



HAL
open science

L'enseignement des homophones grammaticaux dans les manuels de cycle III

Gwenaëlle Vallereau

► **To cite this version:**

Gwenaëlle Vallereau. L'enseignement des homophones grammaticaux dans les manuels de cycle III. Education. 2012. dumas-00735398

HAL Id: dumas-00735398

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735398v1>

Submitted on 25 Sep 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



MASTER 2 SMEEF

**Spécialité « PROFESSORAT DES
écoles »**

**Année 2011/2012
Semestre 4**

Initiation à la recherche

Mémoire

NOM ET Prénom DE L'étudiant : Vallereau Gwenaelle

SITE DE FORMATION : Villeneuve d'Ascq

SECTION : 9

Intitulé du séminaire de recherche : Langue

Intitulé du sujet de mémoire : L'enseignement des homophones grammaticaux dans les manuels de cycle III.

Nom et prénom du directeur de mémoire : Mme Bélinda Gwozdz-Lavieu

**L'ENSEIGNEMENT DES HOMOPHONES GRAMMATICaux DANS
LES MANUELS DE CYCLE III.**

Remerciements

En préambule à ce mémoire, je souhaite adresser mes remerciements aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Je tiens à remercier particulièrement Mme Bélanda Gwozdz-Lavieu, qui, en tant que Directrice de mémoire s'est montrée à l'écoute tout au long de la réalisation de ce mémoire ainsi que pour son aide et le temps qu'elle a bien voulu me consacrer.

Mes remerciements s'adressent aussi à Mme Céline Corteel, Maître de conférences en linguistique et phonétique générale, pour son aide et ses conseils qui m'ont permis d'élaborer ce mémoire.

SOMMAIRE:

INTRODUCTION	5
1 - POURQUOI LES HOMOPHONES GRAMMATICaux ?.....	7
1.1. Constat personnel	7
1.2. Constat institutionnel.....	7
1.2.1. Les programmes de 2002	8
1.2.2. Les programmes de 2008.....	9
1.3. Question de départ	11
2 - LA PLACE DES HOMOPHONES GRAMMATICaux DANS LE SYSTEME ORTHOGRAPHIQUE FRANÇAIS	11
2.1. Le plurisystème orthographique français	11
2.2. Les homophones grammaticaux dans le système orthographique français	12
3 - QUELLE APPROCHE DIDACTIQUE ET PEDAGOGIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT DES HOMOPHONES GRAMMATICaux ?	13
3.1. Quel enseignement de l'orthographe ?	13
3.1.1. La démarche déductive/inductive	14
3.1.2. Des situations problèmes à la construction de la règle : l'élève, acteur de son savoir	14
3.2. Quel enseignement des homophones grammaticaux ?	16
3.2.1. Un enseignement par couple ?.....	16
3.2.2. Quelle programmation envisagée?.....	18
4. - PROBLEMATISATION DE LA QUESTION DE DEPART :.....	19
4.1. Problématique	19
4.2. Hypothèse de travail	19

5. - LE DISPOSITIF DE RECUEIL DE DONNEES	20
5.1. Présentation du recueil de données :	20
5.1.1. Mes motivations.....	20
5.1.2. Quels manuels ? et les difficultés rencontrées.....	22
5.2. Présentation de la grille d'analyse.....	23
5.3. Analyse du recueil de données :	24
5.3.1. Présentation générale des manuels :	24
5.3.1.1. Les auteurs :	25
3.1.1.1 Les objectifs de séquence	25
3.1.1.2 La programmation envisagée.....	27
3.1.2 Analyse des deux manuels :	27
3.1.2.1 Approche de la notion	28
3.1.2.2 Construction de la règle :.....	31
3.1.2.3 Les exercices d'entraînement.	36
6. - CONCLUSION	39
7. - BIBLIOGRAPHIE.....	41
8. - ANNEXES.....	44

Introduction

Qui ne s'est jamais retrouvé devant une copie à hésiter quant au choix de l'orthographe des homophones grammaticaux ? Ainsi, il semblerait que pour bon nombre d'entre vous, ce léger doute ait pu apparaître. Mêlé si à l'heure actuelle, cette hésitation n'est plus de mise, il se pourrait que des personnes de votre entourage rencontrent des difficultés dans le choix de l'orthographe des homophones grammaticaux.

Ainsi, ce mémoire à visée professionnelle aura pour sujet l'enseignement des homophones grammaticaux dans les manuels de cycle III. Suite à la formulation de ce sujet, diverses questions ont pu apparaître. Parmi lesquelles notamment, pourquoi aujourd'hui alors que les recherches en didactique de l'orthographe n'ont jamais été aussi nombreuses certains élèves rencontrent des difficultés à orthographier correctement les homophones grammaticaux ? Pourquoi certains adolescents ou encore certains adultes ont des difficultés à choisir la bonne orthographe parmi les homophones grammaticaux ? Comment est mis en place l'enseignement des homophones grammaticaux à l'école élémentaire ?

A travers ces différentes interrogations, s'est posée une question plus précise qui constituera la problématique de ce mémoire. Ainsi, par une analyse critique de manuels comment ces derniers conçoivent-ils l'enseignement des homophones grammaticaux au cycle III. A travers cette étude de manuels, il s'agira de répondre à un ensemble de questions qui pourrait être regroupé en deux catégories : des questions d'ordre théorique est-ce que les manuels prennent en compte les instructions officielles, est-ce que l'on retrouve des principes didactiques formulés dans les différentes recherches produites sur le thème de l'orthographe et plus particulièrement des homophones grammaticaux ; et des questions d'ordre pédagogique en lien direct avec les recherches en didactique : comment l'élève entre dans la notion ? Comment est construite la règle ? Les exercices de réinvestissement sont-ils pertinents au regard des objectifs établis par les manuels ?

Pour répondre à cette problématique et plus particulièrement aux questions qui sous-tendent à cette problématique, ce mémoire se découpera en cinq parties. Dans un premier temps, il s'agira d'explicitier les choix qui m'ont poussée à traiter ce sujet à travers deux constats, l'un personnel ; l'autre institutionnel. Après avoir détaillé ces deux constats, il s'agira de faire une petite incursion linguistique afin de montrer quelle est la place des homophones grammaticaux dans le système orthographique français. Une fois, cette relation clarifiée, on entrera dans une partie traitant des recherches en didactique et pédagogie, comme pour la seconde partie, il s'agira dans un premier temps de voir ce que proposent les didacticiens pour l'enseignement de l'orthographe pour ensuite se focaliser plus particulièrement sur l'enseignement des homophones grammaticaux. A la suite de cette partie théorique, sera proposée une partie dans laquelle nous rappellerons la problématique afin de dégager l'hypothèse principale qui sera validée ou non à travers l'analyse critique de manuels de cycle III qui constituera la dernière partie de ce mémoire.

1 - Pourquoi les homophones grammaticaux ?

Dans cette première partie de ce mémoire, il s'agira d'expliciter les raisons qui m'ont poussée à choisir pour sujet l'enseignement des homophones grammaticaux dans les manuels de cycle III. Pour cela, nous verrons que le choix de ce sujet est le fait de constats personnels pour ensuite élargir notre propos à des données plus institutionnelles en faisant notamment références aux programmes de 2002 ainsi qu'aux programmes de 2008.

1.1. Constat personnel

Le choix de ce sujet relève en premier lieu d'un constat tout à fait personnel. En effet, lors de différents entretiens que j'ai pu avoir avec des personnes qui me sont proches, j'ai pu me rendre compte que les homophones grammaticaux n'étaient pas reconnus en tant qu'élément important dans le système orthographique français. En effet, pour ces personnes peu leur importe la manière dont nous pouvons orthographier les homophones grammaticaux puisque ceux-ci ont le même son. De plus, en discutant avec ces personnes, je me suis rendu compte que les règles apprises à l'école au moyen de substitution sont sues mais non réinvesties en production d'écrits. En effet, pour ces personnes, ces règles semblent trop abstraites et ne font pas sens.

Ainsi, à partir de ces informations recueillies, je me suis demandé que préconisent les programmes officiels quant à la manière d'aborder les homophones grammaticaux à l'école élémentaire.

1.2. Constat institutionnel

Face à ce constat personnel, il semble nécessaire d'analyser les programmes officiels. En effet, le fait de traiter de l'enseignement des homophones grammaticaux, il est indispensable de faire un détour par les programmes qui donnent les cadres d'enseignement aux professeurs des écoles.

Pour cela, nous présenterons brièvement les programmes de 2002. Même si ces derniers sont caducs, il nous semble intéressant de regarder plus en détail ce que proposaient ces programmes afin de voir s'il est toujours possible d'appliquer le principe défendu en 2002 par ces programmes : l'observation réfléchie de la langue (ORL). Dans un second, une analyse plus poussée des programmes en vigueur sera faite afin d'avoir une idée précise de ce qui est demandé à l'heure actuelle par l'institution scolaire.

Il est à rappeler que les homophones grammaticaux est une notion vue au cycle 3. C'est pourquoi, l'analyse des programmes ne concerne que le cycle 3.

1.2.1. Les programmes de 2002

Bien que ces programmes soient caducs, il nous semble important de revenir sur ces derniers. Dans cette partie, il ne s'agira pas d'en faire une analyse fine mais de montrer que le principe proposé à l'époque par ces programmes peut toujours être mis en place dans l'enseignement de l'orthographe et plus particulièrement dans l'enseignement des homophones grammaticaux.

En effet, les programmes de 2002 proposaient ce que nous appelions l'Observation Réfléchie de la Langue (ORL). L'ORL qui permettait aux élèves de comparer « des éléments linguistiques divers (textes, phrases, mots, sons, graphies...) pour en dégager de façon précise les ressemblances et les différences. À cet égard, l'observation réfléchie de la langue française doit être un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage, et non une série d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs et l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe. » (Programme 2002). Ainsi, l'ORL met en évidence deux principes « observer pour réfléchir c'est-à-dire comprendre pour apprendre » (Ros-Dupont, 2006).

Il semblerait intéressant de garder ces deux principes afin que les élèves puissent donner du sens à l'apprentissage des homophones grammaticaux. En effet, les homophones grammaticaux est une notion complexe puisqu'ils se recoupent à la fois en grammaire et en orthographe. Ainsi, il semblerait intéressant de ne pas cloisonner cet apprentissage dans les deux disciplines mais de les mettre en lien.

Ainsi, les homophones grammaticaux dans les programmes de 2002 ne sont que trop présents. En effet, ces derniers ne précisent pas à quelle discipline les homophones grammaticaux appartiennent.

De plus, nous pouvons constater que ces programmes ne proposent pas une progression pour l'enseignement des homophones grammaticaux (ni pour les autres disciplines) et favorisent un enseignement général des homophones grammaticaux puisque la compétence attendue dans ces programmes est de « distinguer les principaux homophones grammaticaux (et/est, c'est/s'est/ces/ses,...) ». Les programmes de 2008 sont quant à eux plus précis dans les compétences attendues à la fin de chaque niveau scolaire.

1.2.2. Les programmes de 2008

Depuis le 19 juin 2008, les professeurs des écoles doivent respecter les nouveaux programmes de 2008. Dans ces nouveaux programmes, nous ne voyons plus apparaître le principe d'observation réfléchie de la langue qui est remplacée par étude la langue.

Ces programmes distinguent deux catégories en orthographe : orthographe grammaticale et orthographe lexicale. Nous retrouvons donc les homophones grammaticaux dans la catégorie orthographe grammaticale. Ce choix est cohérent puisque dans les homophones grammaticaux, nous retrouvons d'un côté des homophones dont la nature est la préposition, la conjonction de coordination, ... ; de l'autre des homophones dont la nature est le verbe (le verbe étant enseigné en tant que discipline grammaticale).

De manière plus spécifique, les programmes préconisent qu'à chaque niveau soit enseigné un certain nombre d'homophones grammaticaux. Ainsi, au CE2, les homophones grammaticaux enseignés sont les homophones les plus rencontrés en situation de lecture et d'écriture (à/a ; ont/on ; est/et ; sont/son) et dont la conjugaison des verbes a été enseignée au CE1.

C'est en CM1 que les élèves apprennent le plus d'homophones grammaticaux (ses/ces ; mes/mais ; on/on n' ; ce/se ; c'est/s'est ; c'était/s'était). On remarque qu'à ce niveau, les homophones grammaticaux sont essentiellement des homophones qui sont des déterminants possessifs. Cela tient au fait qu'à la fin du CE2, les élèves doivent être capables de « distinguer selon leur nature le verbe, le nom, les articles, les déterminants possessifs, les pronoms personnels, les adjectifs qualificatifs » (BO n°3 19 juin 2008 : 36).

Enfin, à la fin du CM2, les élèves savent les homophones grammaticaux les plus courants (on/on n' ; d'on/dont/donc ; quel(s)/quelle(s)/qu'elle(s) ; sans/s'en).

