



HAL
open science

Peut-on enseigner efficacement les homophones grammaticaux en les étudiant séparément ? Vers une nouvelle approche de l'enseignement des homophones grammaticaux

Laura Duret, Adeline Zecca

► To cite this version:

Laura Duret, Adeline Zecca. Peut-on enseigner efficacement les homophones grammaticaux en les étudiant séparément ? Vers une nouvelle approche de l'enseignement des homophones grammaticaux. Education. 2013. dumas-00958890

HAL Id: dumas-00958890

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00958890>

Submitted on 13 Mar 2014

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.



Année universitaire 2012-2013

Master Métiers de l'enseignement scolaire

Mémoire professionnel de deuxième année

Peut-on enseigner efficacement les homophones grammaticaux en les étudiant séparément ?

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

Présenté par DURET Laura et ZECCA Adeline

Discipline : Français, Orthographe grammaticale

Responsable du mémoire : BRISSAUD Catherine

Sommaire :

Introduction	1
1. Cadre théorique	2
I. L'homophonie en français : un fait linguistique.....	2
A. Quelques définitions.....	2
B. Une orthographe française complexe.....	2
C. Pourquoi s'intéresser aux homophones ?.....	4
II. Manière dont les enfants apprennent les homophones.....	7
III. Pistes didactiques.....	9
A. Principes généraux et recherches didactiques sur l'enseignement des homophones.....	9
B. Etude de trois manuels.....	12
C. Des activités proposées par les didacticiens.....	14
2. Description du dispositif de la séquence	15
I. Présentation générale.....	15
II. Plan de séquence.....	15
III. Détail des différentes séances.....	18
A. L'évaluation diagnostique.....	18
B. Séances 1 et 2 : <i>on</i> , un pronom (annexe 1).....	19
C. Séance 3 : le verbe <i>avoir</i> : <i>ont</i> et <i>a</i> (annexe 1).....	21
D. Séance 4 : les prépositions <i>à</i> , <i>de</i> , <i>sur</i> (annexe 1).....	22
E. Séances 5 et 6 : production d'écrits (annexe 1).....	23
F. Séances 7 : renforcement <i>on</i> et <i>ont</i> (annexe 1).....	24
G. Séances 8 et 9 : les évaluations sommatives (annexe 1).....	25
3. Analyse des résultats du dispositif	27
A. Un constat initial.....	27
B. Les évaluations.....	27
C. Les entretiens métagraphiques (annexe 4).....	30
D. Intérêt de la phrase dictée du jour.....	33
E. Impact de la relecture lors de production d'écrits (annexe 5).....	34
F. Lien avec nos objectifs.....	34
Conclusion générale et ouverture sur la fin du cycle 3	35
Bibliographie.....	38
Sommaire annexes.....	40

Remerciements

Nous souhaitons adresser nos remerciements aux personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire et qui nous ont orientées dans nos recherches.

Nous tenons particulièrement à remercier notre directrice de mémoire, Mme Brissaud Catherine, qui s'est montrée à l'écoute tout au long de la réalisation de ce mémoire, nous a apporté son aide et nous a accordé de son temps.

Nous remercions également M. Mazille Laurent, le titulaire de la classe dans laquelle nous étions en stage, de nous avoir permis de concrétiser notre séquence d'enseignement et d'avoir pris le temps d'analyser avec nous chaque séance.

Introduction

Dans le cadre de ce mémoire à visée professionnelle, nous avons décidé de nous intéresser aux homophones grammaticaux. En effet, à travers nos différents stages, nous nous sommes aperçues que les homophones étaient fréquemment mal orthographiés par les élèves, malgré une place importante accordée dans les programmes nationaux. Nous nous sommes donc interrogées sur la manière dont sont enseignés les homophones grammaticaux à l'école élémentaire. Puis nous nous sommes demandées de quelle façon nous pourrions les enseigner afin d'améliorer les performances des élèves.

Suite à nos différentes lectures, nous avons choisi de proposer l'enseignement des homophones grammaticaux en partant de leur classe grammaticale. D'où notre problématique : « **Peut-on enseigner efficacement les homophones grammaticaux en les étudiant séparément ?** »

Ne venant pas d'une filière littéraire, nous avons éprouvé le besoin de nous intéresser d'avantage à l'enseignement de l'orthographe car il occupe une place importante et légitime à l'école élémentaire. En effet, en tant que futures professeures des écoles, il nous paraît important de comprendre comment les élèves apprennent et où sont les difficultés qu'ils rencontrent pour pouvoir proposer des situations adaptées.

Notre réflexion s'organise autour de trois parties. Nous établirons un cadre théorique dans lequel nous verrons comment l'orthographe française fonctionne afin de nous interroger sur la manière dont les élèves l'acquièrent, et nous expliciterons les principes didactiques qui guideront les choix que nous avons effectués. Nous détaillerons ensuite la séquence que nous avons mise en place dans une classe de CE2. Enfin, nous analyserons les résultats que nous avons obtenus.

1. Cadre théorique

I. L'homophonie en français : un fait linguistique

A. Quelques définitions

Les deux mots *homonymes* et *homophones* sont employés l'un pour l'autre, notamment à l'école. Nous allons donc d'abord définir ces deux termes afin de clarifier leur sens. Les homonymes sont des mots qui se prononcent de la même manière (des homophones) et/ou des mots qui s'écrivent de la même manière (des homographes) mais qui n'ont pas le même sens. On appelle homophones (*homo* signifie *même* et *phone* signifie *son*), les mots qui se prononcent de la même façon, par exemple : *son* et *sont*. Si ces mots n'ont pas la même orthographe, on parle alors d'homophones hétérographes (par exemple : *maire* et *mère*); en revanche s'ils ont la même orthographe, ce sont des homophones homographes, comme le mot *son*, qui est à la fois un déterminant possessif et qui indique le volume sonore (Jaffré, 2006).

Les homophones ne correspondent pas à une catégorie linguistique. D'après l'article « Le cas des homophones » (Brissaud, 2006), le nom *homonyme* a été donné par l'école aux homophones hétérographes. Il désigne également les homophones homographes bien que ces derniers ne soient pas étudiés à l'école.

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéressons aux homophones grammaticaux. Ces derniers ont la particularité de ne pas appartenir à la même catégorie grammaticale. Par exemple pour le couple *à/a*, le premier est une préposition et le second un verbe. Cependant, on note au moins une exception avec le couple *ses/ces*, qui appartient à la catégorie grammaticale des déterminants.

Nous venons de clarifier les notions d'homonymes et d'homophones. Nous allons maintenant présenter le système orthographique français pour comprendre pourquoi il pose des difficultés d'apprentissage.

B. Une orthographe française complexe

Afin de bien comprendre le problème que pose l'homophonie en français, il est nécessaire de comprendre la manière dont l'orthographe française fonctionne.

La langue française est une langue opaque comme le soulignent Jaffré (2006), Brissaud et Cogis (2011), en opposition à une langue transparente. On entend par « langue opaque » une langue dans laquelle la correspondance graphème/phonème est non systématique. Par exemple, le mot *rat* s'écrit avec un *t* mais ce dernier ne s'entend pas. Les lettres muettes posent souvent problème aux élèves. En effet, ils les oublient souvent lorsqu'ils écrivent. En revanche dans une langue transparente, comme l'italien, toutes les lettres utilisées renvoient à la chaîne sonore, par exemple dans la phrase : « Sono una ragazza. » (Je suis une fille.), toutes les lettres se prononcent à l'oral. Nous pouvons donc relever une première difficulté posée par l'orthographe du français, celle de la correspondance graphème-phonème irrégulière.

Cependant Chervel (2008) mentionne qu'aucune langue alphabétique n'a une relation biunivoque entre graphème et phonème, ce qui implique qu'un son corresponde à une lettre (ou un groupe de lettres et inversement). Certaines langues s'en rapprochent mais aucune n'est totalement biunivoque. En effet, en français, un phonème peut correspondre à plusieurs graphèmes (par exemple le phonème [o] a plusieurs graphèmes : *eau*, *au*, *o*). Il peut également correspondre à plusieurs phonèmes suivant sa position dans le mot (par exemple la lettre *x* ne se prononce pas de la même manière dans les mots : *taxi* [k], *dixième* [z], *six* [s] et *prix* []). Le codage graphophonétique est donc irrégulier.

D'après Catach (1978), l'orthographe française est difficile mais régulière et cohérente. Elle définit le système orthographique français comme étant un « plurisystème » puisqu'il fait coexister trois systèmes :

- le principe phonogrammique : il a pour fonction de coder l'oral, par exemple dans le mot *papa* chaque lettre correspond à un son ou phonème [papa] ;
- le principe morphogrammique : il permet de coder des informations grammaticales et lexicales, respectivement le *s* de je *dois*, ou le *c* de *blanc* ;
- le principe logographique (ou distinctif) : il regroupe les graphèmes qui permettent de distinguer les homophones hétérographes, comme le *t* de *tout* et le *s* de *tous*. Notons que Catach appelle aussi logogramme le mot entier.

Ce dernier nous intéresse plus particulièrement car il est en lien avec les homophones grammaticaux.

D'après Fayol et Jaffré (2008), les unités graphiques ont deux manières de fonctionner :

- soit elles relèvent du principe sémiographique, qui renvoie au sens. Par exemple dans le mot *sang*, la lettre *g* est un morphogramme lexical, celle-ci est présente pour nous rappeler que

sang appartient la famille de *sanguinaire* ; ces unités renvoient aux principes morphogrammique et logographique de Nina Catach.

- soit elles relèvent du principe phonographique, qui se réfère au son. Par exemple, dans les mots : *charlatan* et *tabou*, toutes les lettres servent à coder un son. Ce principe correspond au principe phonogrammique de Nina Catach.

Comme nous venons de le détailler, l'orthographe française est complexe. Il n'est donc pas étonnant que son acquisition pose de nombreuses difficultés, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou non. De ce fait elle est difficile à enseigner.

Les homophones sont une des causes d'erreurs orthographiques importantes comme le soulignent de nombreuses études parmi lesquelles Brissaud et Cogis (2011) puis Jaffré (2006). Cependant, des enquêtes montrent que plus les élèves avancent dans leur scolarité, moins ils font d'erreurs d'orthographe. Angoujard (1994) montre également que le « savoir orthographier » est un travail sur le long terme. L'acquisition de l'orthographe s'inscrit sur la durée (elle prend une dizaine d'années) et son apprentissage est couteux¹. Plusieurs études montrent que l'orthographe n'est pas acquise ni stabilisée à la fin de l'école primaire mais plutôt à la fin du collège (Brissaud 2006).

En français, on ne s'intéresse pas ou très peu aux homonymies verbo-nominales. Les mots qui se terminent en [e] sont ceux qui posent le plus souvent problème bien qu'ils soient fréquents. Par exemple, les mots *fais* et *fait*, sont respectivement à la position 153 et 62 selon la classification Manulex. Cette dernière répertorie les mots présents dans les manuels scolaires par ordre de fréquence. En français, on valorise les homophones grammaticaux et on délaisse les autres homophones (lexicaux et verbo-nominaux) qui néanmoins posent également problème aux élèves. Il serait peut-être judicieux d'étudier les homophones grammaticaux avec les autres homophones. Cependant dans le cadre de ce mémoire nous nous intéresserons seulement aux homophones grammaticaux car nous nous appuyerons sur les programmes nationaux pour construire notre séquence en orthographe grammaticale.

C. Pourquoi s'intéresser aux homophones ?

Nous allons dans cette partie, présenter quelques chiffres issus de recherches afin de comprendre en quoi ces homophones posent problème aux élèves.

¹ Nous tentons de respecter au mieux l'orthographe rectifiée de 1990. Cependant, il est possible que certains mots correspondent à l'ancienne orthographe car il s'agit de celle qui nous a été enseignée.

La fréquence

D'après Nina Catach (2003), les homophones représentent 6% des mots de la langue, et il s'agit souvent de mots très fréquemment utilisés. Manulex propose un classement des deux cent cinquante mots les plus fréquents dans les manuels de lecture. Le tableau 1 détaille, d'après Manulex, la fréquence des homophones grammaticaux étudiés en CE2 en référence aux programmes nationaux :

Orthographe	Position	Orthographe	Position
à	8	ont	78
a	18	on	30
et	5	sont	46
est	9	son	35 ou 240

Tableau 1: Fréquence des homophones grammaticaux dans les manuels scolaires du CP au CM2.

Les résultats de fréquence donnés par Manulex nous montrent que ces homophones grammaticaux sont souvent employés.

Gougenheim et Michea ont répertorié les mots les plus fréquents à partir d'un corpus de langue orale basé sur 163 entretiens. Il s'agit donc de mots utilisés dans le langage courant. Voici la fréquence des mots concernant les homophones grammaticaux qui nous intéressent dans ce mémoire :

Numéro d'ordre	Mot	Répartition	Fréquence
2	avoir	163	11552
9	à	163	5236
12	on	128	4266

Tableau 2 : Fréquence des homophones étudiés sur un ensemble total de 312135 mots.

Nous pouvons relever que la fréquence des homophones étudiés est importante dans la vie courante puisque le verbe *avoir* est le deuxième lemme le plus utilisé, la préposition *à* est le neuvième et le pronom *on* est le douzième. De plus, le verbe *avoir* et la préposition *à* ont été utilisés dans tous les entretiens. Mais il semblerait qu'il y ait une différence entre le langage écrit des manuels scolaires et le langage oral courant. Par exemple, le pronom *on* est plus utilisé à l'oral qu'à l'écrit.

Les difficultés

Catach (2003) cite une étude de Massarenti concernant le pourcentage d'erreurs sur les homophones *a*, *à*, *ont*, *on*. Celle-ci s'appuie sur un échantillon de cent-trente-huit élèves de treize à quinze ans ayant des difficultés scolaires. Elle montre qu'il y a 58% d'erreurs sur le couple d'homophone *a/à*, et

44% concernant le couple *on/ont*. Le tableau 3 montre le pourcentage de fautes commises sur les homophones grammaticaux *on/ont* et *a/à*.

Homophones grammaticaux	Fréquence cumulée	Nombre de fautes	% d'erreurs
<i>a / à</i>	27 325	15 841	58
<i>on / ont</i>	15 825	6 963	44

Tableau 3 : Pourcentage d'erreurs sur les homophones grammaticaux étudiés d'après *Psychopédagogie des moins doués* de Massarenti (1971).

Thelot et Dancel en 1996 ont comparé les résultats des dictées du certificat d'étude. Ils ont répertorié les fautes en les classant par catégorie. Nous allons présenter seulement celles relevant des homophones grammaticaux concernant les meilleurs élèves dans le tableau ci-dessous.

	Année 1920	Année 1995
Homonymes grammaticaux	28%	15%

Tableau 4 : Pourcentage d'erreur concernant les homophones grammaticaux lors du certificat d'étude en 1920 puis de la 6ème à la 4ème en 1995.

On peut remarquer que les meilleurs élèves font moins d'erreurs sur les homophones grammaticaux en 1995 qu'en 1920. Cependant, bien que ces homophones soient très fréquents, leur acquisition pose néanmoins des problèmes.

Les homophones grammaticaux sont complexes car ils relèvent à la fois du champ grammatical et du champ lexical. Prenons l'exemple de l'homophone grammatical [sɔ̃] qui définit :

- Du côté grammatical : un déterminant possessif « Son pull est rouge. » ou une forme conjuguée du verbe *être* « Ils sont grands. »
- Du côté lexical : « Le son est trop fort. » qui définit le volume sonore.

Nous venons de mettre en évidence quelques caractéristiques qui rendent l'orthographe française complexe. L'acquisition de l'orthographe française est donc un apprentissage long qui demande de nombreux efforts.

Nous allons maintenant détailler la manière dont les élèves apprennent les homophones grammaticaux.

II. Manière dont les enfants apprennent les homophones

L'apprentissage des homonymes pose des problèmes pour les élèves. Cependant, la littérature française compte peu de recherches en didactique autour de cette acquisition. De ce fait, nous sommes dépourvus de connaissances sur la façon dont les élèves apprennent l'orthographe des homophones. Il faut donc transférer les principes généraux à l'acquisition des homophones grammaticaux. Les didacticiens soulignent que comme tout apprentissage, l'acquisition des homophones grammaticaux demande beaucoup d'attention et de concentration. De plus, elle se fait de manière progressive. En effet, le répertoire orthographique des individus s'enrichit petit à petit (Brissaud, 2006 ; Cogis et Brissaud, 2003 ; Angoujard, 1994). Chaque élève acquiert l'orthographe de manière différente et à son rythme, c'est donc une difficulté pédagogique pour les enseignants. Il est recommandé d'entraîner les élèves à raisonner car ceux qui réussissent l'apprentissage sont ceux qui ont un raisonnement pertinent c'est-à-dire qui arrivent à réfléchir sur la langue (Sautot, 2002).

Cogis et Brissaud (2003) constatent que les élèves ont des connaissances qu'ils appliquent dans les exercices mais qu'ils ont du mal à les transférer dans une autre situation. Par exemple, les élèves savent que *a* est le verbe *avoir* et qu'il peut être remplacé par *avait* mais en situation de production écrite ils risquent d'écrire « Emma à une sœur* ». Le transfert des connaissances ne se fait pas directement, il demande du temps et de l'entraînement.

Nous allons nous intéresser de plus près au pronom *on* et à l'orthographe du /SE/ pour cerner les difficultés qu'ils posent dans le cadre de l'enseignement.

ON

Pellat (2009) rappelle les nombreuses utilisations du *on* dans la vie courante. La grammaire traditionnelle inclut *on* dans la classe grammaticale des pronoms indéfinis puisqu'on peut le remplacer par *quelqu'un*. Prenons l'exemple de la phrase suivante : « *On* a cambriolé le magasin. » Ce qui donnerait : *quelqu'un* a cambriolé le magasin. Néanmoins, ce pronom est complexe car il est employé à de nombreuses reprises en tant que pronom personnel et de manière fréquente, ce qui pose des difficultés pour les apprenants.

Brissaud et Cogis (2011), retiennent deux valeurs que prend le pronom personnel *on* : Tout d'abord, *on* a une valeur d'indéfini. Par exemple « *On* pense à Marie » s'agit d'un énoncé où le lecteur ne sait pas qui est *on*. En revanche, dans l'énoncé « *On* dort la nuit. », *on* représente tout le monde. C'est-à-dire *quelqu'un* dont on ignore l'identité, ou bien l'ensemble des personnes.

Enfin, *on* a une valeur de *nous*. Par exemple, le sujet de la phrase « On est dans les bois. » peut se remplacer par « *Nous sommes dans les bois.* » car le locuteur s'inclut dans le groupe (lui plus d'autres personnes). Il est difficile pour les enfants de faire cette distinction.

D'après Brissaud et Cogis (2011), lorsque les élèves écrivent « Ont dort la nuit.* », ils utilisent *ont* car ce mot renvoie à *nous* et donc renvoie à plusieurs personnes. Les élèves mettent un *t* car pour eux c'est une lettre qui marque le pluriel. Cette conception des élèves est nécessaire à prendre en compte dans les apprentissages car en tant qu'enseignant, il va falloir déconstruire cette représentation afin d'apporter une nouvelle connaissance durable. De plus on peut constater que les manuels ne guident pas les élèves sur cet aspect.

/SE/

Delsol (2003) a analysé des travaux d'élèves du cycle 3 concernant l'acquisition de l'orthographe du */SE/*. Pour lui, les erreurs rendent compte des procédures des élèves. Il a répertorié quatre types d'erreurs. Le premier est l'erreur phonologique, les élèves écrivent les mots comme ils les entendent en inventant des graphies. Par exemple, pour */SE/* ils écrivent : cer ou sé. Le deuxième type d'erreurs est la stratégie des points d'appuis, les élèves sur-généralisent certaines graphies normées. Par exemple, un élève va écrire « ses la fête »* car il sait que ce mot existe. Le troisième type d'erreurs est la stratégie de la forme dominante. Dans un couple d'homophones, il y a une forme qu'on choisit plus facilement qu'une autre, par exemple une élève qui sur-généralise *ses* et qui écrit toujours *ses* à la place de *ces*. Le quatrième type d'erreurs est la stratégie liée au contexte linguistique. Les élèves arrivent à orthographier correctement un mot dans une phrase simple (contexte basique) mais ce même mot sera mal orthographié dans une phrase complexe (contexte complexe). Une même personne peut faire plusieurs types d'erreurs dans un même écrit, on ne passe pas successivement d'un type d'erreur à un autre lors de l'apprentissage de l'orthographe. Delsol a conclu de son étude que bien qu'il y ait plusieurs erreurs qui cohabitent dans un même écrit, il existe un ordre d'apprentissage concernant l'homophonie du */SE/*. C'est-à-dire que les élèves privilégient une graphie à un certain moment de leur réflexion sur la langue.

