes à trous lors de l'expérimentation et de proposer des activités, ludiques certes, mais qui d'une part mettent les élèves en situation réelle d'écriture et, d'autre part, les amènent à expliciter et partager leurs raisonnements. Aussi, afin de limiter la part de hasard, le prétest et le post-test se feront sous la forme de phrases dictées, obligeant ainsi les élèves à réfléchir.

Binisti (2013) critique également la façon dont les homophones grammaticaux sont parfois présentés aux élèves. Bien souvent en effet, les manuels – et c'est encore une fois le cas de *L'Atelier du langage 9^e* (p. 205-207) – présentent des exercices dans lesquels l'apprenant doit choisir la bonne graphie parmi

⁸ Citées par Lincio (2013)

⁹ Citées par Lincio (2013)

¹⁰ Cité par Duret et Zecca (2013)

¹¹ Citées par Giguère et Aldama (2019)

¹² Citées par Duret et Zecca (2013)

un couple d'homophones (*a/à, ou/où, etc.*), voire parmi une série d'homophones (*ces/ses/sais/sait*). Or ce regroupement par homophones pourrait expliquer en partie les difficultés qu'ont les élèves à les apprendre puisqu'il ne ferait qu'en accentuer la confusion. Binisti (2013, p. 86) s'interroge : « ne vaut-il pas mieux les enseigner par ce qui les distingue, c'est-à-dire le sens, plutôt que par ce qui les confond, c'est-à-dire leur forme sonore ? ». L'auteur conseillerait alors de les regrouper selon leurs classes grammaticales puisque celles-ci, et c'est ce qui fait la particularité des homophones grammaticaux, diffèrent d'un homophone à l'autre. Ainsi, plutôt que de présenter des couples tels que *son/sont* et *ses/sait*, il serait plus judicieux de regrouper *son* et *ses* d'un côté et *sont* et *sait* de l'autre, les déterminants possessifs et les verbes ne fonctionnant pas de la même manière. Bien que ce que soulève ici l'auteur soit intéressant, nous n'allons pas en tenir compte pour l'élaboration de notre séquence qui est basée sur des paires d'homophones fréquemment confondus par les élèves. De plus, les caractéristiques de chaque classe grammaticale représentée – c'est-à-dire la façon dont celles-ci fonctionnent – sont prises en compte par l'analyse syntaxique, ce qui est à notre sens suffisant. Aussi, le choix ici n'est pas de faire acquérir une large liste de paires d'homophones mais bien de consolider la réflexion ciblée sur quelques-unes seulement. Le jeu permettrait, selon nous, une autre approche que celle, un peu stérile, qui consiste à souligner la bonne graphie parmi les deux ou trois formes proposées.

Afin de terminer ce tour d'horizon sur les différentes méthodes d'enseignement que la littérature relate, nous aimerions encore souligner que l'enseignement des homophones grammaticaux, du moins certains de ses aspects, est bien souvent jugé « démotivant [...], du fait de son caractère répétitif » (Laparra, 2010, p. 35). Cela pourrait être en partie dû au fait que, comme le dit Praz (2016, p. 13), « l'entraînement joue également un rôle important dans le réinvestissement des apprentissages » ; la maîtrise des procédés permettant la distinction des homophones nécessite donc l'accomplissement de nombreux exercices. Il importe alors de diversifier ces derniers afin d'en limiter le côté répétitif. Le jeu pourrait selon nous constituer une alternative intéressante aux activités proposées dans certains manuels, c'est pourquoi nous allons nous y attarder dans les prochains chapitres de ce travail.

Nous l'avons vu, les éléments soulevés dans cette partie nous seront utiles et serviront à l'élaboration de la séquence qui sera proposée à nos sujets, c'est-à-dire aux élèves de 9^{ème} année prenant part à l'étude. Nous rappelons que l'idée sera de mesurer l'impact d'un dispositif pédagogique ayant pour but une meilleure maîtrise des procédés permettant la résolution de l'homophonie au travers du jeu. Ce dernier fera d'ailleurs l'objet des prochains chapitres.

1.5 Le jeu : définition ?

Le jeu est une notion qui nous parle à tous. Chacun d'entre nous, durant son plus jeune âge, a joué à cache-cache, à s'attraper, à se mettre dans la peau d'autres personnes telles que des héros de fiction ou des parents et nombreux sont ceux qui continuent de jouer à l'âge adulte, que ce soit aux cartes, aux jeux vidéo, aux jeux de sociétés ou encore dans une troupe de théâtre. Cela dit, qui parmi nous serait capable de donner une définition commune à toutes ces activités que l'on considère comme des jeux ? Lorsqu'on entend le mot « jeu », de nombreuses représentations nous viennent à l'esprit et c'est précisément cela qui rend la notion si difficile à définir. Comme le dit Silva (2008, p. 14) : « malgré la diversité des référents qui reçoivent la dénomination de « jeu » [...], certains semblent croire que cette appellation renvoie infailliblement au même phénomène, ce qui est loin d'être le cas ». C'est un problème que rencontre particulièrement la langue française qui ne possède qu'un mot pour rendre compte d'une multitude de réalités, ce qui n'est pas forcément le cas dans d'autres langues, où plusieurs mots existent : les trois mots anglais *game*, *play* and *acting* peuvent tous être traduits en français par *jeu*. De plus, alors que le monde anglo-saxon s'intéresse énormément à la question du jeu, « au sein des communautés de chercheurs francophones, la recherche est rare pour ne pas dire absente » (Brogère, 2005, p. 12).

Outre la large diversité des activités dénommées « jeu », Brogère (2005) avance un autre argument contre la vaine tentative de définir cette notion. Il cite pour cela Wittgenstein (1961), pour qui « le langage n'implique pas une essence préalable, un noyau commun entre tout ce qui porte le même nom » (Brogère, 2005, p. 6). Le philosophe britannique utilise la métaphore de l'air de famille. Il se peut que mon frère Yvan ressemble à mon oncle Roger, qui lui-même ressemble à mon cousin Kevin, mais qu'il n'y ait aucune ressemblance entre Yvan et Kevin. Il en va de même pour les jeux : « il suffit que ça ressemble quelque part à d'autres jeux pour justifier cette association » (Brogère, 2005, p. 6) entre le mot et son référent. Le terme « jeu » ne renvoie donc pas à un seul et unique concept, c'est pourquoi il est très compliqué, sinon impossible, de réunir toutes les activités portant son nom sous une même définition. En fait, « il s'agit moins de parler de ce qui est « jeu » que de *ce qu'on appelle* « jeu » (Silva, *Le jeu en classe de langue*, 2008, p. 14). Il sera donc important pour nous de proposer des jeux qui soient reconnus comme tels par nos élèves.

Mais alors qu'appelle-t-on « jeu » ? Silva (2008, pp. 15-18) tâche de mettre en lumière quatre catégories regroupant les différents usages qui sont faits du mot. Il peut tout d'abord s'agir du matériel ludique, donc des objets concrets destinés au jeu tels que le plateau et les différentes pièces du jeu d'échecs. Cela dit, tout objet quelconque peut devenir ludique : on pourrait très bien imaginer jouer aux échecs avec des fruits. Les structures ludiques constituent une deuxième catégorie. Le terme peut donc également se référer au système de règles qui organise l'activité. D'ailleurs, « la spécificité d'un

jeu réside moins dans le support utilisé que dans l'usage qui en est fait » (Silva, *Le jeu en classe de langue*, 2008, p. 16). La troisième catégorie concerne le contexte ludique. La manière dont on se représente le jeu et dont on joue n'est pas la même partout ; ce qui apparaîtra pour nous comme un jeu ne le sera peut-être pas dans un autre pays. Aussi, certaines situations, au sein d'une même culture, seront propices au jeu alors que d'autres ne le seront pas du tout. Lorsqu'un enseignant propose une activité ludique à ses élèves, il doit donc prendre en compte le contexte dans lequel se déroule cette dernière ; il doit s'assurer que la situation est propice au jeu. Enfin, l'auteur voit une dernière catégorie dans l'attitude ludique qui est selon elle primordiale – « sans l'attitude ludique, le jeu devient simple exercice » (Silva, *Le jeu en classe de langue*, 2008, p. 18) – mais qui malheureusement ne se programme pas. En effet, l'implication des joueurs reste quelque chose de subjectif et dépend de nombreux facteurs. En classe, l'enseignant n'a donc que très peu d'influence sur celle de ses élèves. Les quatre niveaux présentés ci-dessus (matériel ludique, structures ludiques, contexte ludique et attitude ludique) sont complémentaires et interdépendants. Il s'agit donc, à en croire l'auteur, des conditions devant être réunies pour qu'une activité puisse être dénommée « jeu ».

En réfléchissant également aux différents usages du terme, Brougère (2005, p. 7) relève trois « niveaux de réalité pouvant [...] recevoir le vocable jeu », proches de ceux que l'on retrouve chez Silva (2008). Le jeu peut tout d'abord être un objet lié à une activité ludique. Ensuite, il peut être un ensemble de règles régissant l'activité. Enfin, le jeu est aussi une activité, ce qui renvoie à l'idée même du verbe « jouer ». Ces trois niveaux ne constituent pas une définition objective – qu'il faut refuser selon l'auteur – mais plutôt une description d'emplois du mot. L'auteur cherche tout de même à aller plus loin, son idée étant de « proposer des points de repère afin de disposer de caractéristiques du jeu, en concédant qu'elles puissent être plus ou moins présentes » (Brougère, 2005, p. 42).

La première caractéristique du jeu soulevée par l'auteur est le second degré. Lorsqu'on fait semblant de se bagarrer par exemple, on emprunte un comportement issu d'une autre activité, le combat, mais le sens de ce comportement est différent puisqu'il s'agit d'un jeu. La décision serait également caractéristique du jeu : « jouer c'est décider », d'après Brougère (2005, p. 50). C'est décider dans le sens où, durant un jeu, nous sommes constamment « conduits à faire des choix parmi un certain nombre d'actions possibles » (Guerrien, 1993, p. 5)¹³. C'est aussi décider dans le sens où les joueurs ont le choix de participer à l'activité ou non ; ils sont censés être libres à ce niveau-là, ce qui peut nous amener à nous questionner quant au contexte de la salle de classe : est-ce réellement un jeu si les élèves sont forcés à y participer ? Nous reviendrons sur ce problème dans la partie méthodologique

¹³ Cité par Brougère (2005, p. 51)

du travail. Autre caractéristique du jeu : la règle. Un jeu sans règles serait une chose qui n'existe tout simplement pas. « La situation imaginaire contient déjà des règles de comportement, bien qu'il ne s'agisse pas d'un jeu avec des règles explicites et formulées à l'avance. L'enfant imagine être la mère et la poupée l'enfant, en conséquence elle doit obéir aux règles du comportement maternel » (Vygotski, 1967, p. 9)¹⁴. Un autre trait supposé commun aux différentes activités dénommées « jeu » est, toujours selon Brougère (2005), la frivolité. L'idée est ici que le jeu ne devrait en principe pas avoir de conséquences pour les joueurs, ce qui permet à ces derniers de s'y impliquer pleinement. Voilà un critère qu'il s'agira également de garder à l'esprit dans le cas de notre étude, étant donné que l'acquisition des homophones grammaticaux est en soi une conséquence directe des jeux qui seront proposés aux élèves. Enfin, l'incertitude vient s'ajouter à la liste et la clore. Pour l'auteur, le jeu possède généralement une part de hasard qui fait qu'on ne peut pas prédire son dénouement.

Bien que plusieurs caractéristiques puissent être rattachées à la notion de jeu, il est bon de rappeler qu'elles ne sont que des « points de repère » ; tout jeu ne les possédera pas forcément toutes. Brougère (2005, p. 62) introduit l'idée de « malléabilité », c'est-à-dire l'idée « qu'une activité est plus ou moins du jeu, que le jeu connaît des frontières floues où se développent des pratiques qui ont des caractéristiques ludiques partielles, que l'on peut, selon le point de vue, rapprocher ou éloigner du jeu ». Cette malléabilité nous évitera d'être contraints à élaborer des jeux possédant toutes les caractéristiques ludiques décrites ci-dessus, tâche qui s'avérerait particulièrement difficile. Toutefois, notre objectif sera de proposer aux élèves des activités susceptibles d'être considérées comme des jeux de manière unanime. C'est pourquoi, lors de l'élaboration de notre dispositif expérimental, il s'agira de considérer un maximum de caractéristiques parmi celles mises en évidence par Silva (2008) et Brougère (2005) : matériel ludique, structures ludiques (règles), décision, incertitude, etc.

1.6 Le jeu en classe : un outil pédagogique

Nous avons certainement tous le souvenir d'avoir joué durant notre scolarité, que ce soit à des jeux mathématiques ou encore au Taboo en cours d'allemand. Cela dit, le jeu n'a pas toujours fait partie intégrante de la salle de classe, loin de là. Ce n'est qu'à partir des années 1970 – à l'heure où toutes les didactiques connaissent des changements importants – que l'on tente d'introduire le jeu comme outil pédagogique dans la plupart des disciplines (Silva, *Le jeu en classe de langue*, 2008). Dans le cas des langues notamment, « l'introduction du jeu [...] s'inscrit avant tout dans la continuité des approches communicative et actionnelle » (Helme, Jourdan, & Tortissier, 2014, p. 65) qui cherchent à placer l'apprenant au centre de ses apprentissages et à en faire le principal acteur.

¹⁴ Cité par Brougère (2005, p. 54)

Actuellement, le jeu en tant qu'outil pédagogique semble avoir conquis le cœur de nombreux enseignants, principalement à l'école de la petite enfance et en classes de langues étrangères, du moins dans une majorité de pays. En effet, la vision du jeu n'étant pas la même d'une culture à l'autre, il semblerait impossible de voir le jeu s'imposer « comme une activité centrale dans la pédagogie des jeunes enfants » (Brogère, 2005, p. 65) dans certains pays. Toujours est-il que le jeu est bel et bien là, autour de nous, et semble avoir une place grandissante dans la pratique ; « les mots « jeu » et « ludique » apparaissent volontiers dans les textes pédagogiques et didactiques » (Silva, *Le jeu en classe de langue*, 2008, p. 20). Néanmoins, bien qu'on le rencontre fréquemment sur le terrain ou dans la littérature, il peine à se faire une place dans les documents officiels. C'est ce que nous rappelle également Silva (2008, p. 21) : « la place accordée au jeu dans le Cadre européen commun de référence [pour les langues] reste très marginale », ce qui n'a pas beaucoup évolué à notre sens (un tiers de page, sur deux cents au total, est accordé au jeu). Le plan d'études romand (PER), quant à lui, évoque à plusieurs reprises le jeu, mais principalement pour les Cycles 1 et 2. En ce qui concerne le Cycle 3, le jeu apparaît dans relativement peu de disciplines ; on le trouve notamment dans les rubriques de l'éducation physique et celles des langues étrangères. Il est intéressant de noter que seule la page destinée à l'anglais cite le jeu en tant que ressource pédagogique pour l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire. Le PER ne semble donc pas préconiser le jeu pour l'enseignement du français langue première à l'école secondaire. Or, l'objectif de notre recherche est précisément de voir si le jeu peut s'avérer efficace en classe de français 9H. Le jeu étant absent du plan d'études de notre public cible, notre question de départ prend alors tout son sens. Il serait en effet intéressant, suivant nos résultats, de pouvoir avancer que cet outil pédagogique est marginalisé à tort dans le PER Cycle 3.