De plus, nous pouvons constater que les compétences des programmes de 2008 sont présentées par opposition homophonique ce qui peut favoriser l'apprentissage des homophones par couple. Or comme nous le verrons plus tard, cet enseignement n'est pas préconisé par les didacticiens de l'orthographe (Cf. *infra* p.17).

En regardant la progression proposée par les programmes de 2008, nous nous rendons compte que la progression est du type spiralaire. Ce type de progression permet d'étudier une même notion sur plusieurs niveaux scolaires en la complexifiant d'un niveau à l'autre. Dans les cas des homophones grammaticaux, les élèves apprennent à « écrire sans erreur les homophones grammaticaux déjà étudiés ainsi que... » (BO n°3 19 juin 2008 : 37). Pour rebondir sur l'intitulé de cette compétence, les programmes de 2008 semblent quelques peu radicaux quant aux termes choisis. En effet, là où les programmes de 2002 préconisaient une simple distinction entre les homophones grammaticaux ; les programmes de 2008 utilisent les termes « Ecrire sans erreur » ce qui présuppose la démarche à mettre en place afin de répondre *stricto sensu* à cette compétence. L'écriture sans erreur ne suppose aucune observation de la langue puisqu'il s'agit « juste » de savoir écrire sans donner du sens à l'apprentissage et l'élève ne comprend pas forcément le mécanisme de fonctionnement de la langue.

Ainsi, les programmes de 2008 apportent plus de précisions quant à la programmation de la notion mais délaissent l'aspect observation et manipulation de la langue. Ce fait, nous le retrouvons dans l'intitulé même de la compétence écrite par les programmes. C'est pourquoi, il semble intéressant pour aborder l'apprentissage des homophones grammaticaux de concilier plusieurs éléments que l'on retrouve dans chacun des programmes.

Pour les programmes de 2002, nous pourrions retenir la nécessité de partir de l'observation de la langue afin que l'élève trouve du sens dans l'apprentissage des homophones grammaticaux. Pour les programmes de 2008, nous pourrions retenir l'idée de progression spiralaire qui présente l'avantage de consolider d'un niveau à l'autre les acquis des années antérieurs.

1.3. Question de départ

A partir de ces deux constats, une question principale a émergé. En effet, les outils que l'on propose aux enseignants et plus particulièrement les manuels de cycle III permettent-ils de mettre en place un enseignement cohérent et des apprentissages efficaces ?

A partir de cette principale question, un cadre théorique se constituera qui permettra d'affiner cette question pour permettre de construire une problématique

2 - La place des homophones grammaticaux dans le système orthographique français

Avant d'entrer dans la partie didactique de ce mémoire, un rappel sur le système orthographique français semble important afin de poser les cadres de définition en orthographe et plus particulièrement sur la définition des homophones grammaticaux, notion qui constitue le corps de ce mémoire.

2.1. Le plurisystème orthographique français

L'orthographe française repose sur un plurisystème évoqué par Nina Catach (1978). En effet, cette dernière montre que le système orthographique bien que complexe est somme toute régulier et cohérent. Ainsi, Nina Catach a montré que l'orthographe française pouvait être présentée sous la forme de trois systèmes :

- le système phonogrammique. Dans ce premier système, nous retrouvons « le stock des graphèmes¹ correspondant directement à nos phonèmes² » (Nina Catach, 1978 : 53).
- le système morphogrammique, quant à lui donne des informations grammaticales (morphologie des verbes, par exemple) ainsi que des informations lexicales (reconnaître les familles de mots).

¹ Le graphème est la plus petite unité du système graphique qui correspond à un phonème.

² Le phonème est la plus petite unité de la chaîne parlée ;

- et le système logogrammique qui permet essentiellement de distinguer les homonymes.

Ce dernier système est celui qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de ce mémoire. Pour cela, il nous semble nécessaire de définir plus précisément ce système dans une seconde sous partie.

2.2. Les homophones grammaticaux dans le système orthographique français

Comme nous venons de le voir, Nina Catach a mis en évidence la notion du plurisystème orthographique avec la présence de trois systèmes différents dont le système logogrammique.

Les homophones appartiennent aux logogrammes qui ont pour fonction de « distinguer, dans l'écriture, des formes (mots et parfois groupes de mots) qui sont confondus dans leur manifestation orale » (Arrivé, Gadet, Galmiche, 1986 :462). Ainsi, les homophones se définissent « comme l'identité de signifiant oral de plusieurs éléments distincts par leur signifié » (Arrivé, Gadet, Galmiche, 1986 : 313). En d'autres termes, les homophones ont la même prononciation orale, la même « image mentale du son » (signifiant) mais ont un contenu sémantique différent (signifié) c'est-à-dire que chaque homophone possède un sens particulier.

Il existe différents types d'homophones, les homophones hétérographes et les homophones homographes.

Les homophones hétérographes (hétéro= autre, graphe= écrit) sont des mots qui se prononcent de la même façon mais qui s'écrivent différemment (ex : cher, chair, chère, chaire). Cette catégorie recouvre aussi les homophones grammaticaux.

Les homophones homographes (homo= même, graphe= écrit) sont des mots qui se prononcent et s'écrivent de la même façon. Il y a peu de cas d'homophones homographes (ex : pas, mousse, porte,...). Cette catégorie regroupe essentiellement les homophones lexicaux.

Cette seconde partie avait pour objectif de donner une brève définition du système orthographique française afin que chacun puisse comprendre le cadre dans lequel s'inscrivent les homophones grammaticaux. Après avoir donné des éléments linguistiques concernant les homophones grammaticaux, il semble désormais intéressant de montrer ce que proposent les didacticiens quant à la manière de concevoir l'enseignement des homophones grammaticaux.

3 - Quelle approche didactique et pédagogique pour l'enseignement des homophones grammaticaux ?

Cette troisième partie consistera à donner des références didactiques quant à la manière de concevoir l'enseignement de l'orthographe. Comme pour la seconde partie, il nous semble intéressant de s'intéresser dans un premier temps à l'enseignement de l'orthographe, pour ensuite dans un second temps, nous consacrer plus spécifiquement à la façon de concevoir l'enseignement des homophones grammaticaux.

3.1. Quel enseignement de l'orthographe ?

Dans la plupart des esprits, l'enseignement de l'orthographe se résume à l'apprentissage d'une règle normée et codifiée. Cependant, la didactique de l'orthographe préconise un certain nombre d'éléments qui permet de concevoir un enseignement qui sort de cet état d'esprit. Ces éléments concernent l'ensemble du processus d'enseignement allant de la démarche utilisée par l'enseignant au rôle que tient l'élève dans la construction de son savoir.

3.1.1. La démarche déductive/inductive

L'enseignement de l'orthographe, et de manière générale l'ensemble des disciplines enseignées à l'école primaire, s'appuie sur différentes démarches pédagogiques mises en place par l'enseignant dans sa classe. En France, il existe trois types de démarches.

La démarche frontale ou magistrale qui donne une place prépondérante à la parole de l'enseignant. Dans cette démarche, l'élève doit apprendre la règle et l'appliquer au cours de divers exercices.

Deux autres démarches tendent à prévaloir sur la démarche magistrale. La démarche déductive dans laquelle l'élève part de la découverte de la règle pour aller vers l'application de cette règle dans des situations précises. Nous opposons généralement ce type de démarche à la démarche inductive dans laquelle l'élève part de l'étude d'un fait pour aller vers le général.

Dans ce mémoire, il ne s'agit pas d'analyser chacune des démarches mais d'observer quelle démarche semble la plus pertinente dans le cadre de l'enseignement de l'orthographe (et de manière plus spécifique dans le cadre de l'enseignement des homophones grammaticaux). Ainsi, il nous semble que les deux dernières démarches soient les plus adaptées à l'enseignement de l'orthographe. En effet, selon les objectifs à atteindre par l'enseignant, ce dernier aura tout intérêt à choisir parmi l'une d'entre elles. Cependant, nous pouvons constater que la deuxième approche est plutôt largement favorisée en prenant appui sur des situations problèmes afin d'entrer dans la notion.

3.1.2. Des situations problèmes à la construction de la règle : l'élève, acteur de son savoir

Dans cette seconde sous-partie, il s'agira de détailler plus particulièrement un type de démarche. Bien que plus haut, nous faisons référence au fait que ce mémoire n'était pas destiné à une analyse poussée des différentes démarches, il nous semble nécessaire de décrire la démarche inductive qui est recommandée par beaucoup de didacticiens et psycholinguistes (parmi lesquels nous pouvons citer Angoujard, Guyon et Jaffré) qui ont travaillé sur la manière de concevoir l'enseignement de l'orthographe.

Ainsi, la démarche inductive ou approche socioconstructiviste, du type, « problème-résolution de problème-construction de la règle » (Guyon, Jaffré, Fijalkow, 2003 :8) privilégie l'entrée dans la notion étudiée en orthographe à travers diverses situations problèmes. Au départ, ce terme est surtout utilisé en didactique des mathématiques. Au fur et à mesure que la didactique a évolué, nous avons assisté à la généralisation de ce terme dans d'autres disciplines, notamment en français et plus spécifiquement en grammaire et orthographe.

Ainsi, une situation problème peut se définir de la manière suivante « situation d'apprentissage autour d'un obstacle à franchir. Elle présente un défi à la portée de l'élève qui ne dispose pas au départ des moyens de trouver la solution recherchée » (document internet, académie de Limoges). A travers la mise en place de ces situations problèmes, l'objectif est de faire en sorte que l'élève construise son savoir, la règle (dans le cas de l'orthographe). Ainsi, il semblerait que l'élève aurait d'autant plus de chances de comprendre la langue française qu'il joue le rôle d'acteur dans l'apprentissage de ses savoirs. En effet, la règle n'aurait pas de sens pour un élève qui ne se serait pas confronté aux problèmes que crée la langue française.

Cette idée est renforcée par les recherches effectuées en didactique de l'orthographe. En effet, Michelle Ros Dupont (2006) met en évidence le principe du « *savoir orthographier* ». De plus Angoujard précise « qu'il ne s'agit pas d'y enseigner l'orthographe pour l'orthographe mais de rendre les élèves capables de la mettre en œuvre progressivement en situation » (1994 :29). De plus, selon Ros Dupont (2006), il faudrait que l'enseignant mette en place des situations motivantes qui feraient naître une certaine curiosité, un certain questionnement chez l'élève. L'enseignant, pour susciter cette motivation, doit faire en sorte que la résolution de problème soit à la portée de l'élève.

Ainsi, nous venons de constater que la démarche constructiviste est largement privilégiée par les didacticiens. Cependant, nous pensons qu'il faut rester prudent et ne pas oublier qu'aujourd'hui la liberté pédagogique est de mise en France. Ainsi, nous pensons que selon les objectifs que souhaitent atteindre l'enseignant, la démarche déductive peut être bénéfique dans certains cas comme la démarche inductive dans d'autres cas.

Nous pensons donc qu'il ne faut pas nécessairement privilégier une démarche au détriment des autres mais d'essayer de concilier les deux démarches afin d'enrichir et de diversifier sa pratique.

Après avoir posé les cadres didactiques et pédagogique dans lesquels s'inscrit l'orthographe, il nous semble désormais pertinent de se concentrer sur les diverses préconisations proposées quant à la manière de concevoir l'enseignement des homophones grammaticaux.

3.2. *Quel enseignement des homophones grammaticaux ?*

L'enseignement des homophones grammaticaux débute officiellement dans les programmes de 2008 au cycle III et relève du domaine de l'orthographe grammaticale.

3.2.1. Un enseignement par couple ?

L'enseignement des homophones grammaticaux relève à la fois du domaine de l'orthographe (à tel mot, j'associe telle orthographe) et du domaine de la grammaire (tel mot appartient à telle classe grammaticale et s'orthographie donc de telle manière). Ainsi, comment concevoir un enseignement qui mêle deux domaines.

Traditionnellement, les homophones grammaticaux sont enseignés par couple présenté sous la forme a/à, et/est, où/ou... Ce fait est notamment renforcé par le type de présentation proposé dans les instructions officielles de 2008 (Cf. *supra* p.10). En effet, dans les programmes en vigueur, les compétences concernant les homophones grammaticaux sont formulées de la manière suivante « Ecrire sans erreur des homophones grammaticaux en liaison avec le programme de grammaire (a/à, ont/on, est/et, sont/son) » (BO n°19 : 37). Ainsi, la formulation de la compétence invite les enseignants à privilégier l'apprentissage par couple, même si nous pouvons constater que les programmes invitent à faire un lien avec la grammaire.

Or, la recherche a mis en évidence l'idée que l'enseignement des homophones grammaticaux par couple du type a/à, est/et ... est à éviter (Honvault, 1995 :88) afin de favoriser un apprentissage par classe grammaticale. Honvault préconise ce type d'approche afin que l'élève puisse distinguer le plus tôt possible que l'orthographe d'un homophone est le fait de son appartenance à une classe grammaticale précise.

