

Enseignement et apprentissage des homophones grammaticaux du CE2 à la 6^e : bilan et perspectives

The Teaching and Learning of Grammatical Homophones at Primary School

Christine Tallet



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3011>

DOI : 10.4000/pratiques.3011

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Christine Tallet, « Enseignement et apprentissage des homophones grammaticaux du CE2 à la 6^e : bilan et perspectives », *Pratiques* [En ligne], 169-170 | 2016, mis en ligne le 30 juin 2016, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3011> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.3011>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

© Tous droits réservés

Enseignement et apprentissage des homophones grammaticaux du CE2 à la 6^e : bilan et perspectives

The Teaching and Learning of Grammatical Homophones at Primary School

Christine Tallet

« On perd son temps à les aborder trop tôt : durant neuf ans, on les rabâche, on les mâche comme des chewing-gums, on les transforme en litanies, pour ne pas dire en instruments de torture. Rien à faire, ils ne passent pas. Pourquoi une telle résistance ? Je veux parler bien entendu des homophones grammaticaux ».
N. Catach (1989)

- 1 Les différentes ressources du système graphique français pour distinguer à l'écrit, les mots qui se confondent à l'oral, constituent un confort pour le lecteur mais une difficulté pour le scripteur. C'est notamment le cas pour un ensemble de mots très fréquents que l'école nomme les homophones ou homonymes grammaticaux : *a/à, ou/où, la/là, ont/on, est/et, sont/son, ses/ces, mes/mais, ce/se...*
- 2 Pourquoi s'y intéresser ? Pour trois raisons principales :
 - D'abord parce que les homophones grammaticaux sont un lieu d'erreurs fréquent chez les écoliers, les collégiens, les lycéens, les étudiants mais aussi chez tout scripteur. (Chervel & Manesse, 1989 ; Thélot & Dancel, 1996 ; Tallet, 2007).
 - La deuxième raison est le constat d'un apprentissage difficile malgré un enseignement répétitif, basé sur la mémorisation « mécanique » d'un procédé : par exemple, pour /a/, on apprend qu'« on écrit /a/ sans accent quand on peut dire /avε/ ».
 - Enfin, parce qu'il n'y a pas ou peu de travaux en linguistique sur leur acquisition. On peut citer l'étude de M.-N. Roubaud (2001) portant sur le comportement des élèves de 6 à 10 ans face à la graphie de *et* et de *est*, selon les contextes dans lesquels ils apparaissent. Les

recherches en linguistique portent davantage sur la question de l'homophonie et de son versant graphique, l'hétérographie (Brissaud, 1998 ; Brissaud & Sandon, 1999 ; Ros Dupont, 2000). Quelques études ont, cependant, été réalisées en sciences de l'éducation (Delsol, 2003 ; Lefrançois, 2003 ; Pelletier & Le Deun, 2004).

- 3 Pour comprendre la raison des erreurs des élèves, on s'interrogera sur ce qui se joue dans l'appropriation ou non de ces mots, en analysant les réussites et les erreurs qui sont révélatrices d'une part, de la complexité du système graphique et d'autre part, de l'interprétation par les élèves de l'enseignement qu'ils reçoivent.
- 4 L'école en a fait un objet d'apprentissage et les maîtres les enseignent le plus souvent par paires homophoniques, d'année en année. Pourtant, malgré cette obstination et leur simplicité apparente, force est de constater qu'ils sont un échec de l'école puisque les élèves les confondent alors qu'ils sont très fréquents et qui, plus est, n'appartiennent pas aux mêmes classes grammaticales. On peut se demander si ce sont les homophones grammaticaux qui sont difficiles ou bien si c'est l'enseignement qui les rend difficiles.
- 5 Après la présentation des caractéristiques de cet ensemble de mots, nous nous intéresserons aux programmes et aux manuels scolaires pour mieux comprendre les méthodes d'enseignement. Les homophones grammaticaux ont-ils toujours fait l'objet d'un enseignement spécifique ? Depuis quand ? Y a-t-il diversité des pratiques pédagogiques ? La méthodologie de l'enquête auprès des élèves sera ensuite exposée ainsi que les résultats. Quelles sont les réussites des élèves selon les classes ? Que retiennent-ils des procédés appris ? Quels sont les obstacles à cet apprentissage ? Enfin, nous terminerons par des propositions didactiques.

1. Les caractéristiques des homophones grammaticaux

- 6 Les homophones grammaticaux forment un ensemble de mots « remarquables » à plusieurs titres (Tallet, 2012) :
 - Une fréquence « remarquable » : De nombreux travaux de statistique lexicale ont permis d'établir des listes de mots classés selon leur fréquence. Même si ces listes varient selon les auteurs, toutes ces recherches aboutissent au même résultat : environ 70 mots couvrent à eux seuls plus de la moitié de n'importe quel texte ; c'est-à-dire que, plus d'un mot sur deux d'un texte appartient à cette liste. Ce sont les mots grammaticaux qui arrivent en tête. Nous désignons par mots grammaticaux, les unités appartenant à une classe à inventaire fermé : les déterminants, les pronoms, les prépositions, les conjonctions.
 - Une forme « remarquable » : ils sont monosyllabiques.
 - Un rôle « remarquable » : Ils sont indispensables à la structure des phrases.
- 7 Les homophones grammaticaux forment aussi un ensemble très hétérogène :
 - Du point de vue des classes grammaticales : on y trouve des verbes (*a/ont/est/sont...*), des conjonctions de coordination (*ou, et, mais...*), des pronoms (*ce, se, on...*), des adjectifs possessifs (*son, mes...*), des adjectifs démonstratifs (*ce...*), des prépositions (*à...*), des articles définis (*la...*), des adverbes (*là...*)...
 - Du point de vue des unités : ce sont en grande majorité des mots (*a/à/et/est/mais...*) mais on trouve aussi des unités du discours qui ne peuvent pas être mises sur le même plan. L'homophonie est due alors à un problème de segmentation (*n'y/ni, qu'en/quand, plutôt/plus tôt, d'en/dans, l'a/l'as...*).

- Du point de vue du critère de variabilité : certains mots sont variables tels que les verbes, les déterminants, les pronoms... alors que d'autres ne le sont pas comme les adverbes, les conjonctions de coordination, les prépositions...