Bien qu'il soit parfois négligé ou marginalisé par les autorités officielles, le jeu semble toutefois s'ancrer progressivement dans le paysage de la salle de classe, et ce sous différentes formes. Concernant la classe de langue par exemple, Cuq et Gruca¹⁵ (2013) distinguent quatre types de jeu : les jeux linguistiques, les jeux de créativité, les jeux culturels tels que *Le petit bac* et enfin les jeux dérivés du théâtre qui comprennent les scènes d'improvisation, les sketches, etc. Il est également possible de distinguer les jeux selon leurs objectifs : alors que le but de certains est uniquement le plaisir, d'autres ont un objectif bien défini. C'est le cas du jeu pédagogique qui, d'après Nicole de Grandmont¹⁶ (1997), ne vise qu'à l'apprentissage précis de nouvelles connaissances. Ainsi, les jeux qui seront élaborés pour la partie expérimentale de notre étude seront des jeux pédagogiques, en ce sens où ils visent un apprentissage précis : la distinction des homophones.

¹⁵ Cités par Boudjemaa (2016, pp. 14-15)

¹⁶ Citée par Boudjemaa (2016, pp. 12-13)

Nous pouvons voir que le jeu offre un large éventail de possibilités à l'enseignant qui souhaite en faire usage en classe. Cependant, il importe désormais de se questionner sur son efficacité en termes d'apprentissage. Brougère (2005, p. 166) nous rappelle que l'on « peut [...] jouer ou apprendre. Mais il se trouve qu'en jouant il se peut qu'on apprenne, et qu'en apprenant on se trouve face à des situations qui ressemblent de près ou de loin au jeu ». Ainsi, jouer n'est pas égal à apprendre. Proposer une activité ludique aux élèves ne garantit donc pas un apprentissage de leur part. Nous verrons dans les deux prochains chapitres que le jeu peut présenter des avantages, certes, mais sous certaines conditions.

1.7 Les avantages du jeu

« Le jeu, besoin vital pour le développement affectif, psychologique et intellectuel de l'individu, permet de développer l'intelligence : il oblige à réfléchir, pousse à la logique, à la déduction, à choisir et à décider. Le jeu renforce les capacités de concentration et de maîtrise de soi sur le plan affectif » (Sautot, *Jouer à l'école : socialisation, culture, apprentissages*, 2006)¹⁷. Cette citation en dit long sur le besoin qu'a l'être humain de jouer. Avant d'être un outil pédagogique, le jeu représente avant tout, selon Brougère (2005), un moyen pour l'enfant de se développer sur tous les plans : social, affectif, moteur, cognitif. Selon lui, « c'est dans le jeu que l'enfant apprend et apprend à apprendre » (p. 74). D'autres savoir-faire peuvent être développés au travers du jeu tels que l'observation, l'esprit critique, les facultés d'analyse et de synthèse (Silva, *Le jeu en classe de langue*, 2008) ou encore la construction de la fonction symbolique pour laquelle le jeu est essentiel selon Piaget¹⁸ (1971).

En plus de favoriser le développement de chacun d'entre nous, le jeu semble également présenter certains avantages spécifiques à la salle de classe. Son premier atout paraît évident et constitue sans doute la raison principale pour laquelle le corps enseignant en fait usage : il s'agit de son caractère motivant. La motivation suscitée par le jeu devrait permettre une plus grande implication de la part des élèves, créant ainsi « des conditions favorables à l'apprentissage » (Musset & Thibert, 2009, p. 4)¹⁹. De plus, le jeu peut « aider à briser la monotonie de séances toujours semblables » Silva (2008, p. 26) ; le fait de présenter aux élèves des cours diversifiés peut également contribuer à les motiver davantage.

Une source de motivation supplémentaire, propre au jeu, vient du fait de vouloir faire gagner son équipe (Krattinger, 2018, p. 5), du moins lorsque l'activité ludique consiste en une compétition. Cela nous mène à un autre avantage de l'outil pédagogique qui est de fournir « les moyens de travailler en groupe de façon dynamique » (Silva, *Le jeu en classe de langue*, 2008, p. 21). La collaboration et la

¹⁷ Cité par Delsinne (2017, p. 4)

¹⁸ Cité par Helme, Jourdan et Tortissier (2014, p. 64)

¹⁹ Cités par Krattinger (2018, p. 5)

coopération sont en effet des éléments essentiels aux apprentissages scolaires. Comme le dit Renard, les échanges font progresser les apprenants : en plus de recevoir les explications de l'enseignant, ces derniers partagent entre eux leurs propres connaissances, ce qui est parfois encore plus efficace en termes d'acquisition que lorsque le savoir vient uniquement du maître. De plus, les élèves « prennent [ainsi] conscience de leurs propres acquis, [ce qui] les rend généralement plus confiants par rapport à leurs compétences » (Renard, p. 2).

Ce qui nous intéresse plus particulièrement désormais, c'est de savoir en quoi le jeu peut être bénéfique à l'apprentissage des langues spécifiquement. Plusieurs recherches s'intéressant à l'enseignement du français langue étrangère (FLE) nous fournissent certaines informations intéressantes et peuvent s'avérer pertinentes dans le cadre de notre travail. La grande qualité du jeu évoquée de manière récurrente est qu'il « offre un moyen privilégié à la pédagogie de l'erreur : intégrée au jeu, la correction des erreurs peut être à la fois dédramatisée et mieux exploitée » (Silva, *Le jeu en classe de langue*, 2008, p. 78). Les élèves ont donc moins peur de commettre des erreurs ; cette crainte, dans un cours sans le jeu, peut parfois bloquer certains d'entre eux. Grâce au jeu et au caractère « moins sérieux » qu'on lui attribue, l'apprenant va donc plus oser prendre la parole, se risquer à de nouvelles tournures de phrases, etc., ce qui est primordial dans l'apprentissage d'une langue étrangère. De plus, lorsqu'il joue, l'élève est actif et contraint d'utiliser la langue dans un contexte réel, authentique, auquel il peut donner du sens (Krattinger, 2018).

Alors qu'il semble évident que le jeu ait beaucoup à apporter à l'enseignement des langues étrangères en favorisant la prise de parole et la communication, la littérature rendant compte de l'utilisation du jeu en classe de français langue première est très rare, voire inexistante. De plus, notre étude se penche non pas sur l'aspect communicationnel et oral de la langue, mais sur la structure de celle-ci et plus précisément sur un phénomène n'apparaissant qu'en contexte d'écriture : l'homophonie. Ainsi, une question reste ouverte : le jeu permet-il d'aborder la structure de la langue en classe de français langue première ? La littérature critique n'offrant que très peu, voire aucune réponse à cette question, il sera pour nous très intéressant de nous y pencher et nous espérons que notre travail pourra apporter de nouvelles connaissances sur le sujet.

1.8 Quelles conditions à l'usage du jeu en classe ?

Bien qu'il possède de nombreuses qualités, le jeu ne doit toutefois pas être pris à la légère lorsqu'il s'agit d'en faire un outil pédagogique. Selon Silva (2008), plusieurs conditions doivent être respectées afin de garantir une certaine efficacité. Elle en souligne quelques-unes que nous allons passer en revue puisqu'elles pourront nous être utiles lors de la conception de notre dispositif. Tout d'abord, les activités ludiques en classe ne doivent pas être un simple passe-temps ; une utilisation rigoureuse de

celles-ci ainsi que leur intégration à la séquence – en lien et en cohérence avec les objectifs d'apprentissage notamment – sont nécessaires. Dans notre cas, le jeu s'insère pleinement dans une séquence didactique dont l'objectif est la distinction d'homophones (PER) tirés des moyens d'enseignement romands (MER), en l'occurrence *L'Atelier du langage*. Le jeu doit également être en accord avec les principes mis en avant par le système éducatif : « centration sur l'apprenant, prise en compte de ses besoins et intérêts, [...] dédramatisation et exploitation de l'erreur », etc. (Silva, *Le jeu en classe de langue*, 2008, p. 24), ce qui semble de toute évidence être le cas chez nous.

Selon l'auteur toujours, il ne faut pas voir le jeu comme une solution à tous les problèmes ou comme un produit miracle ; c'est surtout « l'occasion d'enrichir sa boîte à outils » (Silva, *Le jeu en classe de langue*, 2008, p. 40). Nous pouvons comprendre par là que les activités ludiques sont une bonne alternative aux moyens traditionnellement utilisés en classe, mais qu'elles ne doivent en aucun cas devenir l'unique ressource du corps enseignant. De toute façon, « on ne peut évidemment pas tout apprendre par le jeu » (Renard, p. 7). Les procédés didactiques doivent donc être diversifiés et faire place à une alternance entre les activités ludiques et les activités non-ludiques, faute de quoi le jeu perdrait également l'une de ses qualités qui est de briser la monotonie. Or, notre expérimentation prévoit bel et bien une phase d'exercices constituée uniquement de jeux. Il sera donc intéressant de voir si la maîtrise des procédés permettant de distinguer les homophones peut être améliorée uniquement au travers d'activités ludiques. Dans ce cas-là, comme le dit Silva (2008, p. 31), « il est donc essentiel de diversifier l'offre ludique », ce dont nous tiendrons compte lors de l'élaboration de nos activités.

Selon Helme, Jourdan et Tortissier (2014), le jeu doit aussi maintenir un sentiment de défi qui résulte de l'équilibre entre la difficulté de l'exercice et les compétences des joueurs. Si la tâche est trop ardue par rapport au niveau des apprenants, ces derniers risquent de se décourager et de perdre en motivation ; le défi est alors trop important. Si la tâche proposée s'avère trop facile, les élèves n'y verront aucun défi et leur motivation diminuera. Le but du jeu doit donc être suffisamment difficile mais néanmoins atteignable. Viser la bonne difficulté pour nos activités ludiques ne sera pas si facile. En effet, en règle générale, l'enseignant introduit le thème, prend la mesure du niveau de ses élèves et peut ensuite adapter les exercices en fonction de celui-ci. Or, nous n'aurons pas ici la possibilité d'adapter nos activités, étant donné que ces dernières suivront directement le prétest. Toutefois, nous allons opter pour des exercices ludiques plutôt faciles, afin d'encourager l'implication des élèves et que ceux-ci puissent tout simplement jouer, ce que des activités trop ardues ne rendraient pas possible. Nous misons donc sur le roulement des activités, d'autant plus que le sentiment de défi peut être atteint par d'autres biais.

En effet, ce dernier est également présent lorsque le jeu oppose plusieurs équipes. Bien que certains voient d'un mauvais œil l'esprit de compétition en classe dans un monde déjà très concurrentiel, Silva (2008, p. 78) nous rappelle que « c'est précisément dans le cadre fortement ritualisé du jeu que l'affrontement et la remise en question peuvent être abordés avec plus de légèreté ». On ne devrait donc pas se priver de la motivation inhérente à la volonté de gagner qui anime généralement la majorité des élèves. C'est pourquoi, afin de maintenir cet esprit de compétition motivant et de bénéficier des avantages du travail collaboratif et coopératif, chaque jeu qui sera proposé aux élèves lors de l'expérimentation opposera deux équipes et désignera parmi elles un vainqueur.

Finalement, l'atmosphère régnant dans la classe doit être propice à l'émergence de l'attitude ludique, qui est primordiale pour que le jeu ne devienne pas un simple exercice. Afin de favoriser l'attitude recherchée, Silva (2008) propose de marquer le début et la fin de la séquence « jeu » ; les élèves doivent savoir lorsque ce dernier commence et lorsqu'il se termine. Selon l'auteur, les tirages au sort sont un bon moyen de donner « le ton ludique de la séance » (p. 39). En brassant les équipes de manière aléatoire et diversifiée – courte paille, dés, ams tram gram, etc. – l'enseignant annonce clairement le début d'une activité ludique et met ainsi les joueurs dans des dispositions favorables. La fin du moment ludique peut quant à elle être marquée à travers des gages et des récompenses. Ceux-ci ne doivent toutefois pas être liés à l'évaluation ; « on doit rester dans l'univers du jeu » (p. 86). Il peut s'agir par exemple de chocolat ou de bonbons pour les vainqueurs et de ranger le matériel ou d'effacer le tableau pour les perdants.

Pour la suite de ce travail, il s'agira alors de prendre en considération les différents points développés ci-dessus afin d'optimiser la conception de la séquence ludique qui sera proposée à la classe prenant part à notre étude.

1.9 Question de recherche et hypothèses

Tout au long de cette première partie, nous avons passé en revue les enjeux soulevés par les thématiques de l'homophonie et du jeu comme outil pédagogique. La littérature critique nous a permis de nous familiariser avec plusieurs éléments qui seront utiles à l'élaboration de notre dispositif : procédés entrant en jeu dans la distinction des homophones et caractéristiques et conditions d'utilisation du jeu. À travers nos lectures, nous avons donc pu proposer notamment un tour d'horizon des différents travaux portant sur la question de l'utilisation du jeu en classe. Certains auteurs soulignent notamment l'importance du jeu dans le développement des jeunes enfants d'âges préscolaire et primaire sur les plans social, cognitif, affectif et moteur. D'autres décrivent et préconisent l'usage du jeu en classe de langue étrangère, ce dernier permettant la dédramatisation de l'erreur et favorisant ainsi la prise de parole et la communication en classe. Le PER semble aller dans

la même direction en faisant mention du jeu principalement aux Cycles 1 et 2 et pour l'enseignement de quelques disciplines seulement – dont les langues étrangères – au Cycle 3.

À l'inverse, il n'existe que très peu, voire aucune littérature s'intéressant à l'utilisation du jeu en classe de français langue première au secondaire I. Il en va de même pour ce qui est de son utilisation dans l'enseignement de la structure de la langue, comme par exemple l'orthographe, qui va au-delà de l'aspect oral et nécessite d'être abordée à l'écrit. Or, rappelons que l'objet de notre étude est précisément l'enseignement, au travers du jeu, de l'homophonie – phénomène indissociable de l'écrit – à des adolescents de 9^{ème} année en classe de français langue première. Ce manque observé dans la littérature donne alors tout son sens à notre étude et justifie notre question de recherche qui peut être formulée ainsi :

- ∇ Un dispositif mettant en œuvre des jeux pédagogiques apporte-t-il une plus-value à la maîtrise des procédés permettant la distinction des homophones grammaticaux chez des élèves de 9^{ème} année en cours de français langue première ?

Nous faisons l'hypothèse que, globalement, une phase d'exercices composée d'activités ludiques permet à une classe composée d'élèves de 9H d'améliorer ses performances en matière d'homophonie grammaticale, les bases théoriques étant préalablement posées lors d'une phase d'enseignement. Plus concrètement, nous nous attendons donc à une progression positive entre la moyenne des résultats du prétest et celle issue du post-test ; un test statistique nous permettra alors de vérifier si les écarts obtenus sont significatifs ou s'ils relèvent plutôt du hasard. De cette hypothèse principale découlent deux hypothèses supplémentaires. Nous pensons que cette progression sera observable d'une part pour chacune des paires d'homophones que nous aurons retenues pour l'expérimentation et, d'autre part, chez tous les élèves prenant part à l'étude.