Ainsi, le fait de rapprocher deux homophones ne ferait qu'accentuer la confusion puisqu'ils ne fonctionnent pas de la même façon.

Jean-Pierre Jaffré va dans le même sens qu'Honvault en montrant que l'enseignement des homophones grammaticaux par couple « privilégie l'identité phonique au détriment de la différence orthographique ».

De plus, l'enseignement des homophones grammaticaux doit se faire en contexte. En effet, selon Jaffré, pour que la notion soit mémorisée par l'élève, il est nécessaire que l'homophone soit vu dans son contexte écrit et non pas à travers des phrases surfaites qui ne font pas sens pour l'élève. Ainsi, l'élève acquiert une « reconnaissance visuelle encore plus rapide, plus efficace » (Jaffré, 1985 :50). De ce fait, « il vaut mieux souligner les relations sémantiques et grammaticales capables de révéler la véritable identité orthographique d'un mot. ». Cependant, en soulignant les « relations sémantiques et grammaticales » (Jaffré, 2004 : interview), l'enseignant risque de rester cloisonner dans *a* est une forme verbale pouvant être remplacé par *avait* et *à* est une préposition qui introduit un groupe prépositionnel. Ce cloisonnement décontextualise l'enseignement des homophones grammaticaux du contexte de production d'écrit car « ce type de méthode a surtout le défaut de séparer l'orthographe du reste des activités de production écrite, ce qui donne des élèves obtenant de bons résultats lors des exercices d'orthographe mais oubliant leur orthographe ailleurs. » (Jaffré, 2004 : interview). L'enseignement des homophones grammaticaux passe donc par un travail de production d'écrit régulier afin que l'élève puisse se confronter à la réalité de l'écrit et ne pas rester cantonner à des exercices de systématisation grammaticaux ou orthographiques.

L'enseignant doit donc être vigilant quant à la façon dont sont présentées les compétences dans les instructions officielles qui ne suivent pas nécessairement les préconisations des différentes recherches. L'enseignement d'une notion doit se faire de manière cohérente. Pour cela, nous compléterons nos propos en développant une partie sur le type de programmation³ mis en place par les programmes et préconisé par les didacticiens.

³ La programmation donne des repères plus généraux pour savoir où va l'enseignant.

3.2.2. Quelle programmation envisagée?

La programmation est d'une notion est un élément central que l'enseignant doit prendre en compte au moment de concevoir son enseignement. Concernant, la programmation envisagée pour les homophones grammaticaux, les programmes en vigueur propose une programmation spiralaire. Celle-ci permet de complexifier l'approche d'une même notion d'un niveau à l'autre. Dans le cas des homophones grammaticaux, nous avons pu constater, à travers l'analyse des programmes de 2008 (Cf. *supra* p.10) , que l'enseignement de cette notion commence par les homophones grammaticaux les plus courants et déjà rencontrés dans les niveaux précédents, notamment au CE1 car les élèves sont déjà confrontés à l'homophonie en raison de l'étude des verbes *être* et *avoir* au présent. Progressivement, les programmes complexifient l'apprentissage des homophones grammaticaux en demandent aux enseignants de revoir les homophones vus l'année précédente ainsi que de nouveaux homophones que les élèves rencontrent de plus en plus en raison d'une étude plus approfondie de la grammaire française. Nous pensons que ce type de programmation est favorable à l'acquisition des homophones grammaticaux. En effet, en revoyant régulièrement les homophones vus les années précédentes, l'élève aura probablement plus de chance d'acquérir cette notion.

Dans le même état d'esprit, Dominique Ducard (1995 :176) propose un tableau de programmation concernant les homophones. Ainsi, il propose que sur les deux premiers niveaux du cycle III (CE2, CM1), les élèves sachent distinguer les homophones grammaticaux, pour arriver progressivement à la fin du CM2 à la maîtrise des distinctions homophoniques.

Ainsi, la programmation est un élément à prendre en compte afin de pouvoir instaurer un enseignement cohérent au service des élèves.

Cette troisième partie prenant appui sur l'état actuel de la recherche a permis de faire un bilan sur ce que préconise la recherche quant à la manière de concevoir l'enseignement de l'orthographe et plus spécifique l'enseignement des homophones grammaticaux.

Le développement de ce cadre théorique permet d'affiner la question de départ et de vous proposer une problématique à laquelle nous répondrons à travers la mise en place d'un dispositif de recueil de données.

4. - Problématisation de la question de départ :

Avant d'explicitier la problématique, il nous semble important de rappeler la question de départ qui au début de ce raisonnement était formulée de la manière suivante : les outils que l'on propose aux enseignants et plus particulièrement les manuels de cycle III permettent-ils de mettre en place un enseignement cohérent et des apprentissages efficaces ?

4.1. *Problématique*

A partir de la question de départ et à la lumière des éléments théoriques que nous venons de développer, la problématique de ce mémoire prendra appui sur une analyse critique de quelques séquences présentées par des manuels de cycle III sur les homophones grammaticaux.

Cette analyse critique permettra de faire un parallèle entre ce que proposent les manuels et ce que préconise la recherche ainsi que les instructions officielles.

4.2. *Hypothèse de travail*

Notre hypothèse de départ est que les manuels prennent en compte les instructions officielles mais que ces derniers ne prennent pas en compte l'état de la recherche sur l'enseignement des homophones grammaticaux et privilégient donc une approche des homophones grammaticaux par couple.

5. - Le dispositif de recueil de données

Cette partie du mémoire a pour objectifs de vous présenter le recueil de données retenu ainsi qu'une analyse des manuels sélectionnés.

Cette analyse a pour but de faire un constat sur la démarche mise en place par deux manuels quant à la manière de concevoir l'enseignement des homophones grammaticaux. Ainsi, cette analyse comportera trois volets : l'approche de la notion, l'élaboration de la règle et enfin les exercices d'entraînement proposés par chaque manuel sélectionné.

5.1. Présentation du recueil de données :

Avant d'entrer dans le cœur de l'analyse, il semble important d'explicitier mes motivations ainsi que d'argumenter sur le choix des manuels sélectionnés. En effet, ce mémoire a pour but de montrer comment est conçu l'enseignement des homophones grammaticaux dans les manuels scolaires de cycle III (Cf. *supra* p. 10).

5.1.1. Mes motivations

Le choix d'une analyse critique s'est porté sur les manuels de cycle III pour plusieurs raisons. La première raison est qu'il s'agit d'apprendre à adopter un regard réflexif sur cet outil utilisé par de nombreux enseignants. Ainsi, il semble intéressant d'entreprendre cette démarche afin d'avoir quelques éléments en main afin de ne pas être désarçonnée devant ce type de support.

La seconde raison est que la mise en place d'une grille d'analyse de manuel et le fait d'avoir réfléchi à cette question permettra de gagner du temps dans le cas d'une future pratique en tant qu'enseignante.

Cette analyse de manuel n'aura pas pour but d'analyser les procédures des élèves face aux tâches et aux activités proposées par les manuels mais bien d'adopter un point de vue réflexif nécessaire à tout enseignant lorsque celui-ci conçoit son enseignement.

Pourquoi l'analyse de manuels⁴ ?

Le support choisi par cette analyse critique s'est porté sur les manuels car la plupart des professeurs des écoles débutants les utilisent au cours des premières années de pratiques professionnelles comme point d'appui.

En effet, le manuel permet de donner une trame et plus spécifiquement une progression⁵ ainsi que des séquences généralement conformes aux programmes en vigueur.

Cependant, ce mémoire a aussi pour but de montrer qu'il faut se méfier de ce que proposent les manuels et qu'un professeur des écoles, même débutant, doit adopter une attitude réflexive quant aux activités proposées. Ce constat est tiré en parti du référentiel des dix compétences professionnelles⁶ du professeur parues dans le BOEN (2010).

Ce dernier rappelle que le professeur « est capable de faire une analyse critique de son travail et de modifier, le cas échéant, ses pratiques d'enseignement ».

De plus, le BOEN (2010) rappelle également que « le professeur est capable de tirer parti des apports de la recherche et des innovations pédagogiques pour actualiser ses connaissances et les exploiter dans sa pratique quotidienne » (compétence 10). Ainsi, pour toutes les disciplines enseignées, le professeur des écoles est tenu de se tenir au courant des avancées pédagogiques. De ce fait, je souhaitais faire un état de ce qui se fait actuellement dans les manuels. Il serait intéressant de savoir si ces ouvrages prennent en compte les préconisations des recherches en didactiques.

⁴ *Il est à rappeler que les motivations développées dès à présent sont des constats personnels et que celles-ci ne sont qu'un point de vue parmi tant d'autres.*

⁵ Une progression permet d'ordonner les apprentissages tout au long de l'année scolaire. Elle a pour but de faire progresser graduellement les élèves dans l'acquisition d'une notion. Elle est donc plus précise qu'une programmation.

⁶ Les dix compétences professionnelles

- Agir en fonctionnaire de l'Etat éthique et responsable
- Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer
- Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale
- Concevoir et mettre en œuvre un enseignement
- Organiser le travail de la classe
- Prendre en compte la diversité des élèves
- Evaluer les élèves
- Maîtriser les technologies de l'information et de la communication
- Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école
- Se former et innover.

Ainsi, en analysant le support utilisé en classe et en le confrontant avec les recherches en didactique, le professeur des écoles est capable d'adopter cette posture réflexive qu'attend l'institution. Cependant, il peut être difficile pour un enseignant débutant de se former et d'innover en début de carrière

5.1.2. Quels manuels ? Et les difficultés rencontrées.

Le choix des manuels a été la partie la plus difficile dans l'élaboration de ce recueil de données. En effet, la sélection de ceux-ci n'est pas chose aisée quand on sait qu'il faut concilier plusieurs paramètres. Pour ma part, je voulais que l'analyse de manuels soit la plus objective possible et que les manuels choisis ne soient pas conçus de la même manière afin de pouvoir opérer une analyse critique de ceux-ci.

De plus, mon stage en responsabilité n'a pas pu m'aider à déterminer mon choix puisque j'étais dans une école élémentaire de niveau 1 dans laquelle il n'y a que les classes de CP et CE1 et je n'étais pas en contact avec les enseignants de cycle 3. Ainsi, pour choisir les manuels de manière objective, j'ai demandé à mes collègues ayant effectué leur stage en cycle 3 de me préciser quel manuel était utilisé dans leur classe. Je me suis également appuyée sur des « bruits de couloirs » ainsi que sur les réputations des deux manuels sélectionnés. A partir de ces différents éléments, j'ai décidé d'arrêter mon choix sur la collection *Interlignes* et la collection *Mot de passe*.

En effet, j'entendais dire que le second a moins bonne réputation que le premier. N'ayant jamais travaillé avec ces deux manuels j'ai décidé de les sélectionner afin de me constituer ma propre opinion.

De plus, il fallait que les deux manuels soient conformes aux programmes de 2008, les 2002 étant abrogés. Ainsi, j'ai axé ma recherche sur les manuels édités au cours de l'année 2008 et suivantes.

Enfin, le choix du nombre de manuel a aussi été une source de difficulté. En effet, au début de l'élaboration de ce mémoire, je souhaitais concentrer mon analyse que sur une seule collection de manuels. Cependant, souhaitant toujours être la plus objective possible, j'ai pris le parti d'analyser deux collections différentes afin de pouvoir faire une analyse critique la plus objective possible. De plus, je souhaitais suivre les progressions établies par les manuels et savoir si d'un niveau à l'autre, ils diversifiaient leur approche des homophones grammaticaux.

La résolution de chacun de ces problèmes a permis de sélectionner deux collections :

- *Interlignes* (CE2, CM1, CM2)
- *Mot de passe* (CE2, CM1, CM2)

5.2. Présentation de la grille d'analyse

Pour analyser de manière efficace ces six manuels une grille d'analyse (annexe 1) a été élaborée afin de développer un argumentaire cohérent qui prend appui sur des points précis.

La grille d'analyse comporte deux volets.

Le premier volet traite de l'organisation générale de chacun des manuels. Pour cela, une brève présentation des auteurs et plus particulièrement de leur identité professionnelle permet d'avoir un aperçu sur l'éventuelle cohérence de chacun des manuels. En effet, l'identité professionnelle de chacun des auteurs permet de se constituer une première opinion quant à la pertinence ou non du manuel.

Dans un second temps, je souhaitais savoir quels sont les objectifs généraux proposés par le manuel concernant les séquences sur les homophones grammaticaux afin de voir s'ils sont conformes aux programmes de 2008. Enfin, de manière générale, je souhaitais savoir si les progressions proposées étaient cohérentes et en adéquation avec les recherches en didactique.

Le deuxième volet permet d'entrer dans une analyse plus fine de chaque manuel.

Pour cela, la grille comporte plusieurs critères qui nous semblent importants et incontournables pour analyser les manuels sélections.

Nous avons donc choisi de traiter la manière dont chaque collection permet d'entrer dans la notion (situation problème ?, situation de recherche ?, par des repérages ?).

