



**HAL**  
open science

# L'enseignement des accents orthographiques en fin de cycle 2

Irène Valke

► **To cite this version:**

Irène Valke. L'enseignement des accents orthographiques en fin de cycle 2. Education. 2021. dumas-03579709

**HAL Id: dumas-03579709**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03579709v1>**

Submitted on 18 Feb 2022

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

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



**Année universitaire 2020-2021**

***Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

***Mention Premier degré***

# **L'enseignement des accents orthographiques en fin de cycle 2**

**Présenté par Irène VALKE**

**Mémoire de M2 encadré par Sara ABDOLLAHZADEH SARDEHAEI**

## Sommaire

Introduction.....	1
1. De la naissance des accents orthographiques français à leur remise en question.....	3
1.1. L'introduction des accents : une volonté de simplifier la graphie de la langue française.....	3
1.1.1. Une graphie complexe jusqu'au XVIe siècle.....	3
1.1.2. L'influence du latin chez les imprimeurs de la Renaissance.....	4
1.1.3. Des théories sur l'emploi des accents qui peinent à faire consensus.....	5
1.1.4. L'influence de l'Académie française : vers la généralisation des accents.....	6
1.2. Les accents orthographiques, une « zone de fragilité » du système de la langue écrite (J.-P. Jaffré, M. Payol).....	7
1.2.1. Le système d'accentuation actuel.....	7
1.2.2. Incohérences et contradictions.....	9
1.2.3. Le XXe siècle : débats et réforme de 1990.....	10
1.2.4. Une utilité encore discutée de nos jours.....	11
1.3. Quelle approche de l'enseignement de l'orthographe lexicale aujourd'hui ?.....	13
1.3.1. Des pratiques pédagogiques transmissives qui ont peu évolué depuis le XIXe siècle.....	13
1.3.2. L'apprentissage de l'orthographe lexicale et des accents au prisme des programmes scolaires.....	14
1.3.3. Les élèves français en échec dans le domaine de l'orthographe ?.....	16
1.3.4. Problématique et éléments de réponse : quelles pratiques pédagogiques pour un enseignement efficace des accents orthographiques en fin de cycle 2 ?.....	17
2. Quelques propositions didactiques pour un enseignement efficace des accents en fin de cycle 2.....	19
2.1. Méthodologie.....	19
2.1.1. Participants.....	19
2.1.2. Elaboration de la procédure et mise en œuvre matérielle .....	20
2.1.3. Déroulement.....	21
2.2. Présentation des résultats.....	23

2.2.1. Représentations des élèves.....	23
2.2.2. Résultats des dictées diagnostiques et finales.....	25
2.2.3. Quelques progressions individuelles.....	28
2.2.4. Eléments d'analyse pour la production d'écrit.....	29
2.3. Analyse des résultats.....	30
2.3.1. Des résultats encourageants.....	30
2.3.2. Mais des évolutions individuelles inégales.....	31
2.3.3. Limites de l'étude.....	32
2.4. Conclusion.....	33
Bibliographie.....	34
Sommaire des annexes.....	35

## Introduction

« Une orthographe comme la nôtre est un luxe qui coûte cher ». (Nina Catach)

L'orthographe française présente la particularité d'être tout à fait complexe du fait des nombreuses informations qu'elle peut véhiculer et dimensions qu'elle peut cristalliser : phonétique, esthétique, sentimentale... S'il est bien un objet d'étude qui illustre parfaitement toute la richesse et l'opacité de notre langue, ce sont bien évidemment les accents orthographiques. Ils sont au nombre de trois – accent aigu, accent grave et accent circonflexe – et leur utilisation pose régulièrement problème depuis leur introduction au XVI<sup>e</sup> siècle.

Les accents sont des signes auxiliaires dont le nom dissimule bien l'importance qu'ils ont dans la langue écrite française. Ils sont dits « auxiliaires » car ils ne possèdent aucune valeur seuls, au même titre que le tréma, la cédille ou l'apostrophe. Ils se placent sur certaines voyelles afin d'en indiquer la prononciation, mais également pour éviter la confusion de mots homophones (a/à et ou/où). Comme le tréma et la cédille, les accents appartiennent donc à la catégorie des signes diacritiques (du grec *diacritikos*, « qui permet de distinguer ») car ils peuvent se placer sur ou sous des graphèmes pour modifier leur prononciation.

Il suffit par exemple de s'appuyer sur *L'Orthographe Française* (1995) de la linguiste Nina Catach pour prendre conscience que ces trois accents, aigu, grave et circonflexe, occupent pourtant une part non négligeable du paysage orthographique français. Sont compilés dans le tableau suivant les graphèmes de niveau 2 de N. Catach sur lesquels peuvent être apposés des accents (l'ensemble des 70 graphèmes doit idéalement être maîtrisé en fin de scolarité primaire) :

### Graphèmes - Niveau 2

Archigraphème	Phonème	Graphème de base	% approximatif d'utilisation	Exemples
A	/A/	à	7%	à
		â	1%	pâte, pâté
E	/e/	e + é	99%	mes, pré
	/ɛ/	(e) + è ê	67,9% 2,1%	bec, règle bête, bêler

I	/i/	î		gîte
O	/o/	ô		côte
U	/y/	û		mûr
OU	/u/	où		où
		oû		goût

En comparant ce tableau avec celui mis au point par J.-P. Haton et M. Lamotte pour indiquer la fréquence des phonèmes de la langue française, avec le pourcentage d'occurrences dans les textes, on constate qu'un élève français est régulièrement confronté aux accents lors de sa scolarité puisqu'il est susceptible d'en rencontrer sur près d'un quart des phonèmes à l'écrit :

Phonème	% d'occurrences	Classement (sur 33)
/i/	6,79%	3 <sup>ème</sup>
/e/	5,82%	6 <sup>ème</sup>
/ɛ/	4,81%	9 <sup>ème</sup>
/y/	2,46%	16 <sup>ème</sup>
/u/	2,28%	18 <sup>ème</sup>
/o/	1,07%	24 <sup>ème</sup>
TOTAL	23,23%	

N. Catach a posé un constat alarmant quant au niveau en orthographe des petits Français :

« Un enfant de huit ans, en Espagne, en Italie, dans la plupart des pays qui nous entourent, écrit à sa grand-mère sans problèmes. Comme on sait, tel n'est pas le cas en France, même à quinze ou seize ans parfois. Pourquoi ? Parce que notre orthographe est difficile ? Parce qu'elle est enseignée dans de mauvaises conditions, ou mal enseignée ? Peut-être, mais surtout parce qu'elle est mal *conçue*, de la base au sommet, de façon élitiste, maximaliste et dogmatique. »

L'apprentissage des accents semble donc constituer une « zone de fragilité » dans un domaine où les élèves français semblent déjà en difficulté. En s'appuyant sur les apports récents de la recherche, comment renouveler l'enseignement des accents orthographiques et le rendre plus efficace ?