Afin de retrouver les différents avantages que le jeu peut offrir (motivation et donc implication, travail collaboratif et coopératif, dédramatisation de l'erreur), il conviendra de proposer des activités ludiques qui puissent réellement être reconnues comme telles. C'est pourquoi nous veillerons à ce qu'elles rassemblent un maximum des caractéristiques ludiques décrites par Silva (2008) et Brougère (2005). Ces activités devront également tenir compte des procédés permettant la distinction des homophones issus de la littérature et que nous avons retenus, à savoir l'analyse syntaxique et les procédés de substitution (« trucs »).

2 Méthodologie

Nous allons désormais nous intéresser à la méthodologie qui nous permettra de mettre en place le dispositif de recherche visant à apporter des réponses à nos interrogations et à valider ou réfuter les hypothèses suivantes : une phase d'exercisation ludique apporte une plus-value aux performances en matière d'homophonie ; cela est également vrai pour chaque paire d'homophones ainsi que pour chaque élève. Nous exposerons tout d'abord les fondements méthodologiques en décrivant le type et la méthode de recherche en quoi notre étude consiste. Nous présenterons ensuite la nature du corpus, à savoir les sujets prenant part à l'expérience ainsi que le déroulement de cette dernière. Enfin, nous décrirons les méthodes et les techniques qui nous permettront de recueillir et d'analyser les données récoltées.

2.1 Fondements méthodologiques

Selon Van der Maren (2014, p. 36), la recherche que nous menons présente un enjeu pragmatique, en ce sens où « il s'agit de résoudre les problèmes de la pratique ». En effet, notre étude est partie de l'observation de la difficulté apparente que les homophones grammaticaux et la manière dont ils sont traditionnellement enseignés représentaient pour les élèves. Notre travail a donc pour but de trouver une solution à ce problème au travers du jeu. Contrairement à d'autres types de recherches, celles liées « aux enjeux pragmatiques ne se posent pas la question du *pourquoi*, mais celle du *comment* ». (Van der Maren, 2014, p. 36) ; l'idée de notre étude n'est donc pas en soi de comprendre pourquoi les homophones posent tant de problèmes, mais bien de trouver comment remédier à ceux-ci. La recherche que nous présentons ici est également une recherche dite appliquée en pédagogie et, plus précisément, une recherche de développement d'objet car « elle consiste, après une analyse de besoin, à concevoir, à produire un outil, un objet matériel [...], puis à le tester avant de l'utiliser de manière régulière » (Van der Maren, 2014, p. 37). Dans notre cas, une séquence conçue autour d'activités ludiques représentera l'outil en question. Il s'agira donc de tester cette dernière afin de voir si elle pourrait potentiellement être réutilisée hors de ce contexte scientifique.

Notre démarche se veut également explicative : « l'analyse explicative permet de prendre une décision quant à la confirmation ou à la réfutation de l'hypothèse de recherche ; on expose alors les raisons qualitatives ou statistiques pour lesquelles on doit retenir ou rejeter l'hypothèse » (Perrier & Tremblay, 2006)²⁰. Il est bon de préciser que notre démarche n'est donc pas explicative dans le sens où elle chercherait à expliquer un phénomène (difficultés en matière d'apprentissage des homophones), ce

²⁰ Cités par Lopez (2018, p. 21)

qui aurait été en contradiction avec ce qui a été dit plus haut, mais bien dans le sens où il s'agira de fournir des explications quant à la validation ou non de notre hypothèse, ce qui se fera à l'aide des données statistiques recueillies lors de l'expérimentation. Ces dernières proviendront des résultats des élèves aux prétests et aux post-tests. Plus précisément, l'écart entre les premiers et les seconds résultats et la progression des élèves nous intéresseront tout particulièrement et nous permettront de donner des explications quant à la vérification de notre hypothèse.

Il nous reste alors à définir la méthode de recherche de notre étude. Nous nous appuierons principalement sur les bases théoriques de la méthode dite expérimentale qui, par définition, consiste à « créer une situation particulière qui va permettre de tester une hypothèse causale concernant la mesure d'un phénomène précis en fonction de la manipulation (la variation) d'un ou plusieurs facteurs » (Légal, 2010, p. 1). Cette méthode présente notamment l'avantage de permettre la vérification d'hypothèses de manière contrôlée. L'idée est qu'en « manipulant une ou plusieurs variable(s) indépendante(s), on va essayer de provoquer une variation des réponses des participants » (Légal, 2010, p. 1), donc de la variable dépendante.

Pour reprendre l'auteur cité ci-dessus, la « situation particulière » que nous créerons nous permettra de tester nos hypothèses selon lesquelles un dispositif conçu autour d'activités ludiques aurait un impact positif et significatif sur la maîtrise des homophones, observable pour chacune des paires d'homophones et chez chacun des sujets prenant part à l'expérience. Dans notre cas, le « phénomène » qu'il s'agira de mesurer est donc la performance des élèves, définie par les résultats obtenus au prétest et au post-test. Celle-ci représentera ainsi notre variable dépendante. Quant à la « manipulation », elle ne portera que sur un seul « facteur », notre variable indépendante, à savoir la mise en place d'un dispositif didactique ludique. L'idée sera donc de tester et vérifier l'influence que la variable indépendante peut avoir sur la variable dépendante. Toutefois, au vu de la situation actuelle particulière due au Covid-19, nous devons apporter quelques modifications à la démarche théorique et adapter cette dernière en conséquence. En effet, alors que la méthode expérimentale de base impliquerait de varier la modalité de la variable indépendante – une séquence avec le dispositif ludique et une séquence sans le dispositif ludique – nous devons nous contenter, faute de temps en présentiel, d'une unique séquence présentant une seule des modalités de la variable : la présence d'un dispositif constitué d'activités ludiques. Ainsi, contrairement à ce que la méthode viserait en temps normal, nous ne chercherons pas à comparer deux dispositifs afin de voir si l'un est meilleur que l'autre, mais l'idée sera simplement de voir si notre dispositif peut permettre de meilleures performances en matière d'homophonie.

Pour terminer, nous aimerions rappeler que la méthode expérimentale est une méthode quantitative, étant donné que nous tâcherons de mesurer quelque chose, en l'occurrence la progression des élèves entre un prétest et un post-test, et que nous travaillerons donc avec des données statistiques. Cela a l'avantage de présenter des résultats plus rigoureux qu'une méthode dite qualitative où « la potentialité d'erreurs ou de conclusions faussées est plus grande » (Myers & Hansen, 2007, p. 92)²¹. Cela dit, la méthode quantitative requiert un nombre de données et de participants importants, faute de quoi elle sera perçue comme statistiquement peu fiable. Notre expérience, menée dans une classe de sept élèves, n'aura donc pas la prétention d'être représentative de toutes les situations pédagogiques dans lesquelles le jeu et les homophones grammaticaux sont mis en relation. Nous nous contenterons donc de proposer une étude de cas, potentiellement valable pour des classes possédant les mêmes caractéristiques que nos participants, c'est-à-dire des classes de 9^{ème} année et de niveau C en français.

2.2 La nature du corpus

Cette recherche sera menée au sein de notre classe de stage au Collège Thurmann de Porrentruy. Comme nous l'avons déjà relevé plus haut, il s'agit d'une classe de français 9H niveau C, composée de sept élèves, trois filles et quatre garçons. Notre choix s'est donc orienté vers ce groupe pour des raisons pratiques. On parle alors d'échantillon de convenance. Dans tous les cas, le but de cette étude n'étant pas d'élaborer une nouvelle loi scientifique comme le voudrait une recherche nomothétique, créer un échantillon représentatif de toutes les écoles secondaires ne nous aurait guère apporté davantage de données intéressantes. Nous nous intéresserons donc à ce groupe-classe en particulier et tâcherons de voir si un dispositif ludique peut aider ces élèves-là à améliorer leurs performances en matière d'homophonie.

Le fait que nous nous apprêtions à mener cette expérience au sein de notre propre classe nous pousse à adopter une posture de praticien-chercheur. Comme le dit De Lavergne (2007, p. 28) : « le *praticien-chercheur* est un professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel ». Ces deux positions ne sont pas seulement vécues de manière alternée ; Kohn (2001, p. 31)²² utilise d'ailleurs les termes « d'enchevêtrement » ou « d'intrication ». Des éléments issus de notre subjectivité peuvent donc intervenir dans le processus de recherche (De Lavergne, 2007, p. 34). Nous pourrions, par exemple, être tenté d'apporter des modifications au dispositif en cours d'expérimentation si les choses ne se déroulaient pas comme prévu. Or, cela biaiserait totalement les résultats. C'est pourquoi il sera important que nous soyons conscient de cette double casquette que

²¹ Citées par Pellaton (2015, p. 10)

²² Citée par De Lavergne (2007, p. 33)

nous impose notre étude afin de pouvoir en limiter les biais. Il s'agira pour nous, lors de la phase expérimentale, de laisser de côté la fonction de chercheur et d'essayer au maximum de garder celle du praticien. Afin de limiter certains biais également, nous passerons sous silence le fait qu'il s'agisse d'une expérience menée dans le cadre de la HEP BEJUNE. Nous pensons que si les élèves étaient en possession de cette information, ils pourraient ne pas agir naturellement, comme ils le feraient en temps normal. Ils seront toutefois informés de tout cela une fois l'expérience terminée. Nous en profiterons alors pour leur demander s'ils désirent garder l'anonymat ou si leurs prénoms peuvent être utilisés tels quels dans l'étude finale.

Le contenu didactique de l'expérience a été défini par rapport à ce que le PER et le manuel *L'atelier du langage 9^e* prescrivent. Les pages 204 à 207 de ce dernier mentionnent un certain nombre d'homophones, parmi lesquels nous avons sélectionné cinq paires. La séquence consistera à l'enseignement, respectivement à l'apprentissage, des homophones suivants : *ou/où*, *a/à*, *ça/sa*, *c'est/s'est* et *ma/m'a*. Cette sélection n'est pas due au hasard ; plusieurs critères ont guidé nos choix. Tout d'abord, comme nous l'avons annoncé au début de ce travail, nous avons décidé de nous pencher uniquement sur les homophones dits grammaticaux, c'est-à-dire les homophones appartenant à des classes grammaticales différentes (*ou* coordonnant vs. *où* adverbe). Les homophones verbaux par exemple, tels que *a/as* ou *es/est* – pourtant présents dans le chapitre consacré aux homophones grammaticaux de *L'atelier du langage 9^e* – ont donc été écartés. Il en a été ainsi également pour la paire *ces/ses*. Bien que ceux-ci soient fréquemment utilisés et confondus, ils appartiennent tous deux à la catégorie grammaticale des déterminants et leur distinction ne requiert donc pas une analyse syntaxique à proprement parler. Pour finir, la prononciation régionale nous a également permis d'écarter certains homophones. Alors que le manuel considère que *sait* et *s'est* se prononcent de la même manière, les Jurassiens, par exemple, pourront les distinguer oralement (*sait* comme dans *clé* et *s'est* comme dans *mère*), ce qui, par définition, ne fait pas d'eux des homophones.

Maintenant que nos choix d'échantillonnage et de contenu didactique ont été décrits et expliqués, nous allons nous intéresser au déroulement de l'enquête. Celle-ci consistera, comme nous l'avons déjà évoqué, en une séquence didactique, composée de deux phases (une phase d'enseignement et une phase d'entraînement), qui se déroulera durant la semaine 30 du calendrier scolaire, à savoir du 27 au 30 avril 2020. La première phase, celle dite d'enseignement, se fera sous la forme d'un diaporama commenté (voir annexe 1) qu'il s'agira pour les élèves de visionner deux fois durant la journée du lundi. Ce Powerpoint aura pour but de fournir aux élèves les bases théoriques nécessaires, c'est-à-dire des explications quant à nos cinq paires d'homophones et à leur distinction au travers des deux procédés retenus : l'analyse syntaxique et les « trucs » (procédés de substitution).

La suite se déroulera en visioconférence – période de confinement oblige – à l’aide de l’application *Jitsi*. Cette dernière a été préférée aux incontournables *Zoom*, *Google Meet* et consorts pour des raisons pratiques. En effet, contrairement aux autres, *Jitsi* ne requiert pas la création d’un compte ou d’être en possession d’une adresse *Gmail*. Nous avons donc jugé plus simple de proposer cette alternative aux élèves, d’autant plus qu’elle offre les mêmes fonctionnalités (gestion du microphone et de la caméra, possibilité de s’envoyer des messages, partage d’écran, etc.), le tout en garantissant une bonne qualité. En tout, trois leçons d’une heure en visioconférence seront proposées le mardi, le mercredi et le jeudi. Nous allons désormais nous attarder sur la description de la deuxième phase, celle qui nous intéresse tout particulièrement, la phase expérimentale d’entraînement, ou d’exercisation.

Comme nous l’avons déjà annoncé, nos activités devront présenter un maximum des caractéristiques ludiques issues de la littérature et relevées dans la problématique afin qu’elles puissent être perçues véritablement comme des jeux par les élèves. De ce fait, nous tiendrons compte des éléments suivants, discutés par Silva (2008) et Brougère (2005) : le matériel ludique, les règles, la décision, la frivolité, l’attitude ludique, l’incertitude. Soulignons toutefois que d’autres caractéristiques du jeu existent mais qu’une activité ne doit pas forcément toutes les posséder pour être considérée comme ludique (Brougère, 2005). Ainsi, les activités qui constitueront notre phase d’entraînement feront tout d’abord usage de matériel ludique : l’application *Jitsi* même et ses fonctionnalités (lever la main, partage d’écran, messages), *Framapad* un éditeur de texte collaboratif, compte à rebours en ligne, pile ou face en ligne, générateur de groupes en ligne et images partagées par l’enseignant. Toutes ces activités seront également régies par des systèmes de règles qui seront présentés ci-dessous, dans la partie dédiée à la description des activités. La décision apparaîtra dans la séquence sous différentes formes. Tout d’abord, les élèves, questionnés, devront faire des choix, décider entre plusieurs possibilités (*sa* ou *ça* ?) avant de donner leurs réponses. Certains jeux imposeront aussi une décision à prendre lorsqu’ils donneront le droit de passer une question ou de choisir l’adversaire à qui l’on souhaite poser sa question. Toutefois, bien que cela soit préconisé par Brougère (2005), nous ne pourrions pas nous permettre de laisser le choix aux élèves quant à leur participation aux activités. En effet, la classe ne comportant que sept élèves, nous ne prendrions pas le risque de réaliser les activités avec des élèves en moins. Cela dit, nous pouvons poser l’hypothèse que, s’ils avaient le choix, ils préféreraient tout de même l’idée de jouer de manière interactive à celle de devoir faire des exercices individuellement. En ce qui concerne la frivolité, l’idée sera simplement de faire prendre conscience aux élèves qu’il n’y aura aucune conséquence « négative », telle qu’une évaluation notée par exemple, suite aux activités ludiques. L’attitude ludique, le fait de passer d’élève à joueur, sera recherchée par la création d’une atmosphère ludique au travers de différents moyens : proposer des jeux sous la forme de compétitions pour donner l’envie de gagner, tirage au sort des équipes (générateur de groupes, pile ou face, poser

une question qui divise la classe, selon dates de naissance), donner des noms aux équipes (Ketchup/Mayo, Elfes/Hobbits, etc.), tirage au sort de l'équipe qui commence (pile ou face, question mathématique, géographique ou de français), gages pour l'équipe perdante (faire la plus belle grimace, monter les chaises en classe ou faire le tableau à la reprise des cours), récompenses pour l'équipe gagnante (chocolats, bonbons). Finalement, la dernière caractéristique dont nous tiendrons compte est l'incertitude. Celle-ci se retrouvera à plusieurs niveaux lors de la séquence expérimentale ; il sera impossible pour les joueurs de prédire qui jouera avec qui, qui commencera de jouer, quelles questions seront posées et qui sera le vainqueur. Les caractéristiques présentées ci-dessus devraient amener nos élèves à considérer nos activités comme des jeux. L'enseignant remplira une feuille de route (voir annexe 2) pour chaque activité afin d'en connaître exactement le déroulement. Il importe désormais de décrire chacun des cinq jeux que nous proposerons à nos sujets.