Ensuite, nous souhaitons savoir comment le manuel construisait la règle et par la même occasion, savoir quel était le type de démarche proposée (Inductive ou déductive ?⁷). Pour finir, nous voulions aussi nous concentrer sur l'analyse des exercices proposés. Quels sont les savoirs mobilisés ? Ces savoirs sont-ils cohérents avec l'objectif de séquence ? Les consignes données sont-elles claires ? L'ordre des exercices proposé est-il pertinent ?

A partir de cette grille découle les analyses présentées dans la prochaine partie.

Cette seconde partie se déroulera en deux temps. Dans un premier temps, nous ferons une analyse générale des manuels sélectionnés puis dans un second temps, une analyse plus spécifique des séquences concernant les homophones grammaticaux.

5.3. Analyse du recueil de données :

5.3.1. Présentation générale des manuels :

Cette présentation générale de chaque manuel permet de mieux comprendre le fonctionnement de chacun des manuels sélectionnés. Pour cela, il s'agira de présenter les auteurs des deux collections, puis de présenter les objectifs généraux tirés du guide pédagogique de chaque manuel et enfin de présenter la progression choisie pour l'enseignement des homophones grammaticaux.

⁷ La démarche inductive consiste à partir d'une situation problème à partir de laquelle l'élève qui permet aux élèves de dégager une règle

La démarche déductive consiste à énoncer d'abord une règle pour ensuite demander aux élèves de l'appliquer dans des exercices de réinvestissement

5.3.1.1. Les auteurs :

Lorsque nous faisons une analyse de manuels, il est toujours intéressant de faire un point sur les auteurs du manuel afin de mieux appréhender la logique de construction des séquences. Ici, il s'agira de faire une rapide présentation des auteurs qui ont conçu ces manuels.

Ainsi, pour le manuel *Interlignes*, deux auteurs sont agrégées lettres modernes et sont formatrices en IUFM (C.Castera et Marielle Gastellier) et le troisième est professeur des écoles maître formateur (I.Verkindre-Ripard).

Quant au manuel *Mot de passe*, tous les auteurs sont ou ont été professeur des écoles. Nous retrouvons ainsi deux professeures des écoles spécialisées (Cécile De Ram et Sylvie Paré), un directeur d'une école d'application et une conseillère pédagogique (Maryse Lemaire).

Nous pouvons remarquer que tous les auteurs présentés sont tous issus de l'enseignement et ont donc tous conçu des situations d'enseignement pour une classe. Ainsi, il serait maintenant intéressant de regarder plus en détail les objectifs de séquence proposés pour les deux manuels.

3.1.1.1 Les objectifs de séquence

Les objectifs de séquence présentés dans les guides pédagogiques servent de référent pour concevoir une situation d'enseignement. Les guides du maître de chacun des manuels se rejoignent sur les objectifs finaux que les élèves doivent atteindre à la fin de chaque séquence d'enseignement.

De ce fait, la distinction entre les deux manuels tient dans la manière de présenter les objectifs de séquence.

En effet, les guides pédagogiques proposés par *Interlignes* font référence au socle commun de connaissances et de compétences⁸ qui est aujourd'hui à considérer comme un document officiel devant être connu par les enseignants puisqu'à la fin de chaque palier, les enseignants doivent remplir un livret de compétences. De plus, chaque guide propose une référence explicite aux programmes de 2008.

Les livres du maître de la collection par *Mot de passe* ne proposent pas de références explicites au programme de 2008, ni au socle commun de connaissances et de compétences (Cf. *supra*, p. 10).

En plus d'une différence de présentation, nous pouvons constater que l'énoncé des objectifs diffère. En effet, les objectifs proposés par le manuel *Mot de passe* ressemblent à l'énoncé des compétences présentées dans les progressions des programmes de 2008. Ainsi, les objectifs sont souvent énoncés de la manière suivante « Savoir orthographier correctement les homophones... » alors que les objectifs poursuivis par *Interlignes* semblent proposer des objectifs plus travaillés « amener les élèves à réfléchir à différentes stratégies pour savoir écrire sans erreur les homophones grammaticaux ». A travers les deux exemples proposés, nous pouvons déjà déduire quelles sera la démarche adoptée par chacun des manuels. En effet, là où *Mot de passe* reprend les compétences définies par le BO n°3 (2008), *Interlignes* intègre l'élève dans l'énoncé de son objectif.

⁸ La loi d'orientation de 2005 a mis en place le socle commun de connaissances et de compétences. Ce socle présente sept compétences que les élèves auront à maîtriser à la fin de leur scolarité obligatoire. Les sept compétences sont les suivantes :

- maîtriser la langue française
- la pratique d'une langue étrangère
- les principaux éléments en mathématiques et la culture scientifique et technologique
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication
- la culture humaniste
- les compétences sociales et civiques
- l'autonomie et l'initiative

3.1.1.2 La programmation envisagée

Les deux manuels proposent une progression semblable et relevant d'une programmation spiralaire⁹.

Ainsi, les manuels *Interlignes* proposent à chaque niveau l'étude d'un certain nombre d'homophones alors que *Mot de passe* opère une distinction dans le sens où ses manuels reprennent la progression proposée par les programmes de 2008.

Les manuels *Interlignes* ne reprennent pas la progression proposée par les programmes de 2008. De ce fait, en CE2, aucun homophone grammatical n'est approché. En ce sens, le manuel *Interligne* CE2 ne respecte pas les programmes de 2008 (cf. *infra* p.9) même si une première sensibilisation au cas d'homonymie est faite au CE2.

Cette présentation générale de chaque collection a pour objectif de mieux appréhender la cadre d'analyse plus spécifique concernant les séquences d'enseignement sur les homophones grammaticaux.

3.1.2 Analyse des deux manuels :

Cette analyse plus fine se présentera sous forme de synthèse dans laquelle nous traiterons de l'approche de la notion, la construction de la règle et des exercices de réinvestissement.

Nous avons décidé d'arrêter notre choix sur ces trois thèmes car ils constituent les trois temps phares dans la conception d'un enseignement. Ainsi, l'approche de la notion est le premier temps au cours duquel l'élève est confronté à un nouvel apprentissage. Ensuite, la construction de la règle est le deuxième temps fort dans une séquence puisqu'il s'agit du moment où l'élève fait un état de ses connaissances. Enfin, la phase d'exercices de réinvestissement permet à l'élève de consolider ses connaissances et permet à l'enseignant de constater où en sont les élèves dans l'acquisition de la notion afin de proposer par la suite des temps de remédiations en fonction des difficultés relevées.

⁹ La programmation spiralaire permet d'enseigner une même notion sur un même cycle mais celle-ci se complexifie à chaque niveau.

3.1.2.1 Approche de la notion

L'approche de la notion ou l'entrée dans l'activité est une étape importante dans la construction des savoirs. En effet, cette première étape dans la séquence constitue le moment où l'élève entre en contact avec la notion à enseigner. Pour cela, cette première phase doit être motivante et avoir du sens pour l'élève afin que ce dernier puisse s'appuyer sur cette première découverte pour construire son savoir.

Une première distinction est à faire au niveau du titre de la séquence (annexe 2). Dans *Interlignes*, nous retrouvons une présentation de la séquence assez générale puisqu'aucun homophone grammatical n'est opposé « Comment écrire les mots qui se prononcent de la même manière ? » (*Interlignes* CM1 et CM2). Ainsi, Le titre de la séquence pourrait constituer une approche de la notion car il permet d'avoir les représentations des élèves quant à la manière de choisir la bonne orthographe d'un homophone grammatical (sans que le terme ne soit clairement écrit).

Le titre proposé par *Mot de passe* est plus centré sur l'objet d'apprentissage. En effet, *Mot de passe* CE2 choisit une entrée par couple. Nous l'avons vu dans la partie théorique, cette approche n'est pas recommandée en raison du fait que cette opposition par couple génère des difficultés dans la reconnaissance orthographique des homophones grammaticaux là où au départ, il n'y avait pas de confusion. Cependant, dès le CM1, *Mot de passe* emploie les termes d'homophones grammaticaux. Ainsi, l'élève sait sur quoi portera la séquence et pourra mobiliser ses connaissances sur la notion.

Une deuxième distinction est à faire au niveau de la dénomination de la situation d'entrée. En effet, *Interlignes* propose un « Petit problème » quand *Mot de passe* propose « J'observe et je m'interroge ». Cette différence d'appellation provoque donc deux approches différentes.

Dans les manuels *Interlignes* (annexe 3), les questions sont plus ouvertes et les élèves sont plus en situation de recherche puisque l'interrogation est directement destinée à l'élève par l'emploi du pronom personnel 'tu' : « Le maître m'a demandé de réaliser une affiche pour différencier l'orthographe des mots en couleur de cette chanson. Peux-tu m'aider ? » (*Interlignes* CM1 : 140), « Et toi, qu'écrirais-tu ? Pourquoi » (*Interlignes* CM2 : 137).

Ainsi, dans les deux cas, les élèves auront à justifier de leurs choix et la justification prendra appui sur la nature des différents homophones grammaticaux.

Cependant, dans les deux situations proposées, les manuels insistent aussi sur les oppositions homophoniques. Ainsi, dès le départ, l'élève aura à choisir parmi deux voire quatre orthographes différentes d'homophones grammaticaux. Le fait de constituer une affiche permet à l'élève de réfléchir à une catégorisation pertinente des homophones grammaticaux. Cette situation a pour objectif, de montrer que les mots qui s'écrivent de la même manière sont à différencier de par leur appartenance grammaticale.

Cette situation suppose que l'élève sait distinguer les différentes classes grammaticales des mots proposés dans le texte. D'après les programmes de 2008, au CM1, les élèves doivent être capables de distinguer « le verbe, le nom, les articles, les pronoms personnels, les adjectifs qualificatifs, les déterminants démonstratifs, interrogatifs, les adverbes (de lieu, de temps, de manière) » (BO n°3 19 juin 2008 : 36). Cependant, dans la situation proposée certains mots à classer sont des prépositions ou des conjonctions de coordination et ces éléments ne sont abordés qu'au CM2. Mais d'après la progression proposée par le manuel, la séquence sur les homophones grammaticaux intervient en dernier dans le domaine de l'orthographe. Ainsi, l'enseignant pourra commencer à introduire de manière 'informelle' les mots de liaison.

Dans les manuels *Mot de passe* (annexe 4), les interrogations sont guidées puisque les questions sont très explicites et les éléments de réponses déjà soulignés dans le texte. En effet, à chaque situation d'entrée, le manuel propose un texte dans lequel l'élève observe les homophones grammaticaux soulignés dans le texte. Ainsi, aucune observation ne peut être entreprise par l'élève. De plus, systématiquement, les indices permettant d'utiliser la procédure par substitution sont donnés dans les consignes « Essaie de remplacer par était ou par sera » (*Mot de passe* CE2 : 70), « Lequel peut être remplacé par ou bien ? » « Lequel peut être remplacé par tes ou mes ? » (*Mot de passe* CM1 : 118).

Ces situations ne permettent pas à l'élève de chercher des procédures qui lui permettraient de choisir l'orthographe correcte de l'homophone et de manière sous-jacente, cette situation ne lui permet de réfléchir sur le fonctionnement des homophones grammaticaux.

Enfin, il est à relever une petite erreur qui peut mettre certains élèves en difficultés. Dans le manuel *Mot de passe CM1*, la consigne est d'écrire au singulier les GN (là encore, il nous semble important de ne pas utiliser les abréviations quand la notion est en cours d'acquisition). Cependant, comment mettre au singulier le groupe nominal suivant « Les enfants mettront ces lunettes pour protéger leurs yeux ». En effet, il n'est pas possible de mettre au singulier un groupe nominal dans lequel le nom est toujours au pluriel.

Ce qui est intéressant de constater c'est que dès la fin du CE2, une approche par la nature des homophones est abordée. En effet, on retrouve des questions du type « Repère le mot. Est-il suivi d'un nom ou d'un verbe ? » (*Mot de passe CE2* : 110).

Cette situation permet à l'élève, contrairement à la situation décrite plus haut, de réfléchir sur le fonctionnement des homophones grammaticaux et sur diverses procédures à mettre en œuvre afin de choisir la bonne orthographe.

Alors qu'au CE2, les questions proposées dans la rubrique « J'observe de je m'interroge, semblent guidées le raisonnement de l'élève en donnant les éléments de réponse dans l'intitulé de la question, au CM1, les questions deviennent de moins en moins guidées « Observe les mots en vert. Quels mots précèdent-ils ? Par quel mot pourrait-on le remplacer ? » (*Mot de passe CM1* : 148). Ou encore « Parmi ces mots en rose, lesquels sont placés devant des noms ? Quelle est leur nature ? » (*Mot de passe CM2* :88). Ainsi, nous pouvons constater que progressivement, le manuel délaisse la relation phonie/graphie pour se concentrer sur les éléments qui permettent de discriminer visuellement les homophones grammaticaux à travers l'utilisation de la substitution et l'utilisation des classes grammaticales. Selon nous, les élèves ne sont pas assez en situation d'observation, ni d'interrogation puisqu'aucune situation de recherche n'est véritablement mise en place.