# **1. De la naissance des accents orthographiques français à leur remise en question**

## **1.1. L'introduction des accents : une volonté de simplifier la graphie de la langue française**

La linguiste Nina Catach a défini le système d'accentuation du français comme « [un] magnifique instrument, lentement élaboré par les grammairiens et les imprimeurs du français du XVIe au XIXe siècle [...], [qui], du moins pour l'accent aigu et grave, ne pose plus guère de problèmes, et il a fallu beaucoup d'acharnement [...] pour en créer quelques-uns ».

### **1.1.1. Une graphie complexe jusqu'au XVIe siècle**

L'orthographe du français telle que nous la connaissons est perçue comme tout à fait complexe : elle permet non seulement de transcrire les sons mais elle apporte également un grand nombre d'informations complémentaires d'ordre phonologique, historique, étymologique, ou morphosyntaxique, sans oublier que sont pris en compte des critères d'ordre esthétique. Ces caractéristiques sont le reflet des multiples transformations qu'a connues la graphie du français depuis son apparition au Moyen Age.

Alors que le latin était employé dans les hautes sphères de la société médiévale et perçu comme prestigieux, la graphie du français, qui utilise les lettres du latin, se révèle plus simple et s'impose peu à peu dans la vie publique, en témoignent les *Serments de Strasbourg* (842) qui actent l'alliance militaire entre Louis le Germanique et Charles le Chauve contre leur frère Lothaire Ier et qui sont parvenus jusqu'à nous. Certaines spécificités de la langue latine, comme les lettres muettes, sont ainsi conservées dans le but de conférer plus de prestige à une langue perçue comme plus populaire.

Entre les *Serments de Strasbourg* et le XIIe siècle, une littérature en langue vulgaire se constitue peu à peu avec un certain consensus sur l'orthographe du français mise en œuvre par les scribes. Pourtant les incohérences ne disparaissent pas pour autant : non seulement les lettres latines ne permettent pas de transcrire parfaitement les sons de la langue vulgaire, notamment les diphtongues et triphthongues, mais le phénomène des lettres muettes adscrites dans la graphie du français va se poursuivre du XIIe au XVIe siècle. Alors que le latin ne reconnaissait qu'une voyelle « e », le français en différencie déjà trois, qui ne sont pas encore notées par des accents mais par des « s », « z » ou des consonnes doubles.

Avec le courant humaniste, de nombreux manuscrits sont traduits du latin à la langue vulgaire au cours du XVe siècle, ce qui renforce la démocratisation du français dans les couches les plus élevées de la société mais les deux langues écrites vont continuer de coexister dans une parfaite harmonie pendant plusieurs siècles, et ce jusqu'à une époque assez tardive dans les milieux religieux et universitaires (N. Catach).

### **1.1.2. L'influence du latin chez les imprimeurs de la Renaissance**

Les accents étaient connus grâce à l'enseignement du latin pendant la Renaissance, qui s'appuyait sur des œuvres comme *De Accentibus* de Priscien, dans lequel sont détaillées les règles d'accentuation du latin. Ces signes ont pourtant vu le jour bien plus tôt puisqu'ils ont été inventés par des grammairiens alexandrins dans le but de distinguer des mots homographes et de noter les accents toniques. Ceux-ci sont repris par les Latins à Rome au IVe siècle pour éviter la confusion entre certains mots et indiquer la longueur des voyelles.

Dès 1525, des accents sont ainsi introduits dans des ouvrages en langue latine puis vulgaire par les imprimeurs français et italiens. La tendance est alors à l'échange et l'achat de caractères entre Français et Italiens et à la fonte de nouveaux caractères, le tout sous l'influence de grands noms de l'imprimerie comme Geoffroy Tory qui propose une analyse de la typographie française dans *Champ Fleury*, paru en 1529, et qui y démontre la nécessité d'introduire des accents (C. Alberdi Urquizu). Son propos trouve un écho chez un autre imprimeur, Etienne Dolet, qui expose dans son traité *De la punctuation de la langue Françoise plus Des Accens d'ycelle* (1540) les fonctions des cédilles, apostrophes, parenthèses, mais surtout des accents.

On voit ici le rôle essentiel qu'ont joué les imprimeurs de l'époque, qui n'avaient d'autres choix que de prendre position sur des questions orthographiques épineuses, alors même que la graphie du français n'était pas encore normalisée à l'échelle du royaume, comme l'explique Carmen Alberdi Urquizu : « L'imprimerie permet ainsi d'écarter les variations graphiques dues à des scribes différents et d'unifier les critères dans l'attribution des caractères aux sons. ».

L'introduction des accents (mais aussi des signes auxiliaires comme la cédille, le tréma et l'apostrophe) dans les imprimés de l'époque enclenche la disparition progressive des lettres muettes adscrites, et par conséquent une certaine simplification de l'orthographe française et une meilleure lisibilité des ouvrages publiés. Ces lettres adscrites et considérées comme non essentielles étaient généralement les marqueurs de l'étymologie grecque ou latine des mots.

Toutefois, on ne peut parler que de « mise en place partielle des accents » dans le sens où ceux-ci ne sont utilisés qu'en fin de mot ou sur des monosyllabes, et beaucoup plus rarement à l'intérieur des mots (C. Alberdi Urquizu).