La première activité ludique, qui se déroulera directement après le prétest, s'inspire du jeu de société *Time's Up*. Le but sera ici que les élèves se familiarisent avec les homophones auxquels nous nous intéressons et leur syntaxe. Le concept est relativement simple : faire deviner un mot sans utiliser le mot en question. La liste des mots à faire deviner se composera des homophones mêmes (*a, à, ça, sa, ou, où, c'est, s'est, ma, m'a*) ainsi que du vocabulaire spécifique à leur syntaxe (*verbe, préposition, pronom, déterminant, coordonnant, mot interrogatif, auxiliaire*). Les deux équipes jouent à tour de rôle. Un membre de l'une d'elles commence. Celui-ci doit faire deviner un maximum de mots à ses coéquipiers en l'espace d'une minute. Les mots sont donnés par l'enseignant les uns après les autres par messages *Jitsi*, messages que seul le joueur qui fait deviner ose ouvrir. Les camarades n'ont le droit de donner qu'une proposition de réponse chacun (plus une pour l'équipe de trois) et par mot, ce qui les oblige à réfléchir et à ne pas dire tout ce qui leur passe par la tête. Les réponses se donnent oralement ; le mot est alors prononcé, et épelé s'il s'agit d'un homophone. Le joueur qui fait deviner a le droit de passer un mot qui lui poserait problème, mais ce qu'une seule fois durant son passage d'une minute. Dès que le mot est trouvé, que tous ont usé de leur droit de réponse (sans succès), que le mot est utilisé dans la description ou que le joueur décide de passer, l'enseignant redonne un nouveau mot sur *Jitsi*. À la fin de la minute, l'enseignant prend note du nombre de mots trouvés. C'est alors à l'équipe adverse de jouer. Les tours se succèdent ainsi jusqu'à ce que tous les joueurs aient eu à faire deviner les mots. Par souci d'équité, un joueur de l'équipe de trois devra passer deux fois. Entre chaque tour, il est important que l'enseignant revienne sur les mots qui ont posé problème et cherche la solution avec l'ensemble des élèves. Une fois le jeu terminé, les points obtenus par les membres de chaque équipe sont additionnés et celle ayant fait deviner le plus grand nombre de mots remporte la partie. Selon le temps à disposition, plusieurs parties sont envisageables, le but étant que les élèves puissent deviner, respectivement faire deviner, un maximum de mots appartenant à la liste.

L'activité suivante est basée sur la formulation de phrases à partir d'images. Tout d'abord, l'enseignant met à disposition des élèves, sur un document *Framapad*, la liste des homophones. Il partage ensuite son écran via *Jitsi* et affiche une photographie. Un membre de la première équipe doit alors proposer oralement une phrase (en lien avec l'image) contenant un des homophones de la liste puis épeler ce dernier. La main passe et c'est à un élève de l'équipe adverse de faire une autre phrase avec un autre homophone, chaque homophone de la liste ne pouvant être utilisé qu'une seule fois par image. Les équipes se passent ainsi la balle jusqu'à ce qu'un joueur commette une erreur ; l'autre équipe obtient alors un point. Les élèves d'une même équipe jouent à tour de rôle et toujours dans le même ordre qui aura été prédéfini. Si un joueur manque d'idées et ne parvient pas à formuler une phrase en l'espace de vingt secondes, le jeu s'arrête également et le point va à l'équipe adverse. Lorsqu'une manche se termine, c'est-à-dire lorsqu'un joueur fait une erreur ou prend trop de temps pour répondre, les homophones qui n'ont pas été utilisés sont repris et l'enseignant demande à l'ensemble des élèves des propositions de phrases accompagnées d'explications (« trucs » et analyse syntaxique). L'enseignant affiche ensuite une autre image et une nouvelle manche peut débuter. Il est important de souligner que les photographies ont pour but principal de donner des idées aux élèves. Le lien entre la phrase et l'image peut être plus ou moins explicite ; il ne doit pas forcément s'agir d'une description rigoureuse. Ainsi, si l'image de Neil Armstrong à côté du drapeau américain est affichée, la phrase *Cette photo m'a toujours fasciné* (utilisation de l'homophone *m'a*) est tout à fait acceptable.

Le troisième jeu consiste à corriger des phrases contenant des erreurs d'homophonie. Une fois les équipes tirées au sort, chacune d'elles rejoindra une visioconférence *Jitsi* privée avec l'enseignant. Ce dernier transmettra alors un lien *Framapad* à chaque équipe qui pourra ainsi travailler sur son propre document. Les phrases à corriger quant à elles seront les mêmes d'un document à l'autre. Elles seront au nombre de huit et réparties entre les élèves de manière à ce que chacun en ait au moins deux à corriger. L'exercice sera conduit selon les étapes suivantes : sur le signal du professeur, les élèves ouvrent le document et découvrent les phrases. Chacun se focalise alors sur celles qui lui ont été attribuées et recherche les erreurs. Les joueurs ont bien évidemment le droit de s'entraider, mais il ne leur est pas autorisé de corriger les phrases des camarades sur le document même. C'est donc oralement que l'on vient en aide aux autres membres de l'équipe, qui apportent ensuite les corrections nécessaires à leurs phrases. *Framapad* permet un contrôle à ce niveau-là en attribuant une couleur d'écriture à chaque participant. Nous souhaitons ainsi inciter les élèves à verbaliser leurs raisonnements syntaxiques. Lorsqu'une équipe pense avoir terminé, elle l'annonce à l'enseignant et attend le verdict de celui-ci. L'équipe adverse continue alors l'activité, car en cas d'erreurs persistantes, l'autre équipe devra reprendre les corrections. Il est donc important d'être sûr de soi lorsqu'on appelle l'enseignant pour venir vérifier. La première équipe parvenant à corriger toutes les erreurs contenues

dans les phrases sans en rajouter gagne la partie. Tout le monde se rejoint ensuite sur la même visioconférence et les éléments qu'il fallait corriger sont passés en revue et expliqués par les élèves eux-mêmes à l'aide de l'analyse syntaxique et des « trucs ». Le fait d'être quatre pouvant être un avantage ici, nous pouvons envisager plusieurs parties en formant de nouvelles équipes à chaque fois.

Lors de la quatrième activité, il sera demandé aux élèves de créer eux-mêmes des phrases qu'ils devront ensuite dicter. Il y aura donc tout d'abord une phase de préparation. Chaque équipe reçoit son propre document *Framapad*, où chacun des membres écrit une phrase contenant un ou deux homophones de son choix. Il leur est ici interdit de se corriger mutuellement. Lorsqu'elles sont prêtes, les équipes l'annoncent à l'enseignant et le jeu proprement dit peut alors commencer. Un membre de la première équipe choisit un adversaire, lui dit combien sa phrase contient d'homophones et la lui dicte. L'adversaire écrit alors la phrase sur son document *Framapad*. Il prend le temps de réfléchir et, lorsqu'il pense être prêt, épelle le ou les homophones. Si l'homophone est épelé de manière incorrecte, son équipe empoche zéro point ; s'il est épelé correctement, elle obtient un point et s'il est épelé correctement et qu'il ne l'était pas dans la phrase de base, deux points reviennent à l'équipe. En cas de réponse correcte, l'élève explique son raisonnement (« trucs » et analyse syntaxique). Dans le cas contraire, il est demandé aux coéquipiers – ou à l'équipe adverse en dernier recours – de donner des explications. C'est ensuite au tour de l'autre équipe, dont le premier joueur choisit un adversaire, lui dicte sa phrase, et ainsi de suite. Les prochains choisissent parmi les élèves de l'équipe adverse qui n'ont pas encore dû répondre, de manière à ce que tout le monde passe. Chaque joueur devra donc dicter sa phrase et être interrogé une fois ; certains élèves de l'équipe de trois seront cependant sollicités plus d'une fois. Dans une partie, chaque équipe a droit à un « appel à un ami » : si un élève se trouve en grande difficulté, il peut demander de l'aide à un de ses coéquipiers. À la fin du quatrième tour, le nombre de points est finalement additionné de chaque côté et le plus grand nombre de bonnes réponses désignera le camp gagnant.

Finalement, notre dernier jeu s'inspire du jeu télévisé français *Les douze coups de midi*. Il s'agit d'une course contre la montre. Les deux équipes démarrent avec un compte à rebours d'une minute trente. À tour de rôle, chacune d'elles doit répondre aux questions posées par l'enseignant. Celui-ci enclenche le compte à rebours de l'équipe dès qu'il entame la première question et ne le met en pause que lorsqu'on lui donne une bonne réponse. Il donne d'abord l'homophone qui est recherché puis énonce la phrase ; l'élève doit alors épeler l'homophone dont il est question. En cas de mauvaise réponse, le temps continue donc de s'écouler et le professeur passe au prochain joueur (de la même équipe) et pose une nouvelle question, et ainsi de suite. Cependant, durant la partie, chaque joueur a le droit de passer une fois, ce qui signifie que le prochain joueur est questionné par rapport à la même phrase et que l'on perd ainsi moins de temps. Le professeur questionne les membres d'une même équipe

toujours dans le même ordre. Dès qu'une bonne réponse est donnée par une équipe, son compte à rebours est donc mis en pause et il est demandé à l'élève d'expliquer son raisonnement. C'est ensuite au tour de l'autre équipe de jouer ; l'enseignant enclenche le compte à rebours de cette dernière et commence à poser des questions jusqu'à ce qu'il obtienne une bonne réponse. On passe ainsi d'une équipe à l'autre jusqu'à ce que l'une d'elles touche le terme de son compte à rebours. Cette dernière est alors perdante et l'autre équipe l'emporte. Une partie durant relativement peu de temps, plusieurs manches pourront être jouées.

À ces deux phases principales (enseignement et entraînement) dont nous venons de faire la description et d'expliquer le déroulement viennent encore s'ajouter deux tests. En effet, comme nous l'avons déjà annoncé, un prétest et un post-test prendront place respectivement avant et après la phase d'exercisation et représenteront le biais par lequel nous recueillerons les données qui nous permettront, après analyse, de vérifier nos hypothèses. Le prochain chapitre leur sera d'ailleurs en partie consacré.

Tableau 1 - Résumé du plan expérimental

Date (avril)	Activités	Phase séquentielle	Temps
Lundi 27	Visionnage du diaporama commenté (2x)	Enseignement	45 mn
Mardi 28	Dictée	Prétest	20 mn
	Activités ludiques	Entraînement	40 mn
Mercredi 29	Activités ludiques	Entraînement	1 h
Jeudi 30	Activités ludiques	Entraînement	40 mn
	Dictée	Post-test	20 mn

2.3 Recueil et analyse des données

Les données quantitatives, comme mentionné plus haut, proviendront des deux tests réalisés lors de l'expérience. Le prétest et le post-test représenteront l'outil au travers duquel les données seront récoltées ; les résultats obtenus à chacun d'eux définiront en effet les données quantitatives que nous soumettrons à l'analyse.

En guise de prétest, quinze phrases (voir annexe 3), contenant chacune deux homophones de la liste, seront dictées aux élèves lors de la visioconférence du mardi. Chaque homophone apparaîtra donc trois fois dans la dictée, ce qui signifie que le nombre total de points par paire s'élèvera à six et celui de la dictée entière à trente. L'enseignant précise que l'exercice ne fera pas l'objet d'une note, ceci

afin d'éviter tout stress inutile à l'étude, et qu'aucune aide ne sera autorisée. Aussi, dans le but d'exclure l'utilisation d'un correcteur orthographique, il demandera aux élèves d'écrire les phrases sur une feuille de papier. Une fois le test réalisé, les élèves devront nous transmettre leurs copies (voir annexes 4-10) via e-mail, SMS ou WhatsApp. Le choix de dicter des phrases plutôt que de proposer un texte à trous en demandant l'un ou l'autre des homophones a été délibéré. Nous voulions tout d'abord éviter la part de hasard que les textes à trous impliquent. En effet, sans même réfléchir, l'élève a une chance sur deux de donner la réponse correcte, ce qui ne nous permet pas de vérifier totalement sa compréhension. De plus, l'objectif de l'enseignant de français n'est pas que ses élèves puissent remplir un texte à trous, mais qu'ils soient capables d'écrire un texte en respectant les différentes règles imposées par la langue. La forme du test que nous proposons ici nous permet donc de vérifier si les élèves arrivent à utiliser correctement les différents homophones en contexte réel d'écriture.

Le post-test sera quant à lui réalisé après la phase d'entraînement, durant la deuxième partie de la visioconférence du jeudi 30 avril, et mettra un terme à la séquence. La forme et les phrases dictées de celui-ci seront exactement les mêmes que celles du prétest, le but étant de garder la même difficulté d'un test à l'autre. En proposant une forme ou des phrases différentes, nous aurions en effet pris le risque de changer la difficulté du test, ce qui, selon nous, aurait biaisé les résultats. Il importera alors de s'assurer que les élèves n'aient pas le prétest à portée de main lors du post-test, ni tout autre aide d'ailleurs. Enfin, il sera à nouveau demandé aux élèves de nous envoyer leurs productions (voir annexe 4-10).

Une fois que nous serons en possession des quatorze tests, il s'agira tout d'abord de vérifier et corriger les quinze homophones de chacun d'eux. Ensuite, pour chaque élève, l'idée sera de prendre note du résultat obtenu pour chaque paire d'homophones (sur six points) ainsi que du résultat global (total de trente points), ceci pour chacun des tests. Les résultats de tous les participants seront alors insérés dans un document *Google Sheets* en suivant la logique indiquée par l'exemple ci-dessous :

Élève	a/à (Pré)	a/à (Post)	ou/où (Pré)	ou/où (Post)	...	Tot. Pré	Tot. Post
Élève 1	2/6	4/6	3/6	4/6	...	15/30	21/30

Ces données seront ensuite importées dans le logiciel *JASP* qui aura pour but de les soumettre à un traitement statistique. Ce dernier calculera notamment la moyenne de classe pour chacun des items entrés dans le tableau, ce qui rendra possible une première comparaison spontanée entre ceux-ci. Des graphiques seront également générés par le logiciel et montreront les différentes tendances d'évolution entre le prétest et le post-test, selon les paires d'homophones.