Nous venons de voir que la première approche avec les homophones grammaticaux est très délicate.

En effet, dans les deux cas, nous avons pu constater que l'approche des homophones grammaticaux se faisait par une opposition des couples homophoniques ce qui semble favoriser et donner du contenu pour l'entrer dans la notion. Cependant, il existe un décalage entre les deux manuels dans la manière de guider la réflexion des élèves.

En effet, *Interlignes* met en évidence les possibles confusions qui pourraient exister entre l'orthographe des homophones grammaticaux et demande aux élèves une réflexion quant à la manière de distinguer ces homophones.

Mot de passe quant à lui met en évidence le fait qu'il existe différents homophones grammaticaux et préfère guider les élèves dans leur réflexion en insistant sur les critères syntaxiques (la place et la nature du mot dans la phrase).

Nous n'avons jamais cessé de le répéter dans cette partie, l'approche de la notion est importante, notamment parce qu'elle facilite l'élève à construire la règle.

3.1.2.2 Construction de la règle :

La construction de la règle est une étape importante dans l'acquisition de la notion. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, il est recommandé de mettre en place une démarche inductive¹⁰ au cours de laquelle les élèves partent d'un fait observé sur la langue afin d'en dégager les caractéristiques par l'élaboration de la règle.

Nous avons vu également que l'élève, avec l'aide de l'enseignant, construit son savoir. Nous pouvons constater que dans les deux manuels sélectionnés, l'entrée dans la notion se fait de deux manières différentes mais sur le fond, les deux partent d'une observation des homophones grammaticaux à partir de texte, d'une situation d'interrogation (*Interlignes* CM2 : 137), d'une observation au cours de laquelle les élèves ont à répondre à des questions qui ont pour objectif de les faire réfléchir sur le fonctionnement des homophones grammaticaux afin d'aboutir à la construction d'une règle.

Concernant la construction de la règle, une première remarque peut être faite sur le choix de la mise en page et sur l'intitulé de la rubrique.

¹⁰ La démarche inductive consiste de partir d'une situation problème au cours de laquelle l'élève pourra dégager les éléments lui permettant de construire la règle. Cette démarche s'oppose à la démarche déductive au cours de la règle est donnée aux élèves qui auront à l'appliquer des situations de réinvestissement.

En effet, dans *Mot de Passe*, nous pouvons remarquer que la règle est visible par tous les élèves et peut être lue avant la situation d'observation alors que dans *Interlignes*, la règle est située à la fin de la séquence. Cette organisation tend à montrer que *Mot de passe* se situe dans une démarche déductive quand *Interlignes* tend à privilégier la démarche inductive.

L'intitulé de la rubrique « Ce que je retiens » dans *Mot de passe* et « Construisons la règle » chez *Interlignes* montre que les manuels ont fait des choix différents quant au rôle tenu par l'élève dans la construction de la règle.

Ainsi dans *Mot de passe*, la règle n'est pas construite avec les élèves puisque les questions proposées dans « J'observe et je m'interroge » donnent peu de pistes de réflexion sur les homophones grammaticaux. Le guide pédagogique propose aux enseignants de faire lire la règle par les élèves, puis de faire reformuler la règle sans la regarder.

Le manuel ne met pas l'élève dans une situation d'acteur dans la construction de son savoir mais plutôt dans une situation passive au cours de laquelle l'enseignant ou le manuel apporte tous les éléments de réponse sans que l'élève n'ait véritablement mené une réflexion sur le fonctionnement de la langue.

Le manuel *Interlignes* (annexe 5) propose une démarche moins transmissive. La construction de la règle est guidée par un ensemble de trois questions. Ces questions partent du plus général au plus spécifique.

En effet, la première question « Pourquoi peux-tu les confondre ? » (*Interlignes* CM1 :140 et CM2 : 137) a pour objectif de donner aux élèves une définition partielle des homophones. En effet, lorsque nous définissons les homophones grammaticaux, les premiers mots dits sont « ce sont des mots qui se prononcent de la même façon ». Ainsi, cette première interrogation en *pourquoi* permet à l'élève d'entrer dans un processus de réflexion sur le fonctionnement de la langue.

La seconde question (« Comment as-tu fait pour choisir l'orthographe correcte ? ») en *comment* suppose un retour métacognitif sur les procédures utilisées. Cette question est un prélude à la question sur les différentes natures des homophones grammaticaux.

En effet, les questions « comment as-tu reconnu le verbe ? » « Comment as-tu reconnu les déterminants ? » (*Interlignes CM1 : 140*) supposent que les homophones grammaticaux pourront être des verbes que l'on pourra reconnaître grâce au critère morphologique car il se conjugue en fonction du nombre et de la personne. Le déterminant, quant à lui, est toujours situé avant un nom (critère morphologique). Ainsi, cette seconde question permet à l'élève de se rendre compte que les homophones grammaticaux n'ont pas la même nature.

Enfin la troisième question est plus spécifique car elle aborde directement le problème des homophones grammaticaux « Comment peut-on faire pour ne pas les confondre ? » (*Interlignes CM1 :140*) « Comment peut-on faire pour distinguer a et à ? » (*Interlignes CM2 :137*).

Ainsi, le manuel invite les élèves à réfléchir à une stratégie pour ne pas confondre les homophones grammaticaux en s'aidant des réponses aux questions précédentes. Ce sont donc aux élèves de procéder par analogie par l'utilisation de la substitution¹¹. Cela suppose de la part des élèves, une certaine connaissance du système orthographique français dans lequel, nous pouvons substituer un mot par un autre mot de même nature.

Concernant l'analyse plus fine de la règle, nous pouvons remarquer que les deux manuels donnent sensiblement la même définition des homophones grammaticaux.

Ce sont des mots « qui ont le même son mais ils n'ont pas la même nature, ni la même fonction. » (*Mot de Passe CM1 : 118*) ou « Les homophones grammaticaux sont des mots qui se prononcent de la même manière mais [qui] s'écrivent différemment » (*Interlignes CM1 et CM2*). Cependant, nous pouvons constater que les deux manuels n'utilisent pas les mêmes critères d'identification.

En effet, en grammaire, il existe trois critères différents qui permettent d'identifier l'orthographe du bon mot.

¹¹ La substitution est une manipulation syntaxique qui permet dans le cas des homophones grammaticaux de choisir la bonne orthographe d'un homophone en remplaçant ce dernier par un mot de la même classe grammaticale.

Nous pouvons utiliser le critère sémantique qui renvoie au sens du mot, le critère syntaxique qui renvoie à la place et à la fonction du mot dans la phrase et le critère morphologique qui renvoie au genre et au nombre.

Ainsi, *Interlignes* s'attache au critère sémantique « on doit réfléchir à leur sens » (*Interlignes* CM1 :142 et CM2 :139) ainsi qu'au critère syntaxique « à leur place dans la phrase » (*Interlignes* CM1 :142 et CM2 :139).

Mot de Passe (annexe 6), quant à lui, s'attache au critère morphologique lorsque l'homophone est un verbe « est : verbe être conjugué à la troisième personne du singulier du présent de l'indication » (*Mot de Passe* CM1 :136), au critère sémantique lorsque l'homophone est une conjonction de coordination « et : conjonction de coordination qui permet de relier deux éléments d'une phrase » (*Mot de passe* CM1 : 136) ainsi qu'au critère syntaxique lorsque les homophones sont des pronoms personnel « on : pronom personnel sujet. Il est sujet de la phrase » (*Mot de passe* CM1 : 136).

De manière générale, il est préférable de rester sur un ou deux critères, si possible choisis avec les élèves, afin de ne pas créer plus de confusion.

En effet, nous pouvons dire que la règle établie par *Mot de Passe* est complète mais celle-ci semble très compliquée à comprendre et à retenir. Selon nous, il est nécessaire que l'élève comprenne avant tout la règle et le fonctionnement général des homophones. Même s'il ne s'agit pas « d'assommer » l'élève avec des termes qu'il risque de confondre et/ou de ne pas retenir, il faut néanmoins donner à l'élève des outils linguistiques qui lui permettront de réinvestir les notions vues en classe à l'oral parmi lesquels, les termes 'homophones grammaticaux, substitution, les différentes natures et fonction des mots'. Nous pouvons donc saluer la richesse du vocabulaire grammatical qui permet une sensibilisation des élèves à ce vocabulaire qui doit être acquis à la fin du cycle 3.

Cette analyse fine des règles conduit à se poser la question de la pertinence des exemples choisis. En effet, les exemples sont des supports qui permettent d'illustrer les propos de la règle. Ainsi, les exemples doivent être concrets et faire offices de rappel de la situation vécue en classe par l'élève. Les exemples proposés par les deux manuels sont peu pertinents et n'illustrent pas toujours les situations de recherche présentées en début de séance.

Ainsi, *Interlignes* (annexe 7) illustre ses règles qu'à travers l'utilisation du verbe *être* ou *avoir* et de la conjonction de coordination *ou* (*Interlignes* CM1 :142 ; *Interlignes* CM2 :139).

Or dans la situation de recherche présentée au début de la séquence, le manuel propose les homophones ont/on, sont/son, mes/mais ... (*Interlignes* CM1 : 140) Cependant, un manuel se démarque par le choix de ses exemples.

Il s'agit du manuel *Mot de Passe* qui dans l'élaboration de sa règle reprend les homophones rencontrés dans la situation de recherche. Mais il est à regretter que ce manuel mette systématiquement les homophones grammaticaux en opposition par couple (*Mot de passe* CM1 :136, *Mot de passe* CM2 : 88).

Or, nous avons vu dans la partie théorique que les oppositions homophoniques étaient à éviter afin de ne pas augmenter les confusions possibles entre les homophones ; et enfin parce que ces derniers n'ont pas la même nature grammaticale.

Le manuel *Interlignes* quant à lui, n'illustre pas sa règle avec des exemples pris dans la situation de recherche. En effet, sa règle est plus simple à retenir puisqu'à chaque fois, il illustre son propos par un verbe. Le choix du verbe est pertinent puisque la méthode utilisée est la substitution et que la stratégie donnée par le manuel consiste à « changer le temps de la phrase ».

Cependant, d'un niveau à l'autre, l'exemple ne change pas quand il s'agit d'utiliser la stratégie de substitution. Ainsi, dans la règle de CM1, l'exemple utilisé est la conjonction de coordination 'ou' ainsi que dans le manuel de CM2. Il nous semble qu'il aurait été intéressant de donner plusieurs exemples afin de montrer aux élèves que cette méthode de substitution est aussi valable pour d'autres conjonctions de coordination et des prépositions.

Ainsi, dans cette seconde partie, nous venons de constater que les manuels ne suivent pas toujours les préconisations des didacticiens. En effet, comme nous l'avons rappelé plusieurs fois dans ce mémoire, l'élaboration de la règle est un moment important dans l'étape d'apprentissage de l'élève. En effet, ce dernier doit être acteur de son apprentissage afin de construire plus facilement son savoir. Nous avons pu constater qu'un des deux manuels est plutôt dans une démarche transmissive ce qui ne permet pas, semble-t-il, à l'élève de s'appropriier la notion (Cf. *supra* p.15).

De plus, il me semble nécessaire que la règle soit claire et précise. Sur les deux manuels analysés, aucune erreur linguistique ou didactique n'est à relever.

Cependant, une des deux règles semblent utiliser trop de termes grammaticaux, même si l'emploi le métalangage est important puisqu'il permet à l'élève de décrire la langue en employant les termes conventionnels, il faut éviter de donner trop de termes grammaticaux ce qui pourrait empêcher la compréhension générale de la règle et des éléments importants.

Il nous semble qu'une règle devrait comporter les éléments suivants : définition de la notion, choix des critères retenus par les élèves pour orthographier correctement un mot, stratégie de reconnaissance, exemples multiples (3 ou 4) qui permettent d'illustrer cette stratégie.

Une fois que l'ensemble du dispositif permettant la construction de la règle a été élaborée par l'ensemble des élèves avec l'aide de l'enseignant, il est nécessaire de consolider la notion à travers des exercices d'entraînement.

3.1.2.3 Les exercices d'entraînement.

Les exercices d'entraînement sont une étape tout aussi importante que les deux étapes précédemment analysées. En effet, ceux-ci permettent à l'enseignant de suivre le niveau d'acquisition de la notion de chacun de ses élèves. De plus, pour les élèves, cette étape permet de mobiliser des stratégies et des connaissances apprises lors des deux étapes d'apprentissage précédentes.

L'apprentissage des homophones grammaticaux est un apprentissage qui se fait à travers des situations d'exercices qui peuvent prendre diverses formes. Les deux manuels ont choisi des exercices d'entraînement dans lesquels les élèves ont à réinvestir tout ce qui a été vu au cours de la séance sur l'élaboration de la règle.

