

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou
Faculté des lettres et des langues
Département de français



Mémoire de fin d'étude

- MASTER II-

Domaine: langues étrangères

Spécialité : Didactique des textes et du discours

Thème

**Les difficultés de distinction entre
les homophones grammaticaux à l'écrit chez
les élèves de 2^{ème} Année Moyenne
- Le cas de : a/à , on / ont**

Réalisé par :

- M. HAMZA ABDELGHANI

Devant le jury:

- M. ABDESSELAM Lilaprésidente
- M. KHELOUI Nacéra Encadreur
- M. ACHOURI Farida.Examinatrice

Année universitaire 2016/2017.

Remerciements :

Après avoir rendu grâce à Dieu le tout puissant et le Miséricordieux nous tenons à remercier vivement tous ceux qui, de près ou de loin ont participé à la rédaction de ce document: parents, proches, amis, enseignants.

Nous tenons aussi à exprimer nos profonds remerciements pour les membres du jury qui nous feront l'honneur d'examiner ce travail.

Merci à tous et à toutes

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	i
TABLE DES MATIERES	ii
INTRODUCTION	1
PROBLÉMATISATION DE LA QUESTION DE DÉPART	2
LES HYPOTHÈSES	3
CHAPITRE 1. État des lieux	4
1.1 Le choix de ce sujet.....	4
1.2 Premier constat.....	4
1.2.1 1er entretien.....	4
1.2.2 2ème entretien.....	5
1.2.3 Discussion du questionnaire remis à des enseignants.....	5
1.3 Deuxième constat.....	6
1.3.1 Déroulement d'une séquence sur les homophones grammaticaux	6
1.3.1 Déroulement d'une séquence sur les homophones grammaticaux tiré de la fiche de préparation de l'enseignant.....	6
Remarque.....	11
CHAPITRE 2. Cadre théorique et conceptuel.....	12
2.1 Approche didactique et pédagogique pour l'enseignement des homophones grammaticaux.....	12
2.1.1 L'enseignement de l'orthographe	12
2.1.2 La démarche dans l'enseignement de la grammaire.....	12
2.1.2.1 La démarche déductive.....	12
2.1.2.2 La démarche inductive.....	12
2.1.2.3 La situation problème et la construction de la règle.....	13
2.2 L'enseignement des homophones grammaticaux	13
2.2.1 Les objectifs de séquence	14
2.2.2 Analyse du manuel officiel	14
2.2.2.1 Approche de la notion	14
2.2.2.2 Construction de la règle.....	14
2.3.2.3 Les exercices d'entraînement	15

2.4 Les homophones grammaticaux dans l'orthographe	16
2.4.1 Quelques spécificités de l'orthographe française.....	16
2.4.2 Une orthographe française complexe.....	17
2.4.3 Les types d'homonymes	17
2.4.4 L'homophonie	18
2.4.5 L'homophone.....	18
CHAPITRE 3. Le dispositif de recueil des données.....	19
3.1 Méthodologie pour le traitement et l'analyse des données	19
3.1.1 Description de l'enquête	19
3.1.2 La problématique du projet d'enquête.....	19
3.1.3 Adéquation objectifs/enquêtes.....	19
3.2 Méthodologie	20
3.2.1 Collecte des données et analyse de questionnaire.....	20
3.2.2 Techniques et protocole d'enquête	21
3.2.3 Le type d'enquête choisi	21
3.2.4 Le Corpus	22
3.2.5 Représentativité du corpus.....	23
3.2.6 Types de méthodes	23
3.3 Présentation de la grille d'analyse	23
3.3.1 Analyse statistique et descriptive	23
3.3.2 Description de l'échantillon	23
3.3.3 La préparation de l'enquête (terrain, matériel, les productions écrites, le cadre de l'enquête, les individus enquêtés, chronologie de l'enquête, déroulement de l'enquête etc.).....	24
3.3.4 Problèmes d'enquête	26
CHAPITRE 4. Interprétation des résultats.....	28
4.1 Description générale des données analysées.....	28
4.2 Description des erreurs d'homophonie.....	29
4.3 Évaluation.....	29
4.3.1 Résultats généraux.....	29
4.3.2 Résultats spécifiques.....	30
4.3.3 Résultats détaillés en fonction des établissements scolaires.....	32
4.4 Dictée.....	33
4.4.1 Résultats généraux.....	33
4.4.2 Résultats spécifiques	33
4.5 ANALYSE PAIRE 1 : « a/à » et « à/a ».....	37
4.6 ANALYSE PAIRE 2 : « on/ont » « ont/on ».....	39

4.7 Synthèse des résultats	41
4.7.1 La paire à/a	41
4.7.2 La paire on/ont	42
CONCLUSION	43
BIBLIOGRAPHIE	46
ANNEXES	48

Introduction générale

Dans le cadre de cette recherche, nous allons traiter de l'une des difficultés orthographiques majeures en français : les homophones grammaticaux dans le français écrit. Cette étude concerne les élèves de 2ème année moyenne et s'intéresse au cas d'homophones a/à ; on/ont.

Elle met l'accent sur l'enseignement donné (cours en classe) et sur l'apprenant (son aptitude à comprendre les règles d'orthographe etc.).

Aussi, elle tend à expliquer les erreurs de distinction entre les homophones grammaticaux dans l'écrit des élèves ainsi que l'origine de ces erreurs qui provoquent l'échec.

Bon nombre d'apprenants hésitent à orthographier correctement un homophone grammatical : « a » avec un accent ou sans accent ; « on » ou « ont ». Cette hésitation fait apparaître une difficulté majeure pour les apprenants.

Diverses questions nous interpellent sur les difficultés de l'apprenant à orthographier correctement les homophones grammaticaux et sur la façon dont on les enseigne au moyen.

Toutes ces interpellations nous amènent à préciser la problématique de ce mémoire à travers une analyse des fiches de préparation de l'enseignant, des manuels et des programmes du palier de l'enseignement moyen pour comprendre comment sont enseignés les homophones grammaticaux.

Les réponses à ces interrogations sont à vérifier sur un plan théorique et didactique : théorique visant les manuels officiels élaborés pour l'enseignement des homophones grammaticaux et didactiques par une analyse de la pertinence de la construction de la règle dans ces manuels.

Ce mémoire de Master II vise à améliorer l'enseignement des homophones grammaticaux dans les programmes nationaux en relevant les lacunes et en apportant les solutions.

PROBLÉMATISATION DE LA QUESTION DE DÉPART

Ce mémoire aura pour centre d'intérêt l'acquisition des aspects de l'écrit (règles d'orthographe) par les apprenants dans le moyen et les explications données par les enseignants dans la leçon.

Dans l'introduction de notre sujet, diverses questions nous ont interpellé parmi lesquelles :

Pourquoi aujourd'hui avec le foisonnement des recherches en didactique beaucoup d'apprenants rencontrent des difficultés à orthographier correctement les homophones grammaticaux ? Et pourquoi ces apprenants ont des difficultés à choisir la bonne orthographe parmi les homophones ? Ou encore, comment se met en place l'enseignement des homophones grammaticaux au moyen ?

Pour répondre à cette problématique et aux questions corrélées à cette dernière, ce mémoire se divisera en quatre parties.

Dans un premier temps, on tentera à expliciter les raisons qui nous ont poussé à traiter de ce sujet à travers un état des lieux : entretiens accordés à certains enseignants du moyen et déroulement d'une séquence sur les homophones grammaticaux.

Ensuite, on dressera le socle théorique et conceptuel nécessaire à cette étude.

A la suite de cette partie théorique, on déroulera le cadre méthodologique avec son protocole de recherche.

Enfin, l'analyse des productions des apprenants, dernière partie de ce mémoire, tentera de valider ou non nos hypothèses.

LES HYPOTHÈSES

Les difficultés de distinction entre les homophones grammaticaux est le résultat de la non fixation de la règle par l'apprenant, ce qui nous amène à formuler les hypothèses suivantes :

Peut-être que l'association des formes a/à, on/ont dans le manuel d'enseignement et dans les fiches de préparation de l'enseignant conduirait inéluctablement à la confusion dans le choix de l'homophone ?

Peut-être que la fréquence¹des formes dans la langue a une incidence notable dans le choix d'un homophone au détriment de l'autre car l'apprenant à force de rencontrer une forme d'homophone à l'écrit le conduit naturellement à la choisir ?

Peut-être que le type d'exercices, généralement à trou, donne un choix limité et ne demande pas un grand effort intellectuel et relève souvent de la chance ?

Peut-être que L'enseignement des homophones grammaticaux reste cantonné à des exercices décontextualisés²(exercices à trous) éloignés de la réalité de l'écrit ?

¹Voir « Fréquence d'utilisation des mots de la langue française écrite » d'Étienne Brunet. La préposition « à » occupe le haut du tableau des mots les plus utilisés.

²Décontextualisés, c'est-à-dire que les apprenantséchoient quand l'évaluation des homophonesse fait par une dictée ou une production écrite.

Chapitre I : Etat des lieux

1.1 Le choix de ce sujet

Les homophones grammaticaux sont une notion complexe car ils relèvent à la fois de la grammaire et de l'orthographe. Ainsi, nous avons demandé ce que préconiser les programmes officiels quant à la manière d'aborder ces homophones grammaticaux à l'école.

1.2 Premier constat

D'abord, le choix du sujet des homophones relève d'un premier constat : lors des différents entretiens qu'on a eut avec les enseignants, une question s'est posé à nous quant aux difficultés de l'enseignement des homophones grammaticaux dans le cycle moyen.

1.2.1 1er entretien (voir annexes)

Selon cet enseignant les homophones grammaticaux témoigne de la grande difficulté d'expliquer les homophones malgré le volume horaire consacré par deux séances.

« Malheureusement la moitié et on peut dire la majorité des apprenants n'ont pas bien compris cette leçon malgré qu'on a consacré deux séances pour expliquer les homophones grammaticaux et deux autres séances pour confirmer leurs compréhensions par des exercices et toujours les mêmes fautes qui se répètent. »

Aussi, ce même enseignant remarque que les notions de bases ne sont pas enseignées et l'impute à l'enseignement primaire.

« On a remarqué que certains élèves n'arrivent même pas à conjuguer le verbe « avoir » et « être », et pourtant ce sont des notions de base en français à étudier au primaire et en 1ère année moyenne comment qu'ils distinguent maintenant entre l'orthographe des homophones !!! »

Chapitre I : Etat des lieux

1.2.2 2ème entretien (voir annexes)

Cet autre enseignant constate amèrement que les élèves ne distinguent pas entre les homophones a/à et on/ont

« Les élèves ne distinguent pas entre le « à » qui est une préposition invariable et le « a » qui renvoi à l’auxiliaire avoir ou bien la conjugaison de ce verbe avec « il » et « on » ! Ainsi entre le « ont » qui concerne toujours le verbe avoir avec « il » et le « on », qui est un pronom indéfini ! »

1.2.3 Discussion du questionnaire remis à des enseignants

Nous avons remis à cinq enseignants qui ont des classes de 2eme année moyenne dans les établissements différents (CEM Base5-CEM Base4-CEM Boubaghla Saïd - C.E.M Lekhal Chabane et son fils - CEM de Tamdikt) un questionnaire de six(6) questions pour enrichir les données de notre travail.