### **1.1.3. Des théories sur l'emploi des accents qui peinent à faire consensus**

Dans le *Champ Fleury*, Geoffroy Tory milite pour un emploi des accents en français, et propose par exemple de distinguer « a » et « à » à l'aide de l'accent grave ou d'avoir recours à l'accent aigu pour marquer les différents types de « e ». Il préconise également l'usage de la cédille. Robert Estienne, un imprimeur parisien, lui emboîte le pas l'année suivante et utilise le premier l'accent aigu dans un souci pédagogique.

En 1531, Jacques Sylvius, professeur de lettres devenu médecin, propose un système avec quatre types d'accents : l'aigu, le grave, le plat et le circonflexe. Mais sa proposition est jugée trop complexe. Il faudra attendre 1540 et les trois traités d'Etienne Dolet pour qu'une certaine norme soit adoptée concernant l'emploi de ces signes auxiliaires. Par exemple, les pluriels des mots en -ez sont remplacés par -és.

Le débat se poursuit néanmoins tout au long du XVI<sup>e</sup> siècle, avec d'un côté les « phonéticiens » qui défendent un système orthographique proche de la réalité phonétique, et de l'autre les « graphocentristes » qui souhaitent voir perdurer une orthographe savante et étymologique du français (A. Baroni). Malgré le fait que tous semblent reconnaître trois types de « e », ceux-ci sont notés différemment et les accents sont finalement peu utilisés dans l'ensemble.

Des membres de la Pléiade comme Thomas Sébillet et Pierre de Ronsard se montrent également en faveur d'une graphie plus proche de la langue orale. Dans cette optique, le premier supprime de nombreuses consonnes muettes et emploie abondamment les accents dans son *Art Poétique* (1548), tandis que le second utilise l'accent circonflexe pour indiquer la longueur des voyelles (sauf sur le « e ») et fait disparaître les hiatus. Ronsard est ainsi le premier à proposer des transformations comme meure/mûre et aage/âge.

Après 1560, on observe toutefois un recul de l'emploi des accents, à l'exception de l'accent aigu en finale absolue et de l'accent grave sur « a ».

C'est au XVII<sup>e</sup> siècle, grâce à l'impulsion de libraires hollandais, que les accents font leur retour dans les ouvrages imprimés. L'accent aigu peut désormais se trouver en début de mot et

l'accent circonflexe est utilisé pour marquer la longueur des voyelles. On remarque à ce titre que les pièces de Pierre Corneille témoignent d'un système d'accentuation assez moderne. Le poète et dramaturge se révèle être un précurseur en la matière et emploie le premier les mots suivants : après, dès, excès, exprès, près, succès.

Mais cet élan en matière de réformes orthographiques est rapidement confronté à un adversaire de taille : l'Académie française.

#### **1.1.4. L'influence de l'Académie française : vers la généralisation des accents**

L'Académie française est officiellement créée par Richelieu en 1634. Elle se constitue de savants qui décident de se regrouper avec le projet de réglementer et de restaurer une forme de pureté à la langue française. C'est dans cette optique que vont se succéder au fil des siècles les éditions du *Dictionnaire de l'Académie*.

En 1673 débute la rédaction de la première édition, qui est publiée près de vingt ans plus tard, en 1694. Les accents y sont utilisés de façon aléatoire car on estime qu'ils n'ont de valeur que s'ils respectent l'étymologie des mots. Ce critère étymologique explique la présence de certains archaïsmes dans le dictionnaire comme « écrire », qui est jugé plus proche de « scribe » et « description ».

A contrecourant du conservatisme de l'Académie, paraissent pourtant des dictionnaires assez novateurs comme ceux des Précieuses, un cercle littéraire de femmes, ou du grammairien César-Pierre Richelet. En 1661, les premières suppriment les lettres muettes et ont systématiquement recours aux accents. En 1680, du côté de Genève, Richelet se montre plus mesuré et ne supprime pas toutes les lettres muettes mais emploie également abondamment les accents. Il est considéré comme un précurseur de l'abbé Olivet, en charge de la rédaction du troisième *Dictionnaire de l'Académie*. Ces propositions audacieuses témoignent de la volonté d'une orthographe simplifiée, qui voit la dimension phonétique l'emporter sur l'aspect étymologique.

Il faut donc attendre l'édition de 1740 de l'abbé Olivet, pour assister à une utilisation systématique des accents dans le dictionnaire, avec des règles d'utilisation proches de celles que nous connaissons. Par rapport à l'édition précédente, 68% des modifications effectuées concernent les accents (A. Baroni). Ce chiffre se révèle même plus important si l'on prend en

compte les changements liés à l'introduction des accents comme la disparition des « s » muets, dorénavant remplacés par des accents circonflexes.

Les fonctions des trois accents que nous connaissons actuellement y sont définies ainsi : l'accent aigu présente une valeur phonique, l'accent grave a une fonction phonique mais aussi distinctive, enfin l'accent circonflexe présente une simple valeur phonique puisqu'il indique la longueur de la voyelle.

D'autres modifications vont suivre dans les éditions suivantes du *Dictionnaire* au XVIII<sup>e</sup> siècle encore très marquées par l'influence de l'abbé d'Olivet, avec notamment l'accent grave qui remplace l'accent aigu dans *mère* dans l'édition de 1762. La Révolution française provoque des bouleversements dans la langue française avec l'émergence d'une méthode pédagogique, c'est-à-dire la volonté de clarifier le système orthographique à destination des usagers (A. Baroni).

Cette volonté de simplification du système orthographique se poursuit au XIX<sup>e</sup> siècle mais le siècle suivant voit des propositions de réformes orthographiques se heurter à une Académie assez rigide et conservatrice, et ce jusqu'à la grande réforme de 1990, qui doit réviser un système d'accentuation jugé complexe et illogique.

## **1.2. Les accents orthographiques, une « zone de fragilité » du système de la langue écrite (J.-P. Jaffré, M. Payol)**

Les accents en français constituent ce que le linguiste Jean-Pierre Jaffré et le docteur en psychologie cognitive Michel Fayol appellent une « zone de fragilité » du système de la langue écrite. Rappelons ici que les accents et signes auxiliaires ont progressivement remplacé les lettres diacritiques, mais ce sont deux systèmes en concurrence qui ont été adoptés conjointement.

