

LES ACCENTS GRAPHIQUES : PREMIÈRE APPROCHE POUR ÉTUDIANTS ITALOPHONES

Pascale Janot

1. Des étudiants demandeurs 1er cours : 2 heures

Le parcours didactique que nous proposons ici entend faire part d'une expérience en classe que nous avons développée durant l'année universitaire 2003-2004, avec des étudiants de la première année de l'Ecole Supérieure de Langues modernes pour Interprètes et Traducteurs de Trieste (SSLMIT) ayant choisi le français comme l'une des langues principales de leur cursus. Le groupe de travail sur lequel nous appliquons notre didactique sur les accents graphiques de la langue française (accent aigu, accent grave) est en fait assez bien délimité, même si la situation psychologique est, en apparence du moins, au départ plutôt défavorable.

Il s'agit en effet d'étudiants de langue maternelle italienne dont le niveau linguistique est intermédiaire faible. Après avoir été préalablement soumis à un test¹, il s'avère en effet qu'ils ne maîtrisent pas ou très mal les structures morphosyntaxiques et morphophonologiques de base de la langue. Les étudiants proviennent de régions différentes, ont des parcours scolaires tout aussi variés et des années d'étude du français qui s'étalent de un à cinq, voire huit ans de français.

La première année que nous allons passer ensemble va essentiellement être centrée sur la pratique de la langue écrite et notre premier objectif va être de reprendre et retravailler, du moins dans un premier temps, les structures

1 Les étudiants sélectionnés au concours d'admission de l'Ecole sont, en langue française, au nombre de 69. Viennent s'ajouter au groupe quelques étudiants d'autres années (une petite dizaine) ayant choisi le français comme troisième langue. Tous constituent le groupe de I année de français auquel on fait passer un test de langue (qui consiste en une épreuve écrite – 20 phrases à compléter, aux difficultés progressives – et une épreuve de phonétique – exercices de discrimination de certains sons) pour que soient constitués les groupes de niveau de doctorat, qui s'articulent comme suit :
DÉBUTANTS (non compris dans le groupe et, bien évidemment, non soumis au test)
INTERMÉDIAIRES B (faibles)
INTERMÉDIAIRES A (moins faibles)
AVANCÉS

morphosyntaxiques et morphologiques de base². Nous allons préparer les étudiants à l'épreuve de dictée. Nos cours prévoient avec ce groupe deux heures par semaine, ce même groupe disposant de deux heures supplémentaires avec un autre collègue³ qui leur enseigne la grammaire et les prépare à l'épreuve de compréhension écrite vs production écrite et à la production orale sur des thèmes d'actualité. Ces quatre heures (les nôtres et celles du collègue) sont coordonnées. En effet, les thématiques (tant grammaticales que civilisationnelles) autour desquelles s'organise le lectorat de notre collègue sont reprises par nous constituant des lignes directrices et, pour ce qui est par exemple des thèmes d'actualité, un substrat lexical exploitable également pour l'apprentissage de l'écrit.

Bien entendu, le test de niveau nous a déjà permis de nous faire une idée sur les lacunes des étudiants et de constituer un « cadre d'intervention »⁴. Nous profitons toutefois de la première heure de cours pour demander aux étudiants de noter sur une feuille de papier les points de langue qui leur posent réellement problème et sur lesquels ils estiment devoir revenir⁵. Sur une liste assez bigarrée de problématiques⁶, nous sommes frappée de constater que les apprenants (12

-
- 2 Nos cours visent à préparer les étudiants aux épreuves écrites du lectorat qui font partie intégrante de l'examen final de langue française. Autrement dit, les étudiants doivent d'abord passer les épreuves écrites auxquelles les lectorats les ont préparés pour pouvoir ensuite se présenter aux épreuves orales de langue française correspondant aux modules des professeurs de langue. Ces épreuves de lectorat, qui concernent tout le groupe de I année, consistent en une dictée, en une compréhension écrite et production écrite (expression d'une opinion sur un thème d'actualité) et en un oral (sur la civilisation et l'actualité de la France). Les contenus grammaticaux, dictés par le livre de grammaire qui est au programme (Riegel M., Pellat J-C., Rioul R., 2001, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF), ne font pas l'objet d'une épreuve spécifique mais constituent la substance fondamentale autour de laquelle s'articulent les lectorats (pratique et réemploi des notions).
 - 3 Ce lectorat fonctionne avec tout le groupe de I année (les 69 étudiants). En outre, nous mettons à la disposition de tout le groupe une heure hebdomadaire de soutien grammatical, facultative.
 - 4 Axé sur le programme de grammaire (Riegel) de cette I année, il s'agit d'un cadre référentiel grammatical de base. Il correspond aux notions qui ne sont pas assimilées et qui constituent à la fois le point de départ de l'apprentissage et un ensemble de contenus que les étudiants doivent travailler, consolider et assimiler, sans lesquels on considère qu'ils n'ont pas, au terme de la I année, le niveau adéquat.
 - 5 Le groupe intermédiaire B est constitué de 22 étudiants. Nous recueillons ce jour-là 15 petits papiers.
 - 6 Nous reportons la liste des points que les étudiants ont notés en respectant leur formulation (un classement par niveau linguistique – morphologie grammaticale, lexicale, etc., s'avère difficile). Elle ne se veut pas scientifique. En effet notre « enquête » est très ponctuelle, improvisée presque, et part d'une question très générale que nous avons formulée oralement. Les réponses des étudiants ne sont donc pas guidées par un vrai questionnaire et sont formulées dans un métalangage

sur 15) placent unanimement en première position les accents graphiques. Ce petit exercice s'avère difficile pour eux – ils ne sont visiblement pas habitués à ce qu'on leur demande sur quoi ils voudraient travailler –, beaucoup hésitent assez longtemps avant d'écrire quelque chose. Nous comprenons qu'auto-évaluer ses difficultés linguistiques et les formuler de façon synthétique, qui plus est en quelques minutes, n'est pas chose simple. Néanmoins, les accents apparaissent spontanément, après quelques minutes de réflexion.

Ces résultats, que nous avons « épluchés » ensemble, imposent en quelque sorte une prise en compte du problème « accents », d'autant que parmi les points notés sur les feuilles de papier, la phonétique et la prononciation tiennent une grande place (sons, sons vocaliques, *e* muet, *le-les*, *ce-ces*) et semblent occasionner des problèmes de compréhension. Le lien est facile – et déjà connu – entre ces deux aspects de la langue. Nous saisissons que derrière le mot « accents » se concentrent et s'entrechoquent un certain nombre de facteurs d'ordres différents (lexical, grammatical et phonétique) dont les étudiants n'ont peut-être pas conscience – ou du moins ne semblent-ils pas être à même de les verbaliser clairement – et que commencer notre parcours par les accents graphiques peut sans aucun doute être l'occasion de remettre certaines choses en place. Notre choix est ultérieurement confirmé dès lors que nous tentons d'évaluer, avec les apprenants, leur degré de (mé!)connaissance (pré-requis), des accents graphiques. La séance des petits papiers leur a permis de faire part de leurs désirs, ils se sont présentés, ont dévoilé leurs problèmes et s'expriment plus librement. Une conversation s'engage autour du thème en question où l'on découvre bien vite que leur demande est en fait le fruit d'une profonde méconnaissance du phénomène et donc presque une revendication pour enfin apprendre de quoi il retourne.

Nous traçons trois colonnes au tableau et demandons aux étudiants d'intervenir ⁷:

souvent peu précis. Elles donnent néanmoins un aperçu assez immédiat de ce qui les fragilise (encore) à un moment précis de leur apprentissage. Nous reportons donc la liste telle qu'elle s'est présentée à nous et indiquons pour chaque problématique le nombre d'étudiants (par ordre décroissant) l'ayant mentionnée (la barre oblique signifie « relatif à ») : accents (12), sons (6), temps verbaux (4), accord des verbes (4), accord/singulier-pluriel (4), accord adjectifs (3), compréhension des mots/liaison, *e* muet (3), article partitif (3), transcription des sons vocaliques (2), prononciation/*le-les*, *ce-ces* (2), vocabulaire (2), terminaison des mots (1), transcription des verbes (1), orthographe (1), concordance (1), articles/*de-des*, *le-les*, *un-une* (1), consonnes doubles (1), pronoms compléments (1), genre (1), période hypothétique (1).