- 8 On notera dans la liste présentée dans les programmes scolaires 2008¹, pour le niveau CM2, que *d'on/dont/donc* ne sont pas homophones. Ils l'ont certes été, mais au XVII^e siècle, comme le relate A. Chervel (2006, p. 170).
- 9 On peut considérer cet ensemble comme une sorte de « fourre-tout » de couples ou séries de mots monosyllabiques grammaticaux et lexicaux d'une très haute fréquence. Ils n'entrent jamais dans le même paradigme, sauf pour deux d'entre d'eux, *ces* et *ses*, qui appartiennent au groupe nominal. Leur diversité est telle qu'ils ne forment pas une catégorie linguistique et c'est sans doute la raison pour laquelle ils font peu l'objet de recherches en linguistique. C'est une terminologie scolaire pour regrouper des mots fréquents que les élèves ont tout intérêt à apprendre très tôt. Nous les considérons comme un ensemble inventé par l'école dans le but d'aider les élèves à les orthographier correctement.

2. Les homophones grammaticaux et l'école

- 10 Les homophones grammaticaux ont toujours été un objet d'apprentissage ; les manuels scolaires en témoignent. Ils sont aussi un objet d'enseignement, et nous allons voir qu'ils n'ont pas toujours fait l'objet d'une prescription ministérielle.

2.1. La place des homophones grammaticaux dans les programmes scolaires

- 11 Les homophones grammaticaux entrent dans les programmes à partir du CE2. Toutefois, dès le cours préparatoire, les maîtres les font remarquer aux élèves, au fur et à mesure de leur rencontre dans les textes, sans qu'il y ait un apprentissage systématique.
- 12 C'est avec la circulaire du 14 juin 1977, relatif à l'enseignement de l'orthographe dans les écoles, que les homonymes grammaticaux font clairement leur entrée dans les textes officiels. Il n'est pas donné de listes mais seulement, pour exemple, trois paires *a/à, ou/où, on/ont* pour lesquelles la distinction devrait être acquise.
- 13 Les programmes de 2002 opèrent un changement de terminologie. On ne parle plus d'*homonymes* mais d'*homophones grammaticaux*, mettant ainsi l'oral au premier plan. Toutefois, les directives concernant les homophones grammaticaux que les élèves doivent acquérir en fin de scolarité primaire, sont approximatives. Trois séries seulement sont clairement indiquées : *et/est, ces/ses/s'est/c'est, à/à* et cette liste se termine par un « etc. » qui laisse toute latitude aux enseignants.
- 14 Jusqu'aux instructions officielles de 2008, on est frappé par l'abondance, dans les manuels scolaires, même anciens, des leçons sur les homophones grammaticaux, alors qu'ils occupent une place nettement moins importante dans les programmes scolaires voire inexistante dans certaines instructions officielles (1923, 1945, 1961, 1972). Les maîtres ont donc beaucoup enseigné quelque chose dont on a peu parlé dans les textes officiels, ce qui n'est pas banal (Tallet, 2012).

- 15 Les programmes de 2008 marquent une rupture. Ils sont les premiers à imposer un contenu sous forme de liste et de progression pour chaque niveau de classe. En sept ans (du CE2 à la 3^e), les élèves doivent maîtriser parfaitement pas moins de trente séries d'homophones grammaticaux. On notera que la terminologie est flottante entre les programmes de l'école et ceux du collège. De la dénomination d'*homophones grammaticaux* dans les programmes de l'école primaire, on passe à celle d'*homonymes* ou *homophones* dans ceux du collège. Cette double appellation se retrouve également dans les manuels scolaires, certains les nommant *homonymes grammaticaux* et d'autres *homophones grammaticaux*. Il semblerait qu'on appelle *homonymes*, les homonymes lexicaux.
- 16 La présentation par paires ou séries homophoniques dans les programmes n'est pas sans effet, nous le verrons, sur la manière de les enseigner. Pourtant, le rapport de mission d'A. Bentolila (2006) recommandait aux maîtres de ne pas les présenter par paires ou par séries homophoniques, car « cela introduit un doute orthographique là où la grammaire n'en laisse planer aucun ». Toutefois, ce rapport n'a jamais été appliqué et n'a donc pas été suivi d'effet.
- 17 Dans le bulletin officiel du 19 juin 2014, on peut lire que « les programmes mentionnent les homophones grammaticaux ; pour autant il ne s'agit pas de provoquer des rapprochements artificiels ni de proposer des exercices systématiques. Il s'agit de repérer et d'utiliser les formes écrites en contexte ».
- 18 Les tout derniers programmes de 2015, qui entreront en vigueur à la rentrée 2016, prennent enfin en compte les recherches en didactique et invitent les enseignants à proposer « des activités (observations, classements) permettant de prendre conscience des phénomènes d'homophonie lexicale et grammaticale et de les comprendre ». Ils imposent enfin clairement « [...] de travailler sur l'homophonie lexicale et grammaticale en fonction des besoins, sans provoquer des rapprochements artificiels entre des séries d'homophones » et ne proposent aucune liste.

2.2. La place des homophones grammaticaux dans les manuels scolaires

- 19 On constate un décalage entre les directives et ce qui est traditionnellement enseigné dans les classes. Cette absence d'instructions crée ce que nous appelons « un vide didactique » dans lequel les éditeurs se sont engouffrés puisqu'il y a bien là une difficulté orthographique pour les élèves.
- 20 Comme nous allons le voir, ce sont les manuels scolaires qui, dans les faits, guident le plus souvent les maîtres, en l'absence de directives claires. Il est fréquent de remonter à l'emblématique manuel *Bled*, paru à la fin de la Seconde Guerre mondiale. Or, les homophones grammaticaux ont toujours été un objet d'enseignement et d'apprentissage scolaire. Leur enseignement a peu évolué depuis le XVII^e siècle, même si des pratiques innovantes voient malgré tout le jour, car elles ont du mal à entrer dans les classes. L'enseignement des homonymes a toujours été considéré comme une nécessité. Nous pouvons dire qu'il est un héritage du passé et une invention scolaire.
- 21 La parution du premier traité des homonymes date de 1661 et coïncide avec le début des principales mutations orthographiques dans l'usage de l'imprimé. C'est de cette période « que datent le recensement des principales fautes commises sur les homonymes, l'établissement des listes les plus importantes et surtout la constatation qu'on ne saurait

venir à bout des principaux homonymes sans un appareil grammatical minimum.» (Chervel, 2006, p. 169-170).