Enfin, un test statistique sera réalisé. Celui-ci nous éclairera quant à la significativité des écarts entre le prétest et le post-test. Autrement dit, grâce à ce test, nous serons en mesure de dire si les écarts entre les performances sont statistiquement significatifs ou, au contraire, s'il y a de grandes chances qu'ils soient dus au hasard. Plusieurs types de tests statistiques existent ; le choix doit alors se faire en fonction des intentions et des caractéristiques de la recherche. Dans notre cas, nous chercherons à comparer deux positions : celle avant et celle après la phase d'entraînement. Nos échantillons sont dits dépendants, ou appariés, en ce sens où deux séries de mesures seront faites sur les mêmes individus. Considérant tout cela, le test t pour échantillons appariés pourrait nous convenir selon *XLSTAT*, logiciel statistique pour Excel. Or, le nombre de sujets prenant part à l'expérience étant très faible (classe de sept élèves), nous ferons usage du test non-paramétrique de Wilcoxon. Le calcul de ce dernier se fera encore une fois à l'aide du programme *JASP* qui indiquera alors pour chaque écart moyen obtenu entre le prétest et le post-test (pour chaque paire d'homophones et pour le test global) une valeur p . Si cette valeur s'avère être inférieure à 0.05, alors l'écart pourra être considéré comme statistiquement significatif. Concrètement, si le p est par exemple de 0.023 pour la paire *c'est/s'est*, cela veut dire qu'il n'y a que 2.3 pour cent de chance que la différence entre les résultats soit due au hasard, ce qui nous fait la considérer comme significative.

Ce traitement statistique nous invitera principalement à considérer nos deux premières hypothèses selon lesquelles notre dispositif ludique devrait permettre à la classe d'améliorer ses performances en matière d'homophonie et que cela devrait être observable pour chacune des paires d'homophones. En ce qui concerne la troisième hypothèse qui stipule qu'une progression devrait également être observée chez chacun des élèves, nous nous contenterons d'observer et d'analyser spontanément les données issues des tests. Il sera aussi très intéressant de revenir sur les productions des élèves afin d'y trouver notamment des explications quant aux différentes anomalies que nous pourrions rencontrer lors de l'analyse des résultats.

3 Analyse et interprétation des résultats

Les données quantitatives récoltées avant et après le dispositif ludique expérimental ayant été traitées par le logiciel *JASP*, nous pouvons désormais nous lancer dans l'analyse et l'interprétation des résultats. Rappelons que l'objectif de notre étude est de mesurer l'impact d'une phase ludique d'exercisation, ou d'entraînement, sur la maîtrise des homophones grammaticaux afin de valider ou réfuter les hypothèses posées lors de la problématique. Ces dernières soutiennent d'une part l'idée que l'impact des activités ludiques sur la performance globale de la classe est positif et, d'autre part, qu'il est observable aussi bien pour chaque paire d'homophones que chez chacun des élèves.

Dans le but de vérifier ces hypothèses, nous allons procéder en deux temps. Une première analyse sera menée sur les résultats moyens obtenus après le traitement statistique. Celui-ci nous permettra d'identifier les écarts entre les performances de la classe réalisées lors du prétest et celles réalisées lors du post-test, et ce pour chacune des paires d'homophones. Dans un deuxième temps, nous proposerons une analyse plus fine et détaillée sur les performances de chaque élève. Il s'agira ici d'observer précisément les résultats individuels ; nous tenterons alors de poser des analyses pour ceux-ci en les mettant en lien avec les tests des élèves.

3.1 Analyse globale des performances moyennes de la classe

Le tableau ci-dessous indique la moyenne (*Mean*) des résultats obtenus au prétest et au post-test pour chaque paire d'homophones ainsi que la moyenne globale. Les résultats sont présentés sous la forme de pourcentages, entre 0 et 1, 1 représentant 100% de bonnes réponses. Les performances au post-test se distinguent des autres par l'ajout d'un numéro, généré automatiquement par le logiciel : *a/à_8*, *ça/sa_9*, *ou/où_10*, *c'est/s'est_11* et *ma/m'a_12*.

Tableau 2 - Moyennes des résultats obtenus au prétest et au post-test

Descriptives		
	N	Mean
a/à	7	0.716
a/à_8	7	0.761
ça/sa	7	0.547
ça/sa_9	7	0.857
ou/où	7	0.763
ou/où_10	7	0.880
c'est/s'est	7	0.594
c'est/s'est_11	7	0.786
ma/m'a	7	0.857
ma/m'a_12	7	0.809
Total Pré-T	7	0.696
Total Post-T	7	0.817

Penchons-nous tout d'abord sur les deux dernières lignes du tableau. En moyenne, la classe a obtenu 69.6% de bonnes réponses au prétest, ce qui est déjà un bon résultat. En ce qui concerne le post-test, la performance réalisée par l'ensemble de la classe a été de 81.7%, ce qui représente plus de 24 réponses correctes sur les 30 possibles. Globalement, l'impact du dispositif a donc été positif, puisqu'on observe une augmentation de 12.1 points de pourcentage d'un test à l'autre.

Si nous portons désormais notre attention sur les paires d'homophones, nous nous apercevons que les élèves ont amélioré leurs performances pour quatre d'entre elles : *a/à*, *ça/sa*, *ou/où* et *c'est/s'est*. Ces dernières ont respectivement connu une augmentation de 4.5, 31, 11.7 et 19.2 points de pourcentage. En revanche, les performances de la classe ont diminué entre le prétest et le post-test en ce qui concerne la paire *ma/m'a*. En effet, celle-ci a subi une diminution de 4.8 points de pourcentage, passant de 85.7% à 80.9% de bonnes réponses.

Les écarts ayant été identifiés, il importe désormais de se questionner quant à leur significativité. Autrement dit, nous nous demandons si les différences entre le prétest et le post-test décrites plus haut peuvent réellement être attribuées à la phase d'exercisation ludique ou si, au contraire, elles sont dues au hasard. Le tableau suivant nous permettra d'apporter des éléments de réponse à nos interrogations.

Tableau 3 - Test statistique de Wilcoxon

Paired Samples T-Test			Test	Statistic	df	p
a/à	-	a/à_8	Student	-0.451	6	0.334
			Wilcoxon	6.000		0.393
ça/sa	-	ça/sa_9	Student	-4.039	6	0.003
			Wilcoxon	0.000		0.011
ou/où	-	ou/où_10	Student	-1.490	6	0.093
			Wilcoxon	1.000		0.093
c'est/s'est	-	c'est/s'est_11	Student	-2.070	6	0.042
			Wilcoxon	0.000		0.049
ma/m'a	-	ma/m'a_12	Student	0.821	6	0.779
			Wilcoxon	5.000		0.909
Total Pré-T	-	Total Post-T	Student	-2.526	6	0.022
			Wilcoxon	2.000		0.026

Note. All tests, hypothesis is measurement one less than measurement two.

Ce tableau nous apporte d'ores et déjà une bonne nouvelle : la valeur *p* du test de Wilcoxon pour les performances moyennes aux tests (0.026) confirme notre première hypothèse. En effet, étant inférieure à 0.05, cette valeur signifie que la différence observée entre le prétest et le post-test est statistiquement significative. En d'autres termes, il n'y a que 2.6% de chance qu'elle soit due au hasard. Ainsi, nous pouvons en conclure que le dispositif ludique que nous avons proposé à nos élèves a eu,

globalement, un impact positif et significatif sur leurs performances en matière d'homophonie grammaticale.

Le test permet également de confirmer statistiquement la progression observée en ce qui concerne les paires *ça/sa* ($p = 0.011$) et *c'est/s'est* ($p = 0.049$). Cependant, les paires *a/à* ($p = 0.393$) et *ou/où* ($p = 0.093$) ne montrent pas une différence de performance statistiquement fondée. Nous pouvons toutefois nous estimer heureux que la valeur p indiquée pour la paire *ma/m'a* (0.909) ne soit pas significative, ce qui, dans le cas contraire, aurait rendu notre dispositif ludique responsable de la régression observée entre le prétest et le post-test. Au contraire, le fait que la valeur soit très élevée signifie qu'il y a de très grandes chances que cette diminution du nombre de bonnes réponses obtenues pour la paire *ma/m'a* soit due au hasard. Dans tous les cas, nos observations et les résultats du test de Wilcoxon nous invitent à réfuter notre deuxième hypothèse selon laquelle la phase expérimentale conçue autour d'activités ludiques aurait un impact positif et significatif sur les cinq paires d'homophones.

Nous pouvons toutefois relever deux éléments qui nous semblent pertinents. Premièrement, il est intéressant de voir que les deux plus grandes augmentations (31 points de pourcentage pour *ça/sa* et 19.2 pour *c'est/s'est*) – qui sont aussi les seules à être statistiquement significatives – sont observées pour les deux paires d'homophones ayant récolté le moins de bonnes réponses lors du prétest (respectivement 54.7% et 59.4%) ; ces performances sont les seules à avoir été inférieures à 70%. La marge de progression était donc plus grande. À l'inverse, la paire *ma/m'a* ayant déjà montré de très bon résultats au prétest (85.7%), il devenait sans doute difficile pour les élèves de faire mieux, et ce malgré la phase d'entraînement ludique. Autrement dit, il y avait ici peu de marge de progression. Voilà une première explication que nous pourrions donner quant à la régression observée pour la paire *ma/m'a*. Nous pouvons donc penser que, de manière générale, la progression est d'autant plus importante si la paire d'homophones est, au départ, moins maîtrisée par les élèves.

Le deuxième élément à prendre en considération est la conception du test, qui n'offre la place qu'à six occurrences par paire d'homophones. Ainsi, si un élève donne par exemple cinq bonnes réponses sur six (83.3%) au prétest pour la paire *c'est/s'est* et « seulement » quatre sur six au post-test (66.6%), sa performance subira une diminution de 16.7 points de pourcentage, ce qui peut donner l'impression d'une régression significative. Pour reprendre l'exemple, concret cette fois-ci, de la paire *ma/m'a*, la différence entre le nombre moyen de réponses correctes au prétest (85.7% = 5.14 bonnes réponses) et au post-test (80.9% = 4.85 bonnes réponses) n'est en fait pas si grande. Considérant cela, une simple erreur d'inattention peut avoir un impact important sur les résultats, d'autant plus que le nombre de participants (sept élèves) est limité et que les résultats de chacun pèsent donc lourdement dans la

moyenne de classe. Le prochain chapitre nous permettra de mettre en lumière et d'analyser tous les aspects particuliers qui peuvent affecter nos données.

3.2 Analyse détaillée des performances des élèves

Nous allons désormais nous intéresser aux performances de chaque élève. Les détails de celles-ci ont été insérés dans le tableau ci-dessous. Ces données nous permettront d'une part de vérifier notre troisième hypothèse selon laquelle le dispositif ludique améliorerait les performances de chaque participant. D'autre part, nous espérons pouvoir utiliser ces chiffres afin d'expliquer certaines anomalies relevées dans le chapitre précédent. Les anomalies apparaissant dans le tableau même seront également analysées, notamment à l'aide des productions des élèves (prétests et post-tests).

Tableau 4 - Performances détaillées des élèves

	a/à	a/à	ça/sa	ça/sa	ou/où	ou/où	c'est/s'est	c'est/s'est	ma/m'a	ma/m'a	Prétest	Post-test
Élève 1	1,00	0,83	0,67	0,83	1,00	1,00	0,33	1,00	1,00	1,00	0,80	0,93
Élève 2	1,00	1,00	0,83	1,00	0,67	1,00	0,50	0,67	1,00	1,00	0,80	0,93
Élève 3	0,50	1,00	0,50	1,00	0,67	1,00	0,83	1,00	1,00	1,00	0,70	1,00
Élève 4	0,67	0,67	0,33	1,00	0,83	0,83	0,83	0,83	0,67	0,83	0,67	0,83
Élève 5	0,67	1,00	0,67	1,00	1,00	1,00	0,67	1,00	1,00	1,00	0,80	1,00
Élève 6	0,67	0,50	0,50	0,67	0,17	0,50	0,67	0,67	0,50	0,33	0,50	0,53
Élève 7	0,50	0,33	0,33	0,50	1,00	0,83	0,33	0,33	0,83	0,50	0,60	0,50



Données issues du prétest
Données issues du post-test

En rouge
En violet

Régressions
Pas de différence
(autre que 1,00 - 1,00)

Globalement, nous pouvons voir que les élèves 1 à 5 affichent une meilleure maîtrise des homophones au post-test qu'au prétest. Leurs performances ont connu, respectivement, une augmentation de 13, 13, 30, 16 et 20 points de pourcentage, ce qui est, pour nous, chercheurs, tout à fait satisfaisant. En revanche, on peut apercevoir une très faible augmentation chez l'élève 5 (3 points de pourcentage) et une régression (diminution de 10 points de pourcentage) chez l'élève 7. Cela nous amène à devoir réfuter notre troisième hypothèse. En effet, une amélioration de performances n'a pas pu être observée chez chacun de nos élèves. Néanmoins, nous n'allons pas en rester là. Au contraire, le but pour nous sera désormais de passer les chiffres ci-dessus et les tests au peigne fin dans l'espoir de trouver des explications aux résultats allant à l'encontre de ce à quoi nous nous attendions.

Nous pouvons tout d'abord relativiser deux régressions : celle de l'élève 1 pour la paire *a/à* et celle de l'élève 7 pour la paire *ou/où*. Dans les deux cas, nous observons un résultat de 100% (six bonnes réponses sur six) au prétest et un résultat de 83% (cinq bonnes réponses sur six) au post-test. Premièrement, comme nous l'avons déjà expliqué plus haut, le fait d'obtenir 100% au prétest signifie que la marge de progression est nulle ; il est donc impossible de réaliser une meilleure performance lors du post-test. Deuxièmement, la différence d'un test à l'autre n'est due, pour les deux élèves, qu'à une seule erreur. Nous estimons alors que ces deux erreurs peuvent être considérées comme des erreurs d'inattention, étant donné que ces deux élèves ont prouvé une parfaite maîtrise (100% de bonnes réponses) lors du prétest.

L'analyse du tableau 4 nous permet également de poser un regard plus détaillé sur la régression moyenne observée pour la paire *ma/m'a* dans le chapitre précédent. Nous avons remarqué, à l'aide du tableau 2, que la performance des élèves quant à ces deux homophones avait diminué de 4.8 points de pourcentage d'un test à l'autre. Il s'agissait là de la seule régression réalisée par la classe. En observant maintenant de manière plus précise les résultats obtenus par chaque élève, il nous est possible d'interpréter cette déconvenue. Nous pouvons voir que les élèves 1,2,3 et 5 ont obtenu 100% de bonnes réponses aussi bien au prétest qu'au post-test. Ainsi, il n'y a eu aucune amélioration dans les performances ; la progression de ces élèves-là pour cette paire d'homophones a donc été nulle. Pour ce qui est du reste de la classe, une seule élève (4) affiche une différence positive (augmentation de 16 points de pourcentage) alors que deux (élèves 6 et 7) ont régressé, respectivement de 17 et 33 points de pourcentage. Étant donné que les élèves ayant réussi un double sans-faute n'ont pas d'impact sur le calcul de la moyenne, il semble en effet logique que la moyenne de classe affiche une régression. Le fait que quatre élèves sur sept maîtrisaient déjà totalement la distinction de *ma* et *m'a* a donc fortement influencé nos résultats.