Nous venons de présenter des résultats de recherches qui nous aident à comprendre les difficultés de l'apprentissage de l'orthographe des homophones. Nous allons nous intéresser maintenant aux préconisations des didacticiens en ce qui concerne leur enseignement.

III. Pistes didactiques

A. Principes généraux et recherches didactiques sur l'enseignement des homophones

Etudier les homophones par paires ?

Dans les programmes nationaux de 2008 pour le cycle 3, il est attendu des élèves qu'ils sachent : « *Écrire sans erreur des homophones grammaticaux en liaison avec le programme de grammaire²* ». Sur le site d'Eduscol, il est possible de trouver une progression détaillée tout au long du cycle 3. Ces programmes sur-valorisent les homophones grammaticaux et encouragent un enseignement par couple. Or, aucune recherche en didactique ne prouve que cet enseignement soit efficace pour les apprentissages. C'est pourquoi les didacticiens préconisent un enseignement en relation avec les classes grammaticales afin d'accentuer l'approche syntaxique, par exemple, étudier *à* avec les prépositions et ne pas opposer *à* à *a* (Cogis et Brissaud, 2011).

Notons que les prépositions sont au programme du CM2, or le couple homophone [a] est quant à lui au programme du CE2.

Intérêt de la dictée

Longtemps la dictée traditionnelle a été le moyen privilégié pour l'acquisition de l'orthographe. La dictée prend son origine au XVII^{ème} siècle et a été très développée au XIX^{ème} siècle. Il y en avait plusieurs sortes comme la dictée de règles et la dictée de textes littéraires. Angoujard (1994) souligne que la dictée avait un rôle essentiellement évaluatif. Suite au plan de rénovation du français à l'école élémentaire dans les années 1970-80, la dictée a été réétudiée. Ensuite en 1977 on a instauré d'autres dictées dont les dictées-copies, les autodictées et les dictées préparées. Maintenant, il est conseillé aux enseignants de l'utiliser comme une tâche problème en favorisant une analyse syntaxique de la langue. Pour cela, il est intéressant de proposer aux élèves un temps de réflexion collectif une fois le texte dicté. Ce temps collectif permettra aux élèves de s'exprimer et de confronter leurs opinions face à une graphie. La dictée devient alors une activité de réflexion et de justification grammaticale (Pelletier et Le Deun, 2004). Sautot (2002) encourage les enseignants à utiliser le pourcentage lors de la notation de la dictée pour montrer l'évolution des performances de l'élève et ainsi éviter une évaluation négative.

² Certains mots sont inclus dans la catégorie des homophones alors qu'ils n'en sont pas, comme *dont* et *donc*.

Activité intellectuelle de l'élève

D'une manière générale, les didacticiens comme Sautot (2002) préconisent des activités qui engagent les élèves dans une démarche active. Pour cela, il est conseillé de demander aux élèves de verbaliser leur raisonnements et de justifier leurs choix, leurs observations, donner des consignes ouvertes, des défis ou intégrer des pièges et donner une place importante à la confrontation orale ainsi qu'à la structuration des connaissances. Pour cela il faudrait confronter les élèves à des situations problèmes, comme par exemple des activités où ils sont amenés à observer un corpus, à verbaliser leurs choix et à construire eux-mêmes une règle. L'intérêt de cette méthode est que les élèves réfléchissent à une règle à partir des observations faites sur le corpus ; en effet cela leur permet de mieux comprendre le fonctionnement de la langue et de se l'approprier. Ensuite, les élèves doivent s'entraîner afin de stabiliser la règle et les procédures. Enfin, les élèves réinvestissent leurs connaissances, notamment lors de production écrite. Cette démarche active permet à l'élève d'être acteur de son apprentissage, et de s'impliquer dans son apprentissage.

Capacité de raisonnement et de réflexion

Il est important de développer chez les élèves des capacités à raisonner et à réfléchir (Brissaud, 2006 ; Brissaud et Cogis, 2011 ; Sautot, 2002). En effet, rappelons que l'acquisition se fait grâce au raisonnement et à l'entraînement. D'où l'importance de valoriser les raisonnements des élèves lorsqu'ils choisissent une graphie pour un mot. En effet, pour mieux aider les élèves à apprendre, il faut comprendre comment ils réfléchissent. Il faut valoriser les efforts, les bonnes stratégies des élèves ainsi que leurs progrès. D'après Angoujard (1994), les enseignants ne doivent pas juger les compétences des élèves en appréciant seulement leurs productions finales.

De plus, les didacticiens ne négligent pas l'importance des interactions entre pairs lors des temps de confrontations et de réflexions. En effet le conflit sociocognitif permettrait aux élèves qui ont des avis divergents de reconstruire un nouveau savoir en prenant en compte leur propre pensée mais aussi celles des autres et donc de réfléchir davantage sur un problème donné. Les interactions seraient ainsi bénéfiques aux apprentissages (Pelletier et Le Deun, 2004).

Il est conseillé de proposer aux élèves des tâches complexes, c'est-à-dire des tâches qui mobilisent aux moins trois activités mentales, comme identifier, transformer, justifier, mettre en commun, modifier) (Brissaud et Cogis, 2003).

Statut de l'erreur et explication métagraphique

On relève quatre types « d'erreurs »³ : de vraies et de fausses erreurs ainsi que de vraies et de fausses « bonnes réponses ». Par exemple :

Vraie erreur	Fausse erreur	Vraie bonne réponse	Fausse bonne réponse
Elle à six ans*. → Selon l'élève à est le verbe <i>avoir</i> .	Elle à six ans*. → Erreur due au manque d'attention.	Elle a six ans. → <i>a</i> est la forme conjuguée du verbe <i>avoir</i> .	Elle a six ans. → Graphie correcte due au hasard.

Ces quatre types de réponses montrent qu'il est important de demander aux élèves de justifier leurs écrits pour comprendre leur raisonnement. Étant donné que la finalité de l'orthographe est de permettre aux élèves de maîtriser l'orthographe de leurs propres écrits, Angoujard (1994) conseille de proposer aux élèves des situations d'écriture en fin de séquence. Ces dernières leur permettent de mobiliser leurs connaissances dans une activité transversale. Cependant, afin d'aider les élèves dans cette activité complexe, il faut leur donner les moyens d'analyser leurs écrits.

D'une manière générale, les chercheurs insistent sur le lien entre l'orthographe et la production écrite.

Les entretiens métagraphiques

Il s'agit d'une méthodologie qui donne la parole aux élèves afin qu'ils expliquent leurs propres écrits. D'après ces explications l'enseignant peut comprendre le cheminement interne de l'élève et ainsi l'aider à progresser. L'objectif est que l'enseignant pose des questions à l'élève afin qu'il explicite ses choix. L'enseignant ne doit pas exposer son jugement. Ces entretiens lui permettent de mieux comprendre les procédures des élèves (Cogis, Ross, 2003) et peuvent être transposées en classe par la demande de justification. Lefrançois (2003) classe les commentaires des élèves en trois catégories :

- l'entretien d'ordre métalangagier : l'élève utilise un métalangage, par exemple il justifie la graphie *est* par le fait qu'il s'agit du verbe *être*.
- l'entretien d'ordre métalinguistique : l'élève utilise le sens ou la réflexion sur la langue et non le métalangage, par exemple il justifie la graphie *est* par le fait qu'on puisse dire *était*.

³ D'après le cours de Thierry Geoffre (Master 2 MES Grenoble – 2012/2013).

- l’entretien sur la trace graphique ou sur l’environnement : l’élève n’utilise ni le métalangage ni le métalinguistique, par exemple il explique la graphie *est* en disant qu’il ne connaît que cette graphie-là.

Par conséquent, ces entretiens permettent de savoir où en est l’élève en les questionnant sur l’orthographe des mots qu’ils ont écrits, et sur les raisons qui les ont poussés à écrire tel mot de cette manière. Ils permettent de comprendre le raisonnement des élèves afin de pouvoir les aider dans leur apprentissage.

B. Etude de trois manuels

Nous allons regarder de plus près ce qui est proposé dans trois manuels : Cléo (édition Retz), Pépité (édition Nathan) et l’Ile aux mots (édition Magnard). Nous les avons choisis car ils abordent les homonymes de trois manières différentes et ils correspondent aux programmes de 2008.

Cléo CE2 (2009)

Ce manuel propose d’étudier le *à* avec *là* et *où*. Il présente des exercices à trous dans lesquels les élèves doivent choisir entre *à*, *là* et *où*. Puis il y a un exercice dans lequel les élèves doivent choisir entre *ou* ou *où*. Ensuite ce manuel aborde le *a*, le *ont*, le *est* et le *sont* en même temps. Les verbes *être* et *avoir* sont donc traités ensemble. Pour ces deux couples d’homophones aussi des exercices à trous sont proposés. Les exercices sont basés sur la substitution singulier/pluriel. Pour finir, le pronom *on* est traité indépendamment. Ce manuel propose aux élèves de transformer des phrases en utilisant le pronom *on*, de trouver qui représente *on*, puis de compléter les phrases avec *on* ou *on n’...pas*.

Pour conclure, le manuel Cléo ne présente pas les homophones par couple, mais parfois il utilise les exercices à trous pour confronter les couples d’homophones. Il ne prévoit pas de production écrite pour vérifier que les élèves ont compris. Il n’y a pas de règles expliquant aux élèves quand il faut utiliser un mot plutôt qu’un autre, ni de phase d’observation pour que les élèves déduisent la règle eux-mêmes.

Pépité CE2 (2011)

Ce manuel propose d’étudier les homophones par couples : *as/a/à*, *es/est/et*, *on/ont* et *son/sont*. À chaque fois il y a une petite phase de recherche mais la règle suit directement. Elle propose des manipulations linguistiques (par exemple : « je peux les reconnaître en changeant de temps ou de sujet »). Pépité fait référence à la classe grammaticale pour expliquer la règle et l’identification de

l'homophone (« pour bien écrire *a/à*, je dois identifier leur nature »). Ensuite, une batterie d'exercices est proposée. Ce sont principalement des exercices à trous (« complète les phrases avec *on* ou *ont* »), ou des exercices de transformation, de modification (« remplace le pronom personnel *on* par un autre sujet »). Les exercices sont simples, c'est-à-dire que ce qui est proposé, ne mobilise chez l'élève, qu'une seule opération mentale telle que : identifier, transformer ou modifier.

Pépité est le seul des trois manuels à proposer une production écrite à partir : d'une image (« décris ce que tu vois en employant trois fois *et* et trois fois *à* ») ou d'une situation (« Imagine des nouvelles règles de vie pour la classe »). Cette approche des homophones est celle qui est la plus choisie dans les manuels.

L'île aux mots CE2 (2009)

Ce manuel présente le *à*, puis le *ont* et le *sont* (avec l'introduction du *a* et du *est* en fin de page), et pour finir le *on* avec la négation de ce dernier : *on n'*. A chaque fois, il propose une phase d'observation à partir d'un petit texte et de questions, une phase « je comprends » dans laquelle l'élève doit réfléchir sur la règle, puis une phase dans laquelle la règle est explicitement écrite. Et pour finir les exercices variés, par exemple il y a des devinettes, parfois il faut mettre les phrases au pluriel, choisir la bonne graphie dans un couple d'homophones ou écrire des phrases en respectant une consigne. Pour conclure, ce manuel étudie les homophones séparément. Mais il insiste peu sur le pronom *on* qui pose beaucoup de problèmes.

Conclusion

À partir de ces constats, nous pouvons conclure que dans les classes où l'enseignant se réfère seulement aux manuels, les élèves ne sont pas pleinement acteurs dans cet apprentissage car tout est guidé et peu de place est accordée à la réflexion et à la formulation d'hypothèses à propos des faits de langues.

Bien qu'ils proposent une phase d'observation, ces manuels utilisent un enseignement traditionnel avec une démarche déductive. Les exercices à trous permettent aux élèves de se poser une question en devant faire un choix (*à* ou *a* ?). Cependant ils restent insuffisants pour une maîtrise complète de la compétence visée. Or la majorité des exercices proposés aux élèves sont des exercices à trous. Ces derniers rendent les élèves passifs, on demande aux élèves d'appliquer des savoirs et non des savoir-faire. Les manuels proposent aux élèves des astuces afin de les aider à mémoriser la bonne graphie. Aucune dictée n'est proposée dans les guides du maître, or cette activité conduit à une analyse sémantique de la langue qui est nécessaire pour un bon apprentissage.

Par conséquent, on note un décalage entre ce que disent les recherches didactiques (qui préconisent une démarche active des élèves) et les propositions des manuels. Cependant ces derniers sont en lien avec les recommandations officielles, qui incitent un enseignement par pairs. Les critiques que l'on peut faire sur les manuels sont en accord avec celles déjà émises par certains didacticiens (par exemple Brissaud et Cogis, 2011), en effet, ceux-ci n'encouragent pas un enseignement par couple.

C. Des activités proposées par les didacticiens

Danièle Cogis développe la phrase dictée du jour dans l'ouvrage : *Pour enseigner et apprendre l'orthographe* (2005). Le principe étant le suivant : l'enseignant dicte une phrase aux élèves, puis pour chaque mot l'enseignant écrit toutes les graphies proposées par les élèves. L'objectif de cette activité est d'amener les élèves à justifier leurs choix et confronter leurs idées pour arriver à la graphie normée. La dictée du jour peut être travaillée en activité ritualisée ou lors d'une séquence.

Sève et Ambroise (2009) ont développé l'activité des « tirettes » afin d'aider les élèves à découvrir l'accord sujet/verbe en manipulant l'axe paradigmatique. Les élèves ont des bandes « verbes » (par exemple : a, as, avons, ont) et des bandes « sujets » (par exemple : Elisa, ils, tu, nous). Ils doivent associer le « verbe » (prenons *a*) au sujet correspondant (Elisa).

Haas, Lorrot, Moreau, Mourey et Ruth (2009) décrivent la démarche oui/non pour aborder la classe grammaticale des prépositions. Il s'agit d'opposer des phrases, dont certaines comportent la classe à découvrir et d'autres non. Par tâtonnement et questionnement, les élèves doivent déduire la caractéristique étudiée.

Ces trois activités seront reprises en détail dans la deuxième partie car elles seront utilisées dans notre séquence.

2. Description du dispositif de la séquence

I. Présentation générale

Dans le cadre de notre formation « Master Métier de l'enseignement scolaire », nous avons effectué un stage de « pratique accompagnée » dans une classe à double niveau (CE1/CE2). Cette classe est composée de vingt-trois élèves, soit seize CE1 et sept CE2. Pour ce mémoire, nous travaillerons seulement avec les CE2, pendant ce temps, les CE1 travailleront en autonomie.

La séquence que nous détaillons ici est une séquence de français concernant l'orthographe grammaticale (les homophones), elle est destinée à des élèves de CE2 (Cycle 3) et est composée de neuf séances. Elle a été réalisée en période 2.

En référence aux programmes nationaux, notre séquence porte sur la compétence « *Écrire sans erreur des homophones grammaticaux en liaison avec le programme de grammaire* ». Dans le cadre de notre mémoire, seuls les homophones grammaticaux *a/à* et *on/ont* sont abordés.

On estime que les élèves de CE2 ont les prérequis nécessaires pour débiter cet apprentissage. Tout d'abord, ils savent lire, écrire et conjuguer le verbe *avoir* au présent, ils connaissent les classes grammaticales du nom et du verbe et ils connaissent les pronoms personnels. À l'issue de cette séquence, les élèves sauront orthographier correctement ces deux couples d'homophones en production d'écrit (savoir-faire). Ils sauront justifier les écrits utilisant les classes grammaticales des mots (savoir-faire). Enfin, tout au long de la séquence nous travaillerons avec les élèves autour de l'écoute et de la coopération (savoir-être).

Nous avons construit celle-ci à partir de la problématique suivante : **Peut-on enseigner efficacement les homophones en les étudiant séparément ?**

Nous allons donc proposer une séquence qui s'appuie sur les recherches didactiques détaillées dans la partie 1. Tout d'abord, nous n'allons pas aborder les homophones par couple, nous les étudierons en fonction de leur classe grammaticale. Nous ne proposerons pas d'exercices à trous car ils sont insuffisants pour l'apprentissage et nous souhaitons vérifier s'ils sont vraiment nécessaires. De plus, nous nous baserons sur la démarche active.

II. Plan de séquence

Voici le plan de séquence :

Séances	Objectifs spécifiques	Situation d'apprentissage : Que font les élèves ?
1. on : un pronom (1/2) 1h15	<p><u>-Savoirs :</u> > <i>on</i> : pronom personnel (3^{ème} personne du singulier) toujours sujet, > <i>on</i> est toujours suivi d'un verbe conjugué au singulier.</p> <p><u>-Savoir-faire :</u> remplacer <i>on</i> par un autre sujet à la 3^{ème} personne du singulier</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en route (30 minutes): Phrase dictée du jour : « Avec ma classe, on prépare les skis et on va sur les pistes.» - Activité de recherche, phase d'action (10 minutes): Trier des phrases, proposer un classement sur feuille A4. (individuel puis binômes). - Confrontation, validation, verbalisation (20 minutes) : Présentation des classements (oral, collectif). - Renforcement, entraînement (10 minutes) : Justifier si <i>on</i> est orthographié correctement ou non dans des phrases (individuel, écrit). - Correction (10 minutes) (oral, collectif) - Synthèse, phase de formulation (5 minutes) : Construction d'une trace écrite sur affiche sous la forme d'une dictée à l'adulte. (oral, collectif)
2. on : un pronom (2/2) 40 min	<p><u>-Savoirs :</u> > <i>on</i> a deux valeurs: - indéfini (Il s'agit d'une personne dont on ne connaît pas l'identité), - nous (le locuteur s'inclut dans le groupe). > accord sujet-verbe.</p> <p><u>-Savoir-faire :</u> justifier ses réponses.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en route (5 minutes) : rappel de la séance 1. (oral, collectif) - Activité de recherche, phase d'action (10 minutes) : Trier des phrases (seul puis par binôme). - Confrontation, validation, verbalisation (10 minutes) : Présentation des différents classements (oral, collectif). - Renforcement, entraînement (5 minutes) : Construction de phrases selon les deux valeurs de <i>on</i>. - Synthèse, phase de formulation (5 minutes) : Construction d'une trace écrite sur affiche sous la forme d'une dictée à l'adulte + fiche leçon (oral, collectif).
3. ont et le a 40 min	<p><u>-Savoirs :</u> accord sujet/verbe à la 3^{ème} personne du singulier et du pluriel (verbe avoir – présent/ imparfait).</p> <p><u>-Savoir-faire :</u> vérifier que <i>a</i> ou <i>ont</i> est bien un verbe en changeant de temps (présent/ <i>imparfait</i>).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en route présentation de la tirette (collectif, oral). - Activité de recherche, phase d'action (10 minutes) : Manipulation de la tirette sous différentes consignes. (collectif, oral) - Renforcement, entraînement (15 minutes) : exercices divers (individuel, écrit puis collectif, oral pour la correction) - Synthèse, phase de formulation (5 minutes) : Construction d'une trace écrite sur affiche sous la forme d'une dictée à l'adulte + fiche leçon (oral, collectif).
4. Prépositions : à, de, sur 40 min	<p><u>- savoirs :</u> <i>à, sur, de</i> : des mots outils qui servent à introduire un mot ou un groupe de mots qui précisent la phrase (des prépositions), ils sont invariables.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en route (5 minutes) (collectif, oral). - Activité de recherche, phase d'action (5 minutes) : démarche oui/non (collectif, oral). - Confrontation, validation, verbalisation (10 minutes) (collectif, oral). - Renforcement, entraînement (10 minutes) construire des phrases en employant <i>à</i> puis les passer au pluriel. (individuel, écrit) - Synthèse, phase de formulation (10 minutes) : Construction d'une trace écrite sur affiche sous la forme d'une dictée à l'adulte + fiche leçon (collectif, oral)

5 et 6. Production d'écrit 40 min + 40 min	<u>évaluation formative</u> → Réinvestir et s'entraîner : - <u>Savoir</u> : orthographier correctement : <i>on, ont, a, à</i> . - <u>Savoir-faire</u> : justifier l'utilisation des graphies : <i>a/à</i> et <i>on/ont</i> (en utilisant les fonctions grammaticales des mots).	- Mise en route (10 minutes) : rappel des séances précédentes (oral, collectif) - Phase d'écriture (matin) (individuel, écrit): Ecrire 3 textes selon les consignes suivantes: - Phase de relecture (après-midi) (individuel, écrit) - Mise en route (rappel de la matinée). - Relecture organisée (outils à disposition : affiche, leçon, dictionnaire et une grille de relecture)(individuel, écrit).
7. Renforcement <i>on/ont</i> 40 min	- <u>savoir-faire</u> : Utiliser à bon escient <i>on</i> et <i>ont</i> .	- Mise en route (5 minutes) : rappel des séances 5 et 6. - Renforcement, entraînement (30 minutes) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dictée du jour (individuel/écrit puis collectif) « En vacances, on va souvent chez ma grand-mère. » . ➤ Exercices (individuel/écrit puis collectif). ➤ Dictée du jour (individuel/écrit puis collectif).
8 et 9 Dictée <i>(en utilisant les TICE)</i>	(évaluation sommative) - <u>Savoir</u> orthographier correctement <i>on, ont, a, à</i> sous la dictée. - <u>Savoir-faire</u> : > écrire un texte sur un clavier d'ordinateur. > savoir mettre pause/repandre, revenir en arrière pour écouter la dictée. - <u>Savoir-être</u> : > autonomie de l'élève pour gérer la dictée.	- Ecouter puis rédiger la dictée sur l'ordinateur (individuel, ordinateur)
8 et 9 Justifier 45 minutes	(évaluation sommative) - <u>savoir-faire</u> : justifier l'utilisation des graphies : <i>a/à</i> et <i>on/ont</i> en utilisant la substitution (connaissance des fonctions grammaticales des mots).	- Mise en route (5 minutes) : rappel des notions travaillées dans la séquence. - Explication de l'évaluation (5 minutes) (oral, groupe CE2) : lecture des consignes, explications des exercices. ⇒ justifier les phrases écrites: justes ou fausses, pourquoi ? - Evaluation (35 minutes) (écrit/individuel).