- 22 Les grammairiens du XVII^e siècle leur consacrent une grande place dans leurs manuels, en raison de la fréquence dans les séries homonymes, des formes conjuguées ou des noms, adjectifs, pronoms, dont l'identification relève de la grammaire. Mais c'est surtout aux XVIII^e et XIX^e siècles que vont abonder les manuels consacrés aux homonymes. Le premier recueil qui leur est spécifiquement consacré est celui de L. Philipon de la Madelaine qui paraît en 1802. En voici un extrait avec les homonymes de /a/ :

Document 1. Extrait du recueil de Philipon de la Madelaine (1802), *Des homonymes français*

- 23 [Image non convertie]
- 24 Après la présentation de la règle, on trouve de nombreux exemples. C'est l'identification de la catégorie grammaticale qui est mise en avant.
- 25 D'autres manuels adoptent la présentation des homophones par paires ou séries homophoniques avec, pour chaque homophone, sa nature grammaticale et un corpus de phrases. L'exercice emblématique est alors la cacographie. Les élèves ont sous les yeux des phrases ou un texte comportant des formes fautives qu'ils doivent rétablir sous la forme canonique.
- 26 Au XIX^e siècle, quelques manuels proposent des procédés de substitution. Il s'agit, par exemple, pour reconnaître la forme verbale *a*, de mettre le sujet au pluriel et ainsi substituer *ont* à *a*. On y trouve aussi des séries homophoniques avec une petite phrase reprenant chaque homophone en contexte.
- 27 Au milieu du XX^e siècle, le couple *Bled* lance le manuel éponyme. Les homophones *y* sont présentés par paires formées sur le critère de l'identité phonique. La méthode repose sur l'imprégnation par l'élève d'un exemple associé à un procédé mnémotechnique. La présentation par paires ou séries homophoniques dans les programmes scolaires induit un choix didactique que l'on retrouve dans les manuels.
- 28 La leçon commence par une phrase-modèle présentant les homophones en contexte. En voici un exemple avec la paire *a/à* :

Document 2. E. et Mme Bled, *Cours d'orthographe, cours élémentaire et moyen* (1948)

- 29 [Image non convertie]
- 30 Le manuel présente les deux mots-cibles en opposition dans une même phrase. Puis, s'appuyant sur la phrase-exemple, la phrase est reprise avec la substitution paradigmatique qui est une véritable opération linguistique, l'objectif étant d'identifier le verbe par ses propriétés formelles. La différence graphique entre les deux /a/ est l'accent grave. Le *Bled* le nomme de façon explicite « à accentué avec un accent grave ».

Document 3. E. et Mme Bled, *Cours d'orthographe, cours élémentaire et moyen* (1948)

- 31 [Image non convertie]
- 32 Après la règle viennent les exercices d'application dont le prototypique exercice à trous.

Document 4. E. et Mme Bled, *Cours d'orthographe, cours élémentaire et moyen* (1948)

- 33 [Image non convertie]

- 34 Si l'on compare le *Bled* avec un manuel récent, on constate que, malgré quelques différences, il n'y a pas de profond changement. Au lieu de présenter les homophones dans une phrase, on propose un texte, accompagné de questions. Comme ce sont les phrases qui sont étudiées, cela ne change rien. Vient ensuite la règle, puis les exercices d'application. L'accent grave sur la lettre *a* n'est pas toujours mentionné dans le récapitulatif. Le manuel *Mot de passe* est le seul à faire référence à l'oral.

Document 5. Manuel *Mot de passe*, (2009), CE2

- 35 [Image non convertie]
- 36 Le texte proposé comporte une occurrence de *a* et deux occurrences de *à*, ce qui, comme les phrases dans le *Bled*, offre un corpus pauvre aux élèves. De plus, si la première occurrence de *à* est un emploi ordinaire de la préposition – elle introduit un complément d'objet indirect –, la présence de la préposition *à* dans la locution adverbiale *peu à peu* ne l'est pas. Cette locution relève davantage d'un l'apprentissage « global par cœur », un peu comme les mots invariables tels que *toujours, jamais, avec...*
- 37 Malgré tout, on retrouve toujours le « triptyque emblématique de l'enseignement de l'orthographe » « observation/formulation de la règle/application » comme l'a montré D. Cogis (2005).
- 38 Après des années de tradition, place à l'innovation. Ainsi paraît en 1994 *Le moniteur d'orthographe L.É.O.* qui propose, dans son chapitre « homophonie », non plus une présentation par paire basée sur l'identité phonique, mais un regroupement en fonction des classes grammaticales. Ce manuel n'a pourtant pas eu le succès mérité sans doute parce qu'il se présente sous la forme d'un fichier dans lequel l'élève peut écrire, ce qui oblige les enseignants à en acheter chaque année. Toutefois, la présentation de *L.É.O.* est reprise par les auteurs du manuel *C.L.É.O.* Par exemple, les formes conjuguées des verbes *être* et *avoir* font l'objet d'une même leçon. Elle se termine, cependant, par la question : « Connais-tu des mots qui ressemblent beaucoup à ces verbes conjugués ? ».

Document 6. Manuel *C.L.É.O.*, (2009), CE2

- 39 [Image non convertie]
- 40 Un autre exemple avec le regroupement des conjonctions, *et/ou* ou bien encore les mots réunis par l'accent grave, *à, là, où, voilà*. Un dessin représentant un doigt pointé sur l'accent permet d'associer une gestuelle au sens graphique de l'accent grave.