Trois enseignants ont répondu que on/ont ; a/à sont les homophones les plus compliqués, un enseignant a répondu que c’est a/à qui semble compliqué pour les élèves.

Nous constatons aussi que l’homophone a/à, on/ont présente le plus d’ambigüité chez les élèves de 2eme année moyenne. Selon un enseignant du CEM Base5 :

« Les élèves n’arrivent pas à distinguer entre les homophones grammaticaux par ce qu’ils n’ont pas bien maitrisé les règles de la grammaire et celles de conjugaison donc on constate que les homophones grammaticaux sont attachés à la maitrise des règles de la grammaire et de la conjugaison. »

Chapitre I : Etat des lieux

Sur les types d'exercices proposés, trois enseignants ont choisi l'exercice de dictée pour les homophones grammaticaux parce que selon eux cette méthode est un bon procédé pour confirmer que l'élève a compris le sens de l'homophonie systématiquement, c'est-à-dire la compréhension de l'oral est plus importante.

Deux enseignants ont choisi la méthode d'exercice à l'écrit, il pense que cette stratégie permet à l'élève de maîtriser les règles de l'orthographe ; elle laisse aussi une trace écrite sur le cahier ce qui permet à l'apprenant de réviser ultérieurement ce cours.

Nous constatons que la variation des méthodes d'évaluation joue un rôle important pour la motivation des apprenants, c'est-à-dire une seule méthode d'évaluation peut générer chez les élèves le sentiment de routine qui les rend immotivés.

Les deux entretiens et le questionnaire nous montrent toute la difficulté vécue par les enseignants et les apprenants à aborder les homophones grammaticaux. Cette difficulté est abordée par les enseignants de différentes manières.

L'objectif de notre travail de recherche est d'essayer de contribuer à trouver des solutions à cette difficulté.

1.3 Deuxième constat

Ensuite, le deuxième constat s'est fait lors de l'observation minutieuse d'un déroulement d'une leçon telle que abordée par un enseignant car elle nous renseigne sur les points positifs et surtout sur les points négatifs dans l'enseignement des homophones grammaticaux.

1.3.1 Déroulement d'une séquence sur les homophones grammaticaux tiré de la fiche de préparation de l'enseignant

Voici les trois moments suivis par l'enseignant pour faire sa leçon :

a. Moment de découverte, observation et analyse

Chapitre I : Etat des lieux

- b. Moment de Construction de la règle
- c. Systématisation et évaluation formative.

a. Découverte, observation et analyse

Texte de départ : La tarte à la fraise

Je voulais faire une tarte à la fraise. Maman a des fraises. Elle a aussi sorti de la pâte à tarte. Elle m'a donné un plat et elle a allumé le four. Elle m'a aidée. Au bout d'une heure de cuisson, c'était prêt. On a mangé une part de tarte à la fraise et on a donné le reste à mon papa.

- 1) Individuel oral puis collectif oral : lecture du texte + questions de compréhension
- 2) individuel écrit : Colorié en vert les conjugaisons du verbe avoir. Ensuite colorier en bleu tous les à.
- 3) Par groupe de 2 - écrit : Je vais vous proposer un petit exercice pour réussir à faire la différence entre ces mots qui se prononcent de la même façon et qui s'écrivent presque pareil. « Recopier la première phrase en remplaçant « à » par « avait ». Ensuite dans la deuxième phrase remplacez « a » par « avait »
- 4) Mise en commun oral : Que remarquez-vous ?

b. Construction de la règle et écriture de la leçon

- 1) Par groupe de 2 - écrit : Maintenant je vous demande d'écrire la règle en complétant les phrases du tableau sur votre ardoise ou votre cahier de brouillon.
- 2) Mise en commun et écriture de la leçon : « a » est l'auxiliaire à la troisième personne du du présent de l'indicatif. On peut le remplacer par « ». « à » est une préposition. On par « avait »

Chapitre I : Etat des lieux

2. Règle

« a » est le verbe avoir conjugué à la 3ème personne du singulier du présent. On peut le remplacer par avait.

Exemples : Lucas a faim. → Lucas avait faim.

Le maître lui a donné un biscuit. → Le maître lui avait donné un biscuit.

à est un mot invariable. On ne peut jamais le remplacer par avait.

Exemple : Il est allé à la montagne. → Il est allé avait la montagne.

c. Systématisation et évaluation formative

5) Individuel - écrit : petit exercice à faire sur l'ardoise. L'enseignant valide individuellement et autorise à passer au cahier du français si la notion semble comprise. Si non il propose un autre exercice sur une petite fiche.

6) Exercice bilan sur le cahier du jour : Les élèves font un exercice bilan avec 4 phrases sur le cahier du jour. Cela permettra de savoir si les élèves ont besoin de refaire des exercices sur cette notion dans le cadre d'une séance de différenciation.

Cahier du jour : Complète en choisissant entre a/à et justifie ta réponse

Ex : Il a (avait) une corde – La brosse à (avait) dents

- a. Il est allé la montagne et il..... fait du ski.
- b. Vous tournerez droite, puis gauche.
- c. Nicolas grimpé la corde.

Chapitre I : Etat des lieux

Séance 3 : Faire la différence entre on/ont

a. Découverte, observation et analyse

Texte de départ : on a rien fait !

Mais, maman... On a rien fait. Ce sont les voisins! Ils ont tout écrasés! Ils ont roulé sur les fleurs avec leurs vélos. On est arrivé après pour leur dire qu'ils n'ont pas le droit. Mais ils nous ont rigolé au nez. C'est qu'on cela qu'on est venu te prévenir.

- 1) Individuel oral puis collectif oral : lecture du texte + questions de compréhension
- 2) individuel écrit : Colorié en vert les conjugaisons du verbe avoir. Ensuite colorier en bleu tous les **pronoms personnels (ils/on)**.
- 3) Par groupe de 2 - écrit : Je vais vous proposer un petit exercice pour réussir à faire la différence entre ces mots qui se prononcent de la même façon et qui s'écrivent presque pareil. « Recopier la première phrase en remplaçant « on » par « avaient ».

Ensuite refaites le en remplaçant « on » par « il ». Puis dans la troisième phrase remplacez « ont » par « ils » puis par « avaient ».

- 4) Mise en commun oral : Que remarquez-vous ?

b. Construction de la règle et écriture de la leçon

- 1) Par groupe de 2 - écrit : Maintenant je vous demande d'écrire la règle en complétant les phrases du tableau sur votre ardoise ou votre cahier de brouillon.
- 2) Mise en commun et écriture de la leçon : « ont » est l'auxiliaire à la troisième personne du du présent de l'indicatif. On peut le remplacer par « ». « on » est un personnel sujet. On peut le remplacer par « »

Chapitre I : Etat des lieux

Les homonymes grammaticaux

Ne pas confondre on/ont

«on» est un pronom personnel sujet. On peut le remplacer par «il, elle ou quelqu'un».

Exemples : On joue. →Elle joue. Quelqu'un joue.

«Ont» est le verbe avoir à la 3ème personne du pluriel du présent. On peut le remplacer par «avaient».

Exemples : Ils ont mangé toutes les frites ! →Ils avaient mangé toutes les frites !

Les chiens ont aboyé toute la nuit. →Les chiens avaient aboyé toute la nuit.

c. Systématisation et évaluation formative

7) Individuel - écrit : petit exercice à faire sur l'ardoise. Le maître valide individuellement et autorise à passer au cahier du jour si la notion semble comprise. Sinon il propose un autre exercice sur une petite fiche. (5 minutes)

8) Exercice bilan sur le cahier du jour : Les élèves font un exercice bilan avec 4 phrases sur le cahier du jour. Cela permettra de savoir si des élèves ont besoin de refaire des exercices sur cette notion dans le cadre d'une séance de différenciation.

Les homonymes grammaticaux

Ne pas confondre on/ont

«on» est unsujet. On peut le remplacer par «.....ou quelqu'un».

Exemples : On joue. →Elle joue. Quelqu'un joue.

On frappe à la porte. →.....

Quelqu'un frappe à la porte.

«Ont» est le verbeà la 3ème personne du pluriel du présent. On peut le remplacer par «.....».

Exemples : Ils ont mangé toutes les frites ! →Ils avaient mangé toutes les frites !

Chapitre I : Etat des lieux

Cahier du jour : Complète en choisissant entre on/ont et justifie ta réponse

Ex : Ils ont (avaient)

- a. (.....) chante beaucoup le samedi soir.
- b. Ils..... (.....) surement fermé la porte à clé.
- c. Mes parents..... (.....) toujours raison.

Remarque

La séquence que nous avons détaillée ici est une séquence concernant l'orthographe grammaticale en référence au programme national, elle est destinée à des élèves du moyen. Elle est composée de deux séances.

Cette séquence nous permettra de comprendre mieux le déroulement d'une leçon par l'enseignant du moyen à travers :

- La Construction de la règle par l'analyse d'un texte de départ. (Ici en l'occurrence la méthode inductive)
- Les types d'exercices proposés. (Ici en l'occurrence : les exercices à trous).

Chapitre II : Cadre théorique et conceptuel

2.1 Approche didactique et pédagogique pour l'enseignement des homophones grammaticaux.

Introduction sur l'enseignement de l'orthographe

L'enseignement de l'orthographe se résume à l'apprentissage d'une règle normée en l'occurrence la norme française. La didactique de l'orthographe conçoit un enseignement allant de la démarche utilisée par l'enseignant au rôle que tient l'élève dans la construction de son savoir. Il est primordial de tenir compte de ces deux axes dans la suite de notre travail.

2.1.2 La démarche dans l'enseignement de la grammaire

2.1.2.1 La démarche déductive

Selon Jeanne Kappenberg, enseignante à l'université de GÖTTINGEN : « la démarche déductive désigne un enseignement de la grammaire qui va des règles aux exemples. L'enseignement explique les règles de la grammaire et les élèves doivent les apprendre puis il leur donne des exemples pour les appliquer. La grammaire déductive exige l'activité intellectuelle des apprenants. Ils doivent observer les formes linguistiques pour appliquer les nouvelles règles »³.

2.1.2.2 La démarche inductive

« La démarche inductive désigne un enseignement de la grammaire qui va des exemples aux règles. Cela signifie que l'élève devient actif parce qu'il doit élaborer les règles de la grammaire d'après les exemples fournis. La grammaire inductive est cognitive puisque l'élève doit mobiliser ses connaissances antérieures pour résoudre un nouveau problème grammatical »⁴.

³Jeanne Kappenberg, Mars 2008, Université de GÖTTINGEN.

⁴*Ibidem.*

Chapitre II : Cadre théorique et conceptuel

2.1.2.3 La situation problème et la construction de la règle

La démarche inductive résumé par la triade : « problème-résolution de problème-construction de la règle » privilégie dans les manuels du moyen l'entrée dans la notion des homophones à travers une situation problème. La situation problème est une situation d'apprentissage qu'on peut représenter par un obstacle (une difficulté) à la portée de l'élève mais qui ne dispose pas des moyens pour la résoudre. A travers la mise en place de la situation problème, l'objectif est de pousser l'élève à construire la règle.

2.2 L'enseignement des homophones grammaticaux

Comme on l'a cité plus haut, l'enseignement des homophones grammaticaux relève à la fois du domaine de l'orthographe et du domaine de la grammaire. C'est là toute la difficulté de concevoir un enseignement qui prend en compte ces deux domaines.