Les exercices proposés (annexe 8) par *Mot de Passe* peuvent être rangés en trois catégories : les exercices de découverte, les exercices d'appropriation et les exercices d'approfondissement.

Les exercices proposés (annexe 9) par *Interlignes* peuvent être aussi catégorisés selon un type d'évaluation.

Les tests, les exercices d'entraînement et la rubrique « As-tu bien compris ? » permettent une évaluation formative. Ainsi, le manuel propose une différenciation à travers deux itinéraires. Le dernier exercice « Autour des textes » permet de réinvestir les connaissances dans une autre situation, ici dans une situation de lecture.

Les différents exercices proposés permettent à l'élève d'utiliser plusieurs procédures de reconnaissance. La procédure qui prédomine sur l'ensemble des exercices proposés est la substitution. En effet, au CM1, sur les douze exercices proposés, huit demandent à l'élève de procéder à la substitution. Cependant, il est à noter que les consignes diffèrent. En effet, les premiers exercices proposés (exercices 1, 2, 4, 7) explicitent clairement la stratégie de substitution que l'élève doit mobiliser par l'utilisation du verbe 'remplace'. Puis les consignes données dans les exercices suivants sont plus implicites. En effet, les consignes données dans les exercices 5, 6, 9 et 12 ne donnent pas la stratégie à employer mais la tâche de l'élève sera de mobiliser ses connaissances sur la substitution afin de pouvoir répondre à la consigne.

Les consignes données pour les exercices de substitution proposés au CM2 sont aussi implicites et plus difficiles car elles invoquent la nature des mots « un autre mot de liaison » (exercices 3) ou « indique le lieu » (exercice 4). Ici, la difficulté est renforcée par le fait que l'élève doive convoquer plusieurs savoirs : la substitution et la terminologie grammaticale. Les deux (CM1 et CM2) manuels proposent des exercices qui jouent sur les différents critères. En effet, nous pouvons constater qu'*Interlignes* n'utilise pas uniquement la stratégie de substitutions aux élèves mais propose d'autres pistes afin que l'élève ne reste pas cantonné à une seule stratégie de reconnaissances des homophones grammaticaux. Ainsi, certains exercices prennent appui sur le critère morphologique (*Interligne* CM1, exercices 3 et 11 : 141). Le manuel montre que dans certains cas, la substitution n'est pas nécessaire, qu'il suffit de transformer le nombre de la phrase pour avoir la bonne orthographe des homophones grammaticaux.

D'autres exercices prennent appui sur le critère syntaxique (*Interlignes* CM1, exercice 10 : 141 ; *Interlignes* CM2, exercice 9 : 138), les deux exercices montrent que l'orthographe d'un mot dépend aussi de sa place dans une phrase.

Dans les deux manuels *Interlignes*, certaines consignes permettent un retour réflexif sur la langue à travers l'interrogation « Que remarques-tu ? » ou « Que constates-tu ? ».

Cela permet à l'élève de poser par écrit ses hypothèses et de permettre une confrontation au moment de la mise en commun afin de valider ou non les hypothèses de chacun. Ainsi, les élèves apprennent à réfléchir sur le fonctionnement de la langue.

Cependant, certains exercices me semblent mal conçus, notamment ceux dans lesquels la consigne oppose les homophones grammaticaux alors qu'il aurait été tout à fait envisageable de constituer un exercice ne traitant que des homophones appartenant à la classe des prépositions et des conjonctions de coordination et un autre exercice ne traitant que des homophones verbaux.

Le manuel *Mot de Passe*, quant à lui, ne propose ni d'évaluation formative, ni de parcours de différenciation. De plus, tous les exercices (annexe 8) ont la même forme. En effet, il s'agit de compléter une phrase avec le bon homophone grammatical. Ainsi, sur l'ensemble des exercices tous les homophones grammaticaux sont opposés par couple. De plus, aucun exercice ne propose de véritable réflexion sur le fonctionnement de la langue.

Il faut attendre les exercices du CM2 pour que l'élève puisse repérer la nature des différents homophones grammaticaux. *Mot de passe* propose deux exercices intéressants qui ont pour objectif le repérage des homophones grammaticaux dans un texte. Ainsi, ces deux exercices permettent à l'enseignant de constater si l'élève a acquis la reconnaissance visuelle des homophones grammaticaux. Ce manuel tente aussi de contextualiser l'utilisation des homophones grammaticaux à travers des situations de production d'écrits. Cependant, ces situations de description de photographies sur lesquelles peut de choses sont à noter ne portent leurs fruits puisque peu d'éléments descriptifs sont repérables et l'élève aura tendance à utiliser le verbe *être* et *avoir* ou certains déterminants possessifs.

Ainsi, les points négatifs que l'on retrouve dans les deux manuels sont le manque de contextualisation des exercices qui serait possible grâce à la présence de production d'écrit car Jean-Pierre Jaffré (2004 : article) qui a montré que l'acquisition des homophones grammaticaux pouvait être vérifiée lors des exercices d'orthographe décontextualisés mais qu'en production d'écrits, les élèves avaient des difficultés à recontextualiser les homophones grammaticaux.

6. - Conclusion

A travers l'analyse de ce recueil de données, il apparaît que l'hypothèse élaborée au début de ce mémoire (les manuels prennent en compte les instructions officielles mais que ces derniers ne prennent pas en compte l'état de la recherche sur l'enseignement des homophones grammaticaux et privilégient donc une approche des homophones grammaticaux par couple) peut être à la fois validée et invalidée.

En effet, sur les deux manuels de cycle III sélectionnés, *Mot de passe* reprend la programmation proposée par les programmes de 2008. Contrairement à *Interlignes* qui ne propose pas au CE2 un enseignement des homophones grammaticaux. Ainsi, nous pouvons donc constater que *Mot de passe* respecte les programmes de 2008 alors qu'*Interlignes* envisage l'enseignement des homophones grammaticaux à partir du CM1. Cependant, cette collection respecte les programmes dans la mesure où à la fin du cycle III, les élèves savent distinguer et écrire les homophones grammaticaux.

De plus, cette recherche, somme toute modeste, a permis de montrer que deux voies se dégagent quant à la manière de concevoir l'enseignement des homophones grammaticaux. Ainsi, parmi les deux collections sélectionnées, seule *Interlignes* privilégie un enseignement des homophones grammaticaux dans son ensemble c'est-à-dire qu'elle ne privilégie pas un enseignement par couple. La seconde collection, *Mot de passe*, est un peu plus ambiguë. En effet, cette dernière privilégie un enseignement par couple au CE2 mais dès le CM1, celle-ci favorise un enseignement des homophones grammaticaux dans son ensemble.

Quant à la prise en compte des recherches en didactique, les deux collections essaient de faire en sorte que l'élève soit acteur de son apprentissage même si une collection favorise une approche plus constructiviste avec la mise en place d'un processus d'apprentissage qui rend l'élève acteur de ses savoirs. Ainsi, *Interlignes* permet un enseignement progressif des homophones grammaticaux en privilégiant une approche des interrogations sur le fonctionnement des homophones grammaticaux.

Ainsi, les deux collections sélectionnées sont conformes aux programmes de 2008. L'hypothèse selon laquelle les manuels ne prennent pas en compte les recherches en didactique est à modérer dans la mesure où les ouvrages sélectionnés prennent en compte l'élève en tant qu'acteur de son savoir et essaient de privilégier un enseignement constructiviste.

Suite à l'analyse de ce recueil de données, il serait intéressant de poursuivre ce travail de recherche sur le terrain afin de constater comment l'enseignant utilisant l'un des deux manuels se l'approprie afin de concevoir l'enseignement des homophones grammaticaux.

Ce mémoire à visée professionnelle m'a permis de me confronter avec des textes de didacticiens. Cette confrontation a été bénéfique dans le sens où elle permet de se construire une première culture didactique. Cette culture est importante afin de répondre à certaines compétences présentées dans le BOEN (2010). Ainsi, ce mémoire a permis une réflexion sur la manière de concevoir l'enseignement des homophones grammaticaux qui constituent à mon sens une difficulté pour les élèves mais aussi une difficulté pour les enseignants. En effet, même si l'élaboration de ce mémoire a pu me donner quelques pistes pédagogiques il n'en reste pas moins que je ne me sens pas particulièrement parée pour concevoir un enseignement cohérent sur les homophones grammaticaux car chaque élève développe ses conceptions, ses raisonnements. C'est en étant sur le terrain, en analysant les difficultés de ses élèves et en se confrontant aux recherches en orthographe, que l'enseignant pourra alors essayer de mettre en place un enseignement cohérent.

7. - Bibliographie

Ouvrages

Linguistiques

-M.Arrivé, F.Gadet, M.Galmiche (1986) *La grammaire d'aujourd'hui, guide alphabétique de linguistique française*, Flammarion, Paris.

-J-E Gombert (1990), *Les activités métalinguistiques*, PUF, Paris.

-Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat, René Rioul (1994), *Grammaire méthodique du français*, PUF, Paris.

Didactiques

A.Angoujard (1994), *Savoir orthographier*, Hachette, Paris.

R.Honvault, J-P Jaffré, D.Ducard (1995), *L'orthographe en trois dimensions*, Nathan, Paris.

Articles

- Catherine Brissiaud (2006), « Le cas des homophones » in Cahiers pédagogiques *Orthographe* n°440, pages 47-48.

- Jaffré Jean-Pierre (1985), « Pourquoi ça s'écrit pareil ? », *Des pratiques langagières aux savoirs*, Repères n°65, pp 49-59.

- Michelle Ros-Dupont (2006), « Des situations pour enseigner l'orthographe » in Cahiers pédagogiques *Orthographe* n°440, pages 49-51

Sitographie :

-Interview Jean-Pierre Jaffré (2004) : <http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-interview19-Imp.htm>

- Site de l'académie de Limoges concernant la définition d'une situation problème.
http://www.aclimoges.fr/math_sciences/accueil/ERR/pr%20E9sentation%20situation%20probleme.pdf

Programmes

- Ministère de l'éducation nationale (2002), *Document d'application et d'accompagnement des programmes*, CNDP.
- Ministère de l'éducation nationale (2002), HS n°1 14 février.
- Ministère de l'éducation nationale (2008), HS n°3 19 juin.
- Bulletin Officielle de l'Education Nationale n°19 (2010), « Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier ».

Manuels

Interlignes

Manuels de l'élève

- C. Castera; I. Verkindre; M. Gastellier (2009) *Interlignes : Etude de la langue*, Cycle 3 CE2, Sed, Les Mureaux.
- C. Castera; I. Verkindre; P. Braillet Pasquereau (2009) *Interlignes : Etude de la langue*, Cycle 3 CM1, Sed, Les Mureaux.
- C. Castera; I. Verkindre; P. Braillet-Pasquereau (2009) *Interlignes : Etude de la langue*, Cycle 3 CM2, Sed, Les Mureaux.

Fichiers ressources :

- C. Castera; I. Verkindre; M. Gastellier (2009) *Interlignes : Etude de la langue. Fichier ressources*, Cycle 3 CE2, Sed, Les Mureaux.
- C. Castera; I. Verkindre; P. Braillet Pasquereau (2009) *Interlignes : Etude de la langue. Fichier ressources* Cycle 3 CM1, Sed, Les Mureaux.
- C. Castera; I. Verkindre; P. Braillet-Pasquereau (2009) *Interlignes : Etude de la langue. Fichier ressources*, Cycle 3 CM2, Sed, Les Mureaux.

Mot de passe

Livres de l'élève :

- Ram Cécile, Knowles Xavier, Lemaire Maryse, Paré Sylvie (2009), *Français, maîtrise de la langue : CE2 cycle 3 : programme 2008*, Hachette Education, Paris
- Ram Cécile de, Knowles Xavier (2010), *Français, maîtrise de la langue: CM1 cycle 3 : programme 2008*, Hachette Education, Paris
- Ramm Cécile de, Knowles Xavier, Lemaire Maryse, Paré Sylvie (2011) *Français, maîtrise de la langue : CM2 cycle 3 : programmes 2008*, Hachette Education, Paris.

Guides pédagogiques :

- Ram Cécile, Knowles Xavier, Lemaire Maryse, Paré Sylvie (2009), *Français, maîtrise de la langue : CE2 cycle 3 : programme 2008. Guide pédagogique*, Hachette Education, Paris
- Ram Cécile de, Knowles Xavier (2010), *Français, maîtrise de la langue: CM1 cycle 3 : programme 2008. Guide pédagogique*, Hachette Education, Paris
- Ramm Cécile de, Knowles Xavier, Lemaire Maryse, Paré Sylvie (2011) *Français, maîtrise de la langue : CM2 cycle 3 : programmes 2008. Guide pédagogique*, Hachette Education, Paris.