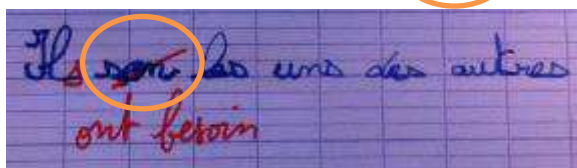
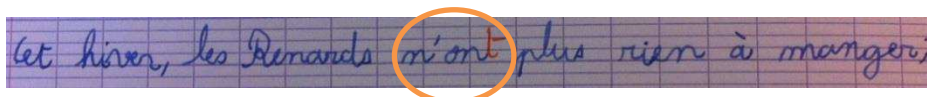
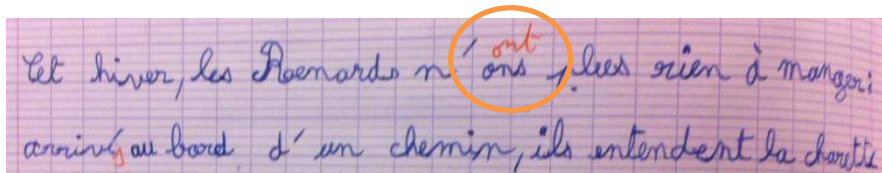
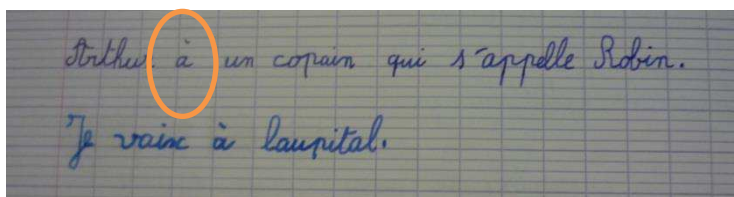
III. Détail des différentes séances

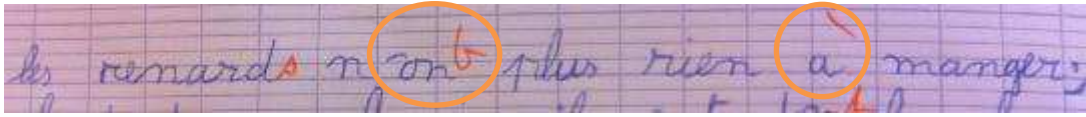
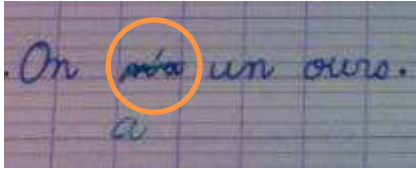
La séquence que nous avons proposée se compose donc de quatre séances d'apprentissage, de deux séances de réinvestissement en production écrite, une séance de renforcement et de deux séances d'évaluation sommative.

À la fin de chaque séance dite d'apprentissage, une trace écrite était élaborée avec l'ensemble des élèves. Cette dernière était complétée et affichée dans la classe. Cet affichage permettait aux élèves de garder une trace visuelle et de s'y référer lorsqu'ils en éprouvaient le besoin. De plus, les outils et les tableaux construits et utilisés lors des séances étaient également affichés (comme les Tirettes).

A. L'évaluation diagnostique

Avant de proposer le travail sur les homophones, nous avons regardé les cahiers du jour des élèves de CE2. Nous n'avons pas trouvé beaucoup d'écrits avec pour sujet *on*, car nous avons remarqué que les élèves employaient plutôt le *nous*. Les erreurs relevées dans les copies qui suivent sont révélatrices d'une partie de celles faites par les élèves. Cependant nous nous sommes rapidement rendues compte que certaines autres erreurs étaient récurrentes alors qu'elles ne figuraient pas dans leur cahier du jour (comme *ont** à la place de *on* en référence à la dictée du jour de la séance 1). Ces difficultés montrent bien qu'un travail sur les homonymes est indispensable.

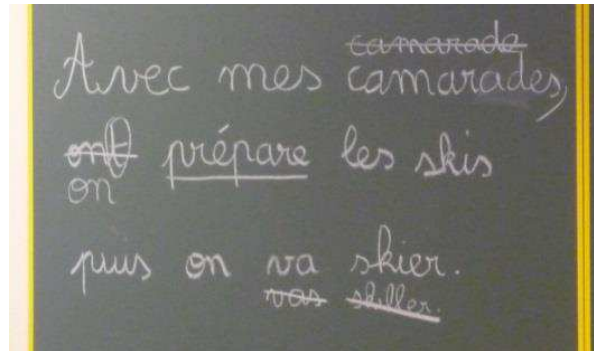




B. Séances 1 et 2 : on, un pronom (annexe 1)

Lors de nos recherches, nous avons constaté que le *on* posait beaucoup de difficultés aux élèves. C'est pourquoi nous avons décidé de consacrer deux séances à ce pronom. Elles s'appuient sur des activités proposées dans la carte 10 de « Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ? » (Brissaud, Cogis (2011) pages 260-277).

Nous avons commencé par une dictée du jour (voir photo ci-dessous avec les différentes graphies suggérées par les élèves). Celle-ci nous a permis d'introduire un questionnaire avec les élèves : comment écrire *on* ?



Nous avons ensuite présenté une nouvelle activité aux élèves, celle d'un tri de phrases. Dans un premier temps les élèves les ont triées par binôme ou trinôme. Voici les deux classements proposés par les élèves⁴ :

- Classement 1 :

Pluriel	Personne	Singulier
Ils assisteront au tournoi. Les chevaliers assisteront au tournoi.	Malo assistera au tournoi. Léa et Tom assisteront au tournoi. Commentaire : Nous avons mis les personnes avec les personnes.	Elle assistera au tournoi. Une équipe assistera au tournoi. On assistera au tournoi.

⁴ Nous avons dactylographié les productions des élèves, sans avoir modifié leurs commentaires.

- Classement 2

Les chevaliers assisteront au tournoi. Ils assisteront au tournoi. Léa et Tom assisteront au tournoi.	Elle assistera au tournoi. On assistera au tournoi. Malo assistera au tournoi. Une équipe assistera au tournoi.
---	--

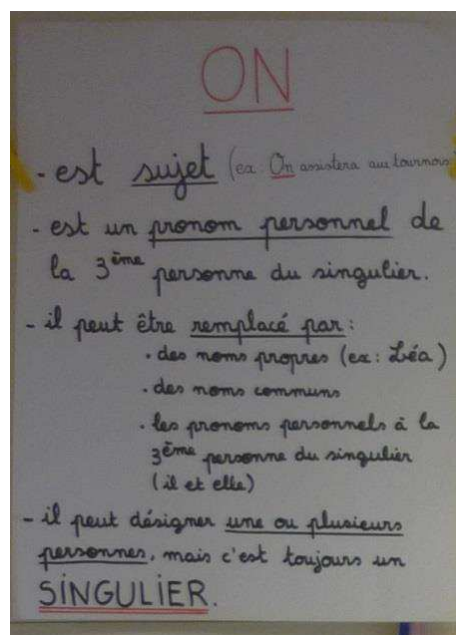
Commentaire d'un des deux binômes : Nous avons mis les *assisteront* d'un côté, puis les *assistera* d'un autre.

Ensuite, nous avons construit ce tableau avec les élèves. Nous avons donné les étiquettes « sujet » aux élèves pour qu'ils aillent les placer au bon endroit dans le tableau.

Au singulier		
Pronoms personnels	Elle On	Assistera (verbe à la 3 ^{ème} personne du singulier)
Autres	Malo Une équipe	
Au pluriel		
Pronoms personnels	Ils	Assisteront (verbe à la 3 ^{ème} personne du pluriel)
Autres	Les chevaliers Léa et Tom	

Ces deux activités avaient pour but d'une part, que les élèves se rendent compte que *on* est un pronom personnel singulier même s'il exprime un pluriel et d'autre part, qu'il est possible de remplacer un pronom personnel à la troisième personne du singulier par un nom ou un groupe nominal singulier.

Lors la seconde séance, nous avons travaillé les deux valeurs du *on* avec les élèves. Pour cela ils ont été amenés à classer différentes phrases, puis à construire eux-mêmes des phrases où *on* avait l'une ou l'autre valeur. Pour finir, nous avons établi ensemble la trace écrite suivante :



La dictée du jour a bien eu les effets escomptés. Elle a déstabilisé les élèves et a permis de les amener à se questionner sur les homophones *on* et *ont*. Même les élèves qui l'avaient écrit correctement se sont mis à douter. À la fin de cet exercice, ils se sont mis d'accord sur la graphie normée.

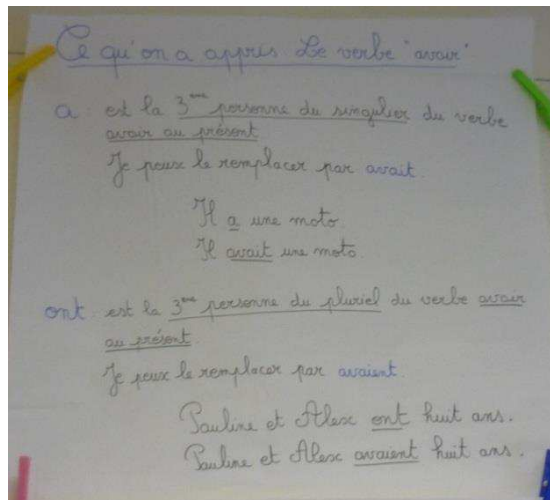
À l'issue de la première séance, nous nous sommes interrogées sur la qualité de notre consigne : « Mettez ensemble les phrases qui vont ensemble, et dites pourquoi vous les mettez ensemble ». Peut-être était-elle trop large et les élèves pas habitués à ce type de travail ? Nous aurions pu alors les guider en détaillant les tâches. Par exemple, en leur demandant dans un premier temps de souligner ce qui était commun aux phrases puis de colorier ce qui était différent ; l'objectif étant de trier les phrases en fonction de ce qu'ils auraient colorié et souligné. Nous avons donc plus ciblé nos consignes lors de la séance 2.

C. Séance 3 : le verbe *avoir* : *ont* et *a* (annexe 1)

Nous avons choisi de proposer l'activité « les tirettes », proposée par Sève et Ambroise (2009) car elle donne la possibilité aux élèves de manipuler l'accord sujet-verbe dans une phrase (voir photo ci-contre). Elle permet de jouer sur l'axe paradigmatique en distinguant sujet et verbe grâce à un code couleur. Cette activité amène les élèves à vérifier que *a* et *ont* sont bien deux formes conjuguées du verbe *avoir*. Nous avons fait le choix d'associer *a-avait* et *ont-avaient* car nous voulions insister sur le changement de temps (présent/imparfait) et le passage de l'un à l'autre.



En fin de séance nous avons rédigé une affiche avec les élèves reprenant toutes les notions apprises pendant celle-ci :

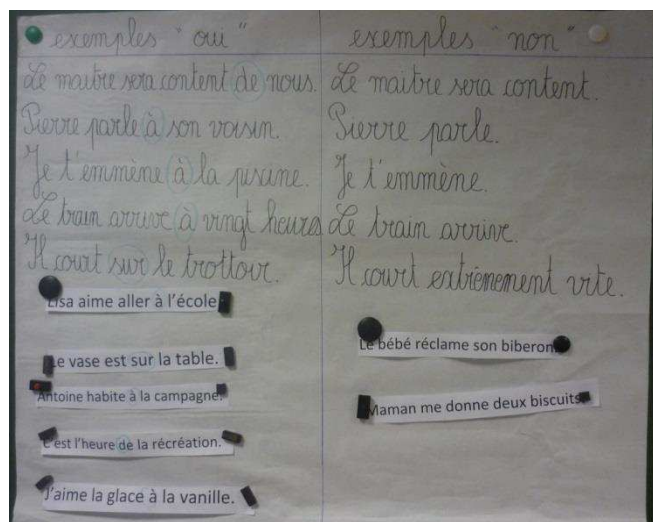


Les activités proposées dans cette séance étaient en lien avec nos objectifs. Néanmoins, nous aurions pu insister d'avantage sur la notion d'accord sujet-verbe car c'était quelque chose de difficile pour eux.

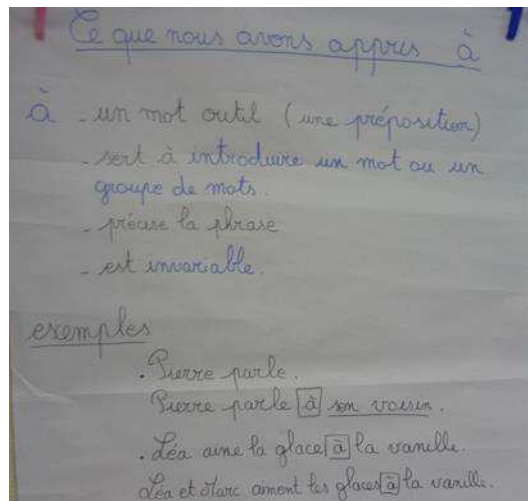
D. Séance 4 : les prépositions à, de, sur (annexe 1)

Nous voulions dans cette séance, amener les élèves à découvrir une nouvelle classe grammaticale. Pour cela, nous avons utilisé la démarche oui/non car nous souhaitions que les élèves découvrent cette classe par eux-mêmes grâce à un questionnement sur les différentes phrases proposées afin qu'ils se l'approprient mieux.

Ensuite nous avons demandé à chacun de venir poser une phrase soit dans la colonne « oui » soit dans la colonne « non », les autres élèves devant valider ou infirmer ce choix et en expliquer la raison. Voici le tableau auquel nous sommes parvenus à la fin de la séance :



Pour conclure cette séance nous avons réalisé une trace écrite sur la préposition à :



Suite à la dictée du jour proposée par le titulaire de la classe, nous avons constaté que les sept CE2 avaient fait la même erreur : a l'horizon*. Alors que la séance sur l'accord sujet/verbe était de la veille. Il nous a alors paru nécessaire de reprendre cette notion en manipulant à nouveau la tirette en début de séance, avant d'aborder la préposition.

Il nous a paru évident à la fin de cette séance que la notion de préposition était trop difficile pour des élèves de CE2, eux-mêmes s'étant exprimés dans ce sens.

Si nous devons refaire la séance, nous nous centrerions seulement sur la préposition à. Nous simplifierions également les phrases de la démarche oui/non (comme « il court sur le trottoir » et « il court extrêmement vite ».) Enfin, pour l'exercice de création de phrases, nous les guiderions plus, en donnant le même début de phrase à chaque élève pour pouvoir identifier le sujet et le verbe avant de leur demander d'écrire une suite avec une préposition (en l'occurrence à).

E. Séances 5 et 6 : production d'écrits (annexe 1)


Nous avons choisi de proposer aux élèves trois petites productions écrites avec la contrainte d'utiliser les homophones travaillés. Nous leur avons demandé de se concentrer seulement sur l'orthographe de ces derniers afin qu'ils ne soient pas en surcharge cognitive.

Nous avons donc proposé ces productions de textes courts en deux étapes. L'une a consisté en un premier jet dont le thème était guidé, ce qui a permis aux élèves de porter leur attention sur l'écriture des sons [ɔ̃] et [a], puis l'autre en une relecture/révision où les élèves ont été amenés à vérifier l'orthographe des homonymes.

Concernant la production des écrits, nous avons volontairement donné aux élèves un document sans consigne écrite pour ne pas influencer l'écriture des homophones travaillés ensemble (*ont/a, à, on*) et afin de pouvoir être en mesure de vérifier si les élèves les orthographiaient correctement. Lors de cette production écrite à contraintes, nous avons mis des images pour aider les élèves à avoir des idées, le cas échéant. Notre objectif était que les élèves orthographient correctement les homophones en situation de production d'écrit et non pas d'évaluer leurs capacités à composer un texte. Nous avons choisi de donner les trois productions d'écrits les unes après les autres pour permettre une meilleure concentration des élèves sur l'exercice en cours.

De plus, nous avons effectué des entretiens métagraphiques entre la phase d'écriture et de relecture pour comprendre le raisonnement des élèves pour écrire les mots. Ceci nous a permis également de vérifier si la justification travaillée lors des quatre séances précédentes était acquise.

Cette séance nous a servi d'évaluation formative pour réguler les apprentissages en proposant des activités spécifiques aux élèves lors de la séance suivante. Pour les mêmes raisons que la séance précédente, la relecture se fera texte par texte avec la grille de relecture présente ci-dessous :

<u>GRILLE DE RELECTURE</u>	
<p>1. <u>Je vérifie que les accords sujet – verbe sont respectés.</u> Pour cela, j'avance de phrase en phrase :</p> <ul style="list-style-type: none">a. Je souligne le verbe, j'entoure le sujet.b. Je vérifie qu'ils sont bien accordés.	
<p>2. <u>J'ai un doute : est-ce bien un verbe ?</u> Je le change de temps.</p>	
<p>3. <u>Je vérifie que j'ai employé correctement à dans les phrases.</u> Pour cela, je peux passer la phrase au pluriel. ⇒ Je peux aussi consulter les affiches présentes dans la classe et utiliser mes leçons.</p>	

Pour des raisons techniques (manque de temps) nous avons demandé aux élèves de se concentrer seulement sur l'accord sujet-verbe.

F. Séances 7 : renforcement *on* et *ont* (annexe 1)

Cette séance a été rajoutée après avoir constaté certains problèmes lors de les productions d'écrit et notamment le problème du *on* qui persistait. Cette séance s'appuyait sur le fait que *on* est un sujet tandis que *ont* est un verbe. Toujours en lien avec notre problématique, nous

avons continué à travailler les *on/ont* séparément d'où la raison de ne pas avoir choisi d'utiliser des exercices à trous. Les élèves devaient identifier le verbe et son sujet dans différentes phrases, puis modifier le verbe ou son sujet sans modifier le reste de la phrase.

Cette séance était beaucoup trop difficile pour les élèves. Ils ont eu du mal à identifier le sujet et le verbe. Pour cette séance, il aurait été pertinent d'utiliser les exercices à trous.