Nous devons également relativiser la progression statistiquement significative observée pour la paire *ça/sa* dans le chapitre précédent. Il s'agissait d'une augmentation de 31 points de pourcentage entre le prétest (54.7%) et le post-test (85.7%) et la valeur *p* calculée par le test de Wilcoxon était très faible, soit 0.011. Toutefois, un élément auquel nous ne nous attendions pas est à prendre en considération. En analysant les productions des élèves, nous nous sommes rendu compte que, lors du prétest, cinq élèves sur les sept au total avaient compris « ta tante » lorsque nous cherchions à dicter « sa tante » (phrase 2 du prétest, voir annexes 4 à 10). Le fait de compter ces cinq cas comme des erreurs a donc joué en notre faveur. Cela a en effet contribué à creuser l'écart entre les performances réalisées au prétest – qui auraient pu être meilleures si tous les élèves avaient compris « sa tante » – et celles réalisées au post-test, où tout le monde a compris correctement la phrase dictée. Cela dit, si nous ajoutons, admettons, un point au résultat moyen obtenu au prétest (54.7% = 3.28 bonnes réponses),

le nombre moyen de bonnes réponses passerait à 4.28, ce qui représenterait une performance de 71.3%. La performance au post-test étant de 85.7%, nous aurions tout de même une augmentation de 14.4 points de pourcentage, ce qui n'est pas négligeable.

Pour terminer, nous allons nous focaliser sur trois élèves dont les performances nous ont interpellé. Nous débuterons avec l'élève 4. Cette dernière, bien que ses résultats globaux aient connu une augmentation de 16 points de pourcentage entre le prétest et le post-test, attire notre attention car aucun écart n'a été enregistré pour les trois paires d'homophones *a/à*, *ou/où* et *c'est/s'est*, qui affichent le même pourcentage de réussite d'un test à l'autre, respectivement 67%, 83% et 83%. La première chose que nous pouvons dire, encore une fois, est qu'un résultat de 83% (cinq bonnes réponses sur six) lors du prétest est déjà une très bonne performance et réduit automatiquement la marge de progression. En ce qui concerne la paire *ou/où*, il est intéressant de voir que l'élève a fait deux fois la même erreur : *C'est l'heure ou* je vais au lit* (phrase 7, voir annexe 7). Cela nous indique que ses réponses ne sont pas le fruit du hasard. Il y a selon nous une réelle réflexion et une certaine maîtrise de la part de l'élève en ce qui concerne ces deux homophones. Il est donc probable que le sens même de cette phrase en particulier n'ait pas été saisi correctement. Pour reprendre Delsol (2003), il pourrait s'agir ici d'un certain type d'erreur, lié au contexte linguistique, où l'élève réussit en contexte simple (*Où mangeons-nous à midi ?*) mais peine lorsque la phrase est plus complexe. Pour la paire *c'est/s'est*, l'erreur commise dans le prétest n'est pas la même que celle faite dans le post-test, mais, dans les deux cas, l'élève a écrit *c'est* au lieu de *s'est*. Ce type d'erreur serait dû à la stratégie dite de la forme dominante (Delsol, 2003), où l'une des graphies est la forme dominante (*c'est*) et l'autre la forme dominée (*s'est*). Dans ces cas-là, les erreurs sont univoques. Notre dispositif ludique n'a donc pas permis à cette élève de franchir l'obstacle de la phrase complexe pour la paire *ou/où* ni de dépasser la stratégie de la forme dominante pour la paire *c'est/s'est*.

On retrouve d'ailleurs la stratégie de la forme dominante chez l'élève 6 (voir annexe 9) pour la paire *a/à*, qui a subi une diminution de 17 points de pourcentage entre le prétest (67%) et le post-test (50%). Les cinq erreurs observées dans les deux tests (respectivement deux puis trois) sont univoques – l'élève a écrit cinq fois *a* alors qu'il fallait écrire *à* – et peuvent donc être expliquées par la stratégie mentionnée. Ce qui interpelle toutefois, c'est le fait qu'il ait écrit *a Rome** lors du post-test alors qu'il avait écrit *à Rome* au prétest. Cette erreur explique à elle seule la régression observée, les autres étant les mêmes d'un test à l'autre. Le post-test ne contient d'ailleurs aucun *à*, comme si l'élève avait complètement oublié son existence. Nous pourrions donner plusieurs explications à cette régression. Tout d'abord, il se pourrait qu'il s'agisse là tout simplement d'une erreur d'inattention, ce qui est probable étant donné que les deux performances ne diffèrent que d'une seule erreur. Cette régression pourrait également être liée à une stratégie visant à n'utiliser qu'une des deux formes pour être sûr

d'obtenir au moins quelques points ; notre dispositif aurait alors mené à une confusion entre les deux homophones chez l'élève, lequel aurait perdu confiance quant à l'utilisation correcte de la forme *à*. Dans tous les cas il semble que notre phase d'entraînement ludique n'ait, encore une fois, pas permis à l'élève en question de dépasser la stratégie de la forme dominante. Pour ce qui est de la paire *ma/m'a*, où l'on observe également une régression (diminution de 17 points de pourcentage) entre les deux tests (de 50% à 33% de réussite), aucune stratégie apparente ne semble ressortir des productions de l'élève. Les trois erreurs commises au prétest sont répétées lors du post-test, lequel en compte une supplémentaire. Ce qui est surprenant, c'est que les erreurs vont dans les deux sens, ce qui veut dire que l'élève a aussi bien écrit *m'a* au lieu de *ma* que *ma* au lieu de *m'a*. On ne peut donc pas parler de stratégie de la forme dominante. Il est également difficile de parler de la stratégie de la réponse au hasard, étant donné que les erreurs sont, d'un test à l'autre, commises aux mêmes endroits : *ma donné**, *m'a passion** et *ma oublié**. L'erreur supplémentaire, et donc la régression, peut à nouveau être expliquée par une faute d'attention ou par une confusion au sein de la paire d'homophones que le dispositif expérimental aurait fait émerger.

L'élève 7 (voir annexe 10) montre également des résultats plutôt surprenants. Ses performances ont subi une diminution de 33 points de pourcentage pour la paire *ma/m'a*, passant de 83% à 50% de bonnes réponses. Ici encore, la stratégie de la forme dominante est à exclure, étant donné que les erreurs sont équivoques : *m'a passion**, *ma donné**, *ma rejoint** et *ma oublié**. Comme aucune erreur n'a été commise et au prétest et au post-test, nous pourrions croire à la stratégie de la réponse au hasard, qui expliquerait les erreurs commises. Cela dit, ce qui nous interpelle est le fait que l'élève ait écrit faux les trois *m'a* lors du post-test alors qu'il les avait écrits correctement lors du prétest, ce qui explique d'ailleurs la régression observée. Le post-test ne contenant aucun *m'a*, nous pourrions de nouveau penser qu'il cherchait à assurer l'obtention de quelques points en n'utilisant qu'une seule graphie. Selon nous, il ne s'agit pas ici d'erreurs d'inattention, car les trois formes ont été écrites correctement lors du prétest. Cela nous amène à penser que le dispositif ludique aurait rendu la distinction de *ma* et *m'a* confuse et donc mené à des résultats inférieurs. Cet élève a également régressé en ce qui concerne la paire *à/a*. Il s'agit ici d'un cas très particulier. Le prétest ne contient aucun *à*, ce qui explique les trois erreurs, et le post-test en contient un mais utilisé à mauvais escient, d'où l'erreur supplémentaire par rapport au premier test. Encore une fois, il ne peut pas s'agir ici de la stratégie de la forme dominante, mais cela nous donne plutôt l'impression que l'élève a suivi une stratégie de hasard, essayant de placer coûte que coûte un *à* quelque part.

Nous pourrions voir d'autres explications à ces résultats mitigés, comme un manque de motivation et d'implication (particulièrement observable chez les élèves 6 et 7) ou encore le caractère frivole des tests, qui n'impliquaient pas de note et qui ont donc pu inciter certains à prendre la tâche à la légère.

4 Apports et limites de la recherche

La recherche que nous nous sommes proposé de mener présente certaines limites qu'il importe de relever et de discuter. Une première limite que nous pouvons voir en elle est sa fiabilité statistique. Nous devons admettre qu'un échantillon composé de sept élèves seulement ne peut pas prétendre à représenter une réalité statistiquement fondée. Les études qui se veulent quantitatives sont généralement menées auprès d'échantillons de grande taille qui présentent l'avantage de pouvoir être représentatifs d'une certaine population. Or, dans notre cas, il est malheureusement difficile de considérer les résultats obtenus comme typiques d'une classe de 9^{ème} année de français niveau C. De plus, plus le nombre de participants est faible, plus le poids de chacun sera important lorsqu'il s'agira de calculer des moyennes. Ainsi, dans un échantillon restreint comme le nôtre, la moindre performance particulière peut avoir un impact significatif sur les résultats globaux alors qu'un plus grand nombre de sujets aurait tendance à gommer, dans une certaine mesure, les performances singulières et divergentes.

Dans le même ordre d'idée, la conception même du test ayant permis la récolte des données limite également la fiabilité statistique de notre recherche. Il n'est plus question ici du nombre de sujets prenant part à l'expérience, mais du nombre d'occurrences de chaque homophone dans le test. Comme nous l'avons déjà expliqué, le test comptait trente points au total, dont six pour chacune des paires d'homophones (trois par homophone). Chaque réponse représentait donc un gain ou une perte de 16.6 points de pourcentage dans le résultat obtenu pour la paire en question. Ainsi, une simple erreur d'inattention nous faisait passer, par exemple, de 100% à 83% de réussite. Chaque réponse pesait donc lourdement sur les performances globales. Les résultats que nous avons obtenus ont alors pu être influencés de manière significative par de simples erreurs d'inattention ou par des réponses données au hasard. Un plus grand nombre d'occurrences des homophones aurait eu l'avantage de limiter l'influence du hasard sur les résultats.

Une autre limite que nous pouvons relever est l'objectif même de notre étude. Du point de vue scientifique, démontrer qu'une phase d'exercisation ludique améliore les performances des élèves en matière d'homophonie peut paraître peu convaincant. En effet, pour reprendre une expression bien connue, nous pourrions dire que cette recherche revenait à enfoncer des portes ouvertes. Par définition, il est évident que toute phase d'entraînement devrait apporter une plus-value aux apprentissages. Toutefois, il est important de souligner que notre étude a été victime de la pandémie du Covid-19 et a dû être adaptée en conséquence. L'idée était en fait au départ de comparer deux dispositifs, l'un ludique et l'autre pas, afin de voir si une phase d'entraînement conçue autour d'activités ludiques pouvait permettre de meilleurs apprentissages qu'une phase d'exercisation plus

classique ne faisant pas usage du jeu. De plus, les deux dispositifs auraient été proposés à deux classes distinctes, ce qui aurait considérablement augmenté le nombre de sujets et conséquemment le nombre de données exploitables. Une comparaison aurait ainsi pu être faite entre les deux groupes d'une part et, d'autre part, à l'intérieur même de chaque groupe. La période de confinement que nous avons vécue en ce début de printemps ne permettant pas les cours en présentiel, nous avons dû nous contenter de réaliser l'expérience à distance avec une seule classe. Le manque de temps nous a également incité à ne proposer qu'un seul dispositif à cette dernière, et non deux comme initialement prévu. Aussi pensions-nous mesurer les acquis des élèves sur le moyen terme en proposant un post-test quelques semaines après la fin de la séquence expérimentale. Or, faute de temps encore une fois, nous avons dû renoncer à cette idée et nous contenter de mesurer les apprentissages réalisés sur le court terme. Les modifications et adaptations décrites ci-dessus expliquent donc en grand partie l'objectif limité de notre recherche effective.

Notre travail présente également des limites quant à l'élaboration du dispositif. Bien que nous ayons cherché à concevoir des activités présentant un maximum de caractéristiques ludiques (matériel ludique, systèmes de règles, etc.) et à créer une atmosphère propice à l'émergence de l'attitude ludique (gages, récompenses, tirages au sort, etc.), tous les éléments issus de la littérature n'ont pas pu être pris en compte. C'est le cas notamment de l'aspect décisionnel. En effet, bien que nos élèves aient été amenés à prendre des décisions durant les activités, le choix de jouer ou non ne leur appartenait pas. Or, selon Brougère (2005), pour qu'il y ait jeu, les joueurs devraient pouvoir décider d'y prendre part ou non. Nous avons décidé de ne pas laisser le choix aux élèves car nous aurions pris le risque de devoir mener l'expérience avec un échantillon encore plus petit que ce qu'il était déjà. Il se peut alors que certains de nos élèves aient pris part à l'expérience sans vraiment en avoir l'envie et aient été de ce fait moins appliqués ou motivés. Il est également possible que les activités, du fait qu'elles aient été vécues à distance, aient paru moins ludiques aux yeux des élèves à qui il manquait, peut-être, une présence sociale, du mouvement ou encore des objets concrets à manipuler. Les jeux que nous avons initialement prévus présentaient ces aspects, mais, encore une fois, nous avons dû nous adapter et opter pour des jeux réalisables à distance et disposant probablement d'un potentiel ludique limité.

Il en est allé de même pour les éléments concernant l'enseignement des homophones grammaticaux, où tout n'a pas pu être pris en compte. Nous avons fait le choix de retenir deux procédés préconisés par la littérature, à savoir l'analyse syntaxique et l'utilisation de « trucs », mais aussi d'écarter d'autres aspects. Ainsi, alors que certains auteurs semblent conseiller d'enseigner les homophones non pas par paires, ou listes, mais par classes grammaticales, nous avons fait le choix de les aborder par paires, et ce pour des raisons pratiques. Les aborder par classes grammaticales aurait représenté une bien trop

grande quantité de matière pour notre étude. Toujours est-il que tous ces choix ont eu un impact sur la recherche et en représentent certaines limites.

Enfin, une dernière limite que nous verrions à notre recherche est le choix des homophones grammaticaux abordés durant l'expérimentation. Les élèves ont globalement montré une bonne maîtrise de ceux-ci, et ce dès le prétest. Cela a pu affaiblir notre étude et contribuer à la progression modeste qui a été observée lors de l'analyse des résultats. Nous pouvons en effet imaginer que la différence entre les résultats du prétest et ceux du post-test aurait été plus marquée si les élèves avaient réalisé de moins bonnes performances lors du prétest. Cela nous amène également à nous poser la question suivante : le jeu en valait-il la chandelle ? En d'autres termes : valait-il vraiment la peine de proposer toute une phase ludique aux élèves afin d'améliorer leur maîtrise des homophones alors qu'un enseignement transmissif conçu autour d'un diaporama commenté leur avait déjà permis d'obtenir 69.9% de bonnes réponses (moyenne obtenue au prétest, voir tableau 2) ? La question de la pertinence se pose en effet ici.