Document 7. Manuel *C.L.É.O.* (2010), CM1

- 41 [Image non convertie]
- 42 L'apprentissage repose sur un raisonnement par analogie selon les emplois de la préposition *à*. Les élèves sont invités d'une part, à corriger les erreurs – par exemple, la phrase *Je joue à la belote* est à déplacer dans la colonne « à qui, à quoi ? » – et d'autre part, à classer correctement quelques exemples.
- 43 Pourtant, malgré un enseignement répétitif de classe en classe, on constate de nombreuses erreurs comme celle que fait Hugo, élève de CE2, lorsqu'il écrit *Mon frère *à dix ans aujourd'hui*. Interrogé sur la raison de la graphie de /a/, il répond « qu'on ne peut pas dire /avε/ car c'est aujourd'hui qu'il a dix, alors j'écris /a/ avec accent ». Hugo semble

bien connaître le procédé de substitution mais il l'utilise à mauvais escient. La règle formelle bien énoncée se heurte au sens qui, seul, le guide dans le choix de la graphie. On voit ici les limites de l'enseignement qui laisse la mise en œuvre du procédé de substitution dans un implicite total. Hugo n'a vraisemblablement pas compris que le changement de temps, l'imparfait au lieu du présent de l'indicatif, sert à identifier le verbe (avoir) et que la nuance de sens apportée par l'imparfait n'est pas à prendre en considération, puisqu'il s'agit d'une manipulation paradigmatique.

- 44 La tâche pour l'élève est d'autant plus difficile qu'à chaque paire homophonique est associé un procédé de substitution spécifique.

3. La recherche

- 45 L'objectif de la recherche est d'étudier le comportement orthographique des élèves du CE2 à la 6^e, face à la graphie des homophones grammaticaux et tout particulièrement, dans le cadre de cette contribution, celle des homophones distingués par l'accent grave *a/à, la/là, ou/où*. En effet, les usages orthographiques des élèves de 8 à 12 ans mettent en évidence l'accentuation, notamment distinctive, comme une zone de fragilité (Manesse & Cogis, 2007).

3.1. Données méthodologiques

- 46 Un double corpus oral et écrit a été recueilli². Le corpus écrit concerne une cohorte de 240 élèves, scolarisés du CE2 à la classe de 6^e, dans des établissements publics d'un milieu urbain, soit quatre niveaux de classe et 60 élèves par niveau. La proportion d'élèves issus de classes situées en ZEP³ est identique à celle d'élèves issus de classes situées hors ZEP. La même proportion de filles et de garçons est également respectée. C'est à partir du CE2 que les homophones grammaticaux sont enseignés et que les élèves sont supposés être entrés dans l'écrit. Pour produire la graphie normée des homophones grammaticaux, ils doivent s'affranchir de la correspondance phono-graphologique pour comprendre et accepter la polyvalence des unités graphiques. Nous avons donc écarté les élèves qui n'avaient pas cette maîtrise suffisante.
- 47 En ce qui concerne le corpus oral, nous avons sélectionné 24 élèves de chaque niveau, soit 96 élèves, en prenant soin de rester fidèle aux mêmes proportions que pour l'échantillon total. Le choix des élèves s'est opéré avec les enseignants concernés. Outre la maîtrise de la correspondance grapho-phonologique, nous avons retenu deux autres critères : l'âge et le niveau en orthographe. Les élèves ne devaient être ni en avance ni en retard scolaire. Sur proposition des enseignants qui connaissent bien le niveau de leurs élèves, nous avons sélectionné un tiers d'élèves considérés comme « bons », un tiers « moyens » et un tiers « faibles » en orthographe. Les 96 élèves ont participé à des entretiens métagraphiques individuels, à l'issue d'un test. Le corpus oral a été retranscrit.

3.2. Hypothèses

3.2.1. De la nécessité de connaître les différentes valeurs de l'accentuation ou quand l'hétérographie se manifeste par un accent grave

- 48 Chez les jeunes élèves, accentuer c'est mettre un accent aigu ou grave pour indiquer la prononciation. Produire la graphie normée de la préposition *à*, du pronom relatif ou de l'adverbe *où* et de l'adverbe *là*, ne peut se faire que si le regard porté sur l'accentuation change ; en d'autres termes, à partir du moment où l'élève comprend que l'accentuation n'a pas seulement une valeur phonétique mais aussi une valeur distinctive. Cette attitude linguistique que développe l'enfant, se fait à travers la fréquentation de l'écrit mais aussi par un apprentissage spécifique. L'examen des manuels scolaires et des programmes nous laisse à penser que cet enseignement est implicite et qu'en tous les cas, il n'est pas suffisant pour que chaque élève se l'approprie ; ce qui nous amène aux deux premières hypothèses :
- 49 Si *à*, *où*, *là* sont mal orthographiés, c'est que les élèves ont une mauvaise connaissance du rôle de l'accentuation en français. Les accents phonétiques, ceux qui changent la valeur du phonème, sont davantage maîtrisés que les accents distinctifs, ceux qui permettent de différencier un mot d'un autre. Autrement dit, nous postulons que la mauvaise connaissance de l'accentuation distinctive est un obstacle à l'application de la norme parce qu'elle ne fait pas sens pour l'élève.
- 50 La maîtrise de l'accentuation phonétique serait donc un préalable à celle de l'accentuation distinctive. Quand les élèves réussissent les graphies à accentuation distinctive, ils réussissent aussi à produire celles à accentuation phonétique, l'inverse n'étant pas vrai.

3.2.2. De la nécessité de connaître les concurrents graphiques

- 51 La prise de conscience de l'homophonie et de l'existence de concurrents graphiques hétérographes est une étape incontournable à la production normée des homophones grammaticaux. L'élève doit avoir compris que l'orthographe est porteuse de sens. Ce savoir linguistique peut être considéré comme un des signes de son niveau d'entrée dans l'écrit, en montrant qu'il a dépassé le stade de l'apprentissage de la lecture et des seules correspondances grapho-phonologiques.
- 52 Nous postulons que la connaissance des concurrents graphiques, et donc de l'hétérographie, est un préalable à la production normée des homophones grammaticaux. Si l'élève est en mesure de citer la paire ou la série homophonique, il sera davantage capable de produire la graphie correcte.
- 53 Comment les élèves s'approprient-ils l'hétérographie des mots grammaticaux fréquents et quelle est l'efficacité d'un apprentissage par paires. Les élèves sont-ils capables de restituer les paires voire les séries homophoniques ? Le fait de les nommer implique-t-il une production graphique normée ? Dans le cas contraire, y a-t-il, pour chaque paire, un homophone qui l'emporte sur l'autre ? Quelles sont les réussites selon les niveaux de classe ? Autant de questions auxquelles nous tenterons de répondre.