G.Séances 8 et 9 : les évaluations sommatives (annexe 1)

Les évaluations sommatives portaient sur deux exercices différents : d'une part une dictée sur un logiciel informatique (Netquizpro), d'autre part sur une évaluation « sur table » composée d'un exercice de « cours » et de justification sur table.

Les élèves disposaient de trois ordinateurs qui leur permettaient de travailler sous la surveillance de l'enseignant. Le groupe se composant de sept CE2 nous avons organisé deux temps de travail. Cette séance prend en compte la diversité des élèves car chacun travaille à son rythme, notamment concernant la dictée. Nous n'avons pas prévu de documents d'accompagnement (fiche d'action, fiche de consignes) pour aider les élèves dans leur tâche. Nous étions présentes avec les élèves au début de la dictée pour leur donner les consignes.

Voici la dictée que nous avons proposée aux élèves :

« Avec ma famille, on est en vacances à la mer. Ce matin, on devait faire de la planche à voile mais mes parents n'ont pas envie de venir car ils ont des courses à faire. Ce n'est pas grave, avec mon frère, on y va quand même. L'année dernière, il a appris à en faire, et aujourd'hui c'est à mon tour. Il m'a donné sa planche à voile, elle a des ronds rouges. Mes parents en ont une aussi, mais elle a des ronds bleus. En début d'après-midi, on se retrouvera tous sur la plage ».

Concernant l'évaluation sur table, il y avait plusieurs exercices. Dans le premier, nous voulions voir s'il y avait un décalage entre les connaissances et les savoir-faire des élèves, nous avons donc choisi un exercice de restitution de connaissances. Dans le second, nous avons demandé aux élèves de justifier des graphies et de les corriger si besoin. Enfin, dans le troisième, nous avons donné trois phrases aux élèves dans lesquelles ils devaient choisir la graphie du [a].

En ce qui concerne la dictée, les élèves n'ont rencontré aucune difficulté. En revanche, pour l'évaluation écrite, nous avons commis des erreurs de conception. En effet, pour le premier exercice, il n'était pas possible pour les élèves de remplacer la préposition *à* par une

autre préposition, car ils ne connaissaient que *de* et *sur*. Dans l'exercice deux, trop de choses étaient demandées puisqu'ils n'ont pas suivi toutes les consignes. De plus, repérer les sujets et les verbes étaient compliqués car nous avons inséré volontairement des erreurs (le but de l'exercice étant de dire si la phrase était juste ou fausse).

3. Analyse des résultats du dispositif

A. Un constat initial

Rappelons que nous avons observé dans les cahiers des élèves la manière dont ils orthographiaient les homophones avant de démarrer notre séquence. En effet, nous éprouvions ce besoin pour nous rendre compte de ce qu'ils savaient faire ou ce qui leur posait problème. Nous avons constaté que les élèves écrivaient :

Graphie normée	Graphies trouvées dans les cahiers
a	à / n'a
à	a
ont	ons / on / son

Nous n'avons trouvé aucun *on* dans les cahiers sauf dans un exercice dans lequel les élèves devaient utiliser le pronom *on* pour modifier le sujet. Les élèves n'ont fait aucune faute car ils avaient le modèle dans la consigne.

L'emploi du pronom *on* à la place du verbe *avoir* a été fréquent lors de l'observation des cahiers. De plus nous avons souligné qu'il y avait des problèmes de liaisons pour quelques élèves. Par exemple nous avons trouvé : « On n'a un ours »* ou encore : « Il son besoin les uns des autres »*. La préposition *à* ne semble pas trop poser de problèmes aux élèves.

Cette évaluation diagnostique reste approximative mais elle donne un aperçu de ce qu'écrivent les élèves sans avoir reçu d'enseignement concernant les homophones.

B. Les évaluations

La dictée

Dictée ?

Ecoute entièrement la dictée une première fois.
Puis lors de l'écoute de la dictée avec la ponctuation, écris la.
Ecris ton nom en fin de dictée. Puis clique sur Valider puis appelle ton maître.
Tu peux à tous moments arrêter et revenir en arrière.

Avec ma fami, on et en vacense à la mer. Se matin, on devé fer de la planche à vloile mé mé parent non pas envie de venir quar ils on des quourse à fer. Se n'est pas grave, avec mon frère, on y va quennème. L'année dernier, il a apris à enfer ,et aujourd'hui s'est à mon tour. Il ma dener sa planche a vloile elle a des rond rouge. Mes parent on en une osie, mes elle a des rond bleue. En débou après midi, on se retrouvera sur la plage.

Rappelons qu'à la fin de la séquence, nous avons fait une dictée. Cette dernière a été réalisée sur ordinateur. Les élèves ont eu une séance pour écouter et rédiger la dictée tout en allant à leur rythme. Ils avaient les affiches réalisées lors des quatre premières séances à disposition dans la classe pour se corriger. Les dictées des élèves se trouvent en annexe 2.

Certains n'ont pas eu le temps de la terminer d'où l'écart du nombre d'homophones écrits pour chaque élève⁵ dans les tableaux ci-dessous.

- Pourcentage de réussite sur chacun des homophones :

	Carine	Arthus	Hugolin	Romain	Jade	Bastien	Mélanie	Total	%
on	4/4	3/3	4/4	1/4	3/3	4/4	3/3	22/25	88%
ont	0/3	2/2	2/3	2/3	0/2	2/3	0/3	8/19	42%
a	3/4	0/0	3/4	3/4	1/2	1/3	2/3	13/20	65%
à	4/6	3/3	5/6	5/6	6/6	4/4	6/6	33/37	89%

Nous avons eu des résultats opposés à ce que nous attendions au regard de nos lectures. En effet, nous pensions que les élèves orthographieraient mieux le *ont* que le *on*. Nous pouvons donc penser que le travail des deux premières séances a été profitable.

Ce tableau nous permet de voir qu'il faudrait retravailler le *ont* (orthographié correctement à 42%) et peut être également le *a* (orthographié correctement à 65%). Mais dans l'ensemble les résultats sont tout de même encourageants.

- Pourcentage de réussite sur l'ensemble de la dictée :

Prénoms des élèves de CE2	Nombre d'homophones réussis / nombre d'homophones écrits	Pourcentage de réussite (homophones a/à et on/ont)
Carine	11/17	64%
Arthus	8/8	100%
Hugolin	14/17	82%
Romain	11/17	64%
Jade	10/13	77%
Bastien	11/14	79%
Mélanie	11/15	73%
TOTAL	76/101	75%

Tous les élèves ont eu au minimum 64% de réussite. Notre objectif de séquence est donc atteint sur cet exercice.

Nous pouvons constater que les deux élèves qui ont eu le pourcentage de réussite le plus faible n'ont pas réalisé les mêmes erreurs. En effet Carine n'a jamais écrit *ont*, elle a utilisé *on*

⁵ Les prénoms des élèves ont été modifiés par soucis d'anonymat.

sur toute la dictée. A l'inverse Romain a essentiellement écrit *ont* à la place du pronom *on*. Quant au couple *a/à*, il a plutôt bien été réussi par ces deux élèves.

- Comparaison des erreurs entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative :

Graphie normée	Graphies trouvées dans les cahiers	Graphies trouvée dans les dictées
a	à / n'a	elle la / ma / à
à	a	ta / a
ont	ons / on / son	on tune / son / on / mon
on		ont

Bien que l'analyse des erreurs ne porte pas sur le même type d'écrit, nous constatons des erreurs communes comme l'emploi du *son* au lieu du *ont*, du *à* à la place du *a* et inversement. L'erreur du *ons* a disparu. Néanmoins d'autres erreurs sont apparues, ce sont notamment des fautes de liaisons. A partir de ces erreurs on constate que beaucoup d'élèves utilisent le principe phonogrammique et que peu d'entre eux écrivent suivant le principe morphogrammique (Catach, 2003).

*L'évaluation sur table*⁶

Comme nous l'avons dit précédemment, le premier exercice avait pour but de vérifier s'il y avait une différence entre connaissances procédurales et déclaratives. La plupart des élèves ont eu du mal à trouver les classes grammaticales des mots, ce qui montre qu'ils les utilisent de manière intuitive ou qu'ils ne les utilisent pas, bien que nous ayons travaillé l'orthographe de ces homophones en partant de ces dernières. Pour exemple, seulement deux élèves sur les sept, ont reconnu les *ont* comme étant un verbe et aucun élève ne s'est souvenu de la classe grammaticale des prépositions. Cet exercice n'a pas bien été réussi mais cela est peut-être dû au fait que nous n'avons jamais proposé d'exercice similaire. Le passage de la leçon à l'exercice était peut-être trop difficile.

Le deuxième exercice est un exercice que nous avons déjà proposé en classe avec d'autres phrases. La justification n'était pas systématique pour certains élèves mais l'exercice a été assez bien réalisé en général. Nous avons pu vérifier que cet exercice était complexe car nous avons introduit volontairement des erreurs dans certaines phrases ce qui a perturbé

⁶ L'ensemble des évaluations écrites se trouvent en annexe 3.

l'identification des sujets et des verbes. De plus, la justification n'était pas une activité facile surtout lorsque la phrase était juste.

Le troisième exercice a été très bien réussi par les élèves, seule une élève n'a pas réussi à choisir la bonne orthographe pour l'homophone à.

C. Les entretiens métagraphiques (annexe 4)

Analyse des entretiens

Les entretiens métagraphiques permettent aux élèves d'explicitier leur choix de graphie juste après avoir produit un écrit. C'est une aide pour l'enseignant car il peut ainsi suivre le cheminement interne de l'élève, comprendre où il en est afin de pouvoir proposer une remédiation appropriée. Pour l'élève, expliciter ses graphies peut lui servir à comprendre ses erreurs ou à confirmer qu'il a acquis une notion. Au cours de notre séquence, nous avons proposé des entretiens dont voici quelques-uns des résultats (l'intégralité des entretiens se trouve en annexe 4). Le code utilisé pour transcrire les entretiens est expliqué dans l'annexe 4.

Derrière une forme juste, une application correcte d'une règle non-enseignée. En effet ces élèves ont sur-généralisé la procédure de remplacement de *a* par *avait*. Ils en ont déduit que si cette substitution n'était pas possible alors il s'agissait de la préposition *à*. Cette procédure a donc dû être enseignée aux élèves par un autre biais que le nôtre.

Romain : à la mer

- Pourquoi as-tu mis A avec accent ?
- On peut pas dire : On peut se baigner *avait* la mer. Du coup on met un accent.
- Tu es sûr ?
- Oui.

Bastien : On peut se baigner à la piscine

- Peux-tu m'expliquer pourquoi tu as mis un accent sur le A ?
- Parce que on ne pouvait pas remplacer par *avait*.

De la justification à la remise en cause. Cette élève, par un jeu de justification et de questionnement, comprend son erreur. Si nous pouvons dire [avait], alors le *a* ne prend pas d'accent et inversement :

Jade : a la bibliothèque

- Comment sais-tu qu'il n'y a pas accent sur le A ?
- Car on ne peut pas dire *avait*.
- Donc quand on ne peut pas dire *avait* on ne met pas d'accent et si on peut dire *avait* alors on aurait mis un accent sur le A ?
- Ah non c'est le contraire.

Derrière une erreur, un raisonnement solidement erroné.

1) Cette élève a inversé le principe de substitution :

Carine : ils on la peau marron

- Comment tu as su qu'il ne fallait pas de T.
- Bin parce que j'ai mis la phrase à l'imparfait, j'ai changé le temps de la phrase : ils avaient pas d'uniforme, ils avaient la peau marron. Ça peut marcher !
- Donc quand on peut remplacer par *avait* on ne met pas de T.
- Oui, enfin *avaient*, A-V-A-I-E-N-T.
- Donc quand on peut remplacer par *avaient*, on ne met pas de T à *on*. Et « ils ont », cette fois tu as mis un T. Peux-tu me dire pourquoi ? (ils ont des cahiers)
- Bin parce qu'ils avaient des cahiers, ah ouai, non il aurait pas fallu mettre de T en fait.
- Pourquoi ?
- Car on peut dire *avaient* : Ils avaient des cahiers.

2) Malgré les séances sur le pronom *on*, le fait d'associer *ont* à plusieurs personnes persiste :

Arthus : ont peu se baigner à la mer

- Pourquoi tu as mis « ont peut » avec un T ?
- Parce que c'est le monde qui peut, les gens quoi.
- Parce qu'on est plusieurs ?
- Oui.

Jade : dans ma classe ont n'est 23

- Alors est-ce que tu peux me dire pourquoi tu as écrit *ont* **ONT** ?
- Parce qu'ils sont plusieurs dans ma classe, ils sont plusieurs, ils sont 23.

Hugolin : Ils on pas de toilette

- Comment tu as écrit *on* ?
- Parce qu'ils sont pas beaucoup.
- Ici aussi ? C'est juste parce qu'ils ne sont pas beaucoup ? (il on pas de cheveu)
- Oui ils sont pas beaucoup
- « On a de chaise »
- Bin j'ai regardé... on a des chaises, car ... ils en ont aussi pas beaucoup.

Derrière une erreur, une mauvaise application de la procédure. Cet élève sait qu'il faut changer le temps du verbe pour savoir s'il s'agit du verbe *avoir* mais n'arrive pas à appliquer cette procédure :

Hugolin : On peut se baigner à la mer.

- Comment tu as fait pour écrire **A** ?
- J'ai regardé si on pouvait mettre *avait* et si on ne pouvait pas alors je mettais un accent, et là on peut mettre *avait*.

Des élèves qui ont du mal à justifier leurs écrits (absence d'arguments) :

Arthus : Les enfants n'ont pas de bibliotec

- Et ici comment as-tu fait pour mettre un **T**, comment as-tu su qu'il fallait mettre un **T** ?
- Je ne sais pas.
- Tu ne sais pas ? « Les enfants n'ont pas de bibliothèque » tu ne sais pas ?
-Car c'est encore les enfants, c'est les enfants.

Ce que nous pouvons retenir de ces entretiens :

- Ces entretiens nous ont permis de comprendre leurs erreurs, nous avons donc pu aider les élèves. Le principal argument utilisé par les élèves lors de la justification des écrits est le principe de substitution. La plupart des élèves l'utilisent à bon escient (comme Romain), mais ce n'est pas le cas de tous les élèves. Ils utilisent la substitution de

manière mécanique et cela ne les aide pas forcément à trouver la graphie normée. Certains confondent les procédures de remplacement, c'est un risque qui a été souligné par Brissaud et Cogis (2011). Les élèves raisonnent lorsqu'ils écrivent mais ils confondent les procédures de remplacement (catégorie : « fausse mauvaise erreur »).

- Les élèves élaborent des stratégies d'écriture. Lorsqu'ils écrivent, ils réfléchissent et opèrent des choix que la graphie choisie soit juste ou fausse. Derrière une erreur, il y a donc une explication. En tant qu'enseignant, il est par conséquent très intéressant de donner la parole aux élèves afin de comprendre comment ils écrivent et ce qu'ils ont compris.
- Certains élèves, comme Arthus, écrivent mais hésitent. Ils ne sont pas certains de la graphie qu'ils ont produite. Cela montre bien qu'il faut du temps et de l'entraînement pour acquérir des connaissances. L'orthographe est donc bien quelque chose qui s'acquiert sur le long terme.
- Les élèves utilisent souvent la substitution dans un seul sens. En effet, tous les élèves de CE2 que nous avons interrogés raisonnent seulement avec l'imparfait du verbe *avoir* pour savoir s'il faut écrire *ont* ou *a*. Aucun élève n'a remplacé [ɔ̃] par *il* ou *elle*.
- Les entretiens nous ont permis de cibler les raisons pour lesquelles les élèves font des erreurs dans le but de créer un renforcement adapté. C'est pourquoi, à la suite des entretiens, nous avons choisi de retravailler *on* et *ont* en renforcement car beaucoup d'erreurs persistaient. En effet, trop d'élèves continuaient à associer *ont* à l'idée de pluriel, et *on* au fait du peu de personnes.
En revanche nous n'avons pas constaté beaucoup d'erreurs sur le couple *a/à* c'est pourquoi nous n'avons pas décidé de l'intégrer au renforcement.

Par les entretiens métagraphiques nous avons mieux compris le raisonnement des élèves.

D. Intérêt de la phrase dictée du jour

Cette dictée du jour a permis aux élèves de se poser la question : « Quand est-ce qu'il faut écrire : *on* ou *ont* ? Au départ un seul élève avait écrit : « ont prépare les skis* », cependant tous les élèves ont ensuite douté, ce qui prouve qu'ils n'étaient pas sûrs de leurs graphies. Introduire ce questionnement a donc été pertinent car ce sont les élèves qui ont introduit un débat, ils étaient donc plus intéressés dans la résolution de ce dernier. Dans chaque séance, nous avons amené les élèves à justifier leurs réponses ou leurs écrits.

E. Impact de la relecture lors de production d'écrits (annexe 5)

Pour des raisons de temps, nous avons ciblé la relecture sur l'accord sujet-verbe. Les élèves se sont relus et ont corrigé leur production dont voici des exemples :

Elèves	Ecrit lors de la phase d'écriture	Ecrit lors de la phase de relecture
Romain	« Les élèves n' <u>on</u> pa de biblitotèque. »	« Les élèves n' <u>ont</u> pa de bibliothèque. »
Carine	« Ils <u>on</u> la peau marron. » « <u>Ont</u> a des affiches. »	« Ils <u>ont</u> la peau marron. » « <u>On</u> a des affiches. »
Bastien	« Ils n' <u>on</u> pas de case. »	« Ils n' <u>ont</u> pas de case. »
Hugolin	« Il <u>on</u> pas de toilette. » « <u>a</u> la mer »	« Ils <u>ont</u> pas de toilette. » « <u>à</u> la mer »

Cette relecture a posé des problèmes pour quelques élèves car ils avaient des difficultés à repérer le sujet et le verbe dans une phrase. Prenons l'exemple d'Arthus pour qui : *un* et *des* sont les sujets des phrases, et Romain pour qui : *à* est le verbe dont le sujet est *la piscine*.

F. Lien avec nos objectifs

Les évaluations que nous avons proposées étaient en lien avec nos objectifs (orthographier correctement les deux couples d'homophones : *a/à* et *on/ont* en production d'écrit et justifier leurs écrits en utilisant les classes grammaticales des mots). Les résultats ont été satisfaisants en ce qui concerne le premier objectif. En effet pour la dictée, les élèves ont réussi à orthographier correctement les homophones grammaticaux à plus de 64%. Cependant, le deuxième n'a pas été atteint car les élèves n'ont pas justifié leurs réponses en fonction de la classe grammaticale, ils ont utilisé la substitution.

Conclusion générale et ouverture sur la fin du cycle 3

Les homophones à l'école

Les homophones grammaticaux posent beaucoup de difficultés aux élèves, leur acquisition est lente et difficile, d'où l'importance de les travailler tout au long de la scolarité. Néanmoins, les programmes mettent l'accent sur certains et en négligent d'autres notamment les homophones verbo-nominaux qui posent également des difficultés aux élèves.

L'intérêt des entretiens métagraphiques pour notre conduite professionnelle

En tant que futures enseignantes, ces entretiens sont très intéressants car ils permettent de mieux comprendre les erreurs des élèves. Cependant, ils sont longs à réaliser, c'est pourquoi il est important de proposer des exercices dans lesquels on donne la parole aux élèves comme la phrase dictée du jour.

Les améliorations possibles pour la séquence

Afin d'améliorer l'efficacité de cette séquence, nous pourrions proposer des activités courtes ritualisées comme la phrase dictée du jour ou la phrase donnée du jour pour que le choix de ces graphies deviennent un automatisme (Cogis, 2005).

Il était difficile de se passer des exercices à trous pour leur demander de faire un choix de graphie. Bien qu'ils soient insuffisants, ils sont peut-être néanmoins nécessaires. Ils auraient pu trouver leur place lors de la séance de renforcement. Cependant ce type d'exercices ne demande pas un grand effort intellectuel et relève souvent de la chance puisque le choix de réponses est limité.

Les acquisitions des élèves

Les résultats des évaluations étaient corrects pour tous les élèves. Nous pensons donc qu'il est possible d'enseigner les homophones en les étudiant séparément. Pour vérifier l'acquisition des élèves, il aurait fallu comparer avec un enseignement traditionnel ou réaliser un post-test quelque temps après. De plus, nous ne contrôlons pas comment les élèves apprennent à la maison avec leurs parents. Il est possible que ces derniers aient introduit les couples pour aider leurs enfants lors de l'apprentissage des leçons.