7 Ce travail au tableau risque d'avoir un impact frustrant et négatif sur les étudiants. Il les place brusquement, en effet, face à leurs lacunes ce qui, dès le premier cours, peut être mal vécu et les décourager plus qu'ils ne le sont déjà. Il est donc opportun d'instaurer un climat de confiance et de leur expliquer que cet « exercice » n'a pas

- configuration (que signifie pour vous le mot « accent » et comment les accents se matérialisent-ils graphiquement, quel est leur « aspect physique » ?) ;
- fonctions (les accents ont-ils une ou plusieurs fonctions, à quoi servent-ils, quel/s rôle/s jouent-ils dans le paysage orthographique français ?) ;
- fonctionnements : (comment fonctionnent-ils, sont-ils soumis à des règles d'écriture ou d'un autre ordre ?)

Les réponses que nous recueillons et que nous avons écrites au tableau sont bigarrées voire farfelues et révèlent une situation de départ relativement complexe :

Configuration :

[Réponse attendue⁸ : signe graphique placé sur des voyelles (a, e, i, o, u) pour en déterminer la prononciation. Fondamentalement, il y a en français trois accents graphiques appelés *aigu*, *grave* et *circonflexe*. On les trace au tableau.]

Nous relevons, sur ce premier point, que l'acception du mot est loin d'être claire. Pour un bon nombre en effet « accent » signifie, comme en italien⁹,

pour but de les ridiculiser mais de prendre conscience tous ensemble de leurs problèmes réels sur la base desquels il va être possible de construire une intervention didactique. En général, une atmosphère détendue suffit à leur faire capter ces intentions.

8 Par « réponse attendue » nous entendons les notions de base attendues.

9 Un travail préliminaire sur l'italien, même s'il n'est pas simple, n'est peut-être pas inutile ne serait-ce que pour démontrer aux apprenants que la « matière » qui les handicape en français est présente dans leur langue :

- l'acception de *l'accento/gli accenti* en italien renvoie à la notion d'accent tonique, à un phénomène d'ordre phonologique que l'étudiant interprète souvent en terme d'intensité ; confusion entre *accentazione* ≠ *accentuazione* ≠ accentuation ;

- la notion d'accent graphique est parfois tout aussi vague en italien qu'en français. Elle renvoie à l'accent grave (qui marque l'accent tonique) sur les voyelles finales *città*, *darò*, *tabù*, etc., l'accent sur la syllabe accentuée ayant disparu, sauf pour distinguer certains homographes comme par exemple *subito* ≠ *subito*, *principi* ≠ *principi* ou *ancora* ≠ *ancora*. Encore qu'on ne visualise plus ces différences que dans les dictionnaires. Le repérage de l'accent aigu (placé sur le *e*) s'avère d'emblée plus difficile, pour ne pas parler de sa fonction : demander quel accent on place sur *perché*, *poiché*, *con sé* et *né te né io*, les réponses seront extrêmement bigarrées (*perche*, *perché*, *perché* ; *ne*, *nè*, *né*) ;

- il émergera alors un autre problème, qui n'est pas des moindres pour la problématique que nous devons traiter : la distinction entre /e/ et /ɛ/ que de nombreux italophones ne réalisent plus et, par conséquent, ne perçoivent plus, indépendamment du « marquage » : pour beaucoup, en effet, il est difficile de déterminer si tel *e* avec accent grave, accent aigu ou sans accent du tout (è ≠ e) est ouvert ou fermé, la tendance étant généralement à l'ouverture.

Ce travail de réflexion sur la langue italienne, qui n'est toutefois pas obligatoire, n'a pas pour objectif de mettre les étudiants en difficulté (l'enseignant s'appliquera à rendre cette séance la plus agréable et ludique possible) mais de les rassurer en leur

« accent tonique » attribuant ainsi à l'accent français une fonction rythmique, marquant l'intensité d'une voyelle. Presque tous savent que les accents se placent sur les voyelles « comme *e* surtout » (ce que nous trouvons malicieusement très intéressant) mais ont souvent du mal à les identifier et à les nommer correctement (ils confondent par exemple l'accent grave avec l'accent aigu et vice versa).

Fonctions :

[Réponse attendue : les accents servent à marquer le timbre et donc à distinguer certaines voyelles (/e/ ≠ /ɛ/ → é ≠ è ; /o/ ≠ /ɔ/ → o ≠ ô, etc.) mais également à distinguer les homographes, avec ou sans fonction phonétique (boîte ≠ boîte ; cote ≠ côte) – ils servent donc à distinguer des sons vocaliques et des mots – l'accent circonflexe peut apporter des informations historiques sur certains mots (fenêtre / fenestre)]

Si la fonction diacritique a généralement été saisie, elle se traduit le plus souvent et le plus banalement par une distinction d'ordre graphique (é ≠ è) et ne correspond pas spontanément à une distinction d'ordre phonologique. Dans les cas où la corrélation lettre accentuée/voyelle ouverte-fermée se vérifie, les apprenants font preuve de très grosses difficultés dès lors qu'il s'agit d'attribuer à tel ou tel accent un effet d'ouverture ou de fermeture de la voyelle qu'il chapeaute.

Fonctionnements :

[Réponse attendue : une voyelle accentuée peut correspondre, mais pas toujours, à la transcription d'une voyelle orale ouverte ou fermée – la typologie de l'accent est souvent tributaire du type de syllabe dans laquelle la voyelle apparaît]

La corrélation son/voyelle graphique accentuée est, la plupart du temps, ignorée ou n'est pas spontanément exprimée ; quant au rapport voyelle accentuée/structure syllabique, il résulte totalement méconnu de tous les étudiants.

A la fin de ces deux premières heures de cours, nous constatons que les accents font partie – est-ce vraiment une découverte ? – de ces zones de la langue inextricables, obscures que les apprenants, au bout de plusieurs années d'études, ont relégué parmi les difficultés les plus insurmontables de la langue française. La preuve en est que leurs connaissances sont souvent restées très parcellaires voire erronées et que leur désarroi est grand face à un problème qui paraît à jamais irrésolu.

faisant comprendre que la matière « accents » sur laquelle ils doivent travailler en français est déjà là dans leur langue. Au terme de ce travail, la fonction diacritique devrait être plus évidente.

La deuxième phase de travail que nous venons de décrire a donc pour objectif principal de faire le point, certes, mais surtout de rassurer les étudiants en leur faisant comprendre qu'il ont affaire à un système de la langue régulier dans son ensemble répondant à des règles de fonctionnement. Nous n'aurions aucune raison de nous attarder sur ce point s'il ne révélait des incertitudes de différents types qui se répercutent, à notre sens, sur d'autres aspects de la langue et qu'il est utile de combler dès à présent. Ce qui émerge des trois colonnes du tableau est la base sur laquelle nous allons tenter de mettre en place des stratégies visant à réorienter, recanaliser notre public demandeur, malgré lui, sur une problématique qui vaut la peine d'être approfondie.

2. Les notions essentielles

2e cours : 2 heures

Cette deuxième phase va consister à isoler un certain nombre de notions sans lesquelles, compte tenu des pré-requis (minimum) et des caractéristiques des apprenants (leur italo-phonie notamment), le travail pratique sur les accents ne peut, à nos yeux, être mené à bien.