### **1.2.1. Le système d'accentuation actuel**

Les rôles des accents aigu, grave et circonflexe sont mal répartis et non définis clairement.

#### *1.2.1.1. Accents aigu et grave*

Les accents aigus et grave possèdent à l'évidence une valeur phonique puisqu'ils permettent respectivement de transcrire les sons /e/ et /ɛ/.

En effet, la lettre « e » peut dans la langue française transcrire plusieurs phonèmes : /e/, /ɛ/ ou /ə/ (« e » caduc). On ne peut trouver en théorie les accents aigu et grave sur le « e » qu'en syllabe graphique ouverte, c'est-à-dire une syllabe qui se termine à l'écrit par une voyelle prononcée. Mais la syllabe graphique ne correspond pas toujours à la syllabe phonique en français, ce qui engendre un grand nombre d'erreurs orthographiques.

Contrairement à l'accent aigu, l'accent grave peut se positionner sur d'autres voyelles que le « e ». Sur la lettre « a », il permet surtout d'empêcher la confusion entre des homophones, notamment entre la préposition « à » et le verbe avoir conjugué à la troisième personne « a », mais aussi pour distinguer « ça » et « là » de « ça », contraction de « cela », et de l'article défini « la ». Sur la lettre « u », l'accent grave est employé pour les mêmes raisons, comme on l'observe avec la préposition « où » et la conjonction de coordination « ou », même si les deux mots sont moins souvent sujets à confusion. L'accent grave possède donc également une fonction distinctive.

#### 1.2.1.2. *Accent circonflexe*

L'accent circonflexe peut quant à lui se trouver sur toutes les voyelles, à l'exception du « y ». Les fonctions qu'il peut revêtir sont au nombre de quatre.

- Emploi phonétique : il peut indiquer un « e » long et ouvert (rêve, chêne), un « o » long et fermé (cône, aumône) ou un « a » long et postérieur, phonétiquement transcrit /ɑ/ et non /a/ (pâte, mâle).
- Emploi étymologique : il est dans ce cas le signe d'une contraction, souvent en raison de la disparition d'une lettre muette, principalement le « s » (hôpital, hôte).
- Emploi distinctif (ou logogrammique) : l'accent circonflexe a été conservé dans certains cas pour différencier des monosyllabes ou des mots courts homophones (du/dû, mur/mûr).
- Emploi analogique (ou morphogrammique) : on retrouve l'accent circonflexe dans certaines séries nominales (mots d'une même famille ou mots d'origine grecque) et verbales (marques des quatrième et cinquième personnes au passé simple, ainsi que de la troisième personne au subjonctif imparfait).

### 1.2.2. Incohérences et contradictions

D'abord, quelques problèmes se posent concernant l'utilisation des accents aigu et grave. Par exemple, le son /ɛ/ n'est pas forcément transcrit par un « e » avec un accent grave. En l'absence d'accent, « e » se prononce /ɛ/ en syllabe fermée et /ə/ en syllabe ouverte. Le son /ɛ/ peut donc être transcrit de deux manières, avec un « è » en syllabe graphique ouverte (fève) et par « e » en syllabe graphique fermée (terminer).

Par ailleurs, les exceptions à leurs règles d'utilisation sont nombreuses. D'une part, les mots d'emprunt ou d'origine latine ne comportent pas nécessairement d'accents (revolver, placebo). D'autre part, lorsque la lettre « e » se trouve dans une syllabe suivie par /ə/, elle est notée « é » avec un accent aigu alors que sa prononciation se rapproche plus de /ɛ/ (médecin, crèmerie).

Néanmoins, en s'appuyant sur la description des différents usages des accents, il n'est pas surprenant d'apprendre que c'est l'accent circonflexe qui pose le plus problème par le grand nombre de valeurs distinctes qu'il peut revêtir, mais aussi par l'existence de nombreuses exceptions à ces règles d'utilisation. Il engendre ainsi un nombre important d'erreurs d'orthographe : de 10 à 28% selon certains sondages (N. Catach). Il est même qualifié de « parfaitement aléatoire » par la linguiste car il peut revêtir plusieurs fonctions à la fois et il n'apparaît pas dans certains cas alors qu'il le devrait.

Chaque règle d'utilisation de l'accent circonflexe présente en effet des exceptions. En principe, il ne devrait pas être employé devant la lettre « s », devant deux consonnes ou sur des voyelles nasales mais on constate des irrégularités : que je crûsse, théâtre ou huître, nous vînmes.

Concernant son emploi phonétique, il pose question car la majorité des oppositions de longueurs entre voyelles qui étaient observées au XVIII<sup>e</sup> siècle sont difficilement détectables aujourd'hui et leur prononciation peut varier d'une région à l'autre. De même, dans de nombreux mots d'origine grecque, on peut hésiter sur l'ouverture et la longueur du « o » et par conséquent, sur le recours ou non à l'accent circonflexe. L'emploi analogique n'est lui non plus pas toujours évident et ne peut s'observer dans certains cas (extrême, extrémité).

Différents emplois de l'accent circonflexe peuvent également s'opposer. C'est le cas pour la notation de la longueur de la voyelle qui disparaît dans des mots dérivés (grâce, gracieux, gracieuseté). De plus, dans les séries verbales, la valeur analogique a tendance à prendre le pas sur la valeur phonétique.

### 1.2.3. Le XXe siècle : débats et réforme de 1990

Dans les années 1920-1930, plusieurs intellectuels alertent de la lente mutation du français en une langue morte du fait de « pédanteries orthographiques » (N. Catach). Pourtant, la première moitié du siècle voit l'échec des réformes visant à imposer une orthographe de type phonétique.

Les débats ressurgissent par intermittence après 1945 alors qu'on assiste à une large diffusion de la culture dans la société française, et que les études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe connaissent un essor notable. On entend souvent à cette époque que le niveau orthographique des élèves français a baissé, mais une enquête menée par André Chervel et Danièle Manesse révèle que leur orthographe est bien meilleure en 1987 qu'en 1873, ceci étant toutefois à mettre en relation avec la démocratisation de l'école qui s'ouvre à des classes plus populaires au cours du siècle.