Nous avons trouvé que cet enseignement était peut-être prématuré en début de CE2 car nous sommes face à des élèves qui ont encore du mal à identifier des classes grammaticales

simples, comme le verbe ou le pronom et à réaliser correctement des accords sujet/verbe dans une phrase simple. Néanmoins, nous avons trouvé qu'il était pertinent de faire participer les élèves en utilisant divers dispositifs tels que la phrase dictée du jour, la démarche oui/non et les tirettes pour les impliquer dans l'apprentissage.

En ouverture :

Lors de notre second stage en responsabilité, nous étions en classe de CM1 et de CM1/CM2. Nous avons donc décidé de proposer aux élèves de cours moyen la même dictée sommative que nous avons proposée aux CE2. Cette dictée a été réalisée sans avoir proposé au préalable de séquence d'enseignement de notre part. Cependant, les titulaires des deux classes avaient déjà revu ces notions au cours de l'année.

La dictée n'a pas été réalisée sur ordinateur, comme nous l'avions proposé aux CE2. Nous avons dicté nous-même le texte aux élèves, puis nous leur avons laissé dix minutes pour se relire. Le détail des résultats est présenté en annexes 6 et 7.

- La classe de CM1 (annexe 6) :

Durant la dictée, de nombreux élèves regardaient les affiches présentes dans la classe. Ils utilisaient donc les outils à disposition. Les élèves de CM1 ont tous eu au minimum 47% de réussite. En moyenne ils ont réussi à orthographier 70%. Comme les CE2, l'homophone qui a posé le plus de difficulté est *ont*. Beaucoup d'erreurs relevaient de fautes de liaisons (de nombreux élèves ont écrit : « *il ma donné** » au lieu de « *il m'a donné* »).

- La classe de CM1/CM2 (annexe 7) :

Les élèves de CM1 ont tous eu entre 41% et 94% de réussite sur les quatre homophones étudiés, en moyenne ils ont réussi à en orthographier 70%. L'homophone qui a posé le plus de problème est le pronom *on*. Les élèves de CM2 ont tous eu entre 47% et 100% de réussite sur les quatre homophones étudiés, en moyenne ils ont réussi à en orthographier 83%. L'homophone qui a encore posé le plus de problème est le pronom *on*. Nous pouvons tout de même constater une amélioration entre CM1 et CM2 puisqu'il y a presque 20% de réussite en plus en CM2.

En conclusion, nous pouvons dire qu'il n'y a pas beaucoup de différence entre les résultats des CE2 et ceux des CM1/CM2. En effet, rappelons que les CE2 ont réussi à orthographier 75% des homophones alors que les CM1 des deux classes n'en ont réussi que

70%. Seuls les CM2 ont obtenu un meilleur score (83%). Nous pouvons donc constater une légère amélioration des performances des élèves en fin du cycle 3. Néanmoins, les difficultés rencontrées par les élèves sont variables d'un élève à l'autre, d'une année à l'autre et d'une classe à l'autre. Il est donc nécessaire de ne pas généraliser les résultats. Il faut comprendre les capacités et les difficultés de nos élèves afin de pouvoir les aider.

Bibliographie

Ouvrages et articles

ANGOIJARD, A. (1994). *Savoir orthographier*. Paris : Hachette Éducation.

BRISSAUD, C. (2006). Le cas des homophones. *Les Cahiers pédagogiques*, 440, 47-48.

COGIS, D. & BRISSAUD, C. (2003). L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue ? *Repères*, 28, pages 47-70.

BRISSAUD, C., & COGIS, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.

CATACH, N. (2003). *L'Orthographe, Que sais-je ?* Paris : PUF

CHERVEL, A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin ?* Paris : Retz.

COGIS, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave.

COGIS, D. & ROS, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 9, 89 – 98.

HAAS, G., LORROT, D., MOREAU, P., MOUREY, J. & RUTH, C. (2009). *Classe et fonctions grammaticales au quotidien*. CRDP de Bourgogne : Au quotidien.

DELSOL, A. (2003). L'acquisition de l'orthographe des homophones non homographes de /sE/ ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*.

FAYOL, M., & JAFFRE, J.P., (2008). *Orthographier*. Paris : PUF.

GOUGENHEIM, G., MICHEA, R., RIVENC, P. et SAUVAGEOT, A. (1964). *L'élaboration du français fondamental (1er degré)*. Paris : Didier.

JAFFRÉ, J.P. (2003). Les commentaires métagraphiques. *Faits de langues*, 22, 67-76.

JAFFRÉ, J.P. (2006). L'orthographe et la langue. *Les Cahiers pédagogiques*, 440, 11-13.

LEFRANÇOIS, P. (2003). Comment résout-on les problèmes orthographiques liés aux homophones au primaire ? *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 9, 67-76.

PELLAT, J.C. (2009). *Quelle grammaire enseigner ?* Paris: Hatier.

PELLETIER, L., & LE DEUN, E. (2004). *Construire l'orthographe. Nouvelles pratiques et nouveaux outils*, Paris : Magnard.

SAUTOT, J.P. (2002). *Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3*. Paris : CRDP Académie de Grenoble.

SÈVE, P., & AMBROISE, C. (2009). Images, ciseaux, tirettes... Un exemple de bricolage didactique au CE1 autour de la relation nom/verbe, *Repères*, 39, 103-123.

THÉLOT, C., & DANCEL, B. (1996). Connaissances en français et en calcul des élèves des années 20 et d'aujourd'hui. *Les dossiers de l'éducation et formation*, 62, 22-45.

Manuels scolaires :

FETET, A. et col. (2009). *CLEO*. Paris : Retz, 152-153, 164-165, 174-175.

BENTOLILA A. et col. (2009). *L'île aux mots*. Paris : Nathan 187-188, 190.

SAVADOUX - WOJCIECHOWSKI, C. et col. (2011). *Pépites*. Paris : Magnard, 204-207.

Sitographie :

ÉDUSCOL. (2012). *Maîtrise de la langue française*. <http://eduscol.education.fr/pid26179/c-maitrise-langue-francaise.html> (consulté le 18/04/2013)

MANULEX. (2012). *Liste des 250 mots les plus fréquents dans les manuels de lecture*. <http://leadserv.u-bourgogne.fr/bases/manulex/manulexbase/indexFR.htm> (consulté le 18/04/2013)

Sommaire des annexes :

ANNEXE 1 : TABLEAU DE SEQUENCE.....	1
Séance 1	1
Séance 2	4
Séance 3	6
Séance 4	9
Séances 5 et 6.....	11
Séance 7	14
Séances 8 et 9.....	16
ANNEXE 2 : DICTEE EVALUATION SOMMATIVE.....	18
ANNEXE 3 : EVALUATION SOMMATIVE « SUR TABLE ».....	21
ANNEXE 4: TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS META-GRAPHIQUES.....	28
ANNEXE 5 : PRODUCTION D'ECRITS	37
ANNEXE 6 : RESULTATS DICTEE CM1.....	44
ANNEXE 7 : RESULTATS DICTEE CM1/CM2.....	46

ANNEXE 1 : TABLEAU DE SEQUENCE

Légende :

En rouge : la notion visée à la fin de la séance

En bleu : les consignes données aux élèves

En vert : Corpus ou exercices proposés aux élèves.

Séance 1

Séquence : Les homophones	Séance 1/ 8 on (1)	Classe : CE2	Durée : 1h15	Date : lundi 19/11/12
----------------------------------	---------------------------	---------------------	---------------------	------------------------------

Objectifs de la séance :

- Savoirs :

- *on* est un pronom personnel à la 3ème personne du singulier,
- il est toujours sujet,
- *on* est toujours suivi d'un verbe conjugué au singulier.

- Savoir-faire : Entraîner les élèves à remplacer le pronom *on* par un autre sujet singulier.

A préparer avant la séance :

- Le corpus photocopié, découpé dans des enveloppes
- L'affiche « classement en nombre »
- Etiquettes affiche « classement en nombre »
- Feuilles pour le tri de phrases
- Fiche exercice

Durée	Tâches de l'enseignant	Activités des élèves / réponses attendues	Taille du groupe	Matériels
30 minutes Mise en route	- Présenter la dictée du jour : Je vais vous dicter une phrase sur votre cahier du jour puis vous laisser du temps pour vous relire. Ensuite, je vais prendre un cahier pour recopier au tableau la phrase que vous avez écrite. Enfin, vous allez me dire s'il y a des mots que vous n'avez pas écrits de la même façon que ceux écrits au tableau. Je les noterai au-dessous du mot écrit et nous verrons ensemble			

	<p>la bonne écriture.</p> <p>- <u>Dictée la phrase</u> : Avec mes camarades, on prépare les skis puis on va skier.</p> <p>- <u>Demander aux élèves de se relire</u>. Vous avez maintenant 1 minute pour vous relire.</p> <p>- <u>Prendre un cahier</u> (celui où le « on » est mal orthographié) puis recopier la phrase au tableau.</p> <p>- <u>Demander aux élèves s'il y a des mots qu'ils n'ont pas écrits de la même façon</u> : Et toi, comment as-tu écrit ? pourquoi ? Concernant le [5], on attend : on ont ons</p> <p>- <u>Discussion collective pour ne retenir qu'une graphie pour chaque mot</u>.</p> <p>- <u>Que retenons-nous ?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ on est un pronom personnel ➤ on est le sujet de la phrase 	<p>Ecrire la dictée</p> <p>Relecture Dictée les mots écrits différemment.</p> <p>« débat » autour des différents mots écrits au tableau.</p> <p>on est un pronom personnel on est le sujet de la phrase</p>	<p>Individuel</p> <p>Collectif</p>	<p>Cahier du jour</p>
<p>10 minutes Activité de recherche, phase d'action</p>	<p>- <u>Trier des phrases</u> : Voici des phrases. Mettez ensemble les phrases qui vont ensemble, et dites pourquoi vous les mettez ensemble. Vous avez 5 minutes pour classer les phrases. Plusieurs classements sont possibles. Vous expliquerez ensuite aux autres élèves votre classement.</p> <p style="text-align: center;">Corpus de phrases:</p> <p>Une équipe assistera au tournoi. On assistera au tournoi. Léa et Tom assisteront au tournoi. Ils assisteront au tournoi. Elle assistera au tournoi. Malo assistera au tournoi. Les chevaliers assisteront au tournoi.</p> <p>Laisser une minute de réflexion, puis : Maintenant, par 2 ou 3 réfléchissez à un classement possible. Vous avez 5 minutes. Vous pouvez coller les phrases sur les feuilles.</p> <p>Passer auprès des élèves pour prendre connaissance du classement des élèves.</p>	<p>Regrouper les phrases. Coller les phrases sur une affiche. Expliquer le classement.</p>	<p>Individuel puis par équipe de 2 ou 3 élèves</p>	<p>Enveloppe de phrases pré découpées</p> <p>Feuilles</p>
<p>20 minutes Confrontation, validation, verbalisation</p>	<p>Rappel de la consigne : pouvez-vous me rappeler la consigne ?</p> <p>Demander à chaque équipe de présenter son affiche, en prenant soin de commencer par un classement « non satisfaisant »</p> <p>Pouvez-vous nous dire comment avez-vous regroupé les phrases.</p> <p>Si aucun groupe ne trouve le classement en fonction du sujet de la phrase, les amener à le trouver par un questionnement.</p> <p>Affichage tableau sans les sujets et demander aux élèves de placer une étiquette</p>	<p><u>Classement attendus/possibles</u> :</p> <p>-En fonction du sujet de la phrase : (d'un côté, la phrase comportant on et de l'autre tout le reste - d'un côté les phrases avec les pronoms il, elle, on nous et de l'autre le reste - d'un côté un classement par trois ensembles les pronoms/les noms au</p>	<p>Collectif</p>	

	<p>au bon endroit. Chaque élève a une étiquette sujet, à tour de rôle, vous viendrez placer l'étiquette au bon endroit dans le tableau.</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <th colspan="3" style="text-align: center;">Au singulier</th> </tr> <tr> <td style="width: 15%;">Pronoms</td> <td style="width: 15%;">On Elle</td> <td rowspan="2" style="width: 70%;">assistera (verbe 3^{ème} personne du singulier)</td> </tr> <tr> <td>Autres (prénom ou nom)</td> <td>Malo Une équipe</td> </tr> <tr> <th colspan="3" style="text-align: center;">Au pluriel</th> </tr> <tr> <td>Pronoms</td> <td>Ils</td> <td rowspan="2">assisteront (verbe 3^{ème} personne du pluriel)</td> </tr> <tr> <td>Autres</td> <td>Léa et Tom Les chevaliers</td> </tr> </table> <p>Que remarque-t-on ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ On peut se remplacer par un autre sujet à la 3^{ème} personne au singulier. ➤ On est toujours suivi d'un verbe conjugué au singulier 	Au singulier			Pronoms	On Elle	assistera (verbe 3 ^{ème} personne du singulier)	Autres (prénom ou nom)	Malo Une équipe	Au pluriel			Pronoms	Ils	assisteront (verbe 3 ^{ème} personne du pluriel)	Autres	Léa et Tom Les chevaliers	<p>singulier/les noms au pluriel) - en fonction du sujet du verbe avec assistera/assisterons/assisteront - en fonction du sujet et du verbe (vers celui que l'on tend)</p> <p>A tour de rôle, placer les étiquettes (sujets) au bon endroit.</p> <p><i>On :</i> - peut se remplacer par un autre sujet à la 3^{ème} personne au singulier. - est toujours suivi d'un verbe conjugué au singulier</p>	Collectif	Affichage Etiquettes
Au singulier																				
Pronoms	On Elle	assistera (verbe 3 ^{ème} personne du singulier)																		
Autres (prénom ou nom)	Malo Une équipe																			
Au pluriel																				
Pronoms	Ils	assisteront (verbe 3 ^{ème} personne du pluriel)																		
Autres	Léa et Tom Les chevaliers																			
10 minutes renforcement, entraînement	<p>Distribuer la fiche exercice.</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="padding: 5px;"> <p><u>Fiche exercice : Les phrases suivantes sont-elles justes ? Justifie et corrige les phrases fausses.</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lisa et moi, on dessine. 2. En cours de musique, on chantent des chansons. 3. Avec mon équipe, on prépare le match de samedi. 5. On m'a dit qu'il ferait beau cette après-midi 6. Ons amuse bien à la récréation. </td> </tr> </table> <p>Collez l'exercice sur votre cahier du jour. Voici 4 phrases. Nous allons lire la consigne puis faire un exemple ensemble. Vous aurez 7 minutes pour réfléchir et faire l'exercice.</p>	<p><u>Fiche exercice : Les phrases suivantes sont-elles justes ? Justifie et corrige les phrases fausses.</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lisa et moi, on dessine. 2. En cours de musique, on chantent des chansons. 3. Avec mon équipe, on prépare le match de samedi. 5. On m'a dit qu'il ferait beau cette après-midi 6. Ons amuse bien à la récréation. 	<p>Coller l'exercice.</p> <p>Lire la consigne (un élève) Faire l'exercice seul.</p>	Collectif puis individuel	Cahier du jour															
<p><u>Fiche exercice : Les phrases suivantes sont-elles justes ? Justifie et corrige les phrases fausses.</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lisa et moi, on dessine. 2. En cours de musique, on chantent des chansons. 3. Avec mon équipe, on prépare le match de samedi. 5. On m'a dit qu'il ferait beau cette après-midi 6. Ons amuse bien à la récréation. 																				
10 minutes correction	<p><u>Correction collective</u> : reprise phrase par phrase en demandant aux élèves leurs réponses (juste ou fausse ? pourquoi ?) Maintenant nous allons corriger l'exercice.</p>	Expliquer leurs réponses.	Collectif	Cahier du jour																
5 minutes, Synthèse et fixation, phase de formulation	<p><u>Construction avec les élèves de la trace écrite</u> (affiche qui sera accrochée au mur de la classe) Modalité : Sous la forme d'une dictée à l'adulte</p>	Dictier ce qu'ils ont retenu à l'enseignant.	Collectif	Affiche, marqueur																

Séance 2

Séquence : homonymes	Séance 2/ 8 <i>on</i> (suite)	Classe : CE2	Durée : 40 minute	Date : mardi 19/11/12
----------------------	-------------------------------	--------------	-------------------	-----------------------

Objectifs de la séance :

- Savoirs :
 - Savoir que *on* a deux valeurs : valeur d'indéfini (*on* c'est quelqu'un mais on ne sait pas qui ou tout le monde) et une valeur de nous (le locuteur s'inclut dans le groupe)
 - accord sujet-verbe.
- Savoir-faire : justifier ses réponses
-

A préparer avant la séance :

- Les étiquettes phrases *on*
- Ecrire les phrases au tableau
- Photocopier la leçon « ce que nous avons appris : le pronom *on* »

Durée	Tâches de l'enseignant	Activités des élèves / réponses attendues	Taille du groupe	Matériels
5 minutes Mise en route	<p style="color: blue;">Qu'avons-nous fait hier ?</p> <p style="color: blue;">Qu'avons-nous appris ?</p> <p style="color: blue;">Aujourd'hui nous allons aller plus loin sur le pronom <i>on</i>.</p>	<p>Dictée, trier des phrases, On a fait un exercice pour s'entraîner</p> <p><i>On</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ pronom personnel, ➤ sujet de la phrase, ➤ peut se remplacer par <i>il</i>, <i>elle</i> 	Collectif	Affiche « fabriquée » lors de la séance 1
10 minutes Activité de recherche, phase d'action	<p><u>Classer des phrases</u></p> <p style="color: blue;">Voici des phrases qui ont toutes pour sujet <i>on</i>.</p> <p style="color: blue;">Nous allons lire les phrases ensemble (demander aux élèves, un à un, de les lire à voix haute).</p>	Lire les phrases à tour de rôle.		Etiquettes phrases <i>on</i> découpées dans des

	<p>A la télévision, on montre souvent des publicités. On m'a dit qu'il ferait beau demain. En hiver, on risque d'être bloqué par la neige. Mikaël et moi, on part au cinéma. Avec ma maman, on a les yeux bleus. On habite dans un appartement.</p> <p>Vous allez classer ces phrases. Pour vous aider, demandez-vous qui se cache derrière <i>on</i> ?</p> <p>Vous allez faire ce travail par 2 ou 3, et vous avez 5 minutes.</p> <p>Une fois que vous serez d'accord sur le classement, vous pourrez coller les étiquettes sur une affiche.</p> <p>Passer auprès des élèves pour prendre connaissance de leurs classements.</p>	Classer les phrases.	Binôme	enveloppes, feuilles
10 minutes confrontation, validation, verbalisation	<p>Rappel de la consigne : <p>pouvez-vous me rappeler la consigne ?</p> <p>Demander à chaque équipe de présenter son affiche, en prenant soin de commencer par un classement « non satisfaisant »</p> <p>Pouvez-vous nous dire comment avez-vous regroupé les phrases.</p> </p>	Rappel de la consigne. Explication des classements.	Collectif	
	<p>⇒ <i>on</i> désigne :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. une personne dont on ne connaît pas l'identité ou désigne tout le monde. 2. nous <p>Dans toutes les phrases, souligner le verbe. Que remarquez-vous ? (insister sur le fait que l'accord est au singulier même si on désigne plusieurs personnes)</p>	au singulier, à la 3 ^{ème} personne même s'il représente plusieurs personnes		
5 minutes Renforcement, entraînement	<p>Vous allez maintenant construire des phrases. Une phrase où <i>on</i> désigne nous et une autre où <i>on</i> désigne une personne mais on ne sait pas qui ou alors qui désigne tout le monde.</p>	Construire deux phrases	Individuel	Cahier du jour
5 minutes Synthèse et fixation, phase de formulation	<p>Institutionnalisation : <p>Qu'avons-nous appris ce matin ?</p> <p>Compléter la trace écrite (affiche) sous forme de dictée à l'adulte (on attend : <i>on</i> désigne nous ou une personne dont on ne connaît pas l'identité ou désigne tout le monde. L'accord est toujours au singulier)</p> <p>Voici la leçon, de ce que l'on a vu hier et aujourd'hui. Collez-la dans le cahier de leçon.</p> <p>Nous allons la lire ensemble (demander à un élève de la lire)</p> </p>	<p>Dictier ce qu'ils ont retenu à l'enseignant.</p> <p>Coller la leçon.</p> <p>Lire la leçon (un élève)</p>	Collectif	Fiche leçon Cahier de leçon