3.2.3. L'enseignement des paires à l'école et des procédés de substitution

- 54 Les procédés, le plus souvent les procédés de substitution, sont la base de l'enseignement des homophones grammaticaux. Il semblerait que les élèves connaissent les rituelles litanies mais qu'ils n'aient pas intégré la manière dont ils devraient les utiliser et le sens à leur donner. Or, ces procédés impliquent des processus cognitifs que l'élève doit s'approprier. Les erreurs pourraient alors s'expliquer par une interprétation erronée des procédés. Les élèves mettraient en œuvre les procédés appris à partir de ce qu'ils infèrent et leur interprétation, parfois erronée, pourrait faire obstacle à la production d'une graphie normée.

3.3. Tests

- 55 1) Pour vérifier la première hypothèse, nous avons proposé aux élèves, un texte non accentué dans lequel ils devaient rétablir, selon la norme actuelle, 6 accents phonétiques (*école, allés, blessés, père, mère, auprès*) et 6 accents distinctifs (*à (l'école), à (pied), à (la maitresse), là, où, dû*) :

Document 8. Texte proposé aux élèves

56 [Image non convertie]

- 57 Voici la production d'un élève de CM2. Nous avons entouré les erreurs, lors du traitement des données.

Document 9. Production d'un élève de CM2

58 [Image non convertie]

- 59 Cette production met en évidence les différents types d'erreurs rencontrés :

- omission de l'accent distinctif (*a l'école, *a pied, *a la maitresse, *la *ou il habite, *du),
- omission de l'accent phonétique (*alles, *aupres, *blesses – sur la deuxième syllabe),
- ajout erroné d'un accent (*dernier, *blésses, * s'excuser)
- confusion accent grave/accent aigu (*père, *mère).

- 60 2) Demander aux élèves ce qu'ils connaissent de l'accentuation permet de faire un état des lieux de ce qu'ils ont retenu de l'enseignement et de ce qu'ils infèrent en étant confrontés à l'écrit. Pour cela, les élèves ont répondu individuellement à un questionnaire. Les questions étaient lues à haute voix par l'adulte. Aucune explication n'a été donnée aux élèves qui devaient répondre, par écrit, au fur et à mesure de la lecture des questions.

Document 10. Questionnaire proposé aux élèves

61 [Image non convertie]

- 62 3) Dans un troisième test, les élèves devaient noter les différentes graphies correspondant à une forme orale donnée par l'adulte. Il a été précisé aux élèves qu'ils devaient employer chaque mot dans une petite phrase, puis l'entourer (pour ne pas laisser le choix au correcteur au cas où la phrase comporte deux fois la graphie dans deux emplois différents). La première forme sonore /a/ a surpris de nombreux élèves. On entendait :

« Mais c'est pas un mot, c'est une lettre ! ». Aucune explication n'a été apportée aux élèves mais il a été rappelé qu'il s'agissait d'un mot. Lors du dépouillement, nous avons constaté que plusieurs copies comportaient la lettre *a* entourée, dans un mot. Cette forme sonore a pu décontenancer certains élèves puisque les lettres *a* et *y* ont la particularité d'être à la fois des lettres de l'alphabet et des mots. Cette remarque laisse à penser que ces élèves sont encore dans un rapport phonie/graphie et qu'à l'évocation de la forme sonore /a/, c'est au phonème qu'ils pensent uniquement et non pas au signifiant oral d'un ou plusieurs mots. Le même exercice a été fait avec /u/ et /la/.

Document 11. Test proposé aux élèves

63 [Image non convertie]

64 À l'issue de la passation, les entretiens métagraphiques ont eu lieu. Pour chaque mot proposé, les élèves ont été invités à justifier leurs graphies. En voici un exemple avec Pauline, élève de CM1 sur les différentes graphies de /a/ :

Document 12. Entretien métagraphique avec Pauline à propos de ses graphies de /a/

65 [Image non convertie]

4. Les résultats

66 Nos résultats montrent la difficulté des élèves avec les signes graphiques. Combien d'accents mais surtout quels accents les élèves ont-ils réussi à rétablir dans ce texte non accentué ? Y a-t-il une amélioration de classe en classe ? On présentera, en premier lieu, les résultats de l'ensemble de la cohorte et de l'ensemble des accents, puis, on affinera les résultats en fonction des classes et de la valeur des accents.

4.1. Accents phonétiques et accents distinctifs : une inégalité de traitement

Figure 1. Comparaison des résultats pour l'ensemble des élèves entre les accents phonétiques et les accents distinctifs

67 [Image non convertie]

68 On observe une inégalité de traitement, pour l'ensemble de la cohorte, entre les accents phonétiques et les accents distinctifs. Les élèves ont rétabli 3,3 fois plus d'accents phonétiques que d'accents distinctifs. Le type d'erreurs diffère selon la valeur de l'accent. Les élèves ont massivement omis les accents distinctifs. Lorsqu'ils accentuent les mots correspondant aux formes phoniques /a/, /u/, /la/, ils se trompent très rarement d'accent. Ils semblent savoir que les lettres *u* et *a* ne peuvent pas être coiffées d'un accent aigu. On verra que les réponses qu'ils ont données au questionnaire confortent cette hypothèse.

69 15 % des élèves ont rétabli l'accent grave sur l'adverbe *là*, 27 % sur le pronom relatif *où*. Les réussites pour la préposition *à* sont sensiblement égales selon le syntagme dans lequel elle apparaît : dans le syntagme *à l'école*, 26 % de réussite, 25 % dans *à pied* et 24 % dans *à la maîtresse*. Les résultats montrent que la réussite à une occurrence de *à* n'implique pas la

réussite aux autres occurrences. En effet, seulement 11 % de la cohorte a écrit correctement les trois occurrences, 13,5 % en a écrit 2 et 15 % en a réussi une seule. On peut s'interroger sur les raisons de ce qu'on pourrait considérer comme un paradoxe. Si les élèves se trompent sur à, on peut supposer qu'ils ne l'identifient pas toujours comme une préposition. Cette unité linguistique est un cas à part parmi les homophones les plus fréquents. Elle a plusieurs valeurs qui s'actualisent selon le contexte où elle apparaît. Dans le syntagme à l'école, elle indique le lieu ; dans le syntagme à pied, elle indique la manière d'agir et enfin dans le syntagme à la maitresse, elle introduit un complément d'objet indirect. Le sémantisme de la préposition selon les contextes rendrait son identification plus délicate pour les élèves. Nous émettons l'hypothèse que, pendant les séances d'apprentissage, les élèves ne sont pas confrontés à un corpus suffisamment large, permettant l'observation des différents contextes d'apparition de à. C'est le plus souvent à, préposition de lieu, qui se trouve dans les exemples présentés en classe⁴.