8. - Annexes

Annexe 1 : Grille d'analyse

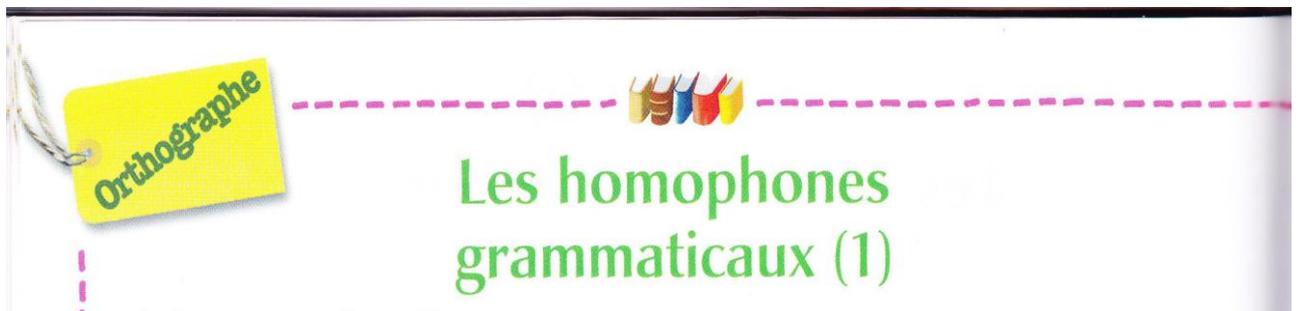
	<i>Interlignes</i>			<i>Mot de passe</i>		
	<i>Ce2</i>	<i>CM1</i>	<i>CM2</i>	<i>CE2</i>	<i>CM1</i>	<i>CM2</i>
Qui sont les auteurs du manuel ? Leur identité professionnelle?						
Le titre du manuel. Son année de publication.						
Dans quel domaine du manuel retrouve-t-on les homophones grammaticaux ?						
Quels sont les apprentissages précédents ? Suivants ? Y a-t-il une continuité ?						
La progression est-elle cohérente ?						
Comment la notion est-elle abordée ? Par l'étude d'un texte ? Par des situations problèmes ? Par des repérages ?						
Quelle est le type de démarche proposée ? Inductive ? Déductive ?						
Les activités proposées à l'élève ? Les pré-requis, les savoirs mobilisés, les consignes, l'ordre des activités est-il pertinent ?						
Comment est construite la règle ?						
Des exercices de systématisation sont-ils proposés ? Le manuel propose t-il de la production d'écrit ?						
Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves ?						
Le manuel laisse t-il de la place à l'enseignant ?						
Les points positifs/ les points négatifs ?						

Annexe 2 : Extraits des titres de séquence :

Titre de la séquence proposé par *Interlignes CMI*, page 140.



Titre de la séquence proposé par *Mot de passe CMI*, page 118



Annexe 3 : Extraits sur la façon d'approcher la notion avec *Interlignes*

PETIT PROBLÈME

LA MAMAN DES POISSONS

Si l'(**on/ont**) ne voit pas pleurer les poissons
Qui (**sont/son**) dans l'eau profonde
(**C'est/s'est/ces/ses**) que jamais quand ils sont polissons
(**On/ont**) ne les gronde.
Quand ils s'oublent (**à/a**) faire pipi au lit
(**Où/ou**) bien sur leurs chaussettes
(**Où/ou**) (**à/a**) cracher comme des pas polis
Elle reste muette
(**La/l'as/l'a**) maman des poissons, elle (**est/et**) bien gentille ! [...]
(**On/ont**) ne la voit jamais froncer les sourcils
(**Ses/ces**) petits l'aiment bien, elle (**est/et**) bien gentille
(**Mes/mais**) moi je l'aime bien avec du citron.

Le maître m'a demandé de réaliser une affiche pour différencier l'orthographe des mots en couleur de cette chanson. Peux-tu m'aider ?



D'après *La Maman des poissons*, paroles et musique de Boby Lapointe, © Éditions Francis Dreyfus, 1971.

Extrait *Interlignes* CM1, page 140

PETIT PROBLÈME



[kel] aventures extraordinaires
[sə] héros [a] connues !

Et toi, qu'écrirais-tu ? Pourquoi ?

Quelles ou Qu'elles ?

ce ou se ?
a ou à ?

Lundi 12
Dictée

Extrait *Interlignes* CM2, page 137



Distinguer et et est

J'observe et je m'interroge

L'aquarelle est une peinture à l'eau, légère, principalement employée sur papier. Son usage exige de tenir compte du support à cause de sa fluidité et de sa transparence. La gouache, également diluable à l'eau est plus pâteuse et opaque. [...]

Les peintures synthétiques sont diluées à l'eau, leur matière est souple, facile à travailler, leurs couleurs sont vives, éclatantes et plus ou moins mates.

La Petite Encyclopédie de l'Art,
Réunion des Musées nationaux,
© Éditions du Regard, Paris, 1995.

1. Lis le texte et repère les mots soulignés. Entends-tu une différence quand tu prononces ces mots ?
2. Vois-tu une différence dans leur écriture ?
3. Essaie de les remplacer par était ou par sera. Que remarques-tu ?

Extrait *Mot de passe CE2*, page 70



Les homophones grammaticaux (1)

J'observe et je m'interroge

Un stage de taille de pierre pour les 8-10 ans

Le centre de loisirs organise cette semaine un stage de taille de pierre destiné aux 8-10 ans. Le tailleur de pierre, muni de ses outils, a insisté sur les consignes de sécurité. « Mes pointes et massettes sont un peu lourdes, mais la pierre est tendre, les enfants mettront ces lunettes pour protéger leurs yeux. » Les réalisations seront achevées vendredi ou samedi, puis exposées à la mairie où une estrade a déjà été installée.

1. Lis le texte et observe les GN soulignés. Écris-les au singulier. Que constates-tu pour les mots en rouge ?
2. Repère les mots en vert. Lequel peut être remplacé par ou bien ?
3. Parmi les mots en bleu, lequel peut être remplacé par tes ou ses ?

Extrait *Mot de passe CM1*, page 118



Les homophones grammaticaux (1)

J'observe et je m'interroge

Le soleil s'est couché ce soir...

Le soleil s'est couché ce soir dans les nuées.
Demain viendra l'orage, et le soir, et la nuit ;
Puis l'aube, et ses clartés de vapeurs obstruées ;
Puis les nuits, puis les jours, pas du temps qui s'enfuit !

Tous ces jours passeront ; ils passeront en foule [...]

Victor Hugo, *Les Feuilles d'automne*, livre XXXV,
Soleils couchants, vol. VI, 1831, © Flammarion.

1. Lis le texte. Prononce à voix haute les mots en rose. Que constates-tu ?
2. Parmi ces mots en rose, lesquels sont placés devant des noms ? Quelle est leur nature ?
3. Devant quel mot le mot souligné en rose est-il placé ?

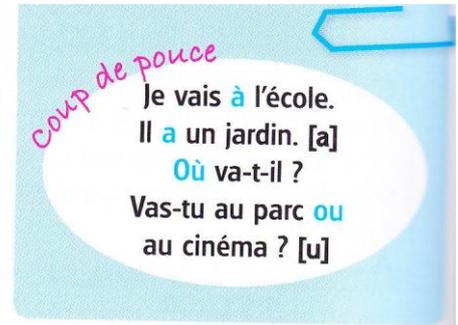
Extrait *Mot de passe CM2*, page 88

Annexe 5 : Une manière de construire la règle proposée par *Interlignes*

☀️ Construisons la règle

- Prononce les mots en couleur. Pourquoi peux-tu les confondre ? Comment as-tu fait pour choisir l'orthographe correcte ?
- Comment as-tu reconnu les verbes ? Comment as-tu reconnu les déterminants ?
- Comment peux-tu faire pour ne pas confondre *ses* et *ces* ? *on* et *ont* ?

Extrait *Interlignes CM1*, page 140



☀️ Construisons la règle

- Prononce les mots en gras. Pourquoi peux-tu les confondre ? Te rappelles-tu comment on les appelle ?
- Quelle est la nature de *a* ? Peux-tu l'écrire dans la phrase ? Pourquoi ? Comment peux-tu faire pour distinguer *a* et *à* ?
- Quelle est la nature des groupes de mots qui suivent [kɛ] et [sə] ? Qu'en déduis-tu sur la nature des mots que tu dois écrire ?

Extrait *Interlignes CM2*, page 137



Annexe 6 : Extraits règles proposées par *Mot de passe*

Je retiens

- À / a, et / est, on / ont et son / sont sont des **homophones grammaticaux** : ils ont le même son mais n'ont pas la même nature. Il faut faire attention de ne pas les confondre.
- a sans accent : verbe **avoir** conjugué à la 3^e personne du singulier du présent de l'indicatif. Pour le reconnaître, on le met à l'imparfait (**avait**). **Elle a de la chance.** → **Elle avait de la chance.**
- à avec un accent grave : préposition. Pour le reconnaître, on peut le remplacer par une autre préposition. **Aller à Paris.** → **Aller vers Paris.**
- est : verbe **être** conjugué à la 3^e personne du singulier du présent de l'indicatif. Pour le reconnaître, on le met à l'imparfait (**était**). **Elle est radieuse.** → **Elle était radieuse.**
- et : conjonction de coordination qui permet de relier deux éléments d'une phrase. On peut le remplacer par **et puis**. **des pommes et des poires** → **des pommes et puis des poires.**
- sont : verbe **être** conjugué à la 3^e personne du singulier du présent de l'indicatif. Pour le reconnaître on le met à l'imparfait (**étaient**). **Ils sont des policiers.** → **Ils étaient des policiers.**
- son : déterminant possessif. Pour le reconnaître, on le remplace par **mon** ou **ton**. **Son père est fâché.** → **Mon père est fâché.**
- ont : verbe **avoir** conjugué à la 3^e personne du pluriel du présent de l'indicatif. Pour le reconnaître, on le met à l'imparfait (**avaient**). **Ils ont le trac.** → **Ils avaient le trac.**
- on : pronom personnel sujet. Il est le sujet de la phrase. Pour le reconnaître, on le remplace par **il** ou **elle**. **On raconte des histoires.** → **Il raconte des histoires.**

Extrait *Mot de passe CM1*, page 136

Je retiens

- Ce/se, ses/ces/c'est/s'est et mes/mais sont des **homophones grammaticaux**. Ils se prononcent de la même façon, mais ils n'ont pas toujours la même nature ni la même fonction dans la phrase. Il faut faire attention de ne pas les confondre.
- Ce : déterminant démonstratif. Pour le reconnaître, on peut le remplacer par **ces**.
ce chat → **ces chats**
- Se : pronom personnel à la 3^e personne du singulier ou du pluriel. On le trouve uniquement devant un verbe. On peut le remplacer par **me** ou **te**. **Élodie se retourne.** → **Tu te retournes.**
- Ses : déterminant possessif. Pour le reconnaître, on peut le remplacer par **son** ou **sa**.
Il a ses outils. → **Il a son outil.**
- Ces : déterminant démonstratif. Pour le reconnaître, on peut le remplacer par **ce** ou **cette**.
J'aime ces sculptures. → **J'aime cette sculpture.**
- C'est : pronom démonstratif (forme contractée de **cela**) + verbe **être**. Pour le reconnaître, on peut le remplacer par **cela est**. **Que c'est joli !** → **Que cela est joli !**
- S'est : pronom personnel (forme contractée de **se**) + verbe **être**. Pour le reconnaître, on peut le remplacer par **me suis** ou **t'es**. **Elle s'est trouvée mal.** → **Tu t'es trouvé mal.**
- Mes : déterminant possessif. Pour le reconnaître, on peut le remplacer par **ses** ou **tes**.
J'ai oublié mes clés. → **J'ai oublié tes clés.**
- Mais : conjonction de coordination qui sert à montrer une opposition ou une nuance.
Je vais bien, mais je pourrais aller mieux.

Extrait *Mot de passe CM2*, page 88

LES HOMOPHONES GRAMMATICaux

REGLE

- Les **homophones grammaticaux** sont des mots qui **se prononcent de la même manière mais s'écrivent différemment**.
- Pour ne pas les confondre et choisir la bonne orthographe, on peut réfléchir à leur sens et à leur place dans la phrase.
 - On peut changer le temps de la phrase :
Lina a un rendez-vous. → Lina avait un rendez-vous.
 - On peut remplacer les mots qui peuvent être confondus par d'autres mots ou en ajouter d'autres :
Où achetez-vous vos légumes ? Au marché ou au centre commercial ?
Dans quel endroit achetez-vous vos légumes ? Au marché ou bien au centre commercial ?
- Reporte-toi p. 206-208.

Les mots du jour

- Un **orthodontiste** : dentiste spécialisé dans le redressement des dents. Le mot vient du grec ancien *ortho* qui signifie *droit* ou *correct*, comme dans *orthographe*.
- **Colmater** : fermer un trou.
- **Indiscipliné** : (adj.) ne respect pas le règlement. Mot construit avec le préfixe *in-*.