Séance 3

Séquence : homonymes

Séance 3/8 verbe *avoir*

Durée : 40 minutes

Classe : CE2

Date : lundi 26/11/12

Objectifs de la séance :

- Savoirs : accord sujet/verbe à la 3^{ème} personne du singulier et du pluriel (verbe *avoir* – présent/ imparfait)
- Savoir-faire : vérifier que c'est bien un verbe en changeant de temps (présent/ imparfait)

A préparer avant la séance :

- Les tirettes
- Les photocopies de la fiche d'exercices
- Les photocopies de la leçon « avoir »

Durée	Tâches de l'enseignant	Activités des élèves / réponses attendues	Taille du groupe	Matériels
2 minutes Mise en route	Aujourd'hui je vais vous présenter un petit jeu. Donner une tirette à chacun.		Collectif	Les tirettes
10 minutes Activité de recherche, phase d'action	<p style="text-align: center;"><u>Phrase de la tirette:</u></p> <p><i>Je pense qu' [Elise et Téo, Hugolinlin, elle, il, ils, elle][a, avait, ont, a] raison.</i></p> <p><u>Expliquer le principe :</u> Je vais vous laisser 1 minute pour découvrir la tirette. A votre avis, à quoi va-t-elle nous servir ?</p> <p>Selon vous, qu'allons-nous travailler plus précisément ?</p> <p>Maintenant que l'on a vu comment elle fonctionnait je vous demande de choisir un élément de la 1^{ère} colonne et associer le bon élément de la 2^{nde} colonne. C'est-à-dire, choisissez un sujet et associer le verbe qui correspond.</p> <p>Faites une phrase avec :</p>	<p>Découvrir le dispositif A faire des phrases</p> <p>L'accord sujet-verbe du verbe avoir Fabriquer une phrase, valider cette phrase. Expliquer pourquoi.</p>	Collectif	

	<ul style="list-style-type: none"> - « Elise et Téo » - « Elles » au pluriel - « ont » <p>Maintenant, en gardant le même sujet, regardez si vous pouvez trouver un autre verbe qui convient.</p> <p>En gardant le même sujet, composez deux phrases au singulier. Puis recopiez-les sur votre cahier du jour.</p> <p>Faites la même chose avec un sujet pluriel</p>	<p>Fabriquer une phrase, valider cette phrase. Expliquer pourquoi.</p> <p>Composer les phrases Les recopier sur le cahier du jour</p>		
<p>15 minutes renforcement, entraînement</p>	<p>Donner la fiche d'exercices</p> <p>Pour s'entraîner, je vous ai préparé des exercices. Vous allez les coller dans le cahier du jour.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p><u>Exercice 1 : Complète les phrases avec le verbe avoir au présent.</u></p> <p>1. Elle un beau vélo.</p> <p>2. Les feuilles une couleur merveilleuse.</p> </div> <p>Nous allons lire la consigne de l'exercice 1. Avez-vous compris ? Maintenant, vous allez faire l'exercice. Vous avez 5 minutes.</p> <p>Nous allons corriger ensemble l'exercice. Pour chaque énoncé, demander aux élèves de justifier leur choix : Pourquoi as-tu mis <i>a</i> ? pourquoi <i>ont</i> ?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p><u>Exercice 2 : Complète les phrases avec le verbe avoir au présent, puis passe la phrase à l'imparfait.</u></p> <p>1. Mélissa et Anaïs ... peur dans le noir.</p> <p>2. Papa ... une Ferrari.</p> </div> <p>Prenons l'exercice 2 et lisons-le. Avez-vous compris ? Vous allez le faire et vous avez 5 minutes.</p>	<p><u>Pour chaque exercice :</u> Lecture à voix haute de l'énoncé (un élève). Faire l'exercice.</p>	<p>Individuel</p> <p>Collectif (prise de connaissance des exercices) puis individuel (réalisation des exercices)</p>	<p>Cahier du jour</p> <p>Fiche d'exercices Cahier du jour</p>

Séance 4

Séquence: homonymes	Séance 4/8 prépositions	Durée: 40 minutes	Classe: CE2	Date: mardi 27/11/12
----------------------------	--------------------------------	--------------------------	--------------------	-----------------------------

Objectif :

- savoirs : à, sur, de : Ce sont des mots outils, ils servent à introduire un mot ou un groupe de mots et ils précisent la phrase. Ce sont des prépositions, elles sont invariables.

À préparer avant la séance :

- tableau « oui – non » avec les exemples
- étiquettes phrases « oui-non »

Durée	Tâches de l'enseignant	Activités des élèves / réponses attendues	Taille du groupe	Matériels							
5 minutes Mise en route	<p>Aujourd'hui nous cherchons une classe de mots. Dans les phrases « oui », cette classe est présente et dans les phrases « non », elle ne l'est pas.</p> <p>Avant de commencer, pouvez-vous me donner une classe de mots ?</p>	Nom, verbe, adjectif, pronom, adverbe, conjonction de coordination, conjonction de subordination, interjection, article, préposition	Collectif								
10 minutes Activité de recherche, phase d'action	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-bottom: 10px;"> <thead> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center;">Phrases</th> </tr> <tr> <th style="width: 50%; text-align: center;">Exemples Oui</th> <th style="width: 50%; text-align: center;">Exemples Non</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> - Le maître sera content de nous. - Pierre parle à son voisin. - Je t'emmène à la piscine. - Le train arrive à vingt heures. - Il court sur le trottoir. </td> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> - Le maître sera content. - Pierre parle. - Je t'emmène. - Le train arrive. - Il court extrêmement vite. </td> </tr> </tbody> </table> <p>Qu'est ce qui est présent dans les phrases « oui » et pas présent dans les phrases « non », c'est ce que nous recherchons.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px;"> <p>A, de, sur</p> <ul style="list-style-type: none"> > des mots outils > servent à introduire des mots ou des groupes de mots qui précisent la phrase </td> </tr> </table>	Phrases		Exemples Oui	Exemples Non	<ul style="list-style-type: none"> - Le maître sera content de nous. - Pierre parle à son voisin. - Je t'emmène à la piscine. - Le train arrive à vingt heures. - Il court sur le trottoir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le maître sera content. - Pierre parle. - Je t'emmène. - Le train arrive. - Il court extrêmement vite. 	<p>A, de, sur</p> <ul style="list-style-type: none"> > des mots outils > servent à introduire des mots ou des groupes de mots qui précisent la phrase 	De nous, à son voisin, à la piscine, à vingt heures, sur le trottoir	collectif	Affiche « démarche oui/non »
Phrases											
Exemples Oui	Exemples Non										
<ul style="list-style-type: none"> - Le maître sera content de nous. - Pierre parle à son voisin. - Je t'emmène à la piscine. - Le train arrive à vingt heures. - Il court sur le trottoir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le maître sera content. - Pierre parle. - Je t'emmène. - Le train arrive. - Il court extrêmement vite. 										
<p>A, de, sur</p> <ul style="list-style-type: none"> > des mots outils > servent à introduire des mots ou des groupes de mots qui précisent la phrase 											

<p>10 minutes Confrontation, validation, verbalisation</p>	<p>Donner des phrases et demander aux élèves de la classer en deux colonnes : exemples oui/exemple non Vous allez travailler par 2. Je vais vous donner deux phrases par binôme et vous allez devoir la replacer dans le tableau, soit dans la colonne « oui » ou dans la colonne « non ».</p> <table border="1" data-bbox="315 336 1196 555"> <thead> <tr> <th>Oui</th> <th>Non</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>- C'est l'heure de la récréation. - Antoine habite à la campagne. - Le vase est sur la table. - J'aime la glace à la vanille. - Lisa aime aller à l'école.</td> <td>- Maman me donne deux biscuits. - Le bébé réclame son biberon.</td> </tr> </tbody> </table> <p><u>Phrase oui :</u> Quel est le mot qui t'a permis de mettre cette phrase dans la colonne « oui » ? Entoure-le.</p> <p><u>Phrase non :</u> Pourquoi tu as mis cette phrase dans la colonne non ? Est-ce que vous savez à quelle classe appartiennent ces petits mots ?</p> <p>Ces mots outils sont des prépositions.</p> <table border="1" data-bbox="315 895 1214 965"> <tr> <td><i>A, de, sur</i> ➤ les prépositions</td> </tr> </table> <p><i>Sur, à, de</i> sont des mots qui appartiennent à la même classe, ils fonctionnent donc de la même façon mais aujourd'hui nous allons nous intéresser seulement au <i>à</i></p>	Oui	Non	- C'est l'heure de la récréation. - Antoine habite à la campagne. - Le vase est sur la table. - J'aime la glace à la vanille. - Lisa aime aller à l'école.	- Maman me donne deux biscuits. - Le bébé réclame son biberon.	<i>A, de, sur</i> ➤ les prépositions	<p>Travail par binôme, placer les phrases dans le tableau, justifier leur choix</p> <p>préposition</p>	<p>Binôme puis collectif</p>	<p>Phrases « oui » et « non » Patte à fixe</p>
Oui	Non								
- C'est l'heure de la récréation. - Antoine habite à la campagne. - Le vase est sur la table. - J'aime la glace à la vanille. - Lisa aime aller à l'école.	- Maman me donne deux biscuits. - Le bébé réclame son biberon.								
<i>A, de, sur</i> ➤ les prépositions									
<p>10 minutes Renforcement, entraînement</p>	<p><u>Demander à chaque élève sur leur cahier du jour, d'imaginer une phrase comportant à :</u> Sur votre cahier du jour, vous aller écrire une phrase comportant le mot <i>à</i>.</p> <p><u>Demander à chaque élève de lire leur phrase, et demande si tout le monde est d'accord.</u> Chacun à votre tour, vous allez lire votre phrase aux autres élèves, pour vérifier que la phrase est grammaticalement correcte.</p>	<p>Fabriquer une phrase</p> <p>Lire les phrases</p>	<p>Individuel puis collectif</p>	<p>Cahier du jour</p>					

	<p>Maintenant, passez votre phrase au pluriel. Qu'observez-vous ? (ils sont invariables, ils n'ont subi aucune modification)</p> <p>A, de, sur ➤ ils sont invariables</p>	Les mots outils n'ont pas changé ils sont donc invariables.		
10 minutes Synthèse et fixation, phase de formulation	<p>Fabrication d'une trace écrite, sous forme de dictée à l'adulte, sur une affiche</p> <p>A, de, sur ➤ des mots outils ➤ les prépositions ➤ ils sont invariables</p> <p>je vais vous donner la leçon sur ce que l'on a fait aujourd'hui. Vous la collerez dans votre cahier de leçons</p>	<p>Dictée à l'adulte de ce qu'ils ont appris dans cette séance.</p> <ul style="list-style-type: none"> - des mots outils - les prépositions - ils sont invariables <p>servent à relier un mot ou groupe de mots</p>	Collectif	Cahier de leçon, Affiche, Leçon « ce que nous avons appris : à

Séances 5 et 6

Séquence : homonymes	Séances 5-6/8	Production écrite	Durée : 40 minutes	Classe : CE2	Date : lundi 3/12
----------------------	---------------	-------------------	--------------------	--------------	-------------------

Objectifs : évaluation formative → Réinvestir et s'entraîner : les élèves vont s'entraîner à :

- Savoir : orthographier correctement : *on, ont, a, à*
- Savoir-faire : justifier l'utilisation des graphies : *a/à* et *on/ont* (en utilisant les fonctions grammaticales des mots)

A préparer avant la séance :

- Photocopier la fiche de production d'écrit

Durée	Tâches de l'enseignant	Activités des élèves / réponses attendues	Taille du groupe	Matériels
10 minutes : mise en route	Pouvez-vous me rappeler ce que l'on a vu ensemble jusqu'à présent. Vous pouvez vous aider des affiches. Aujourd'hui nous allons nous entraîner à écrire. (Distribuer la fiche de production d'écrit)	On a travaillé sur le <i>on</i> (un pronom) le verbe avoir, l'accord sujet/verbe (avoir), et sur à (une préposition) On a appris qu'on pouvait à chaque fois remplacer ces mots par d'autres (exemple : a = avait)	collectif	Affiches séance précédentes : <i>on, ont/a, à</i>
10 minutes Entraînement situation 1	<u>Consigne</u> : Décrivez les objets que vous avez dans votre classe. Pour cela, utilisez <i>on</i> . Ecrivez 5 à 6 lignes, sur les lignes soulignées. Vous avez 10 minutes. Par exemple : On a un tableau à craies. Une fois que vous aurez fini, relisez-vous.	Ecrire un texte	Individuel	Fiche de production écrite 2
15 minutes Entraînement situation 2	<u>Consigne</u> : Imaginer ce qu'ont les enfants dans une classe en Afrique, ou ce qu'ils n'ont pas. Ecrivez 5 à 6 lignes, sur les lignes soulignées. Utilisez la 3 ^{ème} personne du pluriel. Par exemple: Ils ont des bureaux. Vous avez 15 minutes. Pensez à vous relire une fois que vous avez fini.	Ecrire un texte	Individuel	Fiche de production écrite 2
10 minutes entraînement situation 4	<u>Consigne</u> : Où est-ce que l'on peut se baigner ? (trouve au moins trois endroits différents). Ecrivez 5 à 6 lignes, sur les lignes soulignées. Par exemple : On peut se baigner au lac. Vous avez sept minutes. Relisez-vous si vous avez fini.	Ecrire un texte	Individuel	Fiche de production écrite 3
	Maintenant, pensez à écrire votre prénom sur les trois feuilles puis vous me les rendez.			

A préparer avant la séance :

- Grille de relecture

Durée	Tâches de l'enseignant	Activités des élèves / réponses attendues	Taille du groupe	Matériels
3 minutes :	Qu'avons-nous fait ce matin ?	On a écrit des petits textes	collectif	

mise en route	Maintenant, vous allez les relire. Nous allons procéder comme ce matin, texte par texte.			Fiche de relecture
15 minutes relecture situation 1	<u>Consigne :</u> En vous aidant des outils (les affiches), les dictionnaires, vos leçons et la grille de lecture vous allez vous relire, si vous trouvez des erreurs, corrigez-les sur les lignes vides. Faites bien attention à l'orthographe des mots que nous avons travaillé ensemble, c'est ce qui nous intéresse tout particulièrement. Une fois que vous avez fini, vous recopierez votre texte dans le deuxième cadre. Passer auprès des élèves.	Ecrire un texte	Individuel	Fiche de production écrite 1
20 minutes relecture situation 2	<u>Consigne:</u> En vous aidant des outils (les affiches), les dictionnaires, vos leçons et la grille de lecture vous allez vous relire, si vous trouvez des erreurs, corrigez-les sur les lignes vides. Faites bien attention à l'orthographe des mots que nous avons travaillé ensemble, c'est ce qui nous intéresse tout particulièrement. Une fois que vous avez fini, vous recopierez votre texte dans le deuxième cadre. Passer auprès des élèves.	Ecrire un texte	Individuel	Fiche de production écrite 2
20 minutes relecture situation 3	<u>Consigne:</u> En vous aidant des outils (les affiches), les dictionnaires, vos leçons et la grille de lecture vous allez vous relire, si vous trouvez des erreurs, corrigez-les sur les lignes vides. Faites bien attention à l'orthographe des mots que nous avons travaillé ensemble, c'est ce qui nous intéresse tout particulièrement. Une fois que vous avez fini, vous recopierez votre texte dans le deuxième cadre. Passer auprès des élèves.	Ecrire un texte	Individuel	Fiche de production écrite 3
	Maintenant, pensez à écrire votre prénom sur les trois feuilles puis vous me les rendez.			

Séance 7

Séquence: homonymes	Séance 7/9	Durée: 40 minutes	Classe: CE2	Date: mardi 11/12/12
----------------------------	-------------------	--------------------------	--------------------	-----------------------------

Objectif :

- savoirs : comprendre qu'*on* est un sujet singulier, et qu'*ont* est le verbe avoir à la 3^{ème} personne du pluriel
- savoir-faire : remplacer *on* par un sujet singulier, remplacer un sujet pluriel par un autre sujet pluriel

À préparer avant la séance :

- la feuille d'exercice

Durée	Tâches de l'enseignant	Activités des élèves / réponses attendues	Taille du groupe	Matériels
5minutes mise en route	<p>Rappel de la séance précédente.</p> <p>Pouvez-vous me rappeler ce que nous avons fait hier ?</p> <p>Pourquoi avons-nous fait des entretiens ?</p> <p>Aujourd'hui je vais vous proposer que l'on retravaille sur le pronom <i>on</i> puis sur le verbe avoir <i>ont</i></p>	<p>Une production écrite, Des entretiens</p> <p>Pour que tu comprennes comment on écrit pour pouvoir nous aider à apprendre</p>	Groupe CE2	
10 minutes Entrainement	<p>Nous allons commencer par une dictée du jour.</p> <p>Prenez votre cahier du jour, écrivez la date et le titre « phrase dictée du jour »</p> <p><u>Dicter la phrase</u> : « En vacances, on va souvent chez ma grand-mère. »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demander aux élèves de se relire. Vous avez maintenant 1 minute pour vous relire. - Prendre un cahier (celui où le « on » est mal orthographié) puis recopier la phrase au tableau. - Demander aux élèves s'il y a des mots qu'ils n'ont pas écrits de la même façon : Et toi, comment as-tu 	Ecrits attendus sur la graphie [ð] : <i>on ont</i>	Individuel puis groupe CE2	Cahier du jour

	<p>écrit ? pourquoi ?</p> <p>- Discussion collective pour ne retenir qu'une graphie pour chaque mot, en s'attardant sur [ð],</p> <p><u>Pour aider à la réflexion : repérer le sujet et le verbe de la phrase</u> Peux-tu venir souligner le verbe et le sujet ?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>⇒ mise en évidence : on = sujet</p> </div> <p>Vous pouvez maintenant corriger la phrase sur votre cahier du jour.</p>	Repérer le verbe et le sujet donc [ð] s'écrit <i>on</i> car il est le sujet de la phrase		
15 minutes Entrainement	<p>Je vous propose maintenant un exercice pour s'entraîner à écrire correctement [ð]</p> <p>Distribuer la fiche exercice</p> <p>Nous allons faire les exercices l'un après l'autre puis corriger une phrase pour chaque exercice ensemble.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p><u>Remplace dans les phrases on par un autre sujet qui peut convenir.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Ce matin, on va à la bibliothèque. -On frappe à la porte. -On doit respecter les limitations de vitesse. <p><u>Remplace dans les phrases le sujet sans changer le verbe.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Les voisins ont une voiture bleue. -Les randonneurs ont les jambes fatiguées. -Mes voisins ont trois enfants. </div> <p>Une fois l'exercice fini :</p> <p>Pourquoi as-tu écrit... Etes-vous d'accord?</p>		Individuel puis groupe CE2	Fiche exercice
10 minutes Entrainement	<p>Nous allons faire de nouveau une dictée du jour (même déroulement que celle du début de séance)</p> <p>« Les arbres ont de belles couleurs. »</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Mise en évidence : ont = verbe</p> </div>		Individuel puis groupe CE2	Cahier du jour
3 minutes Fin de séance	Expliquer que la semaine suivante, ils seront évalués			

Séances 8 et 9

Séquence: homonymes	Séances 8 et 9/9	Durée: 40 minutes	Classe: CE2	Date: lundi et mardi 10 et 11/12/12
----------------------------	-------------------------	--------------------------	--------------------	--

Objectifs :(évaluation sommative)

- Savoirs :
 - Écrire un texte sous la dictée
 - Ecrire correctement *on, ont, a, à*
 - en lien avec les compétences du B2I : Créer, produire, traiter, exploiter des données. produire et modifier un texte. Connaitre et respecte les règles de typographie (accentuation des majuscules, signes de ponctuation).
- Savoirs faire :
 - Savoir orthographier correctement *on, ont, a, à* sous la dictée
 - Justifier des «écrits »
- Savoir être : écouter et travailler en autonomie en régulant son travail

A préparer avant la séance :

- Installer le dossier dictée sur chaque poste
- Allumer les ordinateurs
- Vérifier le bon fonctionnement des dictées
- Se procurer 4 casques (pour ne pas gêner les autres élèves)
- Imprimer la fiche « atteindre la dictée »
- Imprimer la fiche exercice

Durée	Tâches de l'enseignant	Activités des élèves / réponses attendues	Taille du groupe	Matériels
7 minutes mise en route	Rappel de toutes les leçons <i>Comme je vous l'ai annoncé la semaine dernière, aujourd'hui nous allons faire une évaluation.</i>	Des élèves vont sur les ordinateurs faire la dictée. Tandis que les autres font l'évaluation écrite une fois les consignes lues avec l'enseignant.	Groupe CE2	Ordinateurs, fiche évaluation

	<p>Expliquer le déroulement des séances du lundi et mardi :</p> <p>Aujourd'hui 3 d'entre vous vont travailler sur les ordinateurs pour faire une dictée. Les autres vont faire des exercices qui ressemblent à ceux qu'on a travaillé jusqu'à maintenant.</p> <p>Demain, nous inverserons, ceux qui auront fait faire la dictée aujourd'hui feront les exercices et ceux qui auront fait les exercices, iront travailler sur l'ordinateur.</p>			
	<p>Je vais distribuer l'évaluation au groupe qui va rester là. Et je vais aller aux ordinateurs avec les autres.</p> <p>Ceux qui vont rester ici pour faire l'évaluation ne devront plus parler entre eux car je veux voir si chacun a bien compris.</p>			
45minutes	L'enseignant passe auprès des élèves vérifier le bon déroulement des activités et répond aux questions des élèves.	Les élèves font la dictée ou font l'évaluation écrite	Individuel	

ANNEXE 2 : DICTEE EVALUATION SOMMATIVE

Bastien

Avec ma famille, on n'est en vacances. Ce matin, on devait fer de la
planche à voile mais mes parents n'ont pas envie de venir car il y ont fer
à faire. ça n'est pas grave,
les courses avec mon frère, on ni va en même.
L'année d dernière, il a appris à en fer, et aujourd'hui c'est à mon tour. Ma
donnée sa planche à voile, elle la des rouges. Mais parents on tune
elle à rouges Mes en ont une
, mais avec des rouges bleus. En début d'après-midi on se retrouvera sur la
page.