4.2. Des résultats qui s'améliorent de classe en classe

- 70 Les résultats s'améliorent de classe en classe avec un saut qualitatif important l'année du CM2. Les élèves aborderaient la fin de la scolarité primaire avec un certain savoir qui serait stabilisé en 6^e. En revanche, la 6^e ne permet pas d'augmenter les résultats de façon significative. On peut penser que la lecture est acquise pour la très grande majorité des élèves qui peuvent ainsi, mobiliser leurs compétences pour l'étude de la langue, au lieu de rester focalisés sur les seules correspondances grapho-phonologiques.

Figure 2. Histogramme des réussites selon les classes, du CE2 à la 6^e

- 71 [Image non convertie]
- 72 L'écart entre le nombre de réussites par type d'accents est de plus de 6 pour les élèves de CE2 et CM1, autrement dit 6 fois plus d'accents phonétiques que d'accents distinctifs sont rétablis, mais cet écart n'est « plus que » d'environ 2,5 pour les élèves de CM2 et 6^e.

4.3. Corrélation entre la réussite aux accents distinctifs et la réussite aux accents phonétiques

- 73 Les élèves qui réussissent à rétablir les accents distinctifs, savent aussi, selon une tendance forte, rétablir les accents phonétiques, l'inverse n'étant pas vrai⁵. On peut supposer que l'apprentissage de la lecture ou du code grapho-phonologique est accompli et qu'ils sont disponibles pour l'apprentissage de l'hétérographie qui exige que l'on s'affranchisse de la correspondance graphème-phonème.

4.4. Le savoir métalinguistique des élèves

4.4.1. Lettres accentuées : des résultats conformes au système graphique

- 74 L'ensemble des élèves de l'échantillon a une bonne connaissance des accents. On ne peut toutefois pas en conclure qu'ils associent le sens graphique et le nom car 32 % ont reproduit les accents sans les nommer. Ils ont également une bonne connaissance des lettres qui acceptent les accents.

4.4.2. La valeur distinctive, parent pauvre des réponses à l'enquête

- 75 À la question « à quoi servent les accents en français ? », les élèves donnent massivement un argument qui met en avant la fonction phonétique des accents (80 % des réponses). Pour la grande majorité des élèves de notre échantillon, les accents servent « à faire du son, à bien prononcer, à dire les mots, à bien parler, à mettre le ton et à bien articuler ». 12,5 % des élèves, surtout des élèves de CM2 et de 6^e, soulignent la valeur distinctive de l'accent. Ce résultat vient conforter le résultat du test précédent qui montre que le rétablissement des accents phonétiques est nettement supérieur à celui des accents distinctifs.

Figure 3. Répartition des différents arguments selon les classes

- 76 [Image non convertie]

4.4.3. Les paires, reines de l'apprentissage, bien restituées mais pas toujours bien maîtrisées

- 77 Les paires enseignées sont bien restituées par les élèves de notre échantillon. Le fait qu'un élève n'ait pas restitué une paire ne nous permet pas de conclure qu'il ne la connaît pas. On peut seulement en déduire que la forme orale ne lui a pas fait penser à produire l'une ou l'autre graphie.
- 78 En revanche, la restitution de la paire n'implique pas son emploi normé et ceci est vrai quelle que soit la paire. L'écart entre restitution et emploi diffère selon les paires. C'est la paire *la/là* qui est la moins citée mais la mieux maîtrisée. L'article défini est bien connu des élèves et très fréquent. Au contraire, la paire *a/à* est la plus citée mais la moins bien maîtrisée.
- 79 Ceci nous amène à conclure que citer n'est pas réussir à produire la graphie normée pour les élèves de notre échantillon. Leurs résultats laissent à penser qu'ils ont conscience de l'homophonie et de l'hétérographie puisqu'ils produisent des graphies différentes pour un même signifiant oral, mais cela n'implique pas la maîtrise orthographique.
- 80 Les réussites augmentent de classe en classe. C'est au CM2 que l'écart est le moins important entre restitution et emploi correct et que le nombre de paires citées est le plus important.

Tableau 1. Comparaison paires citées/paires maîtrisées

- 81 [Image non convertie]

- 82 Pour chaque paire enseignée, on peut se demander quel homophone est le plus difficile à acquérir. Pour cela, nous avons croisé les réussites et les erreurs de chacun des deux homophones cités dans leur emploi respectif. Tous les emplois ont été pris en compte, que l'élève ait cité la paire ou un seul homophone, l'objectif étant de connaître le poids de la confusion, c'est-à-dire quel homophone est le plus difficile.
- 83 Dans 42 % des cas, les élèves utilisent *ou* à la place de *où*, par exemple **ou vas-tu ?* À l'inverse, 3 % des élèves utilisent *où* à la place de *ou* comme dans *il part à Paris *où à Lyon ?*
- 84 Dans 15 % des cas, les élèves utilisent *a* à la place de *à*, par exemple, *Maman est *a la maison*. Ils sont 11 % à utiliser *à* à la place de *a*, comme dans *il y *à une petite fille*.

4.5. Interprétation par les élèves des procédés enseignés

- 85 Les commentaires métagraphiques des élèves témoignent de la difficulté à mettre en œuvre les procédés appris en classe. Les élèves ne semblent pas comprendre à quoi ils servent vraiment et les appliquent de façon « mécanique » ou bien s'approprient une règle à partir de ce qu'ils infèrent. En voici quelques exemples :

4.5.1. Interférence entre deux procédés appris

- 86 Barbara, élève de 6^e, écrit : *il part à Paris *où à Lyon ?* et justifie : « /u/ sans accent, c'est "ou bien" et /u/ avec accent, c'est un lieu. On peut dire "il part à Paris ou bien à Lyon ?" mais on met quand même l'accent parce que c'est le lieu. »

4.5.2. Confusion du procédé dans la même paire

- 87 Chaïma, élève de CM2, écrit : **ou va-t-il ?* et justifie : « /u/ avec accent, je le remplace par "ou bien" et /u/ sans accent, c'est un endroit ».