Malgré les limites que nous venons de discuter, nous pouvons tout de même relever quelques apports de notre recherche. Nous n'aurons certes pas l'audace de prétendre que notre étude a apporté quoi que ce soit à la recherche en éducation, mais nous pouvons affirmer qu'elle nous a beaucoup apporté en tant que futur enseignant. Ce travail nous a permis notamment de devenir en quelque sorte « expert » des thématiques centrales de notre recherche, à savoir des homophones grammaticaux et du jeu comme outil pédagogique. Au travers des nombreuses lectures effectuées, nous avons pu acquérir de solides connaissances quant aux pratiques recommandées ou à éviter en matière d'enseignement des homophones ou d'utilisation du jeu en classe. Ces connaissances pourront bien entendu être réinvesties dans le futur. Cette recherche nous a également permis d'enrichir notre « boîte à outils » ; les cinq activités ludiques mises sur pied pour l'occasion pourront être reprises telles quelles ou adaptées à d'autres sujets grammaticaux, permettant ainsi de casser aussi la monotonie parfois inhérente à leur enseignement. Enfin, et là était l'objectif même de notre étude, nous avons pu remarquer que, globalement, un dispositif composé uniquement d'activités ludiques pouvait apporter une plus-value aux apprentissages des élèves, ce qui devrait nous encourager à faire usage du jeu plus régulièrement.

Conclusion

L'intention que nous avons en menant cette étude était de nous intéresser de plus près à ce que le jeu pédagogique pouvait apporter à l'enseignement des homophones grammaticaux. Comme le disent Boivin et Pinsonneault (2012, p. 36) : « les élèves [...] présentent des difficultés importantes à orthographier des mots homophones ». C'est dans le but de remédier à ce problème que nous avons voulu proposer un dispositif didactique expérimental, la faute étant souvent mise sur la manière dont on enseigne ces homophones, manière qui nécessiterait, selon Laparra (2010, p. 35) une « indispensable rénovation ». L'idée de départ, qui prévoyait une comparaison entre deux dispositifs et deux classes distinctes, a dû être abandonnée en raison de la crise sanitaire provoquée par le Covid-19 ; nous avons pour objectif de mesurer l'impact d'un dispositif d'exercitation conçu autour d'activités ludiques sur la maîtrise des homophones grammaticaux en classe de français 9H niveau C. Nous espérions alors pouvoir observer une amélioration significative des performances entre le prétest et le post-test, prenant place respectivement avant et après la phase d'entraînement ludique.

Les résultats obtenus lors des deux tests nous ont montré que, globalement, notre dispositif expérimental a contribué à améliorer les performances de la classe. De plus, l'écart entre la moyenne obtenue au prétest et celle du post-test a été confirmé statistiquement par le test de Wilcoxon, ce qui nous a permis de valider notre première hypothèse. Cette première étape corrobore également les propos de Musset et Thibert (2009, p. 4), selon qui le jeu offre « des conditions favorables à l'apprentissage ». Toutefois, les deux autres hypothèses ayant été réfutées par les résultats, nous avons dû relativiser notre optimisme. En effet, l'analyse des données nous a également fourni des preuves indiquant que la progression n'a pas été observée pour chacune des paires d'homophones (hypothèse n°2) ni chez chacun des élèves prenant part à l'expérience (hypothèse n°3). Comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, notre étude présente certaines limites, ce qui veut dire que plusieurs facteurs ont pu, de façon plus ou moins prononcée, influencer les résultats.

Nous allons d'ailleurs nous appuyer sur les limites de notre travail pour en proposer un prolongement, ou des pistes d'amélioration. Tout d'abord, il nous paraîtrait important de mener l'expérience sur une plus longue durée afin de viser et de mesurer des savoirs s'ancrant non pas dans la mémoire de travail mais dans la mémoire à long terme. Ce prolongement du temps rendrait également possible la mise en place d'un plan similaire à celui que nous avons initialement prévu – où deux dispositifs seraient proposés à deux classes différentes – et donc une comparaison entre deux groupes en plus de l'examen du fonctionnement de cet apprentissage dans chacun de ces groupes. En plus de nous informer quant à l'impact brut du dispositif ludique, un tel plan expérimental nous permettrait d'en mesurer

l'efficacité par rapport à un dispositif plus classique. De plus, ainsi menée, l'expérience aurait l'avantage d'augmenter la taille de son échantillon et, corollairement, sa fiabilité statistique.

Cette dernière se verrait encore renforcée si le prétest et le post-test présentaient un plus grand nombre d'occurrences de chaque homophone. D'ailleurs, il nous semblerait également important de mieux sélectionner les paires d'homophones. Celles-ci devraient idéalement représenter une réelle difficulté pour les élèves. Le choix pourrait être fait à l'aide d'une dictée, effectuée préalablement, comprenant plusieurs homophones, parmi lesquels seraient sélectionnés ceux ayant posé le plus de problèmes. Nous pourrions également imaginer en retenir plus que cinq ; cela augmenterait encore une fois le nombre de données mais nécessiterait probablement des tests trop longs, particulièrement pour des élèves de 9H et de niveau C en français.

Finalement, nous pensons qu'il serait intéressant de proposer, a posteriori, un questionnaire aux élèves afin de nous faire une idée de la perception qu'ils auraient eu des jeux, de leur motivation ainsi que du plaisir qu'ils auraient eu à réaliser ces activités ludiques. Ces données qualitatives pourraient selon nous apporter une plus-value à l'analyse des résultats en venant compléter les interprétations du chercheur.

Le fait que notre étude n'ait pas été parfaite et présente des limites a finalement l'avantage d'offrir des ouvertures et des possibilités de prolongement. De nombreuses questions restent en suspens et seront peut-être investiguées à l'avenir, espérons-le du moins. Notre recherche n'aura toutefois pas été vaine. Elle nous aura beaucoup apporté en termes de connaissances théoriques et pratiques mais également personnellement.

Bibliographie

- Arrivé, M., Gadet, F., & Galmiche, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française*. Paris: Flammarion.
- Beltrando, B. (2009). *L'atelier du langage 9e: grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison*. Paris: Hatier.
- Binisti, P. (2013). *L'orthographe, un casse-tête chinois ? Cycle 2/3*. Paris: Éditions Nathan.
- Boivin, M.-C., & Pinsonneault, R. (2012). L'orthographe des homophones : une approche syntaxique. *La Lettre de l'AIRDF*, 52, pp. 36-40.
- Boudjemaa, I. (2016). *Le rôle des activités ludiques comme facteur de motivation dans l'enseignement du FLE*. Mémoire, Université Larbi Tébessi de Tébessa.
- Brougère, G. (2005). *Jouer / Apprendre*. Paris: Economica-Anthropos.
- Catach, N. (1978). *L'orthographe*. Paris: Presses universitaires de France.
- Catach, N. (2003). *L'orthographe*. Paris: Presses universitaires de France.
- Cogis, D., & Manesse, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Cogis, D., & Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? *Les Dossiers des sciences de l'Éducation : L'orthographe, une construction cognitive et sociale*, 9, pp. 89-98.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2013). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*(3), pp. 28-43.
- Delsinne, G. (2017). *La place du jeu à l'école*. Récupéré sur Archive ouverte HAL: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01537183>
- Delsol, A. (2003). L'acquisition de l'orthographe des homophones non homographes de /sE/ ? Dans O. Guyon, *L'orthographe, une construction cognitive et sociale* (pp. 77-88). Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Desbordes, F. (1990). *Idées romaines sur l'écriture*. Presses universitaires de Lille.

- 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*. Récupéré sur Archive ouverte HAL: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00958890>
- Gauvin, I. (2011). *Interactions didactiques en classe de français : enseignement/apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Giguère, M.-H., & Aldama, R. (2019). Résoudre des problèmes liés à l'orthographe des homophones grammaticaux : Stratégies des élèves de 9 à 12 ans et questions à l'enseignement reçu. *Scolagram - Revue de Didactique de la Grammaire*(5).
- Grandmont, N. d. (1997). *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Guerrien, B. (1993). *La théorie des jeux*. Paris: Economica.
- Helme, L., Jourdan, R., & Tortissier, K. (2014). LE JEU EN CLASSE DE FLE : intérêts et pratiques. *Rencontres Pédagogiques du Kansaï*, 64-68.
- Jaffré, J.-P. (2006). L'orthographe et la langue. *Les Cahiers pédagogiques*, 440, pp. 11-13.
- Jaffré, J.-P. (2006). Pourquoi distinguer les homophones ? *Langue française*, 3(151), pp. 25-40.
- Jaffré, J.-P. (2008). Pourquoi l'orthographe française est-elle si difficile à apprendre ? *L'éducateur*, 6, pp. 25-39.
- Kohn, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. Dans M.-P. Mackiewicz, *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (pp. 15-38). Paris: L'Harmattan.
- Krattinger, O. (2018). *L'apprentissage du vocabulaire allemand au travers du jeu au secondaire I*. Travail écrit de recherche, HEP BEJUNE.
- Laparra, M. (2010). Pour un enseignement progressif de l'orthographe dite grammaticale du français : comment résoudre les contradictions entre les besoins discursifs des scripteurs et les contraintes imposées par le fonctionnement de la langue ? *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 41, pp. 35-46.
- Lefrançois, P. (2003). Comment résout-on les problèmes orthographiques liés aux homophones au primaire ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 9, pp. 67-76.

- Légal, J.-B. (2010). *Quelques rappels concernant la méthode expérimentale*. Récupéré sur Université Paris Ouest-Nanterre: <http://j.b.legal.free.fr/Blog/share/Dynamiques/Methodo.pdf>
- Léon, R., & Tisset, C. (2009). *Enseigner le français à l'école*. Paris: Hachette.
- Lincio, F. (2013). *Comment les élèves de 11-12 ans s'y prennent-ils pour orthographier les homophones grammaticaux ?* Mémoire professionnel, HEP Vaud.
- Lopez, V. (2018). *Intégration du mouvement dans les apprentissages : la mémorisation peut-elle être améliorée par le mouvement ?* Travail de Bachelor, HEP BEJUNE.
- Musset, M., & Thibert, R. (2009). Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée. *Dossier d'actualité de la VST, 48*, pp. 1-15.
- Myers, A., & Hansen, C. (2007). *Psychologie expérimentale*. Bruxelles: De Boeck.
- Nadeau, M., & Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte*. Rapport de recherche FRQSC.
- Pellaton, E. (2015). *Textes électroniques versus textes imprimés : effets sur la compréhension*. Travail écrit de recherche, HEP BEJUNE.
- Pelletier, L., & Le Deun, E. (2004). *Construire l'orthographe. Nouvelles pratiques et nouveaux outils*. Paris: Magnard.
- Perrier, Y., & Tremblay, R. (2006). *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Piaget, J. (1971). *Psychologie et épistémologie*. Paris: Gonthier Denoël.
- Praz, E. (2016). *Le transfert des apprentissages dans l'orthographe grammaticale*. Mémoire professionnel, HEP Valais.
- Renard, C. (s.d.). *Les activités ludiques en classe de français langue étrangère : l'art d'instruire et d'apprendre avec plaisir*. Cedefles Louvain-La-Neuve.
- Sautot, J.-P. (2002). *Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3*. Paris: CRDP Académie de Grenoble.
- Sautot, J.-P. (2006). *Jouer à l'école : socialisation, culture, apprentissages*. Grenoble: CRDP de l'académie de Grenoble.
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris: CLE international.

Tallet, C. (2016). Enseignement et apprentissage des homophones grammaticaux du CE2 à la 6e : bilan et perspectives. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*(169-170).

Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels: Éducation, (para)médical, travail social*. Bruxelles: De Boeck.

Vygotski, L. S. (1967). Play and Its Role in the Mental Development of the Child. *Soviet psychology*, 5(3).

Wilson, S., & MacLean, R. (2011). *Research Methods and Data Analysis for Psychology*. Londres: McGraw Hill Higher Education.

Wittgenstein, L. (1961). *Investigations philosophique, tr. fr. à la suite du Tractatus logico-philosophicus*. Paris: Gallimard.

Annexe 1 : Phase d'enseignement (diaporama commenté)

Français 9^e

L'homophonie

Les homophones: qu'est-ce que c'est ?



Un port



Un porc

Les homophones: qu'est-ce que c'est ?

- Deux mots sont homophones lorsqu'ils se prononcent de la même manière.
- Autres exemples:
 - L'ancre (bateau) et l'encre (plume)
 - La tante (famille) et la tente (camping)
 - Le livre (bouquin), la livre (de pain) et la livre (sterling)

Les homophones grammaticaux

- Les homophones grammaticaux sont des homophones qui n'appartiennent pas à la même classe grammaticale.
- Exemples:
 - à (préposition) et a (verbe/auxiliaire)
 - ça (pronom) et sa (déterminant possessif)

Nous allons nous intéresser de plus près aux homophones suivants:

- ça / sa
- à / a
- ou / où
- c'est / s'est
- ma / m'a



« Ça promet ! » ou « Sa promet ! » ?

- **ÇA** est un **PRONOM**, donc:
 - Il remplace quelque chose (« je n'aime pas ça »)
 - Il peut être CV ou S (« ça m'embête »)
- **SA** est un **DÉTERMINANT** (possessif), donc:
 - C'est un élément du GN
 - Il précède toujours un nom (« j'ai mangé sa glace »)
- Georges m'a prêté sa veste pour la soirée.

« Ça promet ! » ou « Sa promet ! » ?

- **ÇA** est un **PRONOM**, donc:
 - Il remplace quelque chose (« je n'aime pas ça »)
 - Il peut être CV ou S (« ça m'embête »)
- **SA** est un **DÉTERMINANT** (possessif), donc:
 - C'est un élément du GN
 - Il précède toujours un nom (« j'ai mangé sa glace »)
- Fais ce que tu veux, ça m'est égal.

« Ça promet ! » ou « Sa promet ! » ?

- Trucs
 - Si je peux remplacer par *ceci* ou *cela* (Pro)...
 - ... alors j'écris **ÇA**
 - Si je peux remplacer par *ma* (Déf possessif)...
 - ... alors j'écris **SA**
 - Yves a perdu sa veste.

« Ça promet ! » ou « Sa promet ! » ?

- Trucs
 - Si je peux remplacer par *ceci* ou *cela* (Pro)...
 - ... alors j'écris **ÇA**
 - Si je peux remplacer par *ma* (Déf possessif)...
 - ... alors j'écris **SA**
- Eh bien, Ça promet !

« Je vis a Paris » ou « Je vis à Paris » ?

- **A** est un **VERBE** (principal ou auxiliaire), donc:
 - Il a un sujet à la 3^e personne du singulier
 - Il précède un PP (aux) ou possède un CVD (principal)
- **À** est une **PRÉPOSITION**, donc:
 - Il introduit un GrPrép (souvent suivi d'un GN ou nom)
 - ... ou un CVI (« Nous renonçons à partir »)
- Ma cousine a des chèvres chez elle.

« Je vis a Paris » ou « Je vis à Paris » ?

- **A** est un **VERBE** (principal ou auxiliaire), donc:
 - Il a un sujet à la 3^e personne du singulier
 - Il précède un PP (aux) ou possède un CVD (principal)
- **À** est une **PRÉPOSITION**, donc:
 - Il introduit un GrPrép (souvent suivi d'un GN ou nom)
 - ... ou un CVI (« Nous renonçons à partir »)
- Nous nous intéressons à l'homophonie.

« Je vis a Paris » ou « Je vis à Paris » ?