Pour mettre au point une méthodologie et un parcours didactique nous procédons en deux temps. Tout d'abord, nous nous interrogeons sur ce qu'un destinataire italo-phonique (« la typologie du groupe ») peut avoir de spécifique dans sa manière d'aborder et d'affronter la problématique des accents et dans les difficultés qu'il rencontre et exprime. Nous déterminons, en sommant ce qui ressort des tests linguistiques, des petits papiers et du travail au tableau, que pour les apprenants italo-phoniques le problème de l'accent graphique se double d'une complication que les apprenants francophones ne connaissent pas : la discrimination et la reconnaissance des sons vocaliques. Avant même de décider quelle forme graphique attribuer à la voyelle, il leur faut déterminer de quelle voyelle il s'agit et dès que la voyelle est (ou croit être reconnue) il leur faut décider quel signe graphique placer sur la voyelle. Confondre et être confondus par les accents est de toute façon ce que francophones et italo-phoniques ont de commun mais pour des raisons de base, semble-t-il, différentes. Dans un enseignement traditionnel de la langue française, l'idéal serait que l'oral et l'écrit soient envisagés non pas parallèlement (ils ne se rencontreraient jamais !) mais convergemment. Dans cette optique, un enseignement et un apprentissage des spécificités phonologiques du français (des sons vocaliques par exemple) pose tôt ou tard le problème de la transcription et du rôle des accents graphiques. Vice versa, la présence des voyelles accentuées pose tôt ou tard le problème du son qui correspond. Nous ne voulons pas mettre en cause la qualité de l'enseignement que les étudiants ont reçu avant d'arriver à l'université. Toutefois, la situation qui s'offre à nous montre clairement qu'une pratique

convergente, progressive et constante, des deux compétences n'a pas eu lieu¹⁰. Faire le choix, comme le font certains enseignants, de ne jamais aborder les accents ou de toujours les renvoyer à plus tard – ce qui revient à ne jamais les affronter vraiment – c'est, selon nous, ôter à l'étudiant la possibilité d'accéder à une zone fondamentale de la sphère morphophonologique de la langue française, c'est lui ôter, dès le début de son apprentissage, une occasion d'apprendre à raisonner sur le rapport oral/écrit, c'est faire abstraction de son état d'italophone, minimiser les facteurs qui généralement viennent compliquer son parcours et qui handicapent sa progression. Bref, c'est essayer des zones d'ombre qu'il risque de ne plus pouvoir explorer. Ce n'est sûrement pas un hasard si parallèlement aux accents se trouvent mentionnés – nous l'avons déjà fait remarquer – des problèmes de prononciation et de compréhension liés aux sons /e/, /ɛ/ et /ə/. Le lien entre ces deux difficultés n'est peut-être pas toujours senti par les étudiants, mais comment ne pas les mettre en rapport ? Et comment ne pas associer certains points d'achoppement grammaticaux récurrents tels que la différence entre *le* et *les*, *de* et *des*, entre *j'étais* et *j'ai été*, *je finis* et *j'ai fini* à la carence d'un travail approfondi sur la discrimination, la prononciation et la transcription de ces sons. Nous croyons fortement qu'aborder ces sons avec des italophones, dès le début de l'apprentissage (/ə/ n'existant pas en italien, il n'est pas entendu ou est assimilé à /e/) et à travers la problématique du *e*+accent peut être un bon investissement. Cela permet à la fois de travailler les sons vocaliques réputés comme difficiles et leur transcription en *e*+accent ou *e*-accent. Nous croyons en outre, étant donné la situation de départ, qu'il n'est pas utile d'affronter tous les accents et toutes les voyelles accentuées d'un coup. L'accent circonflexe, par exemple, qui est sans aucun doute le plus irrégulier, le plus « lexical »¹¹, peut être abordé dans un deuxième temps, une fois en tout cas que les fonctionnements des accents aigu et grave seront acquis. Nous

10 Il est intéressant (et navrant) de constater que bien souvent même dans les groupes de niveau avancé, constitués d'étudiants ayant un bon, voire très bon niveau linguistique, des lacunes perdurent sur les accents graphiques.

11 Il peut faire l'objet d'un travail spécifique, en relation aussi avec l'accent grave, sur les homographes par exemple. Voir à ce sujet l'article de Tournier M. « A quoi sert l'accent circonflexe » in *Mots*, n°28, pp. 101-107 et Catach N., 1991, *L'orthographe en débat*, Paris, Nathan, pp. 115-124.

choisissons ainsi de cibler notre travail sur les sons /e/ et /ɛ/¹² et leurs graphies *e*+accent grave et aigu et *e*-accent¹³.

C'est dans ce lien oral/écrit que va s'inscrire toute notre approche didactique. Nous allons isoler un certain nombre de notions fondamentales qui sont issues de ce même lien et qui font intervenir des corrélations très étroites que l'on peut schématiser comme suit¹⁴ :

son vocalique ⇔ *e* + accent/*e* – accent ⇔ syllabe graphique ⇒ mot

Il s'agit d'expliquer et de faire comprendre à l'apprenant que la langue française possède des voyelles orales ouvertes et fermées (**notion de timbre vocalique**), /e/ et /ɛ/, pouvant être transcrites par la lettre *e* + accent aigu (é) ou accent grave (è). Ainsi, selon que l'on place un accent aigu ou un accent grave sur la lettre *e*, le timbre de la voyelle (ouverture ou fermeture) change. Ces deux accents ont donc une fonction diacritique (**notion de distinction**) dans le sens où ils permettent de marquer la différence graphique entre une voyelle orale fermée (/e/ = é) et une voyelle orale ouverte (/ɛ/ = è) ; vice versa, telle voyelle graphique accentuée é correspond à un son vocalique oral fermé /e/ et telle voyelle graphique accentuée è correspond à un son vocalique ouvert /ɛ/. La transcription de ces deux sons vocaliques en é ou è est largement tributaire de la structure de la syllabe (**notion de syllabe graphique**) dans laquelle ces deux lettres apparaissent. Autrement dit, l'accent aigu apparaît sur *e* en syllabe graphique ouverte (qui se termine par une voyelle), au début ou à l'intérieur d'un mot → *été*, *aérer*, *médecin*, *réduquer* et en syllabe finale ouverte → *beauté*, *été*, etc. Il sera donc question de **découpage syllabique** avec lequel les apprenants vont devoir se familiariser (*a-é-rer*, *mé-de-cin*, *ré-é-du-quer*, *beau-té*, *é-té*). L'accent grave apparaît en syllabe graphique ouverte à l'intérieur d'un mot → *chère*, *gèle*, *mère* (lorsque la voyelle de la syllabe suivante est un *e* caduc) ou en syllabe graphique fermée (se terminant par une consonne), à la fin

12 Il est nécessaire que les apprenants s'habituent à manier les sons par le biais de l'alphabet phonétique puisque l'on va travailler sur les manières dont les sons se matérialisent graphiquement. A tel son (symbole phonétique) correspond telle graphie (lettre de l'alphabet latin). Très peu d'étudiants connaissent l'API facilement repérable dans les dictionnaires monolingues (Petit Robert p. XXIII).

13 Il s'agit de rétablir un rapport à l'oral, au son qui n'a jamais existé ou très peu. Cela suppose une sorte de rééducation de l'oreille et de l'appareil articulatoire pour pouvoir ensuite se recentrer sur l'écrit (la voyelle accentuée), qui ne doit plus être compromis, source de confusion et d'incompréhension mais qui doit devenir transparent, la matérialisation, la substance du son.

14 Que nous pouvons inscrire sous les titres des trois colonnes : configuration, fonctions, fonctionnements.

d'un mot devant un *s* → *après*, *procès*, *succès*, etc., (*chè-re*, *mè-re*, *gè-le*, *a-près*, *pro-cès*, *suc-cès*).

Cependant, nous trouvons aussi les sons /e/ et /ɛ/ transcrits avec la lettre *e* non accentuée (**notion d'accent 0**). Il est extrêmement important de signaler et d'accoutumer les apprenants aux graphies qui ne prévoient pas l'emploi d'un signe auxiliaire tout simplement parce que le contexte syllabique (lettre *e* associée à une consonne ou suivie de deux consonnes n'appartenant pas à la même syllabe) suffit à déterminer le son de la voyelle en question. Cet aspect est souvent obscur et ne manque pas de provoquer hésitations et incompréhensions (souvent, en effet, les apprenants ont tendance à placer cet accent redondant qui n'a pas lieu d'être). En d'autres termes, on ne met pas d'accent sur le *e* (= /e/) à la fin d'un mot devant *t* (*et*) *r* (*parler*), *z* (*vous mangez*), *d* (*piéd*), *f* (*clef*) ni sur le *e* (= /ɛ/) à la fin d'un mot devant *t* (*projet*), *r* (*cher*), *f* (*chef*), *l* (*partiel*) en syllabe fermée, donc, que la consonne finale soit prononcée ou pas. On ne met pas d'accent sur le *e* (= /ɛ/) en syllabe graphique fermée lorsque la syllabe qui suit commence par une consonne → *j'ap-pel-le*, *es-sen-tiel*, *é-lec-tri-ci-té*, *res-pec-ti-ve-ment* ni devant un *x* → *e-xem-ple*, *e-xer-ci-ce*¹⁵, *ex-tré-mis-te*.