4.5.3. Appropriation singulière d'un procédé

- 88 Aurélien, élève de 6^e, écrit : **ou est l'argent ? Tu habites *ôu ?* et justifie : « /u/ dans /u/ est l'argent ? il lui demande, donc il sait pas où il est, donc j'ai pas mis d'accent et /u/ accent circonflexe, on précise un lieu Tu habites /u/ ? Enfin on précise pas un lieu... comment dire... euh... on demande. »
- 89 Tristan, élève de CM1, écrit : *Le chocolat ou le blé mais Les sapins *ous les guirlandes* et justifie : « parce que c'est un choix à faire, c'est quelque chose ou quelque chose et il y a plusieurs sapins et plusieurs guirlandes. »
- 90 Quentin, élève de CM1, écrit : *Je vais*a l'école / je suis à l'hôpital* et justifie : « J'ai mis /a/ sans accent ben parce que... ben parce que j'y vais... j'y vais... je vais à l'école... et /a/ l'hôpital... je sais pas trop comment dire... j'y suis déjà... »

5. Propositions didactiques

- 91 Les résultats de notre recherche ont permis de pointer quelques obstacles à l'apprentissage. Les pistes didactiques qui suivent, sont à considérer comme des étapes dans l'apprentissage des homophones grammaticaux. Par ailleurs, elles supposent un travail d'équipe au sein des écoles pour harmoniser les pratiques et donner du sens aux élèves.

La prise de conscience de l'homophonie et de son versant graphique, l'hétérographie

- 92 Les homophones sont présentés par paires basées sur l'identité phonique. Or, la relation oral/écrit n'est pas prise en compte comme un temps d'apprentissage. Elle n'est pas ou peu travaillée en classe. Si l'on veut que les élèves comprennent la raison d'être de l'hétérographie, il faut qu'ils soient conscients de la forte présence de l'homophonie en

français. Aussi, nous proposons de consacrer plusieurs séances à l'homophonie. On peut demander par exemple aux élèves ce qu'évoque, pour eux, une forme sonore donnée, par exemple /u/ ou /vɛʀ/. L'emploi des mots dans une phrase peut donner lieu à un corpus que l'on gardera en classe pour aborder la seconde étape, l'hétérographie. On abordera alors la question de l'ambiguïté et on demandera aux élèves comment il est possible de comprendre le sens du mot (par le contexte, l'orthographe).

Un apprentissage basé sur le regroupement par classes grammaticales

- 93 La maîtrise de l'orthographe passe par l'identification des classes grammaticales. C'est pourquoi, il est souhaitable de privilégier un regroupement en fonction de la classe grammaticale (les formes verbales *a/ont/est/sont*, les conjonctions de coordination *ou/et/mais...*).

Des corpus présentant davantage de contextes

- 94 Pour que l'élève infère le mieux possible un comportement orthographique, à partir des exemples en contexte qu'il reçoit, il faut alors, lui présenter un large corpus. L'analyse des manuels a montré que ce corpus est souvent limité à 2 ou 3 occurrences dans des phrases voire un peu plus lorsque le corpus est un texte, ce qui n'est pas suffisant.

La préposition à, un cas à part

- 95 La préposition à est un cas à part du fait de sa très haute fréquence dans les textes. Elle apparaît dans de nombreux contextes, ce qui a pour conséquence qu'elle est le seul homophone, dans les paires enseignées à l'école, à ne pas avoir son propre procédé mais un procédé par défaut. C'est parce qu'on ne peut pas remplacer /a/ par /avɛ/ que l'on met un accent. Ce procédé est difficile pour les élèves.

Les procédés de substitution enseignés de manière explicite

- 96 Le procédé de substitution, véritable opération linguistique, a toute sa place à l'école. En revanche, sa mise en œuvre demande à être explicitée.

L'accentuation distinctive

- 97 Elle doit être un objet d'enseignement et d'apprentissage.

La valorisation de la production écrite plutôt que les exercices à trous

6. Pour conclure...

- 98 Notre interrogation de départ trouve ici une réponse. L'acquisition des homophones grammaticaux est vraiment difficile mais c'est aussi la manière dont on les enseigne qui la rend difficile...
- 99 On peut désormais souhaiter que d'une part, les auteurs des manuels appliquent les dernières instructions ministérielles et tiennent enfin compte des avancées de la recherche en didactique et que d'autre part, les enseignants et les futurs enseignants soient formés...

BIBLIOGRAPHIE

- BRISSAUD, C. (1998). « Étude transversale de la production des finales des verbes du premier groupe au participe passé, à l'infinitif et à l'imparfait ». *Liaisons-HESO* 29-30, p. 79-82.
- BRISSAUD, C. & SANDON, J-M. (1999). « L'acquisition des formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie ». *Langue française* 124, p. 40-57.
- CATACH, N. (1989). *Les délires de l'orthographe*. Paris : Plon.
- CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- CHERVEL, A. & MANESSE, D. (1989). *La dictée, les Français et l'orthographe, 1873-1987*. Paris : Calmann-Lévy/INRP.
- COGIS, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave.
- DELSOL, A. (2003). « L'acquisition de l'orthographe des homophones non homographes de /sE/ ». *Les dossiers des sciences de l'éducation* 9, p. 77-88.
- LEFRANÇOIS, P. (2003). « Comment résout-on les problèmes orthographiques liés aux homophones au primaire ? » *Les dossiers des sciences de l'éducation* 9, p. 67-76.
- MANESSE, D. & COGIS, D. (2007). *Orthographe, à qui la faute ?* Paris : ESF.
- PELLETIER, L. & LE DEUN, E. (2004). *Construire l'orthographe. Nouvelles pratiques, nouveaux outils*. Paris : Magnard.
- PHILIPON DE LA MADELAINE, L. (1802). *Les Homonymes français, ou Mots qui dans notre langue, se ressemblent par le son et diffèrent par le sens*. Paris : Briand.
- ROS DUPONT, M. (2000). « Acquisition de l'écrit : comment les enfants de 7 à 9 ans traitent-ils l'homophonie ? » *Linx* 43, p. 46-64.

ROUBAUD, M.-N. (2001). « Les enfants de 6 à 10 ans face à la graphie de *et* et de *est* ». *Revue québécoise de linguistique* 30, 2, p. 41-70.