A l'occasion du bicentenaire de la Révolution française, dix linguistes, dont Nina Catach, lancent un appel dans *Le Monde* pour moderniser l'orthographe du français, en la rendant plus logique et par conséquent plus accessible. Une réforme est également réclamée du côté du Syndicat National des Instituteurs. Face à ces pressions externes, le premier ministre Michel Rocard fonde le Conseil Supérieur de la langue française avec notamment un groupe de travail sur l'orthographe.

Le Conseil supérieur présente en juin 1990, après consultations et avis favorable de l'Académie française, des propositions portant sur cinq points. Les modifications retenues sont publiées dans le *Journal officiel de la République française* :

- L'accent aigu subit assez peu de changements, il est simplement apposé sur les mots empruntés (référendum, révolver).
- L'accent grave remplace dorénavant l'accent aigu dans le cas d'une syllabe atone suivie d'une syllabe avec un « e » sourd (je cèderai, évènement).
- L'accent circonflexe peut désormais être supprimé sur les lettres « i » et « u », sauf en cas d'homonymie. Toutefois, les terminaisons du passé simple, du subjonctif imparfait et du plus-que-parfait ne changent pas.

Ces modifications choquent profondément les plus conservateurs, qui s'indignent de voir remettre en question « le génie de la langue », mais nombre de linguistes (Nina Catach, André Goosse), ainsi que des associations d'enseignants de français plébiscitent cette initiative. Pourtant, ces rectifications de l'orthographe se révèlent être peu appliquées, voire ignorées et

rencontrent une grande résistance. Comment expliquer de telles réticences alors les modifications votées ne concernent que 2000 mots ?

D'après le linguiste Bernard Cerguiglini, les habitudes de lecture et d'écriture acquises sont certes difficiles à changer mais il voit surtout dans ces résistances un attachement des Français à la graphie de leur langue qu'ils considèrent presque comme un « monument historique » : « Pleine de cédilles et de fureur, l'histoire de l'orthographe française est avant tout une bataille des idées. Si la graphie est bien une représentation, elle transcrit moins des sons qu'une image de la langue, une conception de l'écriture, une théorie du signe ».

Un autre argument est avancé par le grammairien André Goosse. Selon lui, le poids de l'enseignement traditionnel explique pourquoi les générations plus anciennes ne souhaitent pas que l'orthographe française soit simplifiée pour les générations futures : « L'usager ordinaire répugne aux réformes. Celui qui a peiné pour apprendre ne se résigne pas à avoir peiné pour rien, a-t-on dit. Cette attitude est, du reste, parfaitement en conformité avec la place qui a été assignée à l'orthographe dans l'éducation générale. »

Ainsi, lors de la présentation du rapport en 1990, il est précisé que les deux orthographe en vigueur seront tolérées jusqu'à ce que la graphie recommandée soit ancrée dans les habitudes collectives. Mais celle-ci ne le sera jamais vraiment malgré plusieurs campagnes de soutien, à l'image de la parution de la brochure *Le millepatte sur un nénufar. Vadémécum de l'orthographe recommandée* en 2004, qui encourage la mise en œuvre de ces rectifications.

#### **1.2.4. Une utilité encore discutée de nos jours**

Un constat saute aux yeux dans notre société actuelle : les accents sont de moins en moins utilisés. Leur emploi dans les communications privées comme les SMS ou les e-mails recule, notamment en raison de la conception des claviers de téléphone et d'ordinateur. Les caractères y sont organisés d'une telle façon qu'il n'est pas toujours aisé d'avoir recours aux accents, ceux-ci nécessitant parfois une manœuvre supplémentaire. Nina Catach dénonce ainsi les excès de certains professionnels de l'informatique qui prétendent qu'un ordinateur ne peut accepter les « complications » de l'orthographe française, notamment les accents. Le moindre coût des claviers anglo-saxons démontre bien que l'inclusion de signes diacritiques comme les accents contribue à augmenter le coût de fabrication d'un clavier d'ordinateur.

Mais l'utilisation des accents recule aussi pour une raison moins pragmatique : les accents ne sont pas considérés comme essentiels pour une partie de la population. Le linguiste Albert Valdman voit le français comme une langue où la forme écrite l'emporte sur l'oral. Dans le sens où la prononciation des accents est automatique, leur utilisation relève plutôt d'une compétence écrite, certains accents n'influant pas sur l'oral (accent grave sur « a » et « u » par exemple). En plaçant correctement les accents, on démontre d'une certaine façon son savoir grammatical. La fonction phonétique concerne surtout les accents aigu et grave sur la lettre « e » mais les autres emplois des accents (analogique, distinctif, étymologique) n'ont pas de valeur à l'oral. La prononciation n'étant pas influencée par la qualité de ces informations, certains s'interrogent sur leur utilité à l'écrit.

De même, Nina Catach trouve les accents « gênants, lourds à gérer, peu utiles dans bien des cas » et se positionne en faveur d'une limitation de leur emploi. Concernant l'accent circonflexe, elle estime qu'il pourrait aisément être remplacé par un accent grave sur la lettre « e », et que ses fonctions analogiques et étymologiques ne sont pas pertinentes. Pour les fonctions distinctives, elle propose de remplacer les accents sur les autres voyelles par un accent plat, en ne conservant avec ce dernier que les accents aigu et grave sur le « e » qui ont selon elle une réelle utilité à l'oral. En effet, la fonction phonétique de l'accent circonflexe est sujette à discussion, dans la mesure où la distinction à l'oral entre un « a » et un « â » par exemple n'est pas toujours évidente. On obtiendrait alors le système d'accentuation suivant : « ā, é, è, ī, ō, ū ».

Quoi qu'il en soit, la « querelle du circonflexe » continue de cristalliser les tensions entre les défenseurs d'une orthographe simplifiée et ceux qui souhaitent préserver à tout prix l'esthétique et l'étymologie de la langue, en se justifiant par un amour des lettres et un sentimentalisme exacerbé.