- Truc
 - Si je peux remplacer par *avait* (V)...
 - ... alors j'écris **A**
 - Autrement, j'écris **À**
- Le chauffeur de bus a pris un raccourci.

« Je vis a Paris » ou « Je vis à Paris » ?

- Truc
 - Si je peux remplacer par *avait* (V)...
 - ... alors j'écris **A**
 - Autrement, j'écris **À**
- Actuellement, je vis à Paris.

« Pile où face ? » ou « Pile ou face ? » ?

- **OU** est un **COORDONNANT**, donc:
 - Il lie deux mots ou groupes de mots de même nature
 - « Préfères-tu l'été ou l'hiver ? » (GN – GN)
- **OÙ** est un **PRO** (1) ou un **MOT INTERROGATIF** (2):
 - (1) Il reprend un lieu ou un temps (« ... l'année où... »)
 - (2) « Où vas-tu ? » / « Je ne sais pas où tu vas »
- Il ne veut pas nous dire OÙ il a caché le coffre.

« Pile où face ? » ou « Pile ou face ? » ?

- **OU** est un **COORDONNANT**, donc:
 - Il lie deux mots ou groupes de mots de même nature
 - « Préfères-tu l'été ou l'hiver ? » (GN – GN)
- **OÙ** est un **PRO** (1) ou un **MOT INTERROGATIF** (2):
 - (1) Il reprend un lieu ou un temps (« ... l'année où... »)
 - (2) « Où vas-tu ? » / « Je ne sais pas où tu vas »
- Dis-tu le OU la Nutella ?

« Pile où face ? » ou « Pile ou face ? » ?

- Truc
 - Si je peux remplacer par *ou bien*...
 - ... alors j'écris **OU**
 - Autrement, j'écris **OÙ**
- Sais-tu OÙ se trouve la banque la plus proche ?

« Pile où face ? » ou « Pile ou face ? » ?

- Truc
 - Si je peux remplacer par *ou bien*...
 - ... alors j'écris **OU**
 - Autrement, j'écris **OÙ**
- Pile OU face ?

« C'est juste ! » ou « S'est juste ! » ?

- **C'EST** = **PRONOM** (ce) + **VERBE** (est), donc:
 - Ce reprend quelque chose
 - Ce = sujet / Est = verbe principal
- **S'EST** = **PRO RÉFLÉCHI** (se) + **VERBE** (est), donc:
 - Est a un sujet à la 3^e personne du singulier
 - Est = auxiliaire (précède toujours un PP)
- C'est au printemps que les arbres refleurissent.

« C'est juste ! » ou « S'est juste ! » ?

- **C'EST** = PRONOM (ce) + VERBE (est), donc:
 - Ce reprend quelque chose
 - Ce = sujet / Est = verbe principal
- **S'EST** = PRO RÉFLÉCHI (se) + VERBE (est), donc:
 - Est a un sujet à la 3^e personne du singulier
 - Est = auxiliaire (précède toujours un PP)
- Hier, Louise s'est tordu la cheville.

« C'est juste ! » ou « S'est juste ! » ?

- Truc
 - Si je peux remplacer par *cela est* (Pro démonstratif)...
 - ... alors j'écris **C'EST**
 - Autrement, j'écris **S'EST**
- L'homme au grand chapeau s'est cogné la tête.

« C'est juste ! » ou « S'est juste ! » ?

- Truc
 - Si je peux remplacer par *cela est* (Pro démonstratif)...
 - ... alors j'écris **C'EST**
 - Autrement, j'écris **S'EST**
- C'est juste !

« C'est ma vie » ou « C'est m'a vie » ?

- **MA** est un DÉTERMINANT (possessif), donc:
 - C'est un élément du GN
 - Il précède toujours un nom (« Ma radio est cassée »)
- **M'A** = PRONOM personnel (me) + VERBE (a)
 - A a un sujet à la 3^e personne du singulier
 - A = auxiliaire (précède toujours un PP)
- Ton frère m'a appelé hier soir.

« C'est ma vie » ou « C'est m'a vie » ?

- **MA** est un DÉTERMINANT (possessif), donc:
 - C'est un élément du GN
 - Il précède toujours un nom (« Ma radio est cassée »)
- **M'A** = PRONOM personnel (me) + VERBE (a)
 - A a un sujet à la 3^e personne du singulier
 - A = auxiliaire (précède toujours un PP)
- Les cambrioleurs ont emporté ma montre.

« C'est ma vie » ou « C'est m'a vie » ?

- Truc
 - Si je peux remplacer par *sa* (Dét possessif)...
 - ... alors j'écris **MA**
 - Autrement, j'écris **M'A**
- Aurélie ne m'a jamais parlé de cette histoire.

« C'est ma vie » ou « C'est m'a vie » ?

- Truc
 - Si je peux remplacer par *sa* (Dét possessif)...
 - ... alors j'écris **MA**
 - Autrement, j'écris **M'A**
- C'est ma vie.

Merci de ton attention ! J'espère que cette présentation te sera utile.



Annexe 2 : Exemple de feuille de route

Jeu : Les douze coups de midi

Consignes : Voir méthodologie

Tirage des équipes : Générateur de groupes en ligne

Noms d'équipe : Les elfes vs. les hobbits

Qui commence ? Combien font 13x12 ?

Gage : Faire sa plus belle grimace

Récompense : Chocolats

Matériel nécessaire : Liste de phrases + 2 comptes à rebours affichés en partage d'écran

Les elfes	Les hobbits
Joueur 1 : Steven	Joueur 1 : Camille
Joueur 2 : Joana	Joueur 2 : Benjamin
Joueur 3 : Marie	Joueur 3 : Lucas
Joueur 4 : Claude	Joueur 4 :
Pts :	Pts :

Annexe 3 : Prétest / Post-test

Voici les phrases ayant été dictées lors des deux tests :

1. Où mangeons-nous à midi ?
2. Sa tante m'a donné dix francs.
3. Ma passion, c'est le vélo.
4. Il a voulu bien faire, ça arrive.
5. Marie s'est fait mal ou pas ?
6. Lise m'a rejoint à Rome.
7. C'est l'heure où je vais au lit.
8. Ça suffit ou je rentre !
9. Ma chemise s'est déchirée.
10. Sam a vendu sa voiture.
11. Rémi m'a oublié ou je rêve ?
12. Je n'aime pas ça, c'est faux !
13. Elle s'est confiée à son frère.
14. Il a su où je m'étais caché.
15. Sa cousine connaît ma nièce.

Annexe 4 : Tests élève 1

Prétest

- Où mangeons nous à midi ?
- Sa tante m'a donnée dix francs.
- Ma passion, c'est le vélo.
- Il a voulu bien faire, ça arrive.
- Marie c'est fait mal ou pas ?
- Lise m'a rejoint à Rome.
- S'est l'heure où je vais au lit.
- Ça suffis ou je rentre !
- Ma chemise c'est déchirée.
- Sam a vendu ~~sa~~ voiture.
- Rémi m'a oublié ou je rêve ?
- Je n'aime pas ça, c'est faut !
- Elle c'est confiée à son frère ?
- Il a su où je m'étais caché.
- Sa cousine connaît ~~ma~~ ma nièce.

Post-test

- Où mangeons nous à midi ?
- Sa tante m'a donnée dix francs.
- Ma passion, c'est le vélo.
- Il a voulu bien faire, ça arrive.
- Marie s'est fait mal ou pas ?
- Lise m'a rejoint a Rome.
- C'est l'heure où je vais au lit.
- Ça suffis ou je rentre !
- Ma chemise s'est déchirée.
- Sam a vendu sa voiture.
- Rémi m'a ~~oublié~~ ^{oublié} ou je rêve ?
- Je n'aime, c'est faut !
- Elle s'est confiée à son frère.
- Il a su où je m'étais caché.
- Sa cousine connaît ma nièce.

Annexe 5 : Tests élève 2

Prétest

1. Où mangeons-nous à midi ?
2. Ta tante m'a donné dix francs.
3. Ma passion, c'est le vélo.
4. Il a voulu bien faire, ça arrive.
5. Marie c'est fait mal ou pas ?
6. Lise m'a rejoint à Rome.
7. C'est l'heure où je vais au lit.
8. Ça suffit ou je rentre !
9. Ma chemise c'est déchirée.
10. Sam a vendu sa voiture.
11. Rémi m'a oublié ou je rêve.
12. Je n'aime pas ça, c'est faux !
13. Elle c'est confié à son frère.
14. Il a su où je m'étais caché.
15. Sa cousine connaît ma nièce.

Post-test

1. Où ^{nous} mangeons à midi ?
2. Sa tante m'a donné 10 francs
ma passion, c'est le vélo.
3. Il a voulu bien faire, ça arrive.
4. Marie c'est fait mal ou pas ?
5. Lise m'a rejoint à Rome.
6. C'est l'heure où je vais au lit.
Ça suffit ou je rentre !
7. Ma chemise s'est déchirée.
8. Sam a vendu sa voiture.
9. Rémi m'a oublié ou je rêve ?
10. Je n'aime pas ça c'est faux !
11. Elle c'est confié à son frère.
12. Il a su où je m'étais caché.
13. Sa cousine connaît ma nièce.

Annexe 6 : Tests élève 3

Prétest

1. Où mangeons à midi?
2. Ta tante m'a donné dix francs.
3. Ma passion, c'est le vélo.
4. Il a voulu bien faire, ça arrive.
5. Marie s'est fait mal ou pas?
6. Lise m'a rejoint à Rome.
7. C'est l'heure où je vais au lit.
8. Ça suffit ou je rentre!
9. Ma chemise s'est déchirée.
10. Sam a vendu sa voiture.
11. Rémi m'a oublié où je rêve?
12. Je n'aime pas ça, c'est faux!
13. Elle s'est confiée à son frère.
14. Il a su où je m'étais caché.
15. Sa cousine connaît ma nièce.

Post-test

1. Où mangeons-nous à midi.
2. Sa tante m'a donné 10 francs.
3. Ma passion, c'est le vélo.
4. Il a voulu bien faire, ça arrive.
5. Marie s'est fait mal ou pas?
6. Lise m'a rejoint à Rome.
7. C'est l'heure où je vais au lit.
8. Ça suffit ou je rentre!
9. Ma chemise s'est déchirée.
10. Sam a vendu sa voiture.
11. Rémi m'a oublié où je rêve?
12. Je n'aime pas ça, c'est faux!
13. Elle s'est confiée à son frère.
14. Il a su où je m'étais caché.
15. Sa cousine connaît ma nièce.

Annexe 7 : Tests élève 4

Prétest

ou magon nous à midi
ta tante ma tonner tixer
ma passions, c'est le vélo
ils a voulu bien faire sa arrive
marie c'est fait, male du pas
lise ma regain à romer
c'est l'heure ou je vè, au lit
sa suvi, ou je rentre,
ma chemise s'est déchirer
same a vendu sa voiture
drémi ma oublier ou je rève
je n'ême pas sa c'est faux!
Elle s'est confié à son frère
ils a su ou je mette caché
sa cousin connaît ma nièce

Post-test

Où Magons nous à midi,
sa tante ma donné 1000.
ma paient c'est le vélo.
Ils a voulu bien faire, ça arrive.
marie s'est fait mal ou pas!
lise m'a rejoint à romer.
c'est l'heure ou je vèg au lit
ça suvi ou je rentre
ma chemise s'est déchiré
same a vendu sa voiture
Rémi m'a oublier ou je rêve
je n'ai pas ça c'est faux
Elle c'est confié à son frère
ils a su ou je mettrait caché
sa cousine connaît ma nièce

Annexe 8 : Tests élève 5

Prétest

1. Où mangeons nous à midi?
2. Ta tante m'a donné dix francs.
3. Ma passion, c'est le vélo.
4. Il a voulu bien faire, ça arrive.
5. Marie c'est fait mal ou pas?
6. Lise m'a rejoint à Rome.
7. C'est l'heure où je vais au lit.
8. Ça suffit ou je rentre!
9. Ma chemise c'est déchiré.
10. Sam a vendu sa voiture.
11. Rémy m'a oublier ou se rêve?
12. Je n'ame pas ça, c'est faux!
13. Elle s'est confié à son frère.
14. Il a su où je m'étais caché.
15. Sa cousine connaît ma nièce.

Post-test

1. Où mangeons nous à midi?
2. Sa tante m'a donner dix francs.
3. Ma passion, c'est le vélo.
4. Il a voulu bien, ça arrive.
5. Marie s'est fait mal ou pas?
6. Lise m'a rejoint à Rome.
7. C'est l'heure où je vais au lit.
8. Ça suffit ou je rentre!
9. Ma chemise s'est déchiré.
10. Sam a vendu sa voiture.
11. Rémy m'a oublier ou se rêve?
12. Je n'ame pas ça, c'est faux!
13. Elle s'est confié à son frère.
14. Il a su où je m'étais caché.
15. Sa cousine connaît ma nièce.

Annexe 9 : Tests élève 6

Prétest

ou mangons nous a midi.
sa tante ma donné dix fr.
ma passion, c'est le vélo.
il a voulu bien faire, ça arrive.
marie c'est fait male ou pas?
lise ma regretté arome.
c'est l'Heur ou je vais au lit.
sa suf:it ou je ventre!
ma chemise c'est déchiré.
sama vendut sa voiture.
Rémi ma oublier où je vaive?
je n'aime pas ça c'est faux!
elle s'est confié a son frère.
il a su ou je m'etait caché.
ça cousine conet ma nièce.

Post-test

ou mangons nous a midi.
ça tante ma donné dix fr
ma passion, c'est le vélo
il a voulu bien faire, ça arrive
marie c'est fait male ou pas?
lise ma regretté arome.
c'est l'Heure ou je vais on lit
ça sa fit ou je ventre!
ma chemise c'est déchiré.
sam a vendut sa moiten.
Rémi ma oublié ou je rêve
je n'aime pas ça, c'est faux!
elle s'est confié a son frère.
il a su ou je m'etait caché.
ça cousine conet ma nièce

Annexe 10 : Tests élève 7

Prétest

Où mangon nous a midi.
To tante m'a donné dixie.
Ma passion, n'est le velo.
Il a voulu bien faire, sa arrive.
Marie est fait mal ou pas!
Lise m'a regoin a Rome.
S'est l'heur où je vais aulit.
Sa suffit ou je rentre,
Ma chemise n'est déchirée.
Sarm a vendu sa voiture
Rémi m'a oublié ou je rêve?
je n'aime pas sa sais faux
Elle s'est confiée a son frère
Il a su où je m'était caché.
~~30 av~~
Sa cousine connaît ma nièce

Post-test

1 Où mangon a midi; ^{30 av}
2 Sa tante ma donné dix FR
3 Ma passion, s'est le velo
4 il a voulu bien faire, sa arrive
5 Marie est fait mal ou pas?
6 lise ma regoin a Rome,
7 S'est l'heur où je vais aulit
8 Sa suffit ou je rentre!
9 Ma chemise s'est déchiré.
10 Sarm a ~~ve~~ vendu sa voiture.
11 Rémi ma oublié ou je rêve?
12 je n'aime pas sa, sais faux!
13 Elle s'est confiée a son frère
14 il a su où je m'était caché
15 Sa cousine connaît ma ~~nièce~~ nièce