Il nous semble important d'introduire également la **notion de variation**. Ce terme recouvre pour nous deux acceptions : il signifie tout d'abord « changement » de l'accent lorsque des phénomènes morpholexicaux (dérivation) ou morphogrammatically (flexion) provoquent une transformation de l'accent ; ainsi un *é* pourra se transformer en *è* ou vice versa dans certains dérivés (*collège* → *collégien*) ou dans certaines formes verbales (*pos-sé-der* → *je pos-sè-de*). Il signifie en outre « ajout » d'un accent dès lors que les mêmes phénomènes supposent qu'un *e*-accent se transforme en *e*+accent (*élever* → *élévation*) ou (*complet* → *complète* ; *geler* → *il gèle*). Cette notion, avant d'être introduite, suppose que les notions précédentes soient comprises et assimilées au risque d'être vécue comme une irrégularité. Ainsi faudra-t-il faire en sorte que la variation soit entendue (variation de son) et que sa matérialisation graphique soit analysable par l'apprenant (contexte syllabique).

Voilà donc autant d'aspects (notions) constituant un cadre théorique minimal en dehors duquel une approche du phénomène « accents » nous semblerait bancale. Notre groupe, rappelons-le, n'est pas débutant. Ces connaissances quant aux accents graphiques sont plus qu'hésitantes et il règne une grande confusion mentale. Il faut donc éviter, dans l'objectif qui consiste à réorienter totalement l'approche des étudiants et à « réinjecter » les notions

15 Selon la norme, ce découpage syllabique n'est pas possible. Nous le hasardons (en nous basant sur la syllabation orale) pour aider les étudiants à le visualiser et associer le *x* à une double consonne (*e+x = eC+CV*). Voir Goose G., Grevisse M., 1993, *Le bon usage*, Paris-Louvain-la-Neuve, Duculot, § 20, p 31.

susmentionnées, à ne pas embrouiller outre mesure une situation déjà bien compromise. Pour ce faire, il nous faut donc trouver un champ d'application familier qui permette d'introduire et de travailler toutes les notions, qui soit déjà familière aux étudiants, qui leur livre tous ces aspects fondamentaux, qu'ils pourront surtout élaborer et appliquer par la suite, dans d'autres champs. Il nous semble que les verbes du I groupe, notamment ceux que l'on considère comme des cas particuliers (*posséder, lever, appeler*) peuvent constituer un bon point de départ.

3. Les phases de travail

Cette troisième partie présente la progression didactique de notre travail sur les accents graphiques, les typologies des activités et des exercices proposés aux étudiants pour qu'il puissent pratiquer et assimiler les notions. Nous prévoyons d'y consacrer 6 heures de cours minimum, le rythme dépendant bien sûr du rendement des étudiants. Nous voulons dire par là que ce que nous présentons est calibré pour six heures mais que tout peut être ultérieurement dilaté à partir du moment où l'on juge nécessaire de s'arrêter sur tel ou tel aspect.

Nous choisissons de travailler sur les verbes du I groupe pour une double raison. Premièrement, ils vont nous permettre d'introduire progressivement les notions fondamentales sur les accents. Deuxièmement, le groupe verbal faisant partie du programme de grammaire de la I année, nous allons pouvoir aborder également les temps et les conjugaisons de base (nous nous contenterons ici du présent de l'indicatif).

Toute la pratique va se développer, autant que faire se peut, autour du rapport oral/écrit – écrit/oral et à travers la mise en place de fiches d'activités et d'exercices prévoyant presque toujours l'interface enseignant/étudiant. La dictée, qui est notre objectif final, sera considérée comme telle. Elle ne constituera pas, en effet, notre point de départ et notre activité-support principale mais nous servira d'exercice de vérification de l'orthographe et de compréhension. Nous donnons à voir ici les activités et exercices de préparation à une dictée finale, les fiches étant commentées ci-après et placées en annexe (format apprenant) de l'article.

3.1. Articulation et discrimination des sons /e/, /ɛ/ et /ə/ 3e cours : 2 heures

FICHE N°1

a. Présentation

Impossible d'aborder les accents sans prévoir des travaux spécifiques sur les sons /e/, /ɛ/ et /ə/ pouvant, dans un premier temps, permettre aux étudiants de les articuler et de les différencier puis, dans un second temps, de les transcrire. Nous avons vu combien ceci peut créer de difficultés chez les apprenants italophones. Ce qui suppose donc, avant même d'aborder le problème de la graphie, de mettre en place quelques séances de phonétique (articulation et discrimination), de travailler dans un rapport son/son (son/symbole phonétique) pour pouvoir affronter ensuite le rapport son/graphie (son/lettre accentuée).

b. Contenus

Le son /ə/

Nous entendons par /ə/ ce qui correspond bien sûr, en terme graphique, à *e* sans accent, appelé plus généralement *e* muet ou *e* caduc. Cette voyelle (son et graphie) est souvent une laissée-pour-compte. Puisqu'elle correspond en effet à quelque chose qui tend à disparaître à l'oral mais qui reste tout de même à l'écrit, on a généralement tendance à la laisser tomber (sic). Cependant, les étudiants italophones, trompés par la lettre *e* qui, dans leur langue, correspond à un seul son et qui sert à transcrire les trois sons vocaliques en français (/e/, /ɛ/ et /ə/), s'ils n'ont pas été sensibilisés, finissent, accent ou pas accent, par amalgamer les trois sons en français. Combien de fois avons-nous entendu, par exemple, cette phrase interrogative « Excusez-moi, *musée* avec deux *e* /e/? » extrêmement révélatrice de cet amalgame et de la non distinction de deux graphies clairement différentes, correspondant à deux sons tout aussi différents.

C'est ainsi que réintroduire les trois voyelles à travers les trois symboles phonétiques « graphiquement » différents permet de visualiser le /ə/ comme quelque chose de distinct de /e/ et /ɛ/, comme une autre voyelle s'opposant aux deux autres. L'alphabet phonétique fait ici l'effet d'un capteur d'attention. L'étudiant qui, souvent, à ce stade de l'apprentissage, découvre les signes phonétiques pour la première fois, visualise le symbole et (re)découvre les sons comme trois entités différentes. Il est à notre avis très important que le /ə/ soit reconnu comme une voyelle à part entière. Cela peut supposer, si tel n'était pas le cas pour une majorité d'étudiants, de traiter ce son distinctement par rapport aux deux autres, dans un premier temps du moins, pour qu'ils s'habituent à l'articuler et à l'entendre.

Les sons /e/ et /ɛ/

Le travail sur ces deux voyelles permet de pratiquer la notion de timbre vocalique qui peut apparaître, au yeux de bon nombre d'étudiants comme étant encore moins évidente que la différence /ə/ - /E/. Nous avons vu que les apprenants ne sont pas plus sensibles à cette distinction dans leur langue¹⁶. Il faut donc faire en sorte que leur oreille s'habitue à cette différence à travers un certain nombre d'exercices ciblés. Nous pourrions constater que la première difficulté est articulatoire avant d'être discriminatoire. Tandis que le /ə/ a des caractéristiques articulatoires que les étudiants arrivent à fixer assez rapidement (ouverture réduite des lèvres, apertures réduites de la cavité buccale, bout de la langue contre les dents du bas, parties latérales de la langue contre les dents du haut), la différence entre /e/ et /ɛ/ tient presque uniquement dans l'aperture buccale qui est difficile à mémoriser, à fixer, surtout pour /e/.

Les verbes

Les verbes du 1^{er} groupe sont en général réputés pour être beaucoup plus familiers et plus faciles car ils sont réguliers. Ils peuvent constituer un « matériau » de base plutôt rassurant pour engager une série de travaux sur un aspect difficile de la langue. Certes, les types de verbes du 1^{er} groupe que nous allons choisir pour construire nos exercices ne sont simples qu'en apparence. Cependant, notre expérience nous a enseigné qu'ils ne créent a priori aucune réticence. Au contraire, les aborder à travers le filtre des accents permet, à ce qu'il paraît, de mieux comprendre et mémoriser leurs mécanismes.

c. Déroulement

Cette première fiche s'articule en deux temps : articulation et discrimination des sons vocaliques /ə/, /e/ et /ɛ/.

Exercices d'articulation des sons : travailler à partir de structures simples et courantes (mots monosyllabiques ou syntagmes courts) que les étudiants comprennent sans difficulté, afin que leur attention se focalise sur le son et non sur le sens.