Dans les guides des enseignants, fiches pédagogiques, manuel et autres, les homophones grammaticaux sont enseignés par paires⁵, présentées sous la forme a/à, et/est, où/ou... Ainsi, l'énonciation de la compétence invite les enseignants à privilégier l'apprentissage par paires.

Les études des didacticiens ont montré que l'enseignement des homophones grammaticaux par paires est à bannir car elle crée la confusion dans la tête des apprenants. En revanche favoriser un apprentissage par classe grammaticale est recommandé.

L'enseignement de l'orthographe à l'école algérienne prône une démarche pédagogique mise en place par l'enseignant dans sa classe. La démarche déductive tient une place prépondérante car elle permet à l'élève de découvrir la règle ensuite d'aller vers l'application de cette règle dans des situations précises⁶.

Nous opposons généralement ce type de démarche à la démarche inductive dans laquelle l'élève part de l'étude d'un fait pour aller vers le général.

⁵ Voir par exemple *Le Manuel scolaire de l'élève* de la 2^{ème} Année Moyenne, p53-54

⁶ Voir le déroulement d'une séquence dans la fiche pédagogique de l'enseignant dans le Chapitre 1.

Chapitre II : Cadre théorique et conceptuel

2.2.1 Les objectifs de séquence

Les objectifs de séquence présents dans les fiches pédagogiques encadrent la situation d'enseignement. Les guides du maître et le manuel se rejoignent sur les objectifs terminaux que les élèves doivent atteindre à la fin de chaque séquence d'enseignement.

2.2.2 Analyse du manuel officiel :

Le premier moment phare dans la conception d'un enseignement est l'approche de la notion. Dans ce dernier, l'élève est confronté à un nouvel apprentissage.

Ensuite, la construction de la règle est le deuxième moment fort dans une séquence puisqu'il s'agit du moment où l'élève fait un état de ses connaissances.

Enfin, le moment des exercices est le réinvestissement qui permet à l'élève de consolider ses connaissances.

2.2.2.1 Approche de la notion

Cette première phase doit être motivante pour l'élève afin que ce dernier puisse s'appuyer sur la découverte pour construire son savoir. L'élève, avec l'aide de l'enseignant, construit son savoir. Nous constatons que, dans le manuel de 2AM, l'entrée dans la notion se fait par : une observation des homophones grammaticaux à partir de texte (les homophones grammaticaux sont soulignés dans le texte), d'une situation d'interrogation guidées par des questions très explicites (Quelle est leur nature ?), d'une observation au cours de laquelle les élèves ont à répondre à des questions qui ont pour objectif de les faire réfléchir sur le fonctionnement des homophones grammaticaux (distinguer les différentes classes grammaticales dans le texte).

2.2.2.2 Construction de la règle

La construction de la règle est une étape importante dans l'acquisition de la notion. Nous remarquons que la règle est située à la fin de la séquence. Cette organisation tend à montrer que le manuel de 2AM se situe dans une démarche inductive.

Chapitre II : Cadre théorique et conceptuel

Dans la rubrique du livre « *je retiens* », le rôle tenu par l'élève, dans la construction de la règle, est guidée par un ensemble de questions qui partent du plus général au plus spécifique. En effet, la première question « *les mots en gras se lisent-ils de la même façon ?* » a pour objectif de donner aux élèves une définition partielle des homophones : « ce sont des mots qui se prononcent de la même façon ». Cette interrogation permet à l'élève d'entrer dans un processus de réflexion sur le fonctionnement de la langue. Les deux dernières questions sont un prélude à la question sur la nature des homophones grammaticaux : « *quelle est la nature des mots... ?* »

Cependant, nous pouvons constater que les critères en grammaire qui permettent d'identifier l'orthographe du bon mot est le critère syntaxique qui renvoie à la place et à la fonction du mot dans la phrase et au critère morphologique lorsque l'homophone est un verbe. La stratégie donnée par le manuel ne préconise pas la substitution qui consiste à « changer le temps de la phrase ». Nous constatons que les manuels ne suivent pas toujours les préconisations des didacticiens.

2.2.2.3 Les exercices d'entraînement

Les exercices d'entraînement sont une étape aussi importante que les deux étapes précédante.

Le manuel propose de compléter une phrase avec le bon homophone grammatical. Ainsi, sur l'ensemble des exercices tous les homophones grammaticaux sont opposés par couple. De plus, aucun exercice ne propose de véritable réflexion sur le fonctionnement de la langue. Les points négatifs que l'on retrouve dans le manuel est le manque de contextualisation des exercices qui serait possible grâce à la présence de production d'écrit car les études ont montré que l'acquisition des homophones grammaticaux pouvait être vérifiée lors des exercices d'orthographe décontextualisés.

2.3 Les homophones grammaticaux dans l'orthographe

2.3.1 Quelques spécificités de l'orthographe française

L'orthographe française est une orthographe essentiellement phonologique, c'est-à-dire qu'une même forme phonique peut renvoyer à des sens différents et qu'une même forme graphique peut renvoyer à deux formes phoniques différentes.

2.3.2 Une orthographe française complexe

L'orthographe française est complexe et son acquisition pose de sérieuses difficultés à nos élèves du moyen.

2.3.3 L'enseignement des homophones grammaticaux à l'école

L'enseignement des homophones à l'école se résume à la présentation dans les manuels des règles visant à faciliter la différenciation des formes concurrentes. Les manuels présentent alors une astuce qui peut aider l'élève à choisir l'orthographe adéquate. Malheureusement, le fonctionnement de la langue est négligé.

En effet, la liste des paires d'homophones (a/à ; on/ont) vient renforcer un peu plus les associations entre des formes apparentées ce qui crée alors la confusion.

Angoujard précise « qu'il ne s'agit pas d'y enseigner l'orthographe pour l'orthographe mais de rendre les élèves capables de mettre en œuvre progressivement en situation »⁷.

2.4 Quelques définitions

2.4.1 Homonymes ou homophones?

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 qualifier leur sens.

Les homophones ne correspondent pas à une catégorie linguistique. D'après BRISSAUD « le cas des homophones »⁸ le nom homonyme a été donné par l'école aux

⁷André Angoujard, 1994, *Savoir orthographier*, Hachette, Paris, p29.

⁸Brissaud, Atoni, Isabelle, 2006, *Le cas des homophones*. Les cahiers pédagogiques, p47, 48.

Chapitre II : Cadre théorique et conceptuel

homophones hétérographes. Il désigne également les homophones homographes bien que ces derniers ne soient pas étudiés à l'école.

Jean pierre Jaffré dit que : « Les homonymes sont des mots qui se prononcent de la même manière (des homophones) mais qui n'ont pas le même sens. On appelle homophones (homo signifie même et phone signifie sens) 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 hétérogènes (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 »⁹.

2.4.2 L'homonymie

D'après le site veloschola.e-monsite.com : « L'homonymie est une relation entre des mots d'une même langue qui ont la même forme orale ou/et écrite mais des sens différents »¹⁰.

2.4.3 Les types d'homonymes

Les types d'homonymes : Il y a aux juste trois types :

Homophones hétérographes : ce sont les mots qui se ressemblent à l'oral mais pas à l'écrit (ils ont une orthographe différente. Exemple : Il se peut qu'il ait un peu peur. La salle est toute sale. Le chercheur a répété l'expérience vingt fois en vain.

Homophones hétérophones : ce sont des mots qui se ressemblent à l'écrit mais ils se prononcent différemment. Exemple les poules du couvent couvent.

Il n'y a pas de trace de pas sur le sable.

⁹Jaffré, Jean pierre, 2006, *L'orthographe et la langue*. Les cahiers pédagogiques, p11, 13.

¹⁰veloschola.e-monsite.com

Chapitre II : Cadre théorique et conceptuel

Homophones homographes : ce sont les mots qui ont la même prononciation et la même orthographe mais évidemment, ils n'ont pas le même sens. Exemple : Le mousse mange de la mousse en chocolat. En été, toutes les mûres sont mûres.

2.4.4 L'homophonie

Selon le Dictionnaire Larousse de linguistique : « l'homophonie est l'identité phonique entre deux ou plusieurs unités significatives, ou entre deux ou plusieurs signes graphiques appelés homophones »¹¹.

2.4.5 L'homophone

« On dit qu'un mot est homophone par rapport à un autre lorsqu'il présente la même prononciation, mais un sens différent. Le terme homophones vient du latin *homo* qui signifie même et *phone* qui signifie son, c'est à dire les mots qui se prononcent de la même façon, par exemple : *on* et *ont*. On parle alors d'homophones hétérographes lorsque les mots n'ont pas la même orthographe (par exemple : son et sont) »¹².

« On utilise désormais le mot homophone pour designer tous ces termes de même prononciation et de sens différents susceptibles de poser au scripteur des problèmes de maîtrise orthographique »¹³.

Dans ce mémoire, nous nous intéressons aux homophones grammaticaux. Ces derniers ont la particularité de ne pas appartenir à la même catégorie grammaticale.

¹¹ DUBOIS J., GIACOMO M., GUESPIN L., MARCELLESI Ch., MARCELLESI J.-B. et MEVEL J.-P, 2002, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, p .55 (all)

¹² *Ibidem*.

¹³ Mc Nicoll Et Roy, 1985, *Les homophones problème et solutions*,p12.

3.1 Méthodologie pour le traitement et l'analyse des données

3.1.1 Description de l'enquête

Le protocole d'enquête applique les enquêtes classiques d'un certain nombre de linguistes de terrain. Cette enquête va se concentrer, d'abord, sur les productions écrites des apprenants du moyen pour comprendre la maîtrise des homophones grammaticaux à travers un cas de a/à et son/sont ; ensuite sur deux entretiens et un questionnaire répondu par des enseignants du moyen.

3.1.2 La problématique du projet d'enquête

L'objectif de cette recherche est de décrire dans un premier temps, ensuite d'expliquer les productions écrites de groupes d'apprenants du moyen, par l'obtention de données quantitatives et qualitatives complémentaires¹⁴.

Pour cela, il est important de constituer un corpus le plus fidèle du groupe¹⁵, et le terrain le plus propice à la recherche sur les homophones grammaticaux est le CEM. On rappelle que notre recherche tente de montrer le degré de maîtrise des homophones grammaticaux a/à et son/sont au moyen.

3.1.3 Adéquation objectifs/enquêtes

Les enquêtes de terrain adoptent une approche quantitative des données. Pour ce faire, on sélectionne un certain nombre de groupes, on isole les facteurs linguistiques qui font qu'une variable est réalisée sous plusieurs formes. Le comportement individuel en fonction des situations globales dans lesquelles il s'insère¹⁶.

¹⁴ Ph. Blanchet, 2000, *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes, Presses de l'université de Rennes, p.32.

¹⁵A. Blanchet et A. Gotman, 1992, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan, p.36.

¹⁶R. Boudon, 1995, *Les méthodes en sociologie*, Que sais-je ? N° 1334, Paris, PUF, p.120.

3.2 Méthodologie

3.2.1 Collecte des données et analyse de questionnaire

Nous avons remis a cinq enseignants qui ont des classes de 2eme année moyenne dans les établissements différents (CEM Base5-CEM Base4-CEM Boubaghla Saïd C.E.M LekhalChabane et son fils- CEM de Tamdikt un questionnaire de six(6) questions pour enrichir les données de notre travail.