Dans son ouvrage *La Révolte des Accents*, paru en 2007, l'Académicien Erik Orsenna traite de ce même « sujet riche, complexe et passionnant » (M.-A. Paveau). Les accents se révèlent être des personnages à part entière, ici présentés comme maltraités et méprisés, si bien qu'ils décident de se mettre en grève et de désertir les paroles des autres personnages du conte. Erik Orsenna s'interroge ainsi sur la relation entre oral et écrit et met en avant d'autres dimensions que la fonction purement phonétique des accents. Aussi on observe chez Orsenna un amour des belles lettres, ainsi qu'un profond attachement à l'histoire et à l'esthétique de la langue française. Ses réticences à modifier un système d'accentuation perçu comme étant une particularité tout à fait singulière et charmante du français s'expriment pleinement à différents

moments de l'histoire, notamment lorsque les personnages perdent soudain leurs accents : « Nous avons moins écouté l'histoire de Don Luis que frissonné en entendant ses phrases auxquelles manquaient les accents : leur absence *éteignait* les mots. On aurait dit que notre langue française avait, soudain, perdu tout élan, tout éclat, toute lumière. ».

Enfin, l'ouvrage conclut sur la question de l'utilité des accents et sur leur dimension hautement sentimentale aux yeux de l'auteur :

« – Monsieur, les accents, au fond, à quoi servent-ils ?

– Ils nous réveillent, Jeanne, ils vont chercher en nous ce que nous avons de plus fort, ils accentuent notre vie. Comme leur nom l'indique, ils *accentuent*. »

### **1.3. Quelle approche de l'enseignement de l'orthographe lexicale aujourd'hui ?**

#### **1.3.1. Des pratiques pédagogiques transmissives qui ont peu évolué depuis le XIXe siècle**

Comme l'explique la linguiste Danièle Cogis, « si les méthodes ne font pas la une, c'est que le consensus semble régner autour des « exercices traditionnels qui ont fait leur preuve ». Elle illustre son propos avec l'exercice de la dictée, que l'on retrouve à maintes reprises dans le « socle commun des connaissances » comme « outil d'apprentissage indispensable ». On constate ainsi, d'après elle, un recours aux vieilles méthodes qui ont fait leurs preuves, et qui permettront aux élèves d'aujourd'hui de renouer avec le niveau d'orthographe de leurs aînés, et d'enrayer ce que certains observent comme une baisse générale et constante du niveau des petits Français dans ce domaine.

L'enseignement du français apparaît donc comme fondé sur ce que Danièle Cogis appelle « le triptyque règles-exercices-dictée ». Si cette méthode semble particulièrement bien se prêter à l'apprentissage de l'orthographe grammaticale (« C'est plus facile de travailler sur la grammaire parce qu'il y a des règles, parce qu'on peut les acquérir, l'orthographe d'usage est beaucoup plus difficile » (Millet et Billiez)), elle se révèle moins efficace pour l'orthographe lexicale, champ auquel appartiennent les accents. Dans les années 1990, Nina Catach constatait déjà avec désolation une « mécanisation de (l')apprentissage » de l'orthographe, avec comme meilleure illustration le succès commercial au fil des ans des ouvrages d'Odette et Edouard Bled, qui ne recensent pas toujours les mots les plus fréquents de la langue française. Nina Catach fait ainsi

partie des chercheurs qui « se demandent si les heures passées à faire des dictées et des exercices ne seraient pas plus efficaces en étant attribuées à la réflexion, la poésie, la création personnelle et surtout la pratique constante de la lecture et de l'écriture personnelle ».

Pour François Ters, la domination de la dictée dans l'enseignement scolaire de l'orthographe pose problème, dans le sens où celle-ci ne peut constituer un exercice d'apprentissage, mais devrait simplement être utilisée comme un moyen de vérification des connaissances. L'engouement pour l'exercice de la dictée s'explique peut-être par le fait qu'elle a constitué et constitue toujours un outil de sélection tout au long de la scolarité en France.

Le linguiste Jean-Marie Klinkenberg estime quant à lui que l'enseignement de l'orthographe (et du latin) relèvent d'une « pédagogie formaliste, pédagogie de la « culture désintéressée » visant à l'entraînement des « facultés mentales » par une « gymnastique intellectuelle » choisissant ses objets en dehors des réalités contingentes », ces réflexions s'inscrivant dans le cadre d'une longue étude sur la difficile émergence d'une pédagogie plus réaliste et plus moderne.

### **1.3.2. L'apprentissage de l'orthographe lexicale et des accents au prisme des programmes scolaires**

En ce qui concerne l'apprentissage de l'orthographe, Catherine Brissaud parle d'un « saupoudrage » en cycle 2 et 3, et s'inquiète que les compétences qui y sont associées ne soient jamais totalement acquises.

L'enseignement des accents orthographiques n'apparaît pas explicitement dans les programmes officiels d'étude de la langue. On peut néanmoins le rattacher à l'un des attendus de cycle 2, qui est d'orthographier les mots les plus fréquents et les mots invariables mémorisés. L'apprentissage des accents va plébisciter deux compétences fondamentales, qui sont « passer de l'oral à l'écrit (en lien avec la lecture) » - plus précisément « connaître les correspondances graphophonologiques » - et « s'initier à l'orthographe lexicale ». En fait, les élèves français découvrent les accents en CP avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, puis on attend d'eux qu'ils maîtrisent les correspondances entre phonèmes et graphèmes en CE1. En fin de cycle 2, on suppose donc que les élèves sont capables de reconnaître et nommer les accents, mais également qu'ils savent à quel phonème correspondent les accents aigu, grave et circonflexe. De ce point de vue, l'un des objectifs du CE2 réside donc plutôt dans la découverte

et la manipulation des règles d'utilisation de ces accents, la difficulté provenant du fait qu'un phonème peut en français être transcrit par plusieurs graphèmes. C'est donc principalement de l'emploi phonétique des accents dont il sera question en fin de cycle 2, même si la compétence « mémoriser les principaux mots invariables » suggère d'aborder dans une moindre mesure leur fonction distinctive.