Exercices de discrimination : /ə/ ≠ /e/, /ə/ ≠ /ɛ/, /e/ ≠ /ɛ/ et /ə/ ≠ /e/ ≠ /ɛ/.

Tout ce qui est prononcé n'est jamais écrit. Tout se passe de l'oral à l'oral.

Les coupes latérales de l'appareil phonatoire permettent à l'étudiant de visualiser les caractéristiques articulatoires des sons de même que les bouches leur permettent de visualiser la position des lèvres au moment de l'articulation du son. Il est, à notre avis, extrêmement utile de faire sentir comment fonctionnent « physiquement » ces sons vocaliques¹⁷. On peut travailler avec un

¹⁶ Voir note n°9 p. 121.

¹⁷ Ce qui est valable, d'ailleurs, pour tous les sons qui posent problème.

petit miroir, par exemple, pour que les apprenants impriment dans leur mémoire la position des lèvres pour chaque son vocalique. On sensibilisera sur les aspects suivants :

/ə/ : voyelle grave, moyennement tendue, labiale.¹⁸

/e/ : voyelle aiguë, tendue et non labiale.

/ɛ/ : voyelle aiguë, relâchée, non labiale

I. Ecoutez et répétez les mots que vous entendez.

1. Pour faire prendre conscience des traits articulatoires des voyelles, nous préconisons de faire écouter et répéter des mots monosyllabiques à l'intérieur desquels les sons, ne subissant aucune influence intersyllabique, sont plus nets.

/ə/ : me, ne, je, le, de, se, te, etc.

/e/ : mes, des, les, ses, ré, nez, etc.

/ɛ/ : mais, raie, sait, lait, fait, naît, etc.

Faire répéter son par son puis les alterner en allant du plus fermé au plus ouvert et vice versa. Cet exercice n'est pas un simple exercice de répétition durant lequel les apprenants tels des perroquets se contentent de reprendre en cœur des séries de sons. Ils doivent apprendre au fur et à mesure des répétitions à placer correctement les parties de la bouche permettant d'obtenir un son correct, sentir et entendre les différences entre chaque son.¹⁹ Faire travailler les étudiants en face à face. Les faire s'observer et se corriger.

2. Dans un deuxième temps on peut insérer des mots un peu plus longs (bisyllabiques) à l'intérieur desquels les sons apparaissent dans la première syllabe. On peut exagérer la prononciation au début pour que les différences soient plus évidentes.

/ə/ : mener, lever, jeter, peler, geler, semer, etc.

/e/ : régler, gérer, léguer, céder, sécher, etc.

/ɛ/ : mèche, lèche, rèche, règle, sèche, etc.

18 Nous renvoyons, pour des travaux de pratique des sons plus approfondis à Kaneman-Pougatch M., Pedoya-Guimbretière, 1991, *Le plaisir des sons*, Paris, Hachette/Didier, pp. 25-36 et à Charliac L, Motron A.-C., 1998, *Phonétique progressive du français*, Paris, Cle International, pp. 30-33 (/e/-/ɛ/), pp. 70-77 (/ə/-/e/)

19 Le logiciel *Tell me more* par exemple dispose d'une section phonétique où il est possible de visualiser, en version animée, les mouvements articulatoires que produisent les sons. Cela peut constituer un outil en plus pour pratiquer de façon un peu plus ludique.

II. Observez et prononcez.

Ce deuxième exercice devrait permettre aux étudiants de pratiquer les sons dans un contexte phrastique simple.

a. Pour les familiariser avec l'alphabet phonétique et puisque dans cette première phase de travail nous restons dans l'oral, nous pouvons leur donner des séries de mots transcrits en alphabet phonétique, leur demander de les prononcer et de souligner le son qui correspond aux voyelles qui ont été pratiquées. On commence par des mots monosyllabiques jusqu'à de très courtes phrases, en ayant soin de reprendre ce qu'ils ont entendu et pratiqué dans l'exercice 1.

Ex : /lə/ ; /sə'me/, /Re'gle/, /el'sed/, etc.

b. On pratique ensuite les sons en contraste. L'enseignant dit un verbe à l'infinitif, les étudiants transforment comme dans les exemples que l'enseignant donne oralement ou transcrit au tableau en alphabet phonétique :

/ə/ ≠ /e/ : Ex : (lever) levez-les, (jeter) jetez-les, (mener) menez-les, (peler) pelez-les, (semer) semez-les. Même exercice avec « le » après le verbe à l'impératif : Ex : (lever) levez-le.

/ə/ ≠ /ɛ/ : Ex : (tu sèmes ?) je sème, (tu jettes ?) je jette, (tu mènes ?) je mène, (tu pêles ?) je pêche, (tu règles ?) je règle. Même exercice avec verbe à l'impératif + « le » : Ex : (tu le sèmes ?) sème-le.

/e/ ≠ /ɛ/ : A. Ex : (tu les lègues ?) lègue-les, (tu les cèdes ?) cède-les, (tu les gères ?) gère-les, (tu les sèches ?) sèche-les, (tu les règles ?) règle-les. B. Ex : (tu as cédé ?) j'ai cédé, (tu as légué ?) j'ai légué, (tu as géré ?) j'ai géré, (tu as séché ?) j'ai séché, (tu as réglé ?) j'ai réglé.

III. Ecoutez et indiquez pour chaque série si les mots sont identiques (=) ou différents (≠).

A- 1. le/les ; 2. des/des ; 3. mes/me ; 4. se/ces ; 5. nez/ne

B- 1. mais/me ; 2. sait/se ; 3. le/lait ; 4. j'ai/je ; 5. naît/naît

C- 1. né/naît ; 2. les/les ; 3. mes/mais ; 4. sait/sait ; 5. raie/ré

IV. Ecoutez et indiquez si dans la 1^{ère} syllabe des mots prononcés, vous entendez le son /ə/ ou le son /e/, le son /e/ ou le son /ɛ/.

A- 1. semer ; 2. régler ; 3. léguer ; 4. lever ; 5. mener

B- 1. sécher ; 2. règle ; 3. lève ; 4. rèche ; 5. régler

V. Ecoutez et indiquez dans quelle/s syllabe/s vous entendez le son /e/.²⁰

1. cédez-le ; 2. semez-les ; 3. règle-les ; 4. séchez-les ; 5. jetez-le

VI. Indiquez dans quel ordre syllabique vous entendez les sons ci-dessous.

1. j'ai réglé ; 2. gèle-les ; 3. je les lève ; 4. gère-les ; 5. je les cède

3.2. La graphie des sons /e/, /ɛ/ et /ə/

4e cours : 2 heures

FICHE N°2

a. Présentation

Jusqu'à présent, les apprenants n'ont pas visualisé les graphies des mots à travers lesquels les sons vocaliques ont été introduits. Nous avons travaillé au niveau du son (forme sonore → symbole phonétique/symbole phonétique → forme sonore) ; nous passons ici au rapport forme sonore → (symbole phonétique) → forme graphique et vice versa. Il s'agit de permettre aux apprenants d'associer les sons à des graphies, en focalisant leur attention sur celles qui présentent des accents. L'objectif de cette séance est de faire comprendre les mécanismes fondamentaux qui régissent le système des accents graphiques aigu et grave.

b. Contenus

sons et graphies : /ə/ = e ; /e/ = é (-er et -ez) ; /ɛ/ = è

structure syllabique : la syllabe graphique ouverte

verbes : e caduc final

c. Déroulement

Cette fiche est entièrement axée sur les verbes comme *posséder* et *lever* à travers lesquels les étudiants vont graduellement découvrir les problématiques liées à la transcription des sons /e/, /ɛ/ et /ə/. Elle va s'articuler en trois temps s'imbriquant les uns dans les autres :

Discrimination : /ə/ ; /e/ ; /ɛ/ ;

Transcription : /ə/ = e ; /e/ = é ; /ɛ/ = è

Articulation : e = /ə/ ; é = /e/ ; è = /ɛ/

20 Cet exercice peut être construit sur les deux autres voyelles.

I. Ecoutez la prononciation des séries suivantes

Ce premier exercice reprend les verbes qui ont été introduits dans la fiche précédente et vise à ce que l'apprenant associe immédiatement son et graphie. On travaille d'abord sur les personnes du pluriel (nous et vous) qui ne supposent aucune variation sonore et graphique. L'enseignant s'emploiera à prononcer les formes deux fois puis une troisième fois après que les étudiants auront placé les symboles. Il procédera de la même façon pour le b. Ne pas hésiter à répéter plusieurs fois si nécessaire.

a. placez le symbole phonétique au-dessus de chaque voyelle soulignée

1. Gérer → vous gérez
2. Céder → vous cédez
3. Sécher → nous séchons
4. Mener → vous menez
5. Lever → nous leavons
6. Semer → vous semez

b. complétez le verbe d'abord avec le symbole phonétique puis avec la lettre correspondante

1. Régler → nous r/e/glons → réglons
2. Léguer → vous l/e/gu/e/ → léguez
3. Geler → vous g/ə/l/e/ → gelez
4. Peler → nous p/ə/lons → pelons
5. Répéter → vous r/e/p/e/t/e/ → répétez
6. Préférer → nous pr/e/f/e/rons → préférons

II. Même exercice

On travaille sur les trois personnes du singulier et la troisième du pluriel dans lesquelles on relève des variations sonores et graphiques : l'*e* muet final entraîne *è* dans la syllabe précédente.