Q1/Est-ce que vos apprenants commettent des erreurs de distinction entre les homophones grammaticaux ? a) La majorité des élèves b) La minorité des élèves c) Non plus

Commentaire : quatre enseignants ont répondu que la majorité commette des erreurs de distinction, un enseignant a répondu que seulement une minorité des élèves.

Analyse : Nous pouvons affirmer que les apprenants de 2eme année moyenne commettent souvent des erreurs de distinction entre les homophones grammaticaux.

Q2/ Parmi les homophones grammaticaux suivants quels sont les plus compliqué chez les apprenants ? à/a ; on/ont

Commentaire : trois enseignants ont répondu que on/ont ; a/à sont les homophones les plus compliqués, un enseignant a répondu que c'est a/à qui semble compliqué pour les élèves.

Analyse : Nous constatons que l'homophone a/à, on/ont présente le plus d'ambigüité chez les élèves de 2eme année moyenne

Q3/ Dans les programmes officiels des séances pour les homophones sont-elle programmées ?

Commentaire : Les cinq enseignants affirment que les séances des homophones sont effectivement programmées mais elles restent insuffisantes.

Chapitre III : Le dispositif de recueil des données

Analyse : Même avec les séances programmées pour la leçon de des homophones, les apprenants éprouvent des difficultés de distinction entre ces derniers (le nombre des séances est insuffisant).

Q4 : D'après vous pourquoi les élèves n'arrivent pas à orthographier correctement les homophones grammaticaux ?

Commentaire : les cinq enseignants se sont aperçu que les apprenants commettent des fautes de distinction entre les homophones grammaticaux par ce qu'ils n'arrivent pas à comprendre les règles de grammaire et de la conjugaison.

Analyse : Les élèves n'arrivent pas à distinguer entre les homophones grammaticaux par ce qu'ils n'ont pas bien maîtrisé les règles de la grammaire et celles de conjugaison donc on constate que les homophones grammaticaux sont attachés à la maîtrise des règles de la grammaire et de la conjugaison.

Q5 : Pensez-vous que les séances d'orthographe (grammaire et conjugaison) permettent de réduire le problème des homophones grammaticaux chez les apprenants de 2^{ème} année moyenne ?

Commentaire : Les cinq enseignants ont répondu par « Oui ».

Analyse : D'après cette réponse on peut confirmer que les séances d'orthographe sont utiles pour faciliter la compréhension des homophones grammaticaux.

Q6/ Quelle est la méthode d'évaluation que vous utilisez pour confirmer la compréhension des homophones grammaticaux pour vos apprenants ? Et pourquoi ?

Commentaire: trois enseignants ont choisi l'exercice de dictée pour les homophones grammaticaux parce que selon eux cette méthode est un bon procédé pour confirmer que l'élève a compris le sens de l'homophonie systématiquement, c'est-à-dire la compréhension de l'oral est plus importante.

Deux enseignants ont choisi la méthode d'exercice à l'écrit, il pense que que cette stratégie permet à l'élève de maîtriser les règles de l'orthographe ; elle laisse aussi une trace écrite sur le cahier ce qui permet à l'apprenant de réviser ultérieurement ce cours.

Chapitre III : Le dispositif de recueil des données

Analyse/Nous constatons que la variation des méthodes d'évaluation joue un rôle important pour la motivation des apprenants, c'est-à-dire une seule méthode d'évaluation peut générer chez les élèves le sentiment de routine qui les rend immotivés.

Deux instruments de collecte ont été utilisés pour les élèves du moyen de recherche: des exercices et une dictée. Pour les enseignants deux entretiens et un questionnaire sont envisagés. (Voir annexes)

Les données ont été recueillies selon les modalités de l'enquête classique. Les techniques ont été adaptées à la spécificité de la recherche.

Techniques et protocole d'enquête

3.2.2 Le type d'enquête choisi

L'enquête a son propre chemin méthodologique. Le linguiste procède du traitement quantitatif par l'étude d'un certain nombre de personnes. Elle opte pour une ou plusieurs variables linguistiques à observer sur un panel de la population (échantillon représentatif), par la méthode des productions écrites. Ce groupe de personnes est constitué d'apprenants du moyen qui ont le même niveau d'étude.

Le groupe des enseignants sont soumis à deux entretiens et un questionnaire.

3.2.3 Le Corpus

En sciences du langage, un corpus est un « ensemble d'énoncés qu'on soumet à l'analyse¹⁷. ». Il s'agit d'un ensemble de traces écrites, construit par le chercheur en fonction de l'objectif descriptif et explicatif qui est le sien.

Le nombre d'enquêtés par point d'enquête rend possible la constitution d'un échantillon vraiment représentatif.

¹⁷Dubois et alii, 2002, *Dictionnaire de linguistique, op.cit.*, p.123.

Chapitre III : Le dispositif de recueil des données

3.2.5 Représentativité du corpus

Toutefois, il est souvent impossible de récolter l'ensemble des énoncés d'une langue à propos d'un phénomène. Il reste que le corpus doit être relativement représentatif. En fonction de l'objet d'étude, il doit pouvoir être exploité de manière scientifique. Dans la constitution du corpus, il convient donc de rester très vigilant en évitant les parasitages (préjugés, influence de l'enquêteur, etc.) afin d'obtenir un corpus, le plus fidèle possible à l'objectif fixé.

3.2.6 Types de méthodes

Selon que l'on se fixe pour objectif d'analyser une langue, les méthodes d'investigation seront très variables.

La description des productions écrites et des entretiens permettent d'expliquer et de faire des hypothèses explicatives quant aux phénomènes des homophones grammaticaux.

Il s'agit d'enregistrer les pratiques langagières, mais en avertissant les locuteurs, c'est-à-dire, en leur demandant l'autorisation. La spontanéité est moins forte, mais l'expérience montre que très souvent, les locuteurs oublient la présence de l'enquêteur au bout d'un moment.

3.3 Présentation de la grille d'analyse

3.3.1 Analyse statistique et descriptive

Nous nous proposons, dans un premier temps, de décrire les différentes erreurs d'homophones présentes dans les 30 exercices puis, dans un deuxième temps, celles commises dans les 16 dictées dépouillées.

3.3.2 Description de l'échantillon

La recherche empirique a été menée auprès d'élèves du moyen (2èmeAm) fréquentant la commune de Tizi-Ghéniff. Il s'agit des CEM base05, et CEM Boubaghla. Dans chaque établissement deux classes ont participé à l'étude. Chaque classe est

Chapitre III : Le dispositif de recueil des données

composée d'élèves des deux sexes. Le groupe des enseignants est constitué par des PEM exerçant dans les CEM de Boubaghla, Base05 et CEM Tamdikt.

3.3.3 La préparation de l'enquête (terrain, matériel, etc.)

Enquête

Nous avons procédé à une étude quantitative pour recueillir des données reflétant les pratiques langagières dans l'usage des homophones chez des apprenants en langue française. Notre enquête basée sur les traces écrites comptait une dictée et deux exercices.

Terrain

L'adéquation d'une posture d'enquête doit être spécifiquement adaptée à la spécificité du terrain. Les productions écrites, les entretiens et le questionnaire sont effectués dans l'enceinte du CEM.

Il est important de souligner le besoin d'appartenir à un réseau social homogène, où les apprenants sont bien ancrés dans leur environnement géographique.

Matériel

Nous avons utilisé des questionnaires (Quatre en tout) : deux séries d'exercices et un texte de dictée pour les apprenants et un questionnaire pour les enseignants.

En plus de deux entretiens sont effectués.

Les productions écrites

À chaque point d'enquête, une classe sont enregistrés, avec un nombre de filles plus important que les garçons afin de refléter la réalité (les filles représentent les deux tiers d'une classe de français). Lors de l'entretien, seul l'enquêteur et le sujet sont présents et c'est l'enquêteur qui administre le questionnaire.

Chapitre III : Le dispositif de recueil des données

Le cadre de l'enquête

Les individus enquêtés

Si notre enquête de terrain s'est intéressée aux apprenants de 2^e année moyenne, c'est parce que ces étudiants se sont déjà conformés aux nouveaux programmes de 2^{ème} génération. Ces apprenants sont donc dotés des outils nécessaires à l'acquisition des homophones grammaticaux.

Pour chaque point d'enquête, le même protocole de base est observé. Dans l'absolu, l'enquêteur doit faire partie du réseau. Ce choix précis aide à surmonter le paradoxe de l'observateur : les sujets oublient plus facilement la présence de l'enquêteur.

De même pour les enseignants, les mêmes exigences sont respectées.

Chronologie de l'enquête

L'enquête s'est étalée sur tout un mois. Les productions écrites des apprenants (exercices et dictée) ont duré une vingtaine de minutes en moyenne pour chaque activité. Quant aux entretiens des enseignants, ils ont durés une trentaine de minute.

Déroulement pratique de l'enquête

Les productions écrites sont à réalisées à l'intérieur de l'établissement dans les classes, les entretiens dans la salle réservée aux enseignants de l'établissement. Aussi bien les apprenants que les enseignants sollicités ont bien répondu à notre sollicitation.

La relation sociale enquêteur/enquêté

La spécificité du terrain oblige à se soucier de la qualité de relation avec les enquêtés : savoir être proche de la population observée, écouter les enquêtés, donner des informations quant aux objectifs de la recherche etc.¹⁸

¹⁸ F. Gadet, 2003b, « Derrière les problèmes méthodologique du recueil des données », [en ligne] *Texto !* [Réf. juin/septembre], Internet : http://www.revuetexto.net/inédits/Gadet_Principes.html>.

Chapitre III : Le dispositif de recueil des données

Il est donc indispensable de respecter certains principes s'appuyant sur une méthodologie, inspirée de Milroy, en termes de réseau social, exploitée à travers la technique de « l'ami d'un ami ».

Bourdieu pense qu'il est primordial de « laisser aux enquêteurs la liberté de choisir les enquêtés parmi des gens de connaissance ou des gens auprès de qui ils pouvaient être introduits par des gens de connaissance. La proximité sociale et la familiarité assurent un effet deux des conditions principales d'une communication non violente¹⁹. »

3.3.4 Problèmes d'enquête

Problèmes particuliers liés à l'enquête

Un certain nombre de difficultés lors de l'enquête sont à relever :

Les attitudes d'appréhension vis-à-vis des enjeux de l'enquête, nous ont amenés à expliquer quelque peu les objectifs de la recherche.

La crainte de certains d'apparaître dans l'enquête nous a poussés à souligner le caractère anonyme des questionnaires, ce qui a rassuré d'emblée les participants.

Nous avons été amenés à exclure des participants pour la non-restitution des questionnaires (certains apprenants ont voulu avoir un peu plus de temps pour bien pouvoir répondre aux questionnaires).

Le rôle des enquêteurs

Avant de commencer l'enquête, il est impératif de s'interroger sur la place tenue dans l'interaction, sur notre propre observation, sur les individus à interroger.

La situation en notre présence est nécessairement transformée, à nous de savoir comment, réduire cet impact au minimum et d'en tenir compte dans l'analyse des données.

¹⁹ P. Bourdieu (dir.), 1993, *La misère du monde*, Paris, Seuil, Collection Point., p.1395.