Extrait *Interlignes CM1*, page 142

LES HOMOPHONES GRAMMATICaux

REGLE

- Les **homophones* grammaticaux** sont des mots qui **se prononcent de la même manière**, mais qui **s'écrivent différemment**.
- Pour ne pas les confondre et choisir la bonne orthographe, on doit réfléchir à leur sens et à leur place dans la phrase. Pour cela, on peut :
 - changer le temps de la phrase :
La pluie est tombée. → La pluie était tombée.
 - remplacer les mots qui peuvent être confondus par d'autres mots ou en ajouter d'autres :
Où as-tu mis ton agenda ? Dans ton cartable ou sur ton bureau ?
→ Dans quel endroit as-tu mis ton agenda ? Dans ton cartable ou bien sur ton bureau ?
- Pour t'aider à écrire correctement les homophones, consulte le tableau de la page 206.

Les mots du jour

- **Autonome** : (adj.) qui sait s'organiser sans l'aide d'un adulte.
- Une **pandémie** : épidémie qui s'étend sur un ou plusieurs continents.
- Un **homophone** : nom construit à partir de deux éléments grecs : « homo », de *homos*, qui signifie « semblable », et « phone », de *phōne*, qui signifie « la voix » et qui renvoie au son.

Extrait *Interlignes CM2*, page 139

Je m'entraîne

- 1 Recopie ces phrases avec **mes** ou **mais**.
- (Mais / Mes) chaussures sont mouillées
(mais / mes) je n'ai pas froid aux pieds.
 - (Mes / Mais) que fait-il ici ?
 - Tu aimerais prendre un biscuit (mais / mes)
la boîte est vide !
 - (Mes / Mais) affaires sont dans mon sac de
sport (mes / mais) pas ma raquette !
 - (Mais / Mes) que trafiques-tu avec (mes /
mais) lunettes ?

Extrait exercice *Mot de passe* CM1, page 118

- 3 Recopie ces phrases avec **ces** ou **ses**.
- (Ces / Ses) enseignes lumineuses
m'empêchent de dormir.
 - Julie brosse (ces / ses) cheveux avec soin.
 - La louve protège (ses / ces) louveteaux.
 - Avec (ses / ces) bouchons, elle ne sera pas
à l'heure pour rejoindre (ces / ses) amis !
 - (Ces / Ses) nouveaux modes de transport
en commun respectent mieux
l'environnement.

Extrait exercice *Mot de passe* CM1, page 119

- 4 Recopie ces phrases en choisissant **est** ou **et**.
- Gina (et / est) toujours en retard.
 - Ce chiot (est / et) gentil (est / et) mignon.
 - Le spectacle (et / est) amusant (et / est)
divertissant.
 - Le maire (est / et) élu par les citoyens
(et / est) les citoyennes.
 - Où (et / est) Théo ? Il (est / et) avec son ami
Houcine.

Extrait exercice *Mot de passe* CM1, page 137

Je m'entraîne

1 Recopie ces phrases. Souligne les homophones grammaticaux et indique leur nature.

- Quelle chance qu'elles puissent venir !
- Je leur avais bien dit que leur train était à 10 heures !
- Quels sont les risques qu'elle prend en faisant ce choix ?
- Tu leur indiqueras que leurs résultats sont faux.
- Quel bonheur qu'elle soit reçue à son examen !

Extrait exercice *Mot de passe CM2*, page 208

6 Recopie ces phrases. Souligne leur en bleu quand il s'agit d'un déterminant et en vert quand il s'agit d'un pronom personnel.

- Monique et Bruno attendent leur enfant.
- La maîtresse leur a demandé un rendez-vous
- Leur voiture est toute neuve.
- Leur garagiste leur a fait un bon prix.
- Leur vieille voiture était bonne pour la casse.

Extrait exercice *Mot de passe CM2*, page 209

Entraînement
0.13 Comment écrire les mots qui se prononcent de la même manière ?

Itinéraire A

1. Recopie les phrases en conjuguant le verbe avoir à l'imparfait. Que constates-tu ?
Ma meilleure amie a un bracelet à la cheville droite. – Julien a un frère à l'école maternelle. – Il a une préférence pour les glaces à la vanille. – Un champignon a poussé à l'ombre de cet arbre.

2. Recopie les phrases en conjuguant le verbe être à l'imparfait et en remplaçant et par et puis ou et aussi.
La classe est constituée de dix filles et douze garçons. – Ce matin, il est allé chez l'éditeur et chez l'imprimeur. – Cet automne, la récolte des pommes et des noix est désastreuse. – Le printemps est annoncé et les hirondelles reviennent.

3. Recopie les phrases en mettant les GN en gras au pluriel. Que constates-tu ?
Son frère consulte un orthodontiste*. – Elle regarde son cousin jouer du piano. – Les tomates de son jardin mûrissent lentement. – Le plombier et son apprenti arrivent pour colmater* une fuite.

4. Recopie les phrases en remplaçant on par nous et ont par avaient.
On a eu beaucoup de soleil jusqu'à présent. – Des oiseaux ont niché sur les toits. – On entend le vent souffler. – Demain après-midi, on prendra le car pour aller à la piscine.

5. Complète par est ou et.
Si Kim ... bien calme, j'ai la certitude qu'il dormira mieux ... plus longtemps. – ... -il sûr que j'ai gardé son stylo ... sa règle ? – Il ... malade ... je dois appeler le médecin qui ... de garde.

6. Complète par et ou est, a ou à, son ou sont.
Dans *Blanche-Neige*, les sept nains ... des personnages sympathiques ... amusants. Ils ... de petite taille ... leurs barbes ... blanches. Lequel ... ton préféré ? Dormeur qui ... toujours envie de dormir ?



Itinéraire B

7. Recopie les phrases que tu peux compléter par ou bien.
Le guichetier me demande : « Souhaiteriez-vous vous rendre à Lyon ... à Marseille ? ... allez-vous prendre le train ? À la gare d'Austerlitz ... à la gare de Lyon ? » Avec toutes ces questions, je ne sais plus ... donner de la tête !

8. Entoure dans les phrases les déterminants homophones. Mets-les au singulier. Que remarques-tu ?
Ma voisine range ses outils de jardinage. – Ses efforts sont enfin récompensés. – Ces peintures sont magnifiques ! – Ces deux garçons sont indisciplinés*.

9. Recopie les phrases en choisissant la proposition qui convient.
(C'est/S'est) à l'automne que les feuilles tombent. – Le coureur (s'est/c'est) foulé la cheville en s'échauffant. – (C'est/S'est) dans cette ville que (s'est/c'est) déroulé le festival de musique classique. – Elle (s'est/c'est) blessée !

10. Recopie les phrases en les classant dans le tableau.

Homophone suivi d'un nom	Homophone suivi d'un verbe
...	...
a) Mes amies <u>se</u> sont rendues à la piscine. – b) Il <u>se</u> lève en pleine nuit ! – c) <u>Ce</u> chien joue tout le temps. – d) Je déteste <u>ce</u> film ! – e) Mon frère <u>se</u> croit le plus fort. – f) Il <u>se</u> régale avec son goûter.	

11. Recopie en mettant la partie soulignée de la phrase au singulier quand tu le peux. Que constates-tu ?
L'été est là mais les températures restent basses pour la saison. – Où ai-je déposé mes clés ? – Mes perruches sont vertes. – Mes amis sont venus vous voir mais vous n'étiez pas là.

12. Recopie et complète les phrases avec ces ou ses, c'est ou s'est.
Elle ... endormie au milieu de ... jouets. – ... chats, je les connais, ce sont ceux de ma voisine. – ... avec bienveillance que la maîtresse observe ... élèves.

141

Itinéraire A

1. Recopie les phrases en conjuguant les verbes **avoir** et **être** à l'imparfait. Que constates-tu ?
 a) Noa a une bonne note à son contrôle d'histoire.
 b) Ma sœur est allée en Espagne et au Portugal. c) Tu as une écorchure à la joue. d) As-tu un ordinateur ?
 e) Cet élève est jeune et déjà très autonome*.
2. Complète les phrases par **mes** ou **mais**.
 a) J'ai mis ... clés dans mon sac, ... j'ai oublié mon portefeuille. b) ... où as-tu posé ... lunettes ? c) ... parents sont satisfaits de ... résultats scolaires, ... je peux encore progresser. d) ... chaussures ne sont pas rouges ... bleues !
3. Recopie les phrases en remplaçant les mots en gras par un autre mot de liaison.
 Ex. : **Ira-t-il au cinéma samedi et dimanche ?**
 → **Ira-t-il au cinéma samedi ou dimanche ?**
 a) Le Petit Poucet sème des cailloux **à** travers la forêt.
 b) N'oublie pas de disposer les cuillères **à** café sur la table ! c) Je préfère la jupe **à** carreaux rouges **et** noirs.
 d) Le caïman **et** le gavia sont des crocodiles.
4. Recopie les phrases dans lesquelles le mot en gras indique le lieu.
 a) **Où** habitez-vous ? b) Veux-tu une pomme **ou** du raisin ? c) Voici le collège **où** j'irai l'année prochaine !
 d) Dans ce zoo-**là**, il n'y a que des félins. e) Est-ce un guépard **ou** un puma ? f) Il ne **la** voit plus.
5. Recopie les phrases en choisissant l'homophone entre parenthèses qui convient.
 a) Ma mère arrose (ses - c'est) plantes. b) L'inspecteur (la - là) questionne longuement. c) Les élèves ramassent (leur - leurs) cahiers. d) (Quelles - Qu'elles) informations alarmantes ! e) Pierre charge (ses - s'est) bagages dans le coffre du car. f) (Quelle - Qu'elle) drôle d'histoire !
Quelle est la nature des homophones que tu as choisis ?
6. Lis ces phrases et précise si elles sont affirmatives ou négatives. Justifie tes réponses.
 a) On adore les glaces au chocolat. b) On n'entend pas le professeur parler. c) On examinera le malade demain. d) On utilise de plus en plus souvent des ordinateurs portables. e) On n'envisage plus l'achat d'une voiture.

Itinéraire B

7. Recopie le texte en indiquant si le mot en gras est un déterminant (D), un pronom (P) suivi du verbe avoir ou un adverbe (A).
 Nous avons lu **la** fable de « La Cigale et **la** Fourmi ». **La** majorité des élèves de **la** classe **l'a** apprise par cœur depuis longtemps. À partir de **là**, nous avons inventé une nouvelle fable. Nous avons aimé cet exercice-**là**.
8. Recopie les phrases en les complétant par **on** ou **on n'**. Souligne les indices qui t'ont fait choisir **on n'**.
 a) ... imagine pas que ces monuments ont été construits il y a plusieurs siècles. b) ... hésite entre différents desserts. c) ... informe les parents au sujet de la pandémie*. d) ... achète jamais de fraises hors saison. e) ... espère plus sa visite. f) ... écoute le bruit du tonnerre.
9. Observe les homophones en gras, puis classe les phrases dans le tableau.

Homophones suivis d'un verbe conjugué	Homophones suivis d'un verbe à l'infinitif, d'un nom ou d'un GN
...	...

a) C'est une journée **sans** pluie. b) Les courses, elle **s'en** est occupée. c) De ses notes, Florian **s'en** soucie peu. d) Je suis sortie **sans** mon parapluie. e) Cette chanson, elle **s'en** est souvenue très vite. f) Il est parti **sans** se retourner.
10. Indique la nature des mots en gras, puis choisis l'homophone entre parenthèses qui convient.
 a) (Quelles - Quels - Qu'elles) **exercices** dois-tu faire pour demain ? b) Mon père se demande (quelles - quels - qu'elles) **chaussures** choisir. c) Ces giroflées, le jardinier pense (quelles - quels - qu'elles) **fleuriront** vite. d) On espère (quelles - quels - qu'elles) **viendront** bientôt.
11. Recopie les phrases en les complétant par **leur** ou **leurs**.
 a) Nous ... écrivons. b) Les élèves rangent ... affaires. c) Elle ... prépare ... goûter préféré. d) Les sportifs sont applaudis par ... supporters. e) Ma sœur ... dit la vérité. f) Acceptes-tu de ... donner tes jeux ?
 Justifie tes réponses.

Résumé :

Ce mémoire à visée professionnelle a pour objectif de voir comment sont enseignés les homophones grammaticaux à l'école élémentaire à travers une analyse critique de manuels de cycle III.

Une première partie s'appliquera à montrer la place des homophones grammaticaux dans le système orthographique français pour ensuite faire un résumé sur l'état actuel de la recherche en didactique de l'orthographe.

La seconde partie prendra appui sur une critique de manuels de cycle III, en étudiant plus particulièrement pour chacune des deux collections sélectionnées l'approche de la notion, la construction de la règle et les exercices d'entraînement.

Mots clés : analyse, homophones grammaticaux, manuels, cycle III, enseignement, didactique, orthographe grammaticale.