TALLET, C. (2007). « Les mots outils : entre lexique et grammaire ». In : Manesse, D. & Cogis, D., *Orthographe : à qui la faute ?* Paris : ESF, p. 155-169.

— (2012). *Mots-outils homophones hétérographes : leur enseignement à l'école primaire*. Thèse en Sciences du Langage : Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

THÉLOT, C. & DANCEL, B. (1996). « Connaissances en français et en calcul des élèves des années 20 et d'aujourd'hui ». *Les dossiers d'éducation et formations* 62.

Textes officiels

Circulaire sur l'enseignement de l'orthographe dans les écoles et les collèges - 14 juin 1977.

Bulletin officiel de l'Éducation nationale Hors-série n° 1 du 14 février 2002.

Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire du 29 novembre 2006 par A. Bentolila.

Bulletin officiel de l'Éducation nationale Hors-série n° 3 du 19 juin 2008.

Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 25 du 19 juin 2014.

Bulletin officiel de l'Éducation nationale spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

Manuels scolaires

(1948) *Bled - Cours d'orthographe -cours élémentaire et moyen (1^{re} année)*. Paris : Hachette, p. 26.

(1994) *Le moniteur d'orthographe L.É.O. CE2/CM1*. Paris : Nathan.

(2009) *Mot de passe CE2*. Paris : Hachette Éducation, p. 82.

(2009) *C.L.É.O, CE2*. Paris : Retz, p. 164-165.

(2010) *C.L.É.O, CM1*. Paris : Retz, p. 154.

ANNEXES

Annexe 1

	Programmes École primaire BO N° 3 du 9/06/2008 et Collège BO N° 6 du 28/08/2008
CE2	Écrire sans erreur des homophones grammaticaux en liaison avec le programme de grammaire (<i>a/à, ont/on, est/et, sont/son</i>)
CM1	Écrire sans erreur les homophones grammaticaux déjà étudiés, ainsi que <i>ses/ces, mes/mais, on/on n', ce/se, c'/s', (c'est/s'est, c'était/s'était), ou/où, la/l'a/l'as/là</i> .

CM2	Écrire sans erreur les homophones grammaticaux déjà étudiés, ainsi que <i>on/on n', d'on/dont/donc, quel(s)/quelle(s)/qu'elle(s), sans/s'en</i> ; la distinction entre <i>leur</i> et <i>leurs</i> est en cours d'acquisition en fin de cycle
6e	Quelques homonymes ou homophones - distingués par l'accent : <i>à/a ; la/l'a/l'as/là ; mur/mûr...</i> - autres : <i>et/est ; mais/mes ; on/ont ; ce/se ; ces/ses ; son/sont...</i>
5e	Quelques homonymes ou homophones - distingués par l'accent : <i>ou/où ; ça/çà ;</i> - autres : <i>sans/s'en ; dans/d'en ; peu/peut ; ni/n'y ; si/s'y/ci...</i>
4e	Quelques homonymes et homophones - distingués par l'accent : <i>des/dès, sur/sûr...</i> - autres : <i>l'ai/les ; on/on n' ; quant/quand/qu'en ; plus tôt/plutôt, près/prêt...</i>
3e	Quelques homonymes et homophones - distingués par l'accent : <i>du/dû, cru/crû...</i> - autres : <i>quoique/quoi... que ; quel(le)/ qu'elle, quelque/quel... que...</i>

NOTES

1. Voir en annexe.
2. Les données sont tirés des travaux que nous avons menés (Tallet, 2012).
3. Zone d'éducation prioritaire, aujourd'hui appelée REP, réseau d'éducation prioritaire.
4. Dans le test 2, 33 élèves ont donné pour exemple de la préposition *à*, le syntagme, *à l'école*.
5. Les élèves pouvaient rétablir au plus 6 accents de chaque type. Aucun élève n'a restitué l'accent circonflexe sur le participe passé, *dû*. Même si les élèves le rencontrent dans les textes, il ne fait pas partie des apprentissages de l'école primaire, ce qui peut expliquer cet échec. Sur les 45 élèves qui ont rétabli au moins la moitié d'accents distinctifs (soit 3, 4 ou 5), 43 ont rétabli au moins la moitié d'accents phonétiques. En revanche, sur les 189 élèves qui ont rétabli au moins la moitié d'accents phonétiques, seulement 43 ont rétabli au moins la moitié d'accents phonétiques.

RÉSUMÉS

L'objectif de cette contribution est d'étudier le comportement orthographique des élèves du CE2 à la 6^e face à la graphie des homophones grammaticaux distingués par un accent grave, *a/à, la/là, ou/où*. L'étude des manuels montre d'une part, que cet enseignement est un héritage du passé et une invention scolaire dans le but d'aider les élèves à les orthographier correctement et d'autre part, que les méthodes d'enseignement ont peu évolué depuis le XVII^e siècle. Ils sont le plus

souvent présentés par paires ou séries formées sur le critère de l'identité phonique. Les résultats de l'analyse du corpus recueilli auprès de 240 élèves témoignent de leur difficulté à mettre en œuvre les procédés appris. Si les élèves sont capables de citer les paires apprises, leurs emplois en production écrite révèlent une insécurité linguistique. Les conclusions de ce travail permettent de formuler des propositions didactiques.

The aim of this article is to study the spelling practice of pupils aged 8-12 facing the heterography of grammatical homophonic words distinguished by "l'accent grave" such as *a/à, la/là, ou/où*. The study of school textbooks shows on one hand, that this teaching is an heritage of the past and a school invention in order to help pupils to spell them properly and on the other hand, that the way of teaching them has not really evolved since the 17th century. They are usually taught in pairs or series based on same pronunciation. The results of the analysis of the corpus collected from a sample of 240 pupils demonstrate their difficulties with putting learned procedures into practice. While the pupils are able to quote the learned pairs, their use in written work demonstrates a linguistic insecurity. The conclusions of this work allow us to formulate some didactic proposals.

INDEX

Mots-clés : orthographe, école primaire, homophones grammaticaux, manuels scolaires, didactique du français langue maternelle

Keywords : spelling, primary school, grammatical homophones, school textbooks, didactics of french as mother tongue

AUTEUR

CHRISTINE TALLET