Chapitre III : Le dispositif de recueil des données

Le paradoxe de l'observateur

Le rôle de l'enquêteur a été longuement étudié. Son influence est évidemment forte s'il ne fait pas un effort d'objectivité et de neutralité dans son comportement, ses attitudes, ses questions, ses propos, etc.

Le respect de la personne interrogée se situe à plusieurs niveaux : elle doit rester maîtresse de son temps, de son espace, de sa langue. La langue dans laquelle se déroule l'enquête doit être celle de l'enquêté. C'est à l'enquêteur de faire l'effort et pas l'inverse.

Le pouvoir que confère la situation d'enquêteur doit, à tout prix, être amoindri afin de gagner la confiance de la personne et d'instaurer l'ambiance la moins tendue possible. Toutefois, l'ensemble de ces précautions ne suffit pas à éviter l'influence de la présence de l'enquêteur.

Si tout cela est indispensable à signaler, notons qu'il ne faudrait pas penser que toute enquête avec présence de l'enquêteur soit « biaisée » et donc inutile. Les réponses des sujets varient en fonction de la situation d'interaction²⁰, mais poser cette variation en termes de biais ou de déformation est erroné. Cette problématique amène à penser qu'il existerait une vérité du sujet en dehors de toute interaction.

Toute réponse est toujours donnée dans une situation d'interaction, quelle que soit cette situation d'observation, provoquée ou non. La variabilité des réponses est une donnée de fait qui ne remet pas en cause l'authenticité des propos : ils sont authentiques dans la situation d'une interaction au cours de laquelle ils ont été produits. La situation d'entretien est une situation sociolinguistique parmi d'autres. Il convient de tenir compte de ces éléments au cours de l'analyse.

²⁰P. Bourdieu (dir.), 1993, *La misère du monde*, op.cit.,p.1391.

Chapitre IV : Interprétation des résultats

4.1 Description générale des données analysées

En tout, 2 évaluations d'exercices et 10 textes de dictées ont été analysés dans cette recherche. Les 2 évaluations présentées aux élèves comportaient 33 contextes d'homophonie et les dictées 15 contextes. Les 48 contextes observés mettent en opposition deux paires d'homophones différents (a/à- à/a) ; ont/on-on/ont)²¹ et sont présentés en fonction des catégories syntaxiques dont ils relèvent. Tous les types d'erreurs présentés peuvent être divisés en différentes catégories d'analyse (opposition GN/GV, GP, Structure interne du GV, formes verbales et GP) selon la composition grammaticale des éléments constitutifs de la paire homophone problématique. Voici ces catégories ainsi que le nombre de contextes d'erreurs possibles dans le texte de dictée pour chacune d'elles.

Tableau 1: Compilation du nombre d'erreurs possibles en fonction des catégories syntaxiques

Catégories syntaxiques	Erreurs	N total d'erreur dans les exercices	N total d'erreur dans la dictée
Opposition GN/GV	on/ont	15	09
	ont/on	35	16
Structure interne du GV et formes verbales	à/a	25	32
GPrép	a/à	24	08
Total des contextes d'erreurs possibles		99	65

²¹Rappelons que le premier terme de chaque code représente l'erreur potentielle alors que le deuxième terme représente la forme correcte attendue.

Chapitre IV : Interprétation des résultats

4.2 Description des erreurs d'homophonie

Pour être en mesure de dresser un portrait juste des erreurs commises par les élèves et comparer celles-ci par établissement scolaire, nous avons décidé d'analyser, dans un premier temps, les résultats de tous les élèves uniquement dans l'évaluation et dans un deuxième temps, les résultats des élèves du 2e moyen dans la dictée courte.

4.3 Évaluation

4.3.1 Résultats généraux

Quatre vingt dix neuf erreurs d'homophonie ont été analysés dans l'évaluation contre soixante cinq pour la dictée. Voyons la répartition du nombre d'erreurs ainsi que son pourcentage commises par les élèves de chaque CEM en fonction des catégories syntaxiques.

Tableau 2: Nombre d'erreurs d'homophonie et pourcentage d'erreurs selon les catégories syntaxiques dans les deux CEM (l'évaluation)

Catégories syntaxiques	Erreurs	CEM1		CEM2	
		N d'erreurs	% d'erreurs	N d'erreurs	% d'erreurs
Opposition GN/GV	on/ont	10	50%	05	25%
	ont/on	20	44.44%	15	33.33%
Structure interne du GV et formes verbales	à/a	05	10%	20	40%
GPrép	a/à	04	8%	20	40%
	Total et moyenne	39	28.11%	60	34.58%

Chapitre IV : Interprétation des résultats

4.3.2 Résultats spécifiques

D'entrée de jeu, nous pouvons observer que le nombre d'erreurs dans le CEM Boubaghla (34.58%) est important relativement au CEM Base5 (28.11%).

Voyons maintenant de manière plus détaillée les performances de ces élèves lorsque placés devant chacun des types de contextes homophoniques.

Nous remarquons que les contextes d'homophonie rencontrés par les élèves provoquent un nombre relativement élevé d'erreurs.

En effet, dans tout le corpus, les élèves du CEM Base5 ont échoué à orthographier correctement le « on » (44.44%) et le « ont » (50%), alors qu'au contraire les élèves du CEM Boubaghla ont échoué à orthographier correctement le « a » (40%) et la préposition « à » (40 %).

Ainsi, un même élève pouvait commettre à plusieurs reprises le même type d'erreur.

Pour y voir plus clair, nous avons calculé le pourcentage des élèves ayant commis ces écarts. Pour le « on » et le « ont » chez les élèves du CEM Base5 et pour le « a » et le « à » pour les élèves du CEM Boubaghla.

Nous nous retrouvons alors avec un tableau quelque peu différent mais très instructif.

Chapitre IV : Interprétation des résultats

Tableau 3: Pourcentage d'élèves en échec lors des contextes rencontrés dans l'évaluation.

Contextes rencontrés						
Forme erronée	Forme attendue	CEM1				
		Kamel	Faiçal	Wissam	Nacer	Abdenour
on	ont	25%	25%	25%	100%	75%
ont	on	0%	66.66%	33.33%	77.77%	44.44%
Forme erronée	Forme attendue	CEM2				
		Zakaria	Mohamed	Nadjib	Sonia	Amira
à	a	60%	30%	50%	30%	30%
a	à	50%	50%	60%	30%	10%

Nous observons que ces élèves du CEM Base5 qui ont commis plus d'erreurs avec cette première paire d'homophones atteignent des scores élevés : Faiçal 66.66% (on/ont), Nacer (on/ont 100% ; ont/on 77.77%) Abdenour (on/ont 75% ; ont/on 44.44%) .

De même, pour les élèves du CEM Boubaghla, ils ont quasi plus de 30% d'erreurs. Zakaria (à/a 60% ; a/à 50%), Mohamed (a/à 50%), Nadjib (à/a 50% ; a/à 60%).

Jetons maintenant un regard sur les principales difficultés rencontrées par les élèves de chaque établissement scolaire. Le tableau suivant présente les types d'erreurs les plus fréquents.

Chapitre IV : Interprétation des résultats

Tableau 4: Pourcentage d'erreurs commises selon le contexte et le CEM pour les erreurs les plus fréquentes- Evaluation).

	CEM1		CEM2	
	Erreurs	%	Erreurs	%
1	on/ont	50%	à/a	40%
2	ont/on	44.44%	a/à	40%
3	à/a	10%	ont/on	33.33%
4	a/à	8%	on/ont	25%

4.3.3 Résultats détaillés en fonction des établissements scolaires

Le tableau précédent révèle, entre autres choses, que les élèves de 2^{ème} moyenne éprouvent certaines difficultés à orthographier correctement le « ont » (50 % d'échecs pour la Base5), ensuite vient le pronom « on » (44.44%).

Cette difficulté n'est toutefois pas apparue importante chez les élèves du CEM Boubaghla.

Ensuite, les élèves du CEM Boubaghla éprouvent certaines difficultés à orthographier correctement le « a » et le « à » dans 40 % des cas.

Aussi, cette difficulté n'est toutefois pas apparue importante chez les élèves du CEM Base5.

Finalement, notons que la distinction entre la préposition « à » et l'auxiliaire avoir « a » d'un coté et entre le pronom « on » et le verbe avoir « ont » de l'autre demeure une difficulté importante pour des élèves de 2^{ème} moyenne.

Chapitre IV : Interprétation des résultats

4.4 Dictée

4.4.1 Résultats généraux

Tableau 5: Nombre d'erreurs d'homophonie et pourcentage d'erreurs selon les catégories syntaxiques dans les deux CEM (la dictée)

Catégories syntaxiques	Erreurs	CEM1		CEM2	
		N d'erreurs	% d'erreurs	N d'erreurs	% d'erreurs
Opposition GN/GV	on/ont	03	30%	06	60%
	ont/on	03	12%	13	52%
Structure interne du GV et formes verbales	à/a	11	44%	21	84%
GPrép	a/à	01	6.66%	07	46.66%
	Total et moyenne	18	23.16%	47	60.66%

De prime abord, nous pouvons observer que le taux d'échec dans le CEM Boubaghla (60.66% en moyenne) est très important relativement au CEM Base5 (23.16%). On peut l'observer aisément pour toutes les paires d'homophones en fonction de toutes les catégories syntaxiques (on/ont :60% ; ont/on :52% ; à/a :84% ;a/à :46.66%).

4.4.2 Résultats spécifiques

Voyons plus en détail la performance des élèves de chaque niveau lorsque placés devant l'ensemble des contextes présentés par la dictée.

Chapitre IV : Interprétation des résultats

Nous remarquons tout d'abord que les élèves du CEM Boubaghla éprouvent beaucoup de difficultés lorsqu'ils doivent orthographier correctement les formes homophones : d'un côté on/ont (60 % d'échecs), ont/on (52 % d'échecs) et de l'autre à/a (84% d'échec), a/à (46.66%).

Ensuite, les résultats obtenus par le CEM Base5 sont satisfaisants sauf pour la paire à/a(44% d'échec).

Enfin, la confusion entre les homophones grammaticaux reste très importante, surtout lors de la dictée.

Certains contextes homophoniques se présentant à plusieurs reprises dans la dictée, nous avons fait ressortir le pourcentage d'élèves ayant commis chacune de ces erreurs.

Le tableau suivant permet donc d'observer les élèves en échec, dans le CEM Boubaghla, ayant éprouvé des difficultés avec chacun des types d'erreurs.

Chapitre IV : Interprétation des résultats

Tableau 6: Pourcentage d'élèves du CEM Boubaghla en échec lors des contextes rencontrés dans la dictée.

Contextes rencontrés		CEM2				
Forme erronée	Forme attendue	Zakaria	Nadjib	Ferhat	Fares	Imane
		on	ont	50%	100%	50%
ont	on	40%	20%	60%	60%	80%
à	a	80%	80%	80%	100%	80%
a	à	33.33%	33.33%	66.66%	33.33%	66.66%

Par ce nouvel angle d'observation, nous constatons, en premier lieu, qu'une forte proportion des élèves du CEM Boubaghla ont fait des erreurs lors des contextes homophoniques.

La proportion est encore plus élevée lorsque nous observons la paire à/a (80% et plus).

Les élèves du du CEM Boubaghla éprouvent encore plus de difficultés lorsque vient le moment de distinguer la forme verbale « ont » de sa concurrente « on » et à forte raison la forme « a » de sa concurrente « à », ce qui prouve toute la difficulté à contextualiser les règles d'homophonie lors de la dictée.