- | | | |
|--|---|--------------------------------------|
| 1. G <u>é</u> rer → je g <u>è</u> re | 4. R <u>é</u> gler → ils r <u>è</u> glent | 7. S <u>e</u> mer → il s <u>è</u> me |
| 2. C <u>é</u> der → tu c <u>è</u> des | 5. M <u>e</u> ner → je m <u>è</u> ne | 8. Geler → ils g <u>è</u> lent |
| 3. S <u>é</u> cher → il s <u>è</u> che | 6. L <u>e</u> ver → tu l <u>è</u> ves | |

III. Quelles graphies relevez-vous ?

Il faut faire ressortir ici les graphies /ə/ = *e* ; /e/ = *é* (+ *-er* et *-ez*) ; /ɛ/ = *è*. Ce petit tableau pourra être complété au fur et à mesure que l'étudiant rencontrera des graphies différentes pour chaque son. Il n'est pas utile, à ce stade, d'insérer

toutes les graphies des sons en question. L'apprenant relèvera sans aucun doute que /e/ peut être transcrit *é* mais aussi *-er* ou *-ez*. On peut d'ores et déjà le sensibiliser sur le fait que *e*+consonne en finale de mot non prononcée = /e/ qui donnera lieu, par la suite, quand on abordera non plus les verbes mais le reste du lexique, à des exercices plus spécifiques.

IV. Découpez les formes verbales suivantes en syllabes. Que remarquez-vous ?

Apprendre aux apprenants à découper les mots en syllabes (C+V, CC+V²¹) et surtout les notions de syllabe ouverte et syllabe fermée n'est pas chose facile. Nous proposons un exercice d'observation qui n'a pas pour objectif de faire ressortir toutes les notions concernant le rapport lettre accentuée/structure syllabique mais d'expliquer graduellement les différents types de syllabes et les corrélations sons/syllabe/graphie. Ainsi, nous introduisons ici ce qu'est une syllabe ouverte de la manière suivante :

→ **syllabe ouverte** (se terminant par une voyelle) :

/ə/ à l'intérieur ou en finale de mot = e [re- ; je]

/e/ au début, à l'intérieur ou en finale de mot = é [pré- ; -ré]

/ɛ/ à l'intérieur d'un mot = è+C+e [lè-ves]

Préférer : pré-fé-rer / Je préfère : je pré-fè-re / j'ai préféré : j'ai pré-fé-ré

Relever : re-le-ver / Tu relèves → tu re-lè-ves / tu as relevé : tu as re-le-vé

V. Conjuguez les verbes au présent de l'indicatif, écoutez les phrases et vérifiez votre orthographe

Il est intéressant d'introduire préalablement un thème d'actualité qui constitue le substrat lexical des exercices et des activités. Nous choisissons la politique (française, européenne et internationale) qui permet de composer des phrases, des textes types favorisant l'emploi de beaucoup des verbes qui font l'objet de notre étude.

Ce type d'exercice permet d'acheminer l'étudiant vers des typologies d'activités qui se rapprochent petit à petit de la dictée.

1. Les déclarations du président de la République (*soulever* - *soulèvent*) des protestations.
2. Le gouvernement (*accélérer* - *accélère*) les réformes.
3. Nous (*considérer* - *considérons*) les besoins de la population.
4. La crise (*amener* - *amène*) les gens à moins consommer.
5. Quelle tendance (*relever* - *relevez*)-vous depuis le début de la campagne ?

21 C= consonne, V= voyelle.

VI. Ecoutez la prononciation des verbes et mettez les accents quand c'est nécessaire. Donnez l'infinitif des verbes.

1. Cela *reflète* bien sa politique.
2. Nous ne *tolérons* pas leurs mensonges.
3. Ce nouveau leader *modèle* son parti à son image.
4. On *célèbre* l'armistice.
5. Certains *achètent* leur silence.

3.3. La variation des sons /e/, /ɛ/ et /ə/ et de leurs graphies 5e cours : 2 heures

FICHE N°3

a. Présentation

Les étudiants ont, à ce stade du parcours sur les accents, compris la fonction diacritique des accents aigu et grave. Ils ont également compris que certains phénomènes comme la flexion des formes verbales (ajout des désinences du présent de l'indicatif -e, -es, -e, -ent) entraînent des transformations sonores et graphiques au niveau de la voyelle (accentuée ou non) qui se trouve dans la syllabe qui précède celle de la désinence. Nous avons fait en sorte qu'ils se focalisent sur les sons et sur leurs graphies à travers la corrélation son/syllabe/graphie. Nous entendons à présent attirer leur attention sur le phénomène de la variation (changement de son et de graphie se traduisant par l'ajout d'un accent ou la transformation de la syllabe) et de faire saisir à travers elle les mécanismes d'accentuation.

Les verbes du premier groupe (en *e+C+er* et *é+C+er*) qui nous ont servi à introduire *e*, *é* et *è* sont repris dans cette troisième phase de travail. Nous choisissons ceux qui se présentent en *-eler* et *-eter* et qui se comportent soit comme *lever* soit comme *appeler*. Nous allons à travers eux introduire la notion de syllabe fermée et d'accent 0 (*eC+CV= /ɛ/*). Cela va permettre par la même occasion d'aborder les Rectifications de l'orthographe de 1990.

b. Contenus

le son /ɛ/ et ses graphies : /ɛ/ = è et *e*

accent 0

structure syllabique : la syllabe graphique fermée

verbes

Rectifications de l'orthographe de 1990

c. Déroulement

Cette fiche est davantage axée sur les graphies du son /ɛ/. Contrairement au déroulement des fiches précédentes qui prévoit que l'on travaille de la forme sonore vers la forme graphique, il s'agit ici de travailler sur une forme sonore correspondant à deux formes graphiques. Les exercices vont donc s'articuler principalement autour de deux compétences dans l'ordre suivant :

Transcription : è et eC+CV = /ɛ/

Articulation : è et eC+CV = /ɛ/

I. Ecoutez et complétez les verbes

Nous sensibilisons, toujours à travers le rapport son/graphie, sur la variation /ə/ → /ɛ/ → e = eC+CV et è+Ce.

Appeler : j'appelle ; tu app..... ; il appelle ; nous app..... ; vous appelez ; ils app.....

Geler : je g..... ; tu g..... ; il g..... ; nous gelons ; vous g..... ; ils g.....

Jeter : je jette ; tu jettes ; il j..... ; nous j..... ; vous j..... ; ils j.....

Acheter : j'ach..... ; tu ach..... ; il ach..... ; nous achetons ; vous ache..... ; ils achètent

II. Ecoutez, découpez les formes suivantes en syllabes et indiquez le symbole phonétique des voyelles. Que déduisez-vous ?

Les apprenants ont souvent tendance à mettre un accent (grave mais aussi aigu) sur les eC+CV tout simplement parce qu'ils n'ont pas conscience de la nature de la syllabe graphique.²² C'est l'occasion d'introduire la notion de syllabe fermée de la manière suivante :

→ **syllabe fermée** (se terminant par une consonne) :

/ɛ/ à l'intérieur d'un mot suivi de deux consonnes n'appartenant pas à la même syllabe [≠ e + groupes consonantiques gl (rè-**gl**e), ch (sè**ch**ement), gr (allè**gr**ement), etc.]