L'apprentissage des accents en fin de cycle 2 peut également être relié au premier domaine du socle commun de connaissances, de compétences et de culture « Les langages pour penser et communiquer ». En effet, un point historique sur la naissance et l'utilisation des accents ainsi que des réflexions d'ordre étymologique permettent de mettre en œuvre les compétences suivantes du domaine : « apprendre que la langue française a des origines diverses et qu'elle est toujours en évolution » et « être sensibilisé à l'histoire et aux origines latines et grecques de la langue française ». Avec toutes les complexités qui lui sont inhérentes, la question des accents orthographiques se révèle donc être un formidable terrain d'expérimentation pour permettre aux élèves de se questionner et d'explicitier les irrégularités de la langue.

L'absence de cadrage précis dans les programmes scolaires sur la question des accents orthographique conduit à des mises en œuvre assez différentes dans les manuels scolaires de français ou d'étude de la langue de CE2. En comparant plusieurs ouvrages, nous avons pu observer que la thématique des accents n'était parfois pas du tout abordée, comme dans *Mandarine* (2018) de chez Hatier, mais qu'elle était généralement étudiée sur une double page, les trois accents (aigu, grave et circonflexe) étant présentés et travaillés conjointement. C'est par exemple le cas dans *Mot de Passe* (2016) et dans le *Bled* (2008), tous deux de l'éditeur Hachette, qui proposent d'introduire la question des accents plutôt en début d'année.

Au contraire, dans le manuel *Cléo* (2018), paru aux éditions Retz, ce sont trois séquences d'apprentissages différentes qui sont proposées, et ce plutôt en fin d'année. Les auteurs préconisent de commencer par l'accent aigu avec une séquence intitulée « J'utilise *e* ou *é* (*e* accent aigu) », qui renvoie à une double page du manuel et qui devrait être abordée en trois à cinq séances réparties sur deux semaines, d'après les indications. Les séances insistent sur la notion de syllabe pour guider les élèves dans l'emploi des accents – ceux-ci ne peuvent se trouver qu'en fin de syllabe- comme l'explique le guide pédagogique à disposition des enseignants :

« La segmentation en syllabes est une compétence fondamentale en lecture et en écriture. C'est également la clé indispensable qui permet de maîtriser le choix entre *é*, *è*, ou *e* sans accent pour

transcrire les sons [e] et [ɛ]. Souvent négligé, l'enseignement explicite du système des accents permet pourtant d'apporter de la clarté dans un domaine où règne généralement une certaine confusion. »

Le guide alerte également sur le fait que la différenciation à l'oral entre /e/ et /ɛ/ n'est pas évidente pour les enfants, c'est pourquoi le critère phonologique pour choisir l'accent grave ou aigu n'est pas toujours suffisant, ce problème étant abordé dans une autre séquence intitulée « J'utilise é (e accent aigu) ou è (e accent grave) » et illustrée par une double page qui doit se traiter en trois à cinq séances également. Enfin, le manuel Cléo propose de clore la thématique des accents avec une séquence sur l'accent circonflexe, mais celui-ci n'est étudié que sur une page, et la réflexion se limite à son aspect phonétique, les élèves étant invités à choisir selon les cas proposés entre l'accent circonflexe et la consonne double.

### **1.3.3. Les élèves français en échec dans le domaine de l'orthographe ?**

Nina Catach s'est interrogée sur l'existence d'une « crise » de l'orthographe en France. Elle constate dès les années 1970 que « de plus en plus, éclate la contradiction entre une écriture conçue pour des lettrés et des « spécialistes » et les besoins immédiats du plus grand nombre ». En 1973, la didacticienne Hélène Romian dénonçait également le rôle ségrégatif de l'orthographe dans le système scolaire de l'époque, ce qui est « incompatible avec une démocratisation effective de l'enseignement » (N. Catach). Elle a ainsi pu observer que plus de 50% des élèves de CM2 présentaient des retards importants en raison de « handicaps verbaux liés au milieu socio-économique et socio-culturel auquel ils appartiennent ».

L'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe se heurtent donc à des obstacles socio-économiques et culturels mais la pédagogie adoptée dans le système scolaire pose aussi question et peut expliquer le retard accumulé par les jeunes générations. L'enquête menée par Danielle Manesse et Danièle Cogis en 2007 pour mesurer l'évolution du niveau orthographique des élèves entre 1987 et 2005 met en lumière une baisse du niveau en élémentaire, avec un score d'erreurs plus important en 2005 pour des systèmes d'éducation pourtant comparables. Le nombre d'erreurs diminue au contraire pour les collégiens, ce qui témoigne d'un allongement de l'apprentissage de l'orthographe à l'école.

Il convient de rappeler que l'apprentissage de l'orthographe se fait sur près de dix ans. On peut considérer qu'il débute en cycle 2 avec l'enseignement de la lecture et de l'écriture et qu'il se poursuit jusqu'au baccalauréat. L'apprentissage de l'orthographe française, grammaticale et

lexicale, est donc particulièrement longue car elle est considérée comme difficile. Cette opacité de la langue française s'explique notamment par l'utilisation d'un alphabet de 26 lettres pour transcrire 36 phonèmes différents et former près de 130 graphèmes, sans oublier que plusieurs graphèmes peuvent correspondre au même phonème (N. Chaves). La seule connaissance des correspondances graphophonologiques ne suffit donc pas à maîtriser l'orthographe française, celle-ci n'étant de toute façon pas seulement phonétique.

Si l'orthographe du français est reconnue comme complexe à acquérir, l'apprentissage des accents se révèle être l'une des plus grosses difficultés auxquelles sont confrontés les élèves en orthographe lexicale. En 1961, le rapport Beslas (du nom du directeur de l'enseignement du premier degré de l'époque) avait permis d'analyser les erreurs d'orthographe dans 1000 copies de CEP, 3000 copies de baccalauréat et 1500 copies de propédeutique. Voici quelques-unes des observations réalisées :

- Le pourcentage d'erreurs le plus important concerne l'accent circonflexe (25% environ)
- La confusion entre les homonymes, qui font parfois intervenir des accents, engendre également un grand pourcentage d'erreurs (4% en moyenne)
- Enfin, on remarque que les accents aigus et graves sont très souvent oubliés, même quand l'accent grave revêt une fonction distinctive (à, là, où).