Remarque : La forme « a » et la forme « ont » sont des formes verbales du présent de l'indicatif censées être maîtrisées dès le primaire.

Chapitre IV : Interprétation des résultats

Tableau 7: Pourcentage d'erreurs commises selon le contexte et le CEM pour les erreurs les plus fréquentes (Dictée).

	CEM1		CEM2	
	Erreurs	%	Erreurs	%
1	à/a	44%	à/a	84%
2	on/ont	30%	on/ont	60%
3	ont/on	12%	ont/on	52%
4	a/à	6.66%	a/à	46.66%

Les résultats sont clairs : les élèves du moyen montrent des difficultés notables lorsque vient le temps de choisir la bonne graphie pour l'écriture du verbe « a » (44% pour le CEM Base5 et 84% pour le CEM Boubaghla).

Idem quant il s'agit d'écrire la graphie du verbe avoir « ont » : 30% des élèves du CEM Base5 échouent à bien orthographier la forme « ont » et c'est le double (60%) pour les élèves du CEM Boubaghla.

Nous pouvons constater aussi que les contextes « ont/on » et « a/à » posent peu de difficultés aux élèves, c'est pourquoi le pronom personnel « on » et la préposition « à » clôture le tableau des erreurs les plus fréquentes.

Chapitre IV : Interprétation des résultats

4.5 ANALYSE PAIRE 1 : « a/à » et « à/a »

Nous allons séparer les erreurs en fonction des différents contextes syntaxiques dans les évaluations du CEM Boubaghla où ses élèves font la confusion « a/à » et « à/a ». Nous allons donc distinguer la forme « a » auxiliaire verbal de la forme verbale simple du présent de l'indicatif (ex. : il a mangé vs il a vélo) ainsi que la préposition « à » suivie d'un GN de celle suivie d'un GInf (ex. : à l'école vs à faire).

Tableau 8: Pourcentage d'erreurs lorsque la forme homophone *a* est attendue.

CEM2 (Evaluation et Dictée).

	Nb de contextes où la forme a auxiliaire est attendue	Erreur (à)	Pourcentage d'erreurs	Nb de contextes où la forme a verbe est attendue	Erreur (à)	Pourcentage d'erreurs
CEM2(Evaluation)	05	10	40%	05	10	40%
CEM2 (Dictée)	04	19	95%	01	02	10%

Tableau 9: Pourcentage d'erreurs lorsque la forme homophone *à* est attendue.

CEM2 (Evaluation et Dictée).

	Nb de contextes où la forme à suivie d'un GN est attendue	Erreur (à)	Pourcentage d'erreurs	Nb de contextes où la forme à suivie d'un GInf est attendue	Erreur (à)	Pourcentage d'erreurs
CEM2(Evaluation)	07	15	42.85%	03	05	33.33%
CEM2 (Dictée)	03	07	46.66%	00	00	0%

Chapitre IV : Interprétation des résultats

Premier constat important : bien que la fréquence très élevée des contextes où les formes « a » et « à » sont attendues dans les tests (Evaluation et Dictée), le pourcentage d'erreurs reste quant à lui important pour le CEM Boubaghla. Ce constat nous permet de réfléchir à l'importance de cette difficulté chez les élèves du moyen.

De plus, la fréquence statistique de la forme « à » nous laissait croire que les élèves procèderaient probablement à une généralisation de son orthographe, et qu'il y aurait donc un plus grand nombre d'erreurs lors de l'orthographe de la forme « a », et cela est avéré en regardant le tableau (40% d'échec lors de l'évaluation dans les contextes où la forme « a » attendue est auxiliaire ou verbe).

Nous pouvons émettre l'hypothèse que la forme concurrente « a » liée à la conjugaison d'un verbe n'est pas maîtrisée par ces élèves.

Remarque : Le taux d'échec dans les contextes de la dictée où « a » est attendue atteint les 95%, ce qui prouve que le temps du passé composé est une difficulté majeure pour ces élèves.

Nous remarquons aussi que l'orthographe de la préposition « à » pose des difficultés aux élèves surtout quant elle est suivie de groupe nominal (**42.85%** d'échec à l'évaluation et **46.66%** à la dictée).

Chapitre IV : Interprétation des résultats

4.6 ANALYSE PAIRE 2 : « on/ont » « ont/on »

Tableau 10: Pourcentage d'erreurs lorsque la forme homophone « ont » est attendue.

	Nombre de contextes où la forme ont (auxiliaire ou verbe) est attendue	Erreur (on)	Pourcentage d'erreurs
CEM1(Evaluation)	04	10	50%
CEM1 (Dictée)	02	03	30%
CEM2(Evaluation)	04	05	25%
CEM2 (Dictée)	02	06	60%

Premier constat : L'ensemble des erreurs, commises lors de l'évaluation, où la forme « ont » est attendue est le fait de deux élèves : Nacer et Abdenour du CEM Base5. Quant aux élèves du CEM Boubaghla, ils ont échoué à orthographier correctement le « ont » lors de la dictée seulement ce qui nous amène à donner son importance à la contextualisation de la règle.

Remarque : Une erreur commune à tous les élèves : quant la forme « ont » est séparée du pronom « ils » par le pronom « nous », elle est mal orthographiée.

Chapitre IV : Interprétation des résultats

Tableau 11: Pourcentage d'erreurs lorsque la forme homophone *on* est attendue.

	Nombre de contextes où la forme <i>on</i> (pronom) est attendue	Erreur (<i>ont</i>)	Pourcentage d'erreurs
CEM1(Evaluation)	09	20	44.44%
CEM1 (Dictée)	05	03	12%
CEM2(Evaluation)	09	15	33.33%
CEM2 (Dictée)	05	13	52%

Le CEM Base5 s'est distingué aussi par son échec de l'orthographe du « on » à l'évaluation seulement (44.44%) mais pas en dictée, ce qui confirme que ces élèves ne maîtrisent pas la catégorie grammaticale ou l'opposition GN/GV malgré que le pronom « on » est enseigné au CEM. Ces lacunes sont à imputer à l'enseignement par paire qui accentue la confusion des homophones.

Quant au CEM Boubaghla le taux d'échec d'orthographe du pronom « on » est considérable (52%).

« on/ont » « ont/on » constituent les groupes au plus haut taux d'échecs. Selon des études, pour effectuer les distinctions homophoniques, l'élève doit faire preuve d'une certaine connaissance du système global de la langue et d'une capacité d'analyse par catégorie grammaticale.

4.7 Synthèse des résultats

4.7.1 La paire à/a

Une difficulté intéressante à relever est celle qui concerne l'orthographe des mots « à » et « a ».

Tout d'abord, il semble que l'orthographe de ces formes provoque tout de même un nombre considérable d'erreurs dans les productions des élèves du CEM Boubaghla.

On peut se demander si le rapprochement de ces deux formes dans le manuel d'enseignement de la grammaire ne conduit pas chez les élèves une confusion comme l'a affirmé Fisher (1994) : « les listes d'homophones comme les exercices viennent non seulement renforcer les associations entre des formes apparentées, mais ils peuvent contribuer à créer des associations ».

De plus, la fréquence statistique de la forme « à » très élevée, nous laissait croire que les élèves procéderaient probablement à une généralisation de son orthographe, et qu'il y aurait donc un plus grand nombre d'erreurs lors de l'orthographe de la forme « a », et cela est avéré dans notre étude. Nous pouvons supposer que la forme concurrente « a », même si elle est moins fréquente dans la langue française, est une forme liée à la conjugaison d'un verbe non-maîtrisé au CEM Boubaghla et que son orthographe n'est pas donc assez bien contrôlée par les élèves.

Quant à la préposition « à » qui cause aussi des difficultés aux élèves du CEM Boubaghla, on peut se demander si le repérage du groupe prépositionnel ne serait pas à approfondir avec les élèves pour mieux distinguer ce groupe du groupe verbal. La mise en relation du groupe prépositionnel avec le groupe nominal ou le groupe infinitif viendrait confirmer la catégorie grammaticale du groupe et éliminer toute possibilité de l'orthographier comme un auxiliaire.

Finalement, il serait intéressant de vérifier si les élèves qui ont choisi à tort la forme « à » ont eu tendance à choisir la forme verbale en -er pour l'accompagner (comme dans la phrase : « on à terminer la dictée » chez Fares).

4.7.2 La paire *on/ont*

D'abord, les élèves de la Base5 se sont distingué aussi par leur échec de l'orthographe du « on » à l'évaluation mais pas en dictée, ce qui confirme que ces élèves ne maîtrisent pas la catégorie grammaticale. Ces lacunes sont à imputer à l'enseignement par paire qui accentue la confusion des homophones.

Quant au CEM Boubaghla le taux d'échec d'orthographe du pronom « on » est considérable (52%).

Ensuite, les élèves du CEM Boubaghla ont échoué à orthographier correctement le « ont » lors de la dictée malgré leur réussite à l'évaluation !

On peut connaître la règle et réussir une série d'exercices mais quand arrive le moment de produire une dictée ou production écrite, l'élève est incapable. Ce qui nous amène à donner son importance à la contextualisation de la règle.

Par contre les élèves du CEM base5 savent contextualiser la règle car on ne trouve pas beaucoup d'échec lors de la dictée.

Ainsi, le point négatif que nous avons signalé dans le manuel 2AM est l'utilisation abusive d'exercices où les homophones se présentent par paire.

L'acquisition des homophones grammaticaux peut être vérifiée lors des exercices d'orthographe sous forme de production d'écrits car les élèves ont des difficultés à énormes à recontextualiser les homophones grammaticaux.

Conclusion

Je termine cette étude par cette citation de MICHELE FREMON et LOUISE LEMIEUX qui nous oriente vers la prise en compte des catégories grammaticales : « Les homophones sont des mots qui se prononcent de la même manière mais qui s'écrivent différemment. On les confond souvent. Leur sens varie selon leur orthographe et la plupart du temps, ils n'occupent pas la même fonction syntaxique dans la phrase. »

Il est important d'apprendre les différentes orthographe d'un homophone et de connaître le sens de chacun de ces mots. Il est aussi très important de savoir à quelle classe de mots il appartient et quelle fonction syntaxique il remplit.

Il est aussi utile de procéder à une substitution afin de choisir l'orthographe adéquate. Vous remplacerez un mot par un autre qui se prononce autrement mais qui appartient à la même classe et qui remplit la même fonction syntaxique. Ainsi dans la phrase « ils ont loué un appartement » vous remplacerez « ont » par « avaient » et vous saurez qu'il s'agit là du verbe « avoir » et non de l'indéfini « on ».

Les homophones grammaticaux font partie de la catégorie « grammaticale » par opposition à ceux de la catégorie « lexicale ». Nous les appelons « grammaticaux » par ce que nous les considérons en fonction du rôle qu'il joue dans une phrase et non uniquement en fonction de leur sens, comme le ferait un dictionnaire.

Ainsi, « a/à » sont deux homophones qui appartiennent à des classes différentes : « à » est une préposition (allons à la campagne) et « a » est l'auxiliaire d'un verbe conjugué au présent de l'indicatif (ex : « il a vingt ans »).