J'appelle : j'ap-**pel**-le / J'ai appelé : j'ai ap-**pe**-lé

Je jette : je jet-**te** / j'ai je-**té**

III. Les verbes ci-dessous sont comme *appeler* et *jeter*. Conjuguez-les.

Mémorisation de la graphie. On peut profiter de ce moment et de ces types de verbes dont les moins courants sont assez problématiques (redoublement de la consonne ou accent grave ?) pour signaler aux étudiants ce que les Rectifications de l'orthographe de 1990 préconisent à leur sujet. On conseille en

²² Même problème pour les voyelles nasales graphiques.

effet d'uniformiser la variation en /ε/ à travers l'ajout d'un accent grave plutôt que de redoubler la consonne.²³

1. Comment (*épeler – épelle*) -t-on le nom de ce parti ?
2. Je (*renouveler – renouvelle*) ma question au ministre de l'Intérieur.
3. Nous (*rejeter – rejetons*) votre proposition de loi.
4. Les syndicats (*projeter – projettent*) des journées de protestation.
5. Le Premier ministre (*rappeler – rappelle*) l'intention du gouvernement d'engager des réformes.

IV. Les verbes ci-dessous se conjuguent comme *geler* et *acheter*. Construisez des phrases.

1. (il) Modeler
2. (ils) Démanteler
3. (vous) Peler
4. (on) Déceler
5. (nous) Marteler

V. Ecoutez et répondez par oui ou par non en conjuguant les verbes donnés entre parenthèses

1. (altérer) :
La politique du gouvernement altère les rapports avec ce pays ?
2. (décréter)
Vous décrêtez qu'ils ont raison ?
3. (inquiéter)
Les réformes inquiètent la population ?
4. (démanteler)
Nous démantelons tout le réseau ?
5. (emmener)
Tu emmènes les manifestants loin d'ici ?

VI. Ecoutez et transcrivez les formes que vous entendez dans la colonne correspondant au verbe modèle et donnez l'infinitif.

1. vous élevez ; 2 tu accélères ; 3. on gèle ; 4. ils accélèrent ; 5. je jette

23 Voir Riegel M., Pellat J-C., Rioul R., *Grammaire méthodique du français*, cit. p. 273 ; Catach N., *L'orthographe en débat*, cit., pp. 127-132.

3.4. Pour faire le point

Nous proposons ici quelques activités permettant de vérifier si les notions ont été assimilées.

PROPOSITION N° 1

Construire des phrases courtes en faisant en sorte qu'elles contiennent des mots correspondant aux typologies observées précédemment. Ne pas mettre les accents, lire (2 fois) les phrases aux étudiants et leur demander, dans un premier temps, non pas de les placer mais d'écouter attentivement, de découper les mots en syllabes et, au terme de la lecture, de déterminer s'ils doivent en mettre ou pas. Lire les phrases une troisième fois, leur demander de placer les accents et de motiver leurs choix.

[Exemple : Les gens *tolerent* de moins en moins qu'on leur mente.]

PROPOSITION N°2

Rédiger un petit texte (sous forme d'article de journal portant sur le thème d'actualité abordé) d'une dizaine de lignes en y insérant les verbes sur lesquels les étudiants ont travaillé. Mettre ces verbes à l'infinitif, entre parenthèses et leur demander de les conjuguer. Lire le texte et demander aux apprenants d'écouter et de vérifier si la prononciation correspond à la forme qu'ils ont écrite.

[Exemple : Le monde entier (*célébrer*) aujourd'hui la capture du terroriste etc.]

PROPOSITION N°3

Rédiger un texte (sous forme d'article de journal portant sur le thème d'actualité abordé) contenant des formes verbales correspondant aux typologies travaillées en cours (si par exemple on a travaillé sur une série de verbes comme *considérer*, on choisira des verbes présentant les mêmes caractéristiques morphologiques mais que les étudiants n'ont jamais rencontrés²⁴), enlever les accents et le lire à haute voix. Les étudiants doivent placer les accents quand cela est nécessaire.

[Exemple : Le président *cede* sur certains points de politique intérieure ... etc.]

PROPOSITION N°4

Même procédé que pour la proposition n°3 mais on insère des erreurs dans les formes verbales. L'enseignant lit le texte, les étudiants vérifient l'orthographe

24 Toutefois, si les apprenants ont des difficultés, ou si l'on veut tout simplement vérifier s'ils ont assimilé, cet exercice peut être conçu à partir des verbes déjà rencontrés.

en fonction de ce qu'ils entendent et des traits morphologiques des formes verbales.

[Exemple : Les Etats-Unis *préfèrent* retirer leurs troupes avant le carnage etc.]

PROPOSITION N°5

Dieter un texte (authentique ou construit), contenant des verbes sur lesquels les étudiants ont travaillé.

4. Conclusion

Au terme de ces 5 séances sur les accents, à travers les trois typologies de verbes appartenant au I groupe, les étudiants devraient avoir les idées plus claires quant aux fonctions et aux fonctionnements des accents aigu et grave. Certes, nous n'avons ni tout dit ni tout fait. Cependant cette première approche devrait permettre aux apprenants d'être plus autonomes, de poursuivre sur des bases plus solides et d'étendre le travail à la sphère lexicale, par exemple, qui pose de réels problèmes sur ce point.

Car l'expérience nous a montré qu'une fois que les mécanismes fondamentaux sont compris, les étudiants sont par la suite plus sensibles (et moins peureux !) vis-à-vis des sons et de leurs transcriptions, à tous les niveaux. Comprendre et consolider le système d'accentuation (et de non accentuation) en français, percevoir tout ce que cela sous-tend comme corrélations et imbrications oral/écrit, est le fruit d'un travail graduel qui s'étend souvent sur toute une année.

FICHE N°1

les sons /ə/, /e/ et /ɛ/

I. Ecoutez et répétez les mots que vous entendez.



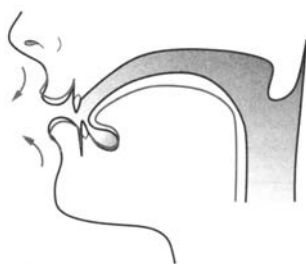
/ɛ/ - langue très peu en avant
/e/ - langue en avant



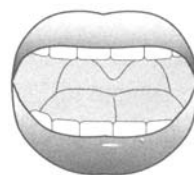
/ɛ/ - lèvres tirées
- bouche presque ouverte



/e/ - lèvres très tirées
- bouche fermée



/ə/ - langue centrale



/ə/ - lèvres arrondies
- bouche presque ouverte

II. Observez et prononcez :

a. les transcriptions phonétiques ci-dessous. Soulignez les voyelles.

/lə/ - /sə'me/ - /Re'gle/ - /ɛl'sɛd/

b. écoutez et transformez comme dans l'exemple donné.

Ex : /l ə 'v e/ → /l ə v e 'l e/

III. Ecoutez et indiquez pour chaque série si les mots sont identiques (=) ou différents (≠).

A	=	≠
1		
2		
3		
4		
5		

B	=	≠
1		
2		
3		
4		
5		

C	=	≠
1		
2		
3		
4		
5		

IV. Ecoutez et indiquez si dans la 1^{ère} syllabe des mots prononcés, vous entendez le son /ə/ ou le son /e/, le son /e/ ou le son /ɛ/.

A	/ə/	/e/
1		
2		
3		
4		
5		

B	/e/	/ɛ/
1		
2		
3		
4		
5		

V. Ecoutez et indiquez dans quelle/s syllabe/s vous entendez le son /e/.

	1	2	3
1			
2			
3			
4			
5			

VI. Indiquez dans quel ordre syllabique vous entendez les sons ci-dessous.

	/ə/	/e/	/ɛ/
1			
2			
3			
4			
5			

FICHE N°2

les graphies *e, é, è*

I. Ecoutez la prononciation des séries suivantes et :

a. placez le symbole phonétique au-dessus de chaque voyelle soulignée.

- | | | | |
|--------------------|-------------------------|-------------------|------------------------|
| 1. G <u>é</u> rer | → vous g <u>é</u> rez | 4. M <u>e</u> ner | → vous m <u>e</u> nez |
| 2. C <u>é</u> der | → vous c <u>é</u> dez | 5. L <u>e</u> ver | → nous l <u>e</u> vons |
| 3. S <u>e</u> cher | → nous s <u>e</u> chons | 6. S <u>e</u> mer | → vous s <u>e</u> mez |

b. complétez le verbe d'abord avec le symbole phonétique et puis avec la lettre correspondante.