Jade

Avec ma famille, on n'est en vacances à la mer. Ce matin
on devait fer de la planche à voile mais mes parents n'ont
pas envie de venir car ils ont des courses à faire. Ce n'est
pas grave avec mon frère on va quand même. L'année
dernière il a appris à en fer et aujourd'hui c'est à mon
tour. Il ma donner sa planche à
voile.

Hugolin

Avec ma famille, on n'est en vacance à la mer. Se matin, on de vest faire
de la planche à voile mest mest parent non pas anvi de venir car il ont
des course à faire. se n'ai pas grave avec mon frère on iva canmême
lannée dernière il a apri à an faire est ojourd'hui cette ta mon tour. il
ma donest sa planche à voil elle a des ron rouge mest parent ont t'une
ossi elle a des ron bleu en debu d'après-midi on se retrouvera touse sur
la plage.

Carine

Avec ma fami, on et en vacense à la mer. Se matin, on devé fer de la
planche à vioile mé mé parent non pas envie de venir quar ils on des
quourse à fer. Se n'est pas grave, avec mon frère, on y va quenmême.
L'année dernier, il a appris à enfer, et aujourd'hui s'est à mon tour. Il
ma dener sa planche à vioile elle a des rond rouge. Mes parent on
en une osie, mes elle a des rond bleue. En débou après midi, on se
retrouvera sur la plage.

Romain

Avec ma famille, on est en vacance à la mer. ce matin, on devait faire de la
planche à voile mais mes parents n'ont pas envie de venir, car ils ont des
cours à faire. ce n'est pas grave, avec mon frère, on n'ira quand même. L'année
dernière, il a appris à faire, et aujourd'hui c'est à mon tour. Il m'a donné sa
planche à voile, elle a des rouges. Mes parents ont une aussi, mais elle a des
rouges bleus. En début d'après-midi, on se retrouvera sur la plage.

Arthus

Avec ma famille, on est en vacance à la mer. ce matin, on devé faire de
la planche à voile mais mes parents n'ont pas envie de venir car il ont
des courses à faire. ce n'est pas grave, avec mon frère, on n'ira
quand même. L'année dernière

Mélanie

Avec ma famille on est en vacance à la mer. ce matin on devé
faire de la planche à voile mais mes parents n'ont pas envie de
venir car ils ont des courses à faire. ce n'est pas grave, avec mon
frère on n'ira quand même. L'année dernière il a appris à faire et
aujourd'hui c'est à mon tour il m'a donné sa planche à voile,
à des points rouges, mes parents en ont

ANNEXE 3 : EVALUATION SOMMATIVE « SUR TABLE »

Voici ci-dessous un tableau récapitulatif des réponses des sept élèves à l'exercice 1 :

Pour chaque exemple, nous avons mis le total des réponses puis nous avons détaillé ce qu'a répondu chaque élève.

	Elèves	Classe grammaticale	Je peux remplacer par...
On a	Total	Déterminant (2) Sujet (5)	Il (4) Elle (2) Le chat (1)
	Hugolin	Sujet	Il a
	Romain	Déterminant	Le chat
	Arthus	Sujet	Elle a
	Jade	Sujet	Elle a
	Carine	Sujet	Il a
	Bastien	Sujet	Il a
	Mélanie	Déterminant	Il a
Ils ont	Total	Sujet (4) Verbe (2) Aucune réponse (1)	Elle on avaient (1) Il mange (1) Elles ont (1) Aucune réponse (1) Elles (1) Ils avaient (1) Ils avé (1)
	Hugolin	Sujet	Elle on avaient
	Romain	Sujet	Il mange
	Arthus	Verbe	Elles ont
	Jade		
	Carine	Sujet	Elles
	Bastien	Verbe	Ils avaient
	Mélanie	Sujet	Ils avé
Je me couche à neuf heures.	Total	Déterminant (2) Sujet (1) Pronom (1) Circonstanciel circonstanciel de temps (1) Verbe (2)	Je me couche avant neuf heures. (1) Je mangeais (1) Tu me couches a neuf heures. (2) Je me couche à neuf heures (2) Je me couche après neuf heures (1)
	Hugolin	Verbe	Tu me couches a neuf heures.
	Romain	Verbe	Je mangeais
	Arthus	CCT	Tu me couches a neuf heures.
	Jade	Déterminant	Je me couche à neuf heures
	Carine	Pronom	Je me couche après neuf heures
	Bastien	Sujet	Je me couche à neuf heures
	Mélanie	Déterminant	Je me couche avant neuf heures.
Nina a	Total	Verbe (4) Déterminant (2) Pronom sujet (1)	Nina avé (1) Nina avait (4) Elle a. (1) Un chat (1)
	Hugolin	Verbe	Nina avait
	Romain	Déterminant	Un chat
	Arthus	Verbe	Elle a
	Jade	Déterminant	Nina avait
	Carine	Pronom sujet	Nina avait
	Bastien	Verbe	Nina avait
	Mélanie	Verbe	Nina avé

	Réponses correctes à l'exercice 2		
	Nombre de sujets identifiés (sur 8)	Nombre de verbes identifiés (sur 8)	Nombre de phrases correctement identifiées (comme juste ou fausse) (sur 8)
Hugolin	7	7	5
Romain	6	7	6
Arthus	6	6	4
Jade	1	2	7
Carine	8	6	8
Bastien	4	3	6
Mélanie	0	0	2
Total	4,6/8	4,4/8	5,4/8
%	57,5%	55%	67,5%

	Réponses correctes à l'exercice 3 (sur 3)
Hugolin	3
Romain	3
Arthus	3
Jade	3
Carine	3
Bastien	3
Mélanie	1
Total	19/21 (90,4%)

NB : Deux évaluations ont été retiré des annexes car elles n'étaient pas compréhensibles.

Prénom **Carine**

Date : 11/12/12...

Evaluation - Orthographe grammaticale : les homonymes grammaticaux

Compétence évaluée : Écrire sans erreur des homophones grammaticaux en liaison avec le programme de grammaire : [a] et [3].

Exercice 1 : Complète le tableau suivant l'exemple.

	Classe grammaticale	Je peux le remplacer par...
Le chat	déterminant	Un chat
Elle mange	sujet	Il mange
Je mange	verbe	Je mangeais
On a	sujet	Il a
Ils ont	sujet	Elles
Je me couche à neuf heures.	pronom	Je me couche après neuf heures.
Nina a	pronom sujet	Dina avait

Exercice 2 :

- 1) Souligne le sujet et entoure le verbe.
- 2) Les phrases sont-elles justes ou fausses? Justifie ta réponse et corrige les phrases fausses.

a. Martine à mal aux pieds.

Juste
 Parce que le à n'a pas de t. mal n'est pas un verbe. mal ne peut pas être un verbe.

b. Les skieurs ont un bonnet.

Juste

c. On va en sport les lundis après-midi.

Juste
 Parce que le on n'a pas de t. va n'est pas un verbe. va ne peut pas être un verbe.

d. Mes cousines on trois chats.

Juste
 Parce que on n'est pas le sujet.

e. Il a un petit frère.

Juste

f. Je vais à la montagne.

Juste
 Parce que à n'est pas un verbe. à ne peut pas être un verbe.

g. Avec mes camarades, on sort en récréation.

Juste

h. On est bientôt en vacances.

Juste
 Parce que on n'est pas le sujet.

Exercice 3 : Complète les phrases suivantes :

1. Cette année, je pars en classe de neige. à la ... montagne.
2. Je vais en vacances. à la ... plage.
3. Je fais des manèges. à la ... fête foraine.

Romain

Prénom :

Date : 11/12

Evaluation - Orthographe grammaticale : les homonymes grammaticaux

Compétence évaluée : Écrire sans erreur des homophones grammaticaux en liaison avec le programme de grammaire : [a] et [b].

Exercice 1 : Complète le tableau suivant l'exemple.

	Classe grammaticale	Je peux le remplacer par...
Le chat	déterminant	Un chat
Elle mange	sujet	Il mange
Je mange	verbe	Je mangerais
On a	déterminant	le chat
Ils ont	sujet	il mange
Je me couche à neuf heures.	verbe	je mangerais
Nina a	déterminant	un chat

Exercice 2 :

- 1) Souligne le sujet et entoure le verbe.
- 2) Les phrases sont-elles justes ou fausses? Justifie la réponse et corrige les phrases fausses.

a. Martin a mal aux pieds. fausses

fausses parce que il a un chat.

b. Les akicous ont un bonnet. justes

justes parce que il y a un t.

c. Qu'on va en sport les Jundis après-midi. justes

justes parce que il y a un t.

d. Mes amis ont trois chats. fausses

fausses parce que il y a pas de t.

e. Il a peur de. justes

justes parce que il on d'acou.

f. Je a la montagne. fausses

fausses parce que il y a pas d'acou.

g. Avec mes amis, on est en récréation. justes

justes parce que il y a pas de t.

h. Qu'on a bientôt en vacances. justes

justes parce que il y a bien le t.

Exercice 3 : Complète les phrases suivantes :

1. Cette année, je pars en classe de neige à la montagne.
2. Je vais en vacances à la plage.
3. Je fais des magasins à la fête foraine.

Prénom : Bastien

Date : 11/12

Evaluation - Orthographe grammaticale : les homonymes grammaticaux

Compétence évaluée : Écrire sans erreur des homophones grammaticaux en liaison avec le programme de grammaire : [a] et [ɔ].

Exercice 1 : Complète le tableau suivant l'exemple.

	Classe grammaticale	Je peux le remplacer par...
Le chat	déterminant	Un chat
Elle mange	sujet	Il mange
Je mange	verbe	Je mangeais
On a	sujet	Il a
Ils ont	verbe	Ils avaient
Je me couche à neuf heures.	sujet	Je me couche à neuf heures.
Nina a	verbe	Nina avait

Exercice 2 :

- 1) Souligne le sujet et entoure le verbe.
- 2) Les phrases sont-elles justes ou fausses? Justifie ta réponse et corrige les phrases fausses.

- a. Martine a mal aux pieds.
~~faux~~ parce que il n'y a pas de verbe.
- b. Les skieurs ont un bonnet.
Vrai
- c. Ont va en sport les lundis après-midi.
~~faux~~ parce que il y a pas de sujet avant le verbe.
- d. Mes cousines on trois chats.
~~faux~~ parce que il n'y a pas de verbe.
- e. Il a un petit frère.
Vrai
- f. Je vais à la montagne.
Vrai
- g. Avec mes camarades, on sort en récréation.
~~faux~~ parce que il n'y a pas de verbe.
- h. Ont est bientôt en vacances.
~~faux~~ parce que il n'y a pas de sujet devant le verbe.

Exercice 3 : Complète les phrases suivantes :

1. Cette année, je pars en classe de neige... à la montagne.
2. Je vais en vacances... à la plage.
3. Je fais des manèges... à la fête foraine.

Prénom : Arthus

Date : 10/12/12

Evaluation – Orthographe grammaticale : les homonymes grammaticaux

Compétence évaluée : Écrire sans erreur des homophones grammaticaux en liaison avec le programme de grammaire : [a] et [5].

Exercice 1 : Complète le tableau suivant l'exemple.

	Classe grammaticale	Je peux le remplacer par...
Le chat	déterminant	Un chat
Elle mange	sujet	Il mange
Je mange	verbe	Je mangeais
On a	sujet	Elle a.
Ils ont	verbe	Elles ont.
Je me couche à neuf heures.	CCT	Je me couchera à neuf heures.
Nina a	verbe	Elle a.

Exercice 2 :

- 1) Souligne le sujet et entoure le verbe.
- 2) Les phrases sont-elles justes ou fausses? Justifie ta réponse et corrige les phrases fausses.
 - a. Martine à mal aux pieds.
faux : parce que sur le a on peu mettre pas d'accent.
 - b. Les skieurs ont un bonnet.
vrai : parce que mai un t a on quand ils sont plusieurs.
 - c. On va en sport les lundis après-midi.
vrai : parce que il y a un t a on quand ils sont plusieurs.
 - d. Mes cousines on trois chats.
faux : parce que il y a pas te t a on.
 - e. Il a un petit frère.
faux : parce que on peu mettre un accent au a.
 - f. Je vais à la montagne.
vrai : parce que c'est de l'imparfait.
 - g. Avec mes camarades, on sort en récréation.
faux : parce que a on il y a pas de t.
 - h. On est bientôt en vacances.
vrai : parce que il y a un t a on.

Exercice 3 : Complète les phrases suivantes :

1. Cette année, je pars en classe de neige... à la... montagne.
2. Je vais en vacances... à la... plage.
3. Je fais des manèges... à la... fête foraine.

Prénom : Jade

Date : Lundi 10 décembre 2012

Evaluation – Orthographe grammaticale : les homonymes grammaticaux

Compétence évaluée : Écrire sans erreur des homophones grammaticaux en liaison avec le programme de grammaire : [a] et [ɔ].

Exercice 1 : Complète le tableau suivant l'exemple.

	Classe grammaticale	Je peux le remplacer par...
Le chat	déterminant	Un chat
Elle mange	sujet	Il mange
Je mange	verbe	Je mangeais
On a	le sujet	elle a
Ils ont		
Je me couche à neuf heures.	déterminant	Je me couche à neuf heures.
Nina a	déterminant	Nina avait

Exercice 2 :

- 1) Souligne le sujet et entoure le verbe.
- 2) Les phrases sont-elles justes ou fausses? Justifie ta réponse et corrige les phrases fausses.

a. Martine a mal aux pieds.

faux

b. Les skieurs ont un bonnet.

Vrai : Parce que

c. On va en sport les lundis après-midi.

faux

d. Mes cousines on trois chats.

faux : La même raison que b.

e. Il a un petit frère.

Vrai

f. Je vais a la montagne.

Vrai

g. Avec mes camarades, on sort en récréation.

Vrai

h. On est bientôt en vacances.

faux : même

Exercice 3 : Complète les phrases suivantes :

1. Cette année, je pars en classe de neige à la montagne.
2. Je vais en vacances à la plage.
3. Je fais des manèges à la fête foraine.

ANNEXE 4: TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS

META-GRAPHIQUES

Légende :

En violet : paroles de l'enseignant

En noir : paroles de l'élève

En vert: phrases écrites de l'élève

En majuscules : lettres épelées à voix haute

ARTHUS 3'34

- Dans ma classe

Tu peux me dire pourquoi tu écris « dans ma classe ont n'a » avec un T ? (dans ma classe ont a un tableau à cré)

Car on est plusieurs dans la classe... il y a toute la classe des élèves, il y a toute la classe.

Donc quand on est plusieurs, on met un T ?

Oui.

Et « ont a » ? Est-ce que tu peux me dire pourquoi cette fois tu n'as pas mis d'accent sur le A ? (dans ma classe ont a un tableau à cré)

Car on ne peut dire *avait*. Dans ma classe on avait un tableau.

Et « à cré » cette fois tu as mis un accent ? (dans ma classe ont a un tableau à cré)

Parce qu'on ne peut pas dire *avait*. Le tableau *avait* craies.

- Se baigner

Pourquoi tu as mis « ont peut » avec un T ? (ont peu se baigner à la mer)

Parce que c'est le monde qui peut, les gens quoi.

Parce qu'on est plusieurs ?

Oui.

Et « à la mer » ? Pourquoi tu as mis un accent ? (on peu se baigner à la mer)

On peut pas dire : on peut se baigner *avait* la mer.

- **Dans une classe d'Afrique**

Et « n'ont pas d'uniforme », *ont* tu as mis un T. Peux-tu me dire pourquoi ? (il n'ont pas d'uniforme)

Car c'est quelqu'un.

Et pourquoi tu as mis *il* sans S ?

Ah j'ai oublié le S.

« Ils ont », tu as mis un T, est-ce que tu peux me dire pourquoi ? (il ont pas de casse)

Parce que c'est encore eux.

Tu es sûr ?

Oui.

Et ici comment tu as fait pour mettre un T, comment as-tu su qu'il fallait mettre un T ? (les enfants n'ont pas de bibliotec)

..... Je ne sais pas.

Tu ne sais pas ? « Les enfants n'ont pas de bibliothèque » tu ne sais pas ?

.....Car c'est encore les enfants, c'est les enfants.

D'accord, comme c'est les enfants, on met un T.

BASTIEN 4'34

- **Se baigner**

Est-ce que tu peux me dire comment tu as fait pour écrire *on* ? (on peut aller à la piscine)

Euh..... euh..... parce que tout le monde peut se baigner dans la piscine.

« On peut se baigner à la piscine », « à la piscine », peux-tu m'expliquer pourquoi tu as mis un accent sur le A ?

Parce que on ne pouvait pas remplacer par *avait*.

Et « à la mer » ? Est-ce que tu es sûr qu'il faut un accent sur « à la mer » ?

Non.

Tu n'es pas sûr ?

Euh non.

Pourquoi ?

Car on pouvait remplacer par *avait*.

Donc on pouvait dire : une rivière *avait* la mer.

Non.

- **Dans une classe d'Afrique**

J'aimerais que tu m'expliques pourquoi « ils ont pas de case » ?

Hum, j'ai mis au pluriel car ils sont plusieurs enfants et il y a plusieurs bureaux. J'ai pas remis un S ici car on fait la liaison.

Ah tu n'as pas écrit « ils sont pas ».

Non.

Et pourquoi écris-tu *on ON* ? (ils on pas de case)

Euh..... parce que tout le monde n'ont pas de cases.

Donc *on ON* parce que tout le monde n'a pas des cases, c'est ça ?

Oui.

- **Dans ma classe**

Pourquoi tu as écrit « dans ma classe on a », pourquoi *on ON* ?

Parce que le maitre et les enfants dans leur classe ils ont tous un tableau qui ont un tableau.

Et pourquoi tu as écrit A derrière sans accent ? (dans ma classe on a un tableau)

Car on peut dire dans ma classe, on avait un tableau avec des craies et puis des affiches pour nous aider sur des fils.

Et ici « on a », *on ON* pour la même raison ou une autre ? (on a 13 bureau)

Hum... C'est pour la même raison.

CARINE 3'29

- **Se baigner**

Ont ONT ? (ont peut se baigner)

Bin on ne peut pas dire *avait*... et là on peut pas dire : *avait* la mer. (à la mer)

- **Dans une classe d'Afrique**

Je vais te demander de m'expliquer comment tu écris « ils on la peau marron », comment tu as su qu'il ne fallait pas de T.