Conclusion

De plus les homophones grammaticaux de catégories différentes possèdent des propriétés syntaxiques grammaticales différentes et n'occupent pas la même place dans une phrase. Ces propriétés sont propres à la classe de mots dont ils font partie. Par exemple, les prépositions sont placées en tête d'un groupe prépositionnel (GP) : « un mot d'ordre était écrit sur la banderole » ; les noms sont les noyaux du groupe nominal (GN) : « Au royaume des aveugles les bornes sont rois ».

Dans l'exemple suivant : « Paul a pris l'avion à Dorval » « à » est une préposition et « a » est l'auxiliaire avoir servant ici à conjuguer le verbe prendre au passé composé. Sachant que les prépositions introduisent toujours un complément et que le verbe doit être le noyau d'un groupe verbal, nous mettons, chacun de ces mots à la bonne place : « Paul a pris l'avion à Dorval » et non pas « Paul à pris l'avion a Dorval ».

Enfin, tous les mots d'une même classe ont en commun des caractéristiques morphologiques. Ainsi certains mots changent de formes et d'autres sont invariables. Par exemple : Les noms et les déterminants prennent les marques du nombre et du genre, les verbes se conjuguent selon le mode, le temps ou la personne ; les prépositions et les subordonnants sont invariables. Autrement dit, il ne vous suffira pas de savoir à quelle classe de mots appartient tel mot et quelle est sa place dans la phrase, vous devrez savoir aussi conjuguer les verbes, accorder les mots qui varient en genre ou en nombre et laisser invariable les mots qui ne changent pas de forme.

Conclusion

Intérêt de l'étude

Notre recherche est pertinente puisque elle décrit les performances des élèves du moyen relativement à l'orthographe des homophones. Notre description permettra de mieux cerner les difficultés des élèves afin de susciter une réflexion quant à l'enseignement des homophones en classe de français au moyen.

Pistes pour l'enseignement des homophones

Il semble que l'enseignement grammatical qui entoure les homophones ne doit pas se résumer à un enseignement par couple qui accentue la confusion, une connaissance approfondie de la grammaire (principalement des catégories grammaticales et de la structure des groupes syntaxiques) est primordiale pour améliorer l'orthographe des homophones.

Nouvelles perspectives de recherche

Finalement, pour clore ce mémoire, nous souhaitons ouvrir les perspectives de recherche afin de permettre de poursuivre le travail commencé.

Un travail énorme reste toutefois à faire relativement à l'explication des erreurs. En effet, pour parvenir à vérifier d'autres hypothèses, il serait pertinent de mener d'autres recherches empiriques ayant pour objectif de décrire plus en détail certaines erreurs ciblées. Le dispositif méthodologique devrait alors être revu.

De plus, il serait intéressant que la recherche se penche sur l'enseignement grammatical qui est fait actuellement en classe de français au moyen. Ainsi, nous pourrions observer de quelle manière sont enseignés les homophones par l'exploration détaillée d'une séquences didactiques.

Les homophones grammaticaux occupent une place importante à l'école et posent quand même des difficultés aux apprenants. C'est pour cela qu'il faut privilégier l'implication des élèves et prendre en considération leurs difficultés afin de les motiver à apprendre.

En somme, il faut les rendre acteurs de leur apprentissage.

Référence bibliographiques

- ANGOIJARD A, 1994, *Savoir orthographier*, Hachette, Paris,
- BLANCHET A. et GOTMAN A., 1992, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan.
- BLANCHET A., GHIGLIONE R., MASSONNAT J. et TROGNON A., 2000, *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris, Dunod.
- BLANCHET Ph., 2000, *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche éthno sociolinguistique*, Rennes, Presses de l'université de Rennes.
- BOUDON R., 1995, *Les méthodes en sociologie*, Que sais-je ? n° 1334, Paris, PUF.
- BOURDIEU P., 1982, *Ce que parler veut dire –L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- BOURDIEU P. (dir.), 1993, *La misère du monde*, Paris, Seuil, Collection Point.
- BOUZELBOUDJEN H, SADOUNI- MADAGH A, LEFFAD Z, 2011, *Manuel de français 2^{ème} Année moyenne*,
- BOUZELBOUDJEN H, SADOUNI- MADAGH A, LEFFAD Z, 2011, *Français 2^{ème} Année Moyenne Livre du professeur*
- BRISAUD C, 2006, « *Le cas des homophones* » in Cahiers pédagogiques, n° 440.
- DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT AU PROGRAMME DE LA 2E AM, Février 2011.
- DUBOIS J., GIACOMO M., GUESPIN L., MARCELLESI Ch., MARCELLESI J.-B. et MEVEL J.-P, 2002, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse.
- FICHE PEDAGOGIQUE DE LA 2E AM, « Déroulement d'une séquence sur les homophones a/à ;ont/ont », 2017/2018.
- GUIBERT J. et JUMEL G., 1987, *Méthodologie des pratiques de terrain en SHS*. Armand Collin.
- JAFFRE J-P, 2006, *L'orthographe et la langue*. Les cahiers pédagogiques.
- KAPPENBERG J, Mars 2008, Université de GÖTTINGEN.
- Mc NICOLL L., ROY G-R, 1985, *Les homophones: problèmes et solutions*. Sherbrooke: Éditions Naaman.

Référence bibliographiques

GADET F., 2003, « *Derrière les problèmes méthodologique du recueil des données* »,

[en ligne] *Texto !* [réf. juin/septembre 2003], Disponible sur Internet : <URL :

http://www.revue-texto.net/inédits/Gadet_Principes.html>.

<http://veloschola.e-monsite.com/pages/etudiants-de-langue/homonymie.html>.

Mémoire consulté :

Gwenaëlle Vallereau, l'enseignement des homophones grammaticaux dans les manuels de cycle III.

Les entretiens

1er entretien

M : Notre parole

E : Parole de l'enseignant

M : Dans le cadre de préparation de mémoire de fin d'étude (M2), on a ciblé un thème qui traite les homophones grammaticaux au CEM (cas de a/à ; on/ont) ; et j'aimerais entamer un questionnaire avec vous pour enrichir ce travail.

E : Avec plaisir ! On est là pour vous aider.

M : C'est très gentil, premièrement les homophones grammaticaux sont-ils introduit dans le programme de 2ème année cette année ?

E : Oui, les homophones en général ; pour les 2èmes et même pour les 3èmes années.

M : Ce qui nous intéresse ce sont les homophones grammaticaux et plus précisément le cas de a/à et on/ont ; vous avez présenté cette leçon ou pas encore ?

E : Oui, on a travaillé ce cours au 2ème trimestre.

M : Est-ce que les élèves sont arrivés à confondre entre les homophones ou bien non ?

E : Malheureusement la moitié et on peut dire la majorité des apprenants n'ont pas bien compris cette leçon malgré qu'on a consacré deux séances pour expliquer les homophones grammaticaux et deux autres séances pour confirmer leurs compréhensions par des exercices et toujours les mêmes fautes qui se répètent.

M : Alors ce qu'on comprend c'est que deux séances sont insuffisantes pour bien expliquer les homophones grammaticaux pour les élèves ?

E : Non, le problème ne se manifeste pas dans le nombre de séances.

M : Donc, le problème qui empêche ces jeunes apprenants à ne pas distinguer entre le à/à ; on/ont selon vous ?

Annexes

E : Les homophones grammaticaux dont vous parlez sont attachés aux concepts de base en français.

M : Pouvez-vous nous expliquer cette procédure ? Que voulez-vous dire ?

E : On a remarqué que certains élèves n'arrivent même pas à conjuguer le verbe « avoir » et « être », et pourtant ce sont des notions de base en français à étudier au primaire et en 1^{ère} année moyenne comment qu'ils distinguent maintenant entre l'orthographe des homophones !!!

M : Avez-vous consacré une séance de révision de la conjugaison du verbe « être » et « avoir » avant d'entamer le cours sur les homophones grammaticaux ?

E : ça ne sert à rien de réviser un cours qui n'est même pas compris par l'élève ; c'est la responsabilité de leurs enseignants des années précédentes (primaire et 1^{ère} année moyenne) qui sont deux axes pour mieux étudier la conjugaison des verbes « être » et « avoir » et bien confirmer la compréhension de ces derniers par les élèves, pour qu'il retrouveront pas des problèmes dont on parle actuellement.

M : Donc, on comprend que selon vous les élèves n'arrivent pas à orthographier les homophones grammaticaux parce qu'ils ont un problème de conjugaison (« être » et « avoir ») dès le primaire et même à la 1^{ère} année moyenne et leurs ex-enseignants sont les responsables de cet échec.

E : C'est juste un avis personnel et avec tous mes respects pour les enseignants de primaire et de la 1^{ère} année moyenne parce qu'eux aussi ont des difficultés qui les empêchent à ne pas bien contrôler la compréhension de l'élève vis-à-vis de la leçon. (Le nombre des élèves en classe, les grèves etc.)

M : Merci beaucoup pour vos informations et je vous propose une série d'exercices à partager pour certains élèves.

E : Bien sûr!

2ème entretien

M : Dans le cadre de la préparation de mémoire de fin d'étude M2 ; on a choisi comme thème les homophones grammaticaux chez les élèves de 2ème année moyenne cas de : on/ont - a/à, on a l'honneur d'entamer un petit entretien avec vous pour enrichir ce travail.

E : Avec plaisir, on est là à votre service.

M : Merci, la leçon des homophones grammaticaux est-elle illustrée dans le programme de 2ème année ?

E : Oui, d'ailleurs on a fait ce cours la fin du 2ème trimestre.

M : Quelle est la méthode que vous avez utilisée pour présenter ce dernier ?

E : On a consacré une séance pour expliquer certains termes homophones et leurs sens et une autre pour les exercices concernant cette leçon.

M : Après ce travail, vos apprenants sont-ils arrivés à orthographier les homophones grammaticaux dans le bon sens ?!

E : Franchement, non plus ; pour la majorité, surtout ce qui concerne notre cas d'étude : on/ont-a/à.

M : Pourquoi alors la distinction entre le a/à – on/ont est compliquée chez ces apprenants ?

E : Les élèves ne distinguent pas entre le « à » qui est une préposition invariable et le « a » qui renvoie à l'auxiliaire avoir ou bien la conjugaison de ce verbe avec « il » et « on ». Ainsi entre le « ont » qui concerne toujours le verbe avoir avec « il » et le « on », qui est un pronom indéfini.

M : D'accord, mais pourquoi ces apprenants n'ont pas maîtrisé les règles dont vous parlez -avec une autre expression – pourquoi vous n'arrivez pas à bien expliquer ce cours ?

E : C'est vrai, on n'arrive pas à bien expliquer la leçon parce que dans les partitions annuelles des cours, on trouve uniquement deux séances consacrées pour les homophones grammaticaux et je pense que c'est insuffisant pour une explication pertinente.

Annexes

M : Vous n'avez pas pensé d'ajouter d'autres séances de votre choix hors des séances programmées ?!!

E : J'aimerais bien, mais on est obligé de respecter l'enchaînement des séances données par l'inspecteur qui nous incite souvent à terminer le programme et si on prolonge les séances des cours on ne le termine pas.

M : Donc, selon vous, le problème de distinction entre les homophones grammaticaux chez les élèves de 2ème moyenne, y compris le cas de : a/à –on/ont, se manifeste au niveau de nombre insuffisant de séances programmées pour cette leçon.