- | | | |
|-------------|----------------------|----------------|
| 1. Régler | → nous r...glons | → r...glons |
| 2. Léguer | → vous l...gu... | → l...gu... |
| 3. Geler | → vous g...l... | → g...l... |
| 4. Peler | → nous p...l... | → p...l... |
| 5. Répéter | → vous r...p...t... | → r...p...t... |
| 6. Préférer | → nous pr...f...rons | → p...f...rons |

II. Même exercice.

- | | | | |
|--------------------|------------------------|-------------------|-----------------------|
| 1. G <u>é</u> rer | → je g <u>è</u> re | 5. M <u>e</u> ner | → je m <u>è</u> ne |
| 2. C <u>é</u> der | → tu c <u>è</u> des | 6. L <u>e</u> ver | → tu l <u>è</u> ves |
| 3. S <u>e</u> cher | → il s <u>è</u> che | 7. S <u>e</u> mer | → il s <u>è</u> me |
| 4. R <u>é</u> gler | → ils r <u>è</u> glent | 8. Geler | → ils g <u>è</u> lent |

III. Quelles graphies relevez-vous ?

/ə/	/e/	/ɛ/

IV. Découpez les formes verbales en syllabes. Que remarquez-vous ?

Préférer - Je préfère - j'ai préféré
 Relever - Tu relèves - tu as relevé

V. Conjuguez les verbes au présent de l'indicatif, écoutez les phrases et vérifiez votre orthographe.

1. Les déclarations du président de la République (*soulever*) des protestations.
2. Le gouvernement (*accélérer*) les réformes.
3. Nous (*considérer*) les besoins de la population.
4. La crise (*amener*) les gens à moins consommer.
5. Quelle tendance (*relever*)-vous depuis le début de la campagne ?

VI. Ecoutez la prononciation des verbes et mettez les accents quand c'est nécessaire. Donnez l'infinitif des verbes.

1. Cela *reflete* bien sa politique.
2. Nous ne *tolerons* pas leurs mensonges.
3. Ce nouveau leader *modele* son parti à son image.
4. On *celebre* l'armistice.
5. Certains *achetent* leur silence.

FICHE N°3

accent ou pas accent?

I. Ecoutez et complétez les verbes. Qu'observez-vous ?

Appeler : j'appelle ; tu app.... ; il appelle ; nous app.... ; vous appelez ; ils app....

Geler : je g..... ; tu g..... ; il g..... ; nous gelons ; vous g..... ; ils g.....

Jeter : je jette ; tu jettes ; il j..... ; nous j..... ; vous j..... ; ils j.....

Acheter : j'ach..... ; tu ach..... ; il ach..... ; nous achetons ; vous ach..... ; ils achètent

II. Ecoutez, découpez les formes suivantes en syllabes et indiquez le symbole phonétique des voyelles. Que déduisez-vous ?

J'appelle -J'ai appelé

Je jette - j'ai jeté

III. Les verbes ci-dessous sont comme *appeler* et *jeter*. Conjuguez-les.

1. Comment (*épeler*) -t-on le nom de ce parti ?
2. Je (*renouveler*) ma question au ministre de l'Intérieur.
3. Nous (*rejeter*) votre proposition de loi.
4. Les syndicats (*projeter*) des journées de protestation.
5. Le Premier ministre (*rappeler*) l'intention du gouvernement d'engager des réformes.

IV. Les verbes ci-dessous se conjuguent comme *geler* et *acheter*. Construisez des phrases.

1. (il) Modeler
2. (ils) Démanteler
3. (vous) Peler
4. (on) Déceler
5. (nous) Marteler

V. Ecoutez et répondez par oui ou par non en conjuguant les verbes donnés entre parenthèses

1. (altérer) :
2. (décréter)
3. (inquiéter)
4. (démanteler)
5. (emmener)

VI. Ecoutez et transcrivez les formes que vous entendez dans la colonne correspondant au verbe modèle et donnez l'infinitif.

	gérer	lever	appeler	INFINITIF
1				
2				
3				
4				
5				

Bibliographie

- Berger D., Cecchini G., Hédiard M. (1989) *Faute de quoi – Préparation à la dictée avec exercices auto-correctifs*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi).
- Bescherelle (1997) *L'orthographe pour tous*, Hatier, Paris.
- Catach N. (1978) *L'orthographe*, PUF, Paris.
- Catach N. (1991) *L'orthographe en débat*, Nathan, Paris.
- Charliac L., Motron A.-C. (1998), *Phonétique progressive du français*, Cle International, Paris.
- Goose G., Grevisse M. (1993) *Le bon usage*, Duculot, Paris-Louvain-la-Neuve.
- Jaffré J.-P. (1991) « Etat de la recherche en didactique du français langue maternelle » in *E.L.A.*, Didier Erudition, Paris.
- Jaffré J.-P. (1992) *Didactiques de l'orthographe*, Hachette, Paris.
- Kaneman-Pougatch M., Pedoya-Guimbretière E. (1991) *Le plaisir des sons*, Hachette/Didier, Paris.
- Masson M. (1991) Les « rectifications de 1990 : aperçu historique » in *Mots* n°28, pp. 57-68.
- Riegel M., Pellat J.-C., Rioul R. (2001) *Grammaire méthodique du français*, PUF, Paris.
- Thimonier R. (1967) *Le système graphique du français*, Plon, Paris.
- Tournier M. (1991) « A quoi sert l'accent circonflexe ? » in *Mots* n°28, pp. 101-107.
- Wioland F. (1991) *Prononcer les mots du français*, Hachette, Paris.

Prenons des étudiants non débutants
 s'apprêtant à affronter un an
 de langue française
 L'enseignant l'air de rien
 leur demande histoire de voir
 à quel point ils en sont
 de noter sur une feuille de papier
 les points abscons de la langue
 Sans trop d'hésitations tous ont
 en toute première position
 sur leur petit papier de doléances
 les accents
 Rien de surprenant se dira-t-on
 les accents nous le savons
 ont toujours eu très mauvaise
 réputation
 Néanmoins pensera-t-on
 les générations d'apprenants
 francophones et italophones
 se succèdent pointant du doigt
 ces signes embarrassants
 coupables de tant d'incompréhensions
 et de frustrations
 Les accents le grave l'aigu le
 circonflexe
 tels des Erynies hantant la sphère de
 l'écriture
 déjà si contraignante
 n'ont donc de cesse
 de tourmenter les étudiants
 et leur descendance
 faisant fi souvent
 de dizaines d'années d'études
 décourageant les bons
 et les mauvais éléments
 Résignation
 Qu'y a-t-il en deuxième position
 sur les coupons
 Voyons
 le /ê/ le /ã/ et le /õ/ ã õ
 qui n'ont pas d'accents
 Soudain un vent de protestations
 d'accusations
 traverse la conversation
 C'est la révolution
 Les étudiants brandissant leurs
 revendications
 s'en prennent aux accents
 à l'enseignant décevant capon
 qui pour toute raison

répond qu'il est vain
 d'importuner ces démons
 si changeants si malins si inconstants
 Brusquement des mains se cabrent
 bizarrement
 telles des centaines d'accents
 aigus graves circonflexes
 et se lèvent en tous points
 menaçantes
 Dans le même temps
 monte dans un coin
 un chœur suppliant
 Nous vous implorons
 libérez-nous des accents
 qui depuis tant de temps
 sont pour nous la source de tant
 de tourments
 de tant de déchirements
 C'est alors que l'enseignant
 laissant son air compatissant
 voyant se dresser à l'instant
 les moulins à vent de l'orthographe
 se mue sur-le-champ en vaillant paladin
 et s'armant de son crayon
 hurlant furibond mâtin
 se lance délibérément
 contre leurs ailes les accents
 Tremblez
 tous aigus graves circonflexes
 que vous soyez
 nous vous plierons accents
 nous vous materons
 Etudiants armez-vous de patience
 de connaissance
 et nous vaincrons.

Nos remerciements
 vont à tous les étudiants
 qui diligemment et intelligemment
 nous ont aidée de leurs suggestions
 et ont pendant un an
 alimenté nos réflexions
 Notre reconnaissance
 va à tous les étudiants
 qui patiemment et vaillamment
 ont affronté pendant un an
 les térébrants
 et pourtant
 non moins fascinants
 accents