Bin parce que j'ai mis la phrase à l'imparfait, j'ai changé le temps de la phrase : ils avaient pas d'uniforme, ils avaient la peau marron. Ça peut marcher !

Donc quand on peut remplacer par *avait* on ne met pas de T.

Oui, enfin *avaient*, A-V-A-I-E-N-T.

Donc quand on peut remplacer par *avaient*, on ne met pas de T à *on*. Et « ils ont », cette fois tu as mis un T. Peux-tu me dire pourquoi ? (ils ont des cahiers)

Bin parce qu'ils avaient des cahiers, ah ouai, non il aurait pas fallu mettre de T en fait.

Pourquoi ?

Car on peut dire *avaient* : Ils avaient des cahiers. Ils avaient des fenêtres, une porte. Bin on peut dire *avaient* et j'ai encore pas mis de T. Et là j'en ai pas mis, j'ai barré. (ils ont des cartables)

Et pourquoi là tu as mis au pluriel et là au singulier. (il on la peau marron, ils ont des cahiers)

Bin là j'ai oublié d'y mettre au pluriel. Je me suis trompée, il faut mettre au pluriel car *ils* c'est tous les enfants.

- **Dans ma classe**

Dans ma classe « on a des affiches ».

On peut dire : on avait des affiches.

C'est pour ça qu'on ne met pas accent ? (on a des affiches)

Bin c'est dans le verbe *avoir* et on peut dire *avait*.

Donc *on* sans T ? (on a des affiches)

Car on peut dire *avaient*, ENT à la fin.

« Au tableau on a un globe terrestre ».

Parce que on ne peut pas dire : un tableau avait a un globe terrestre, c'est pas français du coup j'ai mis un T. Et là, on ne peut pas dire : avait l'alphabet, on ne peut pas dire.

- **Se baigner**

Comment tu as fait pour écrire A ? (on peut se baigner à la mer)

J'ai regardé si on pouvait mettre *avait* et si on ne pouvait pas alors pas je mettais un accent et là on peut.

« On peut », *on ON* ?

Parce qu'on n'est pas beaucoup.

« a le lac », comment tu as fait pour écrire le A ? (on peut s baigner a le lac)

Bin parce que j'ai regardé si on pouvait mettre *avait*.

Tu es sûr que l'on peut mettre *avait*?

Non, on ne peut pas mettre.

Et quand on ne peut pas mette *avait*, tu te souviens comment on écrit?

Non.

- **Dans une classe d'Afrique**

« Ils on pas de toilette », comment tu as écrit *on* ?

Parce qu'ils sont pas beaucoup.

Ici aussi ? C'est juste parce qu'ils ne sont pas beaucoup ? (il on pas de cheveu)

Oui ils sont pas beaucoup.

- **Dans ma classe**

« On a de chaise » ?

Bin j'ai regardé... on a des chaises, car ... ils en ont aussi pas beaucoup.

- **Dans ma classe**

Alors est-ce que tu peux me dire pourquoi tu as écrit *ont* **ONT** ? (dans ma classe ont n'est 23)

Parce qu'ils sont plusieurs dans ma classe, ils sont plusieurs, ils sont 23.

Et ici pourquoi tu écris *on* ON ? (on n'a un tableau)

Parce que c'est que le maître qui a un tableau.

Comment tu as fait pour écrire *on a* ? (on n'a un tableau à craie)

On avait un tableau à craies, donc on met pas de S.

Pourquoi tu as mis un accent ? (on n'a un tableau à craie)

Parce que on ne peut pas dire : on a un tableau *avait* craies.

Et ici, tu remets un accent, est-ce pour la même raison ou une autre ? (le maître à des affiches)

La même raison car on ne peut pas dire.... : Le maître avait des affiches.

Le maître avait des affiches on ne peut pas dire ?

Non.

Cette fois tu as remis *ont* ONT (et parfois ont va à la bibliothèque)

Car on ne peut pas dire *avait*.

Donc quand on ne peut pas dire *avait*, on ne met pas de T à *ont*.

Et « a la bibliothèque », comment tu sais qu'il ne pas accent sur le A ?

Car on ne peut pas dire *avait*.

Donc quand on ne peut pas dire *avait* on ne met pas d'accent et si on peut dire *avait* alors on aurait mis un accent sur le A ?

Ah non c'est le contraire.

- **Se baigner**

« On peut se baigner à la piscine et à la mer » « On peut » *on* tu l'écris ON ?

Parce que c'est que on ne peut pas dire *avait*.

Et « à la mer » ?

C'est pareil, oui on peut pas dire.

- **Dans une classe d'Afrique**

« Il ont » est ce que tu peux m'expliquer ces deux mot ? (il ont pas de case)

Il y a un S et on ne peut pas dire : avaient pas de case. Si on peut dire *avaient* donc il y a un T. Et ici aussi c'est pareil.

NB : Cet entretien n'a pas pu être retranscrit dans sa totalité car il est inaudible.

Alors est ce que tu peux me dire comment tu as fait pour écrire A ?

A sans accent parce que on ne peut pas faire *avait*.

Comment tu as fait pour écrire le *on* ?

On on peut pas dire *onvait*.

On ne peut pas dire *onvait* ?

Non.

Comment tu as fait pour écrire *on ON* ?

Parce que... on peut pas dire *avait* : on avait peut se ...

Est-ce que tu es sûr ?

Oui.

- **Dans une classe d'Afrique**

« *Ils ont pas une belle* », comment tu écris *on* ?

Sont. (elle écrit *ont* mais le lit *sont*)

Ils sont pas une belle école ?

Oui.

« *Ils ont pas de lumière* » le *on* comment tu l'écris ?

Sont.

Ont ou *sont* ?

Ont.

On, tu es sûr ? Pourquoi ?

.....

Quand ils sont plusieurs on met « il sans S ?

Ils, I L S.

- **Dans une classe d'Afrique**

Est-ce que tu peux m'expliquer comment tu as fait pour choisir ON (il on pas de lampe)

On pouvait dire... bin ... on pouvait pas mettre *avait* à la place donc je n'ai pas mis de T.

Est-ce que tu peux m'expliquer ?

Euh....

Qui est *il*? (il on pas de lampe)

Il, c'est les élèves.

Donc quand *ils* c'est les élèves on ne met pas de S ?

Ah si ! Donc du coup on met un T à *ont*.

Pourquoi ?

Car ils sont plusieurs.

« Les élèves on pas de bibliothèque » ?

Là aussi on met un T parce qu'ils sont plusieurs les élèves.

- **Dans ma classe**

« Dans ma classe ont a des ordinateur », comment tu as fait pour écrire A et ONT ?

On pouvait dire, dans ma classe on *avait*, et aussi parce que : on est plusieurs dans ma classe.

« Un tableau à créé », pourquoi tu as mis un accent sur le A ?

On ne pouvait pas dire : un tableau *avait* craies.

« Ont a aussi une orlaugue » ici c'est la même raison ou une autre ?

Non la même.

- **Se baigner**

Pourquoi tu as mis A avec accent ? (à la mer)

On peut pas dire : on peut se baigner *avait* la mer. Du coup on met un accent.

Tu es sûr ?

Oui.

« on peut se baigner » cette fois tu n'as pas mis de T à *on peut* pourquoi ?

Parce que on peut pas dire... ah mais si on peut dire : on pouvait se baigner. Non ?

On?

...ah mais si il y en a un car *on* peut, c'est euh... tout le monde.

Donc on met un T à *on* car on est plusieurs, il y a tout le monde?

Oui car on est plusieurs à pouvoir se baigner dans la piscine.

Ici tu as mis un accent sur le A. (*on peut se baigner à la piscine*)


Car on ne peut pas dire : on peut se baigner *avait* la piscine.

ANNEXE 5 : PRODUCTION D'ECRITS

ARTHUS

Prénom :


Production d'écrit : Dans une classe d'Afrique



*Il n'ont pas de uniforme, ils ont pas de casse, ils n'ont pas d'orthographe.
Les enfants n'ont pas de bibliothèque.*

Prénom :


Production d'écrit : Se baigner



*On peut se baigner à la mer, à la au lac, dans une piscine
dans un jacuzzi et dans une piscine.*

Prénom :

Production d'écrit : Dans ma classe

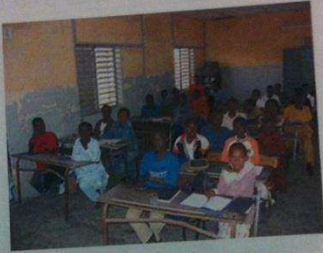


*Dans ma classe ont a un tableau à crê, des livre,
des bureau bureau avec des casse, des coll, des ciroux, des crayon
des jeux, des ordinator, des chère, et des dictionnaire.*

CARINE

Prénom :


Production d'écrit : Dans une classe d'Afrique



ils ont pas d'uniforme, ils ont la peau marron, ils ont des cahiers, ils ont des fenêtres une porte ils ont des cartables.

Prénom :


Production d'écrit : Se baigner



On peut se baigner, à la piscine, à la mer, à la rivière, dans un ruisseau.

Prénom :

Production d'écrit : Dans ma classe




Dans ma classe, on a des affiches, un tableau on a un globe terrestre. On a l'alphabet, on a des fenêtres, on a des gros classeurs on a une équerre des stylos on a des cahiers on a des colle on a.

BASTIEN

Prénom []


Production d'écrit : Dans une classe d'Afrique



Les enfants sont tous ^{la nuit} heureux. Ils ont pas de classe. Leur classe est velle. Les bureaux sont tous velle.

Prénom []


Production d'écrit : Se baigner



On peut aller à la piscine à la plage et ^{au} lac et dans une rivière à la mer.

Prénom []

Production d'écrit : Dans ma classe




Dans ma classe on a un tableau avec des ^{cartes} affiches et puis des affiches pour nous aider sur des fils. On a 13 bureaux on fait ²⁵ en tout dans la classe avec le maître. On a un maître qui s'appelle Laurent.

MÉLANIE

Prénom :


Production d'écrit : Dans une classe d'Afrique



~~Il sont~~ ~~comme~~ ~~il~~ ~~sont~~ ~~en~~ ~~école~~, ~~il~~ ~~sont~~ ~~par~~ ~~une~~ ~~belle~~ ~~école~~, ~~ils~~ ~~sont~~ ~~par~~ ~~de~~ ~~notable~~
~~il~~ ~~sont~~ ~~par~~ ~~de~~ ~~lucrier~~, ~~il~~ ~~sont~~ ~~par~~ ~~de~~ ~~derrière~~, ~~il~~ ~~sont~~ ~~par~~ ~~de~~ ~~par~~, ~~il~~ ~~sont~~ ~~par~~ ~~de~~ ~~par~~
~~de~~ ~~lucrier~~, ~~il~~ ~~sont~~ ~~par~~ ~~de~~ ~~table~~, ~~il~~ ~~sont~~ ~~par~~ ~~de~~ ~~ballottes~~, ~~il~~ ~~sont~~ ~~par~~ ~~de~~ ~~de~~
~~est~~ ~~sur~~ ~~un~~ ~~qu~~
~~il~~ ~~sont~~ ~~par~~ ~~de~~ ~~peche~~

Prénom :


Production d'écrit : Se baigner



~~on~~ ~~pe~~ ~~se~~ ~~baigner~~ ~~dans~~ ~~un~~ ~~ruis~~, ~~dans~~ ~~la~~ ~~mer~~, ~~dans~~ ~~un~~ ~~lac~~, ~~dans~~ ~~la~~ ~~pièce~~

Prénom :

Production d'écrit : Dans ma classe




Dans ma classe il y a un tableau, et des des. Dans ma classe il y
a de bureaux de élève, de cah, de crion, de élève on de livres, des affige, des
siège, de s ordonateur, le alafé, du livre, des manchons, de carte de France
des classe, de livre de la bibliothèque, des sacs, de crés, des stela, des plume, des rade,
des caie, des crét, des pule, de montre, une ~~parlote~~

HUGOLIN

Prénom :


Production d'écrit : Dans une classe d'Afrique



Il n'y a pas de toilette et pas de radiateur. Il n'y a pas de bureau. Il n'y a pas de cahier. Il n'y a pas de porte classe.

Prénom :


Production d'écrit : Se baigner



On peut se baigner à la mer on peut se baigner à la piscine. On peut se baigner à la lac et on peut se baigner dans l'océan indien et dans l'océan atlantique et dans l'océan pacifique et le ruisseau.

Prénom :

Production d'écrit : Dans ma classe




Dans la classe on a des bureau, on a un rétroprojecteur. Dans la classe on a des affiche, et des classeure, et des cahier. Dans la classe on a des chaise et on a des tableau à craie et une règle et on a une armoire et, une horloge et des cartable.

ROMAIN

Prénom []


Production d'écrit : Dans une classe d'Afrique



Dans une classe d'Afrique ils ont pas de lampe
ils ont pas de planisphere ils ont pas d'ordinateur
les élèves ont pas de bibliothèque.

Prénom []


Production d'écrit : Se baigner



On peut se baigner à la mer, à la rivière, à la
dans un fleuve, dans une cascade. On peut se
baigner à la piscine, dans un lac.

Prénom []

Production d'écrit : Dans ma classe




Dans ~~ont~~ ma classe ont a des ordinateurs, des qu'ellequ
quellegulabris, des livres, et beaucoup d'affiches. On a
aussi des poubelle, un tableau à cré, des ardoises et
ont a aussi une orlaque.

JADE

Prénom


Production d'écrit : Dans une classe d'Afrique



Dans leur classe trois sals, ils ont pas de casse ils ont pas d'affiche, ils ont pas de globe, ils ont pas d'ordinateur ni de bibliothèque, ni l'heure.

Prénom


Production d'écrit : Se baigner



On peut se baigner à la piscine, à la mer, à la plage dans un lac, dans un ruisseau, on peut se baigner dans un fleuve.

Prénom :

Production d'écrit : Dans ma classe



Dans ma classe ont ^{m'est} 23, on n'a un tableau à crois ont des ^{avait} affiches. Et parfois ont vue à la bibliothèque.
_{le maître a dit}

ANNEXE 6 : RESULTATS DICTEE CM1

Résultats à la même dictée mais sans avoir mis en place la séquence d'enseignement dans une classe de CM1, les élèves ont juste rencontré ces homophones lors de deux dictées du jour :

La dictée a été dictée par l'enseignant (pendant 15 minutes) puis un temps de relecture a été accordé aux élèves pendant 10 minutes. Comme pour les CE2, l'accent a été porté sur les homophones grammaticaux *a/à* et *on/ont* et non sur l'orthographe des autres mots.

Pourcentage de réussite sur les homophones (a, à , ont, on) en CM1 :

Elève	<i>on</i>	<i>ont</i>	<i>a</i>	<i>à</i>	total	Pourcentage de réussite
Haron	2/4	1/3	3/4	4/6	10/17	58.8%
Meltem	4/4	3/3	4/4	6/6	17/17	100%
Matis	4/4	2/3	3/4	5/6	14/17	82.35%
Valentin	1/4	0/3	0/4	4/6	5/17	29.41%
Bilal	3/4	3/3	3/4	4/6	13/17	76.47%
Melvyn	4/4	3/3	4/4	6/6	17/17	100%
Adanur	4/4	0/3	3/4	2/6	9/17	52.94%
Emre	3/4	0/3	2/4	3/6	8/17	47.05%
Alessandro	3/4	1/3	3/4	6/6	14/17	82.35%
Marine	4/4	2/3	3/4	6/6	15/17	88.23%
Ophélie	2/4	3/3	4/4	1/6	10/17	58.8%
Ilyass	4/4	2/3	2/4	6/6	14/17	82.35%
Lino	4/4	2/3	4/4	6/6	16/17	94.11%
Alexandre	3/4	2/3	2/4	6/6	13/17	76.47%
Remi	4/4	3/3	4/4	6/6	17/17	100%
Adnan	4/4	3/3	3/4	6/6	16/17	94.11%
Carine	4/4	2/3	4/4	4/6	14/17	82.35%
Jordy	4/4	0/3	3/4	5/6	12/17	70.58%
Andy	1/3	3/3	4/4	6/6	10/16 Dyslexique, a arrêté avant	62.5%
Amélie	2/4	0/3	1/4	5/6	8/17	47.05%
Cristiano	3/4	1/3	4/4	5/6	13/17	76.47%
Selian	3/4	0/2	2/3	3/6	8/14 Dyslexique, a arrêté avant	57.14
Bayan	3/4	3/3	4/4	6/6	16/17	94.11%
Moyenne	3.17/4	1.69/3	2.95/4	4.52/6	11.82/17	69.53/100

Fautes relevées (autres que la confusion on/ont, à/a) :

à la place du <i>on</i>	à la place du <i>ont</i>	à la place du <i>a</i>	à la place du <i>à</i>
	mon (3) ent nou en (2) il sont (2) nont	ma (9) sa	â

ANNEXE 7 : RESULTATS DICTEE CM1/CM2

Résultats à la même dictée mais sans avoir mis en place la séquence d'enseignement dans une classe de CM1/CM2 :

Pourcentage de réussite sur les homophones (a, à , ont, on) en CM1 :

	Carine	Christopher	Dany	Eole	Tilia	Léna	Total	%
on	4/4	4/4	4/4	0/4	0/4	0/4	12/24	50
ont	1/3	2/3	3/3	3/3	3/3	3/3	15/18	83
a	3/4	0/4	3/4	4/4	3/4	3/4	16/24	60
à	6/6	4/6	6/6	6/6	6/6	1/6	29/36	80
Total	14/17	10/17	16/17	13/17	12/17	7/17	72/102	70
%	82	58	94	76	70	41		

Pourcentage de réussite sur les homophones (a, à , ont, on) en CM2 :

	Yanis	Laura	Rémy	Océane	Anaïs	Vincent	Manon	Noah	Noémie	Julien
on	4/4	4/4	4/4	4/4	0/4	4/4	2/4	4/4	4/4	3/4
ont	1/3	2/3	3/3	2/3	1/3	3/3	3/3	3/3	3/3	2/3
a	3/4	3/4	4/4	2/4	2/4	4/4	4/4	3/4	4/4	3/4
à	6/6	5/6	6/6	2/6	5/6	6/6	6/6	6/6	6/6	3/6
Total	14/17	14/17	17/17	10/17	8/17	17/17	15/17	16/17	17/17	11/17
%	82	82	100	58	47	100	88	94	100	64

	Maéva	Clément	Noa	Laurine	Phanie	Océanne	Florian	Amira	Julia	Total	%
on	4/4	4/4	1/4	2/4	4/4	1/4	4/4	1/4	4/4	58/76	76
ont	3/3	1/3	3/3	2/3	3/3	3/3	2/3	2/3	3/3	46/57	81
a	3/4	4/4	3/4	3/4	4/4	4/4	3/4	4/4	4/4	64/76	84
à	5/6	6/6	6/6	6/6	5/6	6/6	4/6	6/6	6/6	101/114	89
Total	15/17	15/17	13/17	13/17	15/17	14/17	13/17	13/17	17/17	269/323	83
%	88	88	76	76	88	82	76	76	100		



MÉMOIRE PROFESSIONNEL MASTER MES

FICHE DESCRIPTIVE

AUTEUR(S) : DURET Laura et ZECCA Adeline

RESPONSABLE DU MÉMOIRE : BRISSAUD Catherine

TITRE : Peut-on enseigner efficacement les homophones grammaticaux en les étudiant séparément ? Vers une nouvelle approche de l'enseignement des homophones grammaticaux.

RÉSUMÉ :

Les homophones occupent une place importante à l'école. Néanmoins, ils posent quand même des difficultés aux apprenants.

Suite à nos lectures et aux recommandations des didacticiens, nous avons mis en place une séquence d'enseignement qui s'oppose à la méthode traditionnelle d'apprentissage des homophones par couple (*a/à, on/ont*). Nous nous sommes appuyées sur les classes grammaticales des homophones pour les introduire avec des élèves de début de cycle 3. Tout au long de la séquence, nous avons privilégié l'implication des élèves pour les rendre acteurs de leurs apprentissages. En effet, nombreuses sont les activités dans lesquelles nous avons favorisé le conflit sociocognitif entre pairs en les mettant en confrontation lors des phases de manipulations, d'observation et de réflexion autour de la langue.

MOTS CLÉS : français, orthographe grammaticale, homophone grammatical, cycle 3 (CE2), classe grammaticale, démarche active