E : Oui, on peut dire ça, selon notre petite expérience.

M : Merci pour votre information ; et je vous propose une série d'exercices à partager pour certains apprenants.

Séquence 4 : Je découvre la fin du conte

ORTHOGRAPHE

Les homophones grammaticaux

J'observe

Ses cheveux étaient collés sur sa tête, sa robe dégoulinait et ses souliers de soie étaient couverts de boue. Elle était toute seule sans la moindre servante. Mais elle insistait et disait qu'elle était bien une princesse. Ces gens là la regardent donc comme une vraie princesse.

La princesse au petit pois, conte d'Andersen.

J'analyse

1. Les mots en gras se lisent-ils tous de la même façon ?
2. S'écrivent-ils de la même façon ?
3. A qui appartient les cheveux et les souliers ?
4. Quelle est la nature de « ses » ?
5. Quelle est la nature de « ces » ?

Je retiens

« Ces » et « ses » sont des homophones grammaticaux.
On écrit ces (c.e.s) quand c'est un déterminant démonstratif.
On écrit ses (s.e.s) quand c'est un déterminant possessif.

Je m'entraîne

1. Complète par « ces » ou « ses ».
 - En quittant le vestiaire, le gardien de but a pris ... gants et ... chaussures.
 - ... roses et ... tulipes sont magnifiques
 - Il a perdu ... clés et ... papiers.
 - Préfères-tu ... contes à ceux-là ?
 - Affiche-moi ... dessins mais pas ceux-là.
 - Amine refuse de prêter ... affaires à ... amis.
 - ... gros nuages sont menaçants.
 - Il a retroussé ... manches puis il a jardiné.

J'observe

Brusquement, la fragile porte d'entrée claqua. C'est alors, qu'apparut une énorme silhouette aux bras poilus, avec de longs cheveux hirsutes. Elle était si effrayante que la veuve recula jusqu'au mur. Horrible et repoussante, Tsériel l'ogresse se tint sur le pas de la porte, fixant de son regard perçant la pauvre femme toute tremblante. Le monstre avança vers le métier à tisser et rassura la femme terrorisée : « Ne crains rien ! Laisse-moi t'aider à finir ce burnous ! » Stupéfaite et effarée, la veuve ne put prononcer un seul mot. Elle s'est juste levée pour céder sa place.

La princesse Claire de lune.

J'analyse

1. A l'oral, les mots écrits en gras se prononcent-ils de la même manière ?
2. Sont-ils écrits de la même façon ?
3. Quelle est la nature du mot placé après
 - ce ?
 - se ?

Je retiens

Ce (c.e) s'écrit devant un nom, c'est un déterminant démonstratif.
Se (s.e) s'écrit devant un verbe, c'est un pronom réfléchi, il introduit un verbe pronominal : Il se regarde.
« C'est » est un présentatif.
Exemple : C'est un enfant. C'est mon école.

Je m'entraîne

1. Choisis l'homophone qui convient « ce » et « se ».
 - Ce/Se spectacle est grandiose.
 - À ce/se soir.

Séquence 4 : Je découvre la fin du conte

- Ce/Se garçon merveilleux s'appelle Farid.
- Qu'est-ce/se qui s'est passé ce matin ?
- Ce/Se n'est pas ta faute Mélodie !
- Mes parents ce/se sont fâchés contre moi.
- Le bébé ce/se réveille très tôt.

2. Complète par « ce » ou « se ».

- On peut ... rencontrer à la gare.
- ... microscope est bien réglé.
- Il ne ... se plaint jamais.
- Ils ... sentent concernés par l'environnement.
- J'aime ... feuillage d'automne.
- Il raconte qu'il ... fait beaucoup de soucis.
- Il faut ... taire pour pouvoir... concentrer.

3. Choisis l'homophone qui convient.

- Ces fleurs sont toutes fanées ; (c'est – s'est) sans doute que Samia les a trop arrosées.

- Elle (s'est – c'est) bien préparée pour le championnat de basket.
- Elle sait que son frère (s'est – c'est) caché pour lui faire peur.
- Elle mériterait de gagner, (c'est – s'est) vrai !
- Sais-tu ce qui vient de m'arriver ? (c'est – s'est) incroyable.

4. Complète par « c'est » ou « s'est ».

Elle ... levée très tôt ce matin. Chez elle, ... une habitude. Elle ne ... pas pressée car ... jour férié. Le soleil ... mis à briller après l'averse. Elle ... tout de suite réjouie de sortir. ... avec plaisir qu'elle ... préparée. ... sa sœur qui l'accompagna. Elle ... habillée comme elle.

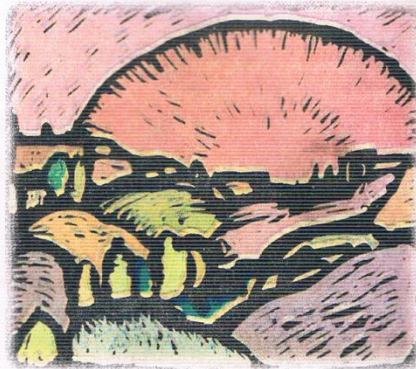
Récitation : La clé des champs

On a perdu la clé des champs!
Les arbres, libres, se promènent,
Le chêne marche en trébuchant,
Le sapin boit à la fontaine.

Les buissons jouent à chat perché,
Les vaches dans les airs s'envolent,
La rivière monte au clocher
Et les collines cabriolent.

J'ai retrouvé la clé des champs
Volée par la pie qui jacasse.
Et ce soir au soleil couchant
J'aurai tout remis à sa place.

Jacques Charpentreau



Aldemewer (2 Amos) (Buseos)

HOMOPHONES GRAMMATICaux DE CATÉGORIES DIFFÉRENTES
ON - ON N' - ONT

Exercice 2

.....

▶ Dans les phrases suivantes, les homophones *on*, *on n'* et *ont* ne sont pas tous écrits correctement. Complétez les phrases en corrigeant l'orthographe, s'il y a lieu.

Exemple

D'autres *on* un plumage rouge sur la poitrine.

Réponse

D'autres **ont** un plumage rouge sur la poitrine.

.....

1. *Ont* les a entendus bien avant qu'*on* ne les voie.
 — ont les a entendus bien avant qu' on ne les voie.
2. Ils *on* fait un de ces vacarmes, *ont* aurait dit le tonnerre.
 Ils on fait un de ces vacarmes, on aurait dit le tonnerre.
3. *On* aurait pas pu dire ce qu'ils nous *on* fait boire, *on n'*aurait pu croire que c'était du pétrole !
on aurait pas pu dire ce qu'ils nous on fait boire, on aurait pu croire que c'était du pétrole !
4. Est-ce qu'*ont* vous a obligés à le boire ?
 Est-ce qu' ont vous a obligés à le boire ?
5. Ils *ont* prétendu que le gorgonzola était un fromage suisse et ils se sont moqués de nous quand *on* leur a dit que c'était un fromage italien.
 Ils on prétendu que le gorgonzola était un fromage suisse et ils se sont moqués de nous quand on leur a dit que c'était un fromage italien.
6. *On n'*était des étrangers, *ont* ne comprenait pas la langue et ils *on* abusé de nous.
ont était des étrangers, on ne comprenait pas la langue et ils ont abusé de nous.

LES EXERCICES DE FRANÇAIS DU CCDMD www.ccdmd.fr

Wacer (2 Am, Base or)

HOMOPHONES GRAMMICAUX DE CATÉGORIES DIFFÉRENTES
ON - ON N' - ONT

3

Exercice 2

.....

▶ Dans les phrases suivantes, les homophones *on*, *on n'* et *ont* ne sont pas tous écrits correctement. Complétez les phrases en corrigeant l'orthographe, s'il y a lieu.

Exemple

D'autres *on* un plumage rouge sur la poitrine.

Réponse

D'autres **ont** un plumage rouge sur la poitrine.

.....

1. *Ont* les a entendus bien avant qu'*on* ne les voie.
 ont les a entendus bien avant qu' *on* ne les voie.
2. Ils *on* fait un de ces vacarmes, *ont* aurait dit le tonnerre.
 Ils *on* fait un de ces vacarmes, *ont* aurait dit le tonnerre.
3. *On* aurait pas pu dire ce qu'ils nous *on* fait boire, *on* n'aurait pu croire que c'était du pétrole !
 ont aurait pas pu dire ce qu'ils nous *on* fait boire, *ont* aurait pu croire que c'était du pétrole !
4. Est-ce qu'*ont* vous a obligés à le boire ?
 Est-ce qu' *ont* vous a obligés à le boire ?
5. Ils *ont* prétendu que le gorgonzola était un fromage suisse et ils se sont moqués de nous quand *on* leur a dit que c'était un fromage italien.
 Ils *on* prétendu que le gorgonzola était un fromage suisse et ils se sont moqués de nous quand *ont* leur a dit que c'était un fromage italien.
6. *On* n'était des étrangers, *ont* ne comprenait pas la langue et ils *on* abusé de nous.
 on était des étrangers, *ont* ne comprenait pas la langue et ils *on* abusé de nous.

LES EXERCICES DE FRANÇAIS DU CCDMD www.ccdmd.fr

Zakaria (2 Am 2) Boulagha

HOMOPHONES GRAMMICAUX DE CATÉGORIES DIFFÉRENTES
A - À

Exercice 1

.....
► Complétez les phrases suivantes avec *a*, verbe *avoir*, ou *à*, préposition.

Exemple

On vous _____ renseignés sur la route _____ suivre.

Réponse

On vous **a** renseignés sur la route **à** suivre.
.....

1. Elle a décidé de reprendre ses cours de piano à partir de la semaine prochaine.
2. Je n'ai plus envie d'aller à la piscine, il y à trop de monde.
3. Tu es partie a cause de la pluie ou parce qu'il à fait trop chaud ?
4. Il a tellement plu que Geneviève à dû s'acheter un parapluie.
5. Philippe a dérapé a cause du verglas, maintenant il a peur.
6. a Champlain, va jusqu'à la sortie du village et tourne à gauche, il y à un panneau.
7. Tu as de la route a faire si tu veux t'acheter à manger, ici il n'y à ni boucherie ni boulangerie.
8. Il n'y à ni chauffage ni télé, on gèle et on s'ennuie, alors nous allons tous les jours à pied rendre visite à nos cousins.

LES EXERCICES DE FRANÇAIS DU CCMD www.ccmd.qc.ca

Amina (2 An₂ Base 01)

Dictée

- On frappe à la porte.
- Quelqu'un m'a donné un cadeau.
- On ne sait pas qui a fait ça.
- Les parents d'Alex ont une voiture, son frère a un vélo.
- Alex et son frère ont tombé dans la cour.
- Alex a eu très mal.
- La nuit est sombre.
- Le matin on va à l'école.
- Les élèves ont des livres neufs.
- Tu es parti à cause de la pluie.
- On a terminé la dictée.

Kares A (C.E.M., Proubağlıca (2 Am₂))

Dictée

- ont frappe à la porte
- Quelqu'un m'a donné un cadeau
- on ne sait pas qui a fait ça
- son frère a un vélo
- et les a eu très mal
- La nuit on dort, Le matin on va à l'école
- Les élèves ont des cartables
- Les parents de Bese ont une voiture
- Les parti a cause de la pluie
- on a terminés la dictée