#### **1.3.4. Problématique et éléments de réponse : quelles pratiques pédagogiques pour un enseignement efficace des accents orthographiques en fin de cycle 2 ?**

Les enjeux liés à l'apprentissage des accents en CE2 sont donc cruciaux puisque l'acquisition de connaissances lexicales en orthographe aide les élèves à mieux lire et de façon plus rapide, mais aussi à produire une orthographe correcte. On peut ainsi s'interroger sur les différentes manières d'aborder ce point lors des séances d'étude de la langue : quelles pratiques pédagogiques plébisciter pour un apprentissage efficace des accents en fin de cycle 2 ?

Avant de fournir quelques éléments de réponse, il convient de rappeler dans un premier temps que trois étapes ont été dégagées dans le processus d'apprentissage de l'orthographe lexicale :

- 1) Etape déclarative : l'adulte va fournir des informations à l'élève sur ce qu'il doit faire, celui-ci acquiert ainsi les connaissances graphophonémiques.
- 2) Etape de transition : l'enfant verbalise de moins en moins ce qu'il est en train de faire.

- 3) Etape procédurales : les connaissances ou procédures sont inconsciemment mises en œuvre.

Soulignons également le rôle essentiel de la lecture, qui permet une forme d'auto-apprentissage par l'élève. C'est notamment en étant exposé plusieurs fois aux mots, qui seront lus à voix haute et en silence, en contexte ou de manière isolée, que l'enfant va mémoriser leur orthographe (ce point a été longuement étudié par Nathalie Chaves, en relation avec l'écriture).

L'écriture occupe également une place importante dans le processus d'acquisition de l'orthographe lexicale. Dans les années 1990, Nina Catach écrivait déjà : « Dans l'idéal, l'objet graphique devrait toujours, en classe, rester intimement lié à la pratique réelle, quotidienne de l'écriture. Forme, syntaxe et sens, et aussi oral et écrit doivent être considérés, qu'elles qu'en soient les implications spécifiques, comme un tout ». Elle semble donc préconiser une approche intégrative de l'orthographe, qui consiste à travailler lors de la production d'écrit en insistant sur l'importance du processus de réécriture pendant celle-ci.

Enfin, il ne faut pas négliger l'aspect culturel et historique de l'apprentissage des accents. Comme l'explique Danièle Cogis, les élèves doivent garder en mémoire que la langue française ne constitue pas seulement un objet d'étude, elle est également le fruit de transformations qui ont eu lieu au fil de l'histoire. De même, l'aspect culturel ne saurait être négligé, le français étant loin d'être la seule langue à avoir recours aux accents (Erik Orsenna présente quelques accents étrangers dans son ouvrage). C'est pourquoi de nombreux chercheurs « préconisent des activités sur l'histoire de l'orthographe, des débats et des réformes ; sur quelques systèmes d'écriture ; sur la comparaison avec d'autres langues, inspirée du courant « éveil aux langues ». Par ce détour didactique, ces explorations, légères, tentent de modifier la relation des élèves à l'orthographe, en la constituant comme un objet de culture, fruit de réflexions, de controverses et de décisions humaines plus ou moins bien contrôlées au fil des siècles » (D. Cogis).

Pour conclure, l'enseignement des accents orthographiques en fin de cycle 2 fait idéalement intervenir des formes d'apprentissages à la fois implicites et explicites. Les principales règles d'utilisation des accents doivent certes être explicitées et manipulées par les élèves, et les enjeux culturels connus, mais ces notions doivent être également être retravaillées de manière plus implicite, par le biais de la lecture et de l'écriture, que soit dans des activités quotidiennes ou en production d'écrit. Comme le résume Danièle Cogis, « c'est clairement une approche « mixte » ou « combinée » qui l'emporte : tour à tour en prise sur l'écriture ou mise à distance, la

maitrise de l'orthographe se construit dans un double mouvement de contextualisation/décontextualisation ».

## **2. Quelques propositions didactiques pour un enseignement efficace des accents en fin de cycle 2**

### **2.1. Méthodologie**

#### **2.1.1. Participants**

Le protocole expérimental a été mis en œuvre dans une classe de CE2 de 27 élèves, l'école publique étant située en milieu urbain.

Le niveau général est satisfaisant, mais les disparités sont grandes entre les élèves. Quelques élèves sont vraiment très à l'aise dans les apprentissages, ce qui a tendance à stimuler le groupe classe. Toutefois, cet engagement assez soutenu d'une majorité de la classe peut laisser de côté quelques élèves en grande difficulté, qui se sentent presque constamment en décalage. C'est le cas de quelques élèves qui se découragent facilement et sont susceptibles de rapidement abandonner les activités proposées.

La classe comporte quelques profils particuliers. Deux élèves ont été diagnostiqués dyslexiques et bénéficient d'un parcours de soins en dehors du temps scolaire. Pour l'un des deux élèves, les difficultés sont très importantes, et les séances d'étude de la langue sont nécessairement adaptées. La classe accueille également un élève souffrant de trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH). Pour cet enfant, l'engagement dans la tâche pose souvent problème mais ses connaissances et compétences sont tout à fait satisfaisantes dans l'ensemble, et ce notamment grâce à l'aide d'un AESH qui l'accompagne plusieurs heures par semaine, en français et en mathématiques. Lorsqu'il est présent, l'AESH partage son temps avec un autre élève, qui a dû refaire l'année de CE1, et qui n'est toujours pas lecteur-scripteur. Ce dernier, ainsi que les deux élèves dyslexiques, ont donc été écartés du protocole expérimental, leurs difficultés étant décuplées sur un thème aussi complexe que celui des accents orthographiques.

Les enfants de cette classe de CE2 sont, sauf quelques exceptions, issus d'un milieu très favorisé, l'école étant située dans un quartier résidentiel en périphérie d'une ville où la population est relativement aisée. Pour la plupart, les parents appartiennent à des catégories socio-professionnelles supérieures et se montrent particulièrement investis dans la scolarité de

leur enfant, ce qui est visible sur leur accompagnement soutenu pour les travaux à la maison. Conséquence ou non de ce climat socio-économique favorable, les élèves ne présentent pas de problèmes de comportement particuliers, la classe étant calme dans l'ensemble et très intéressée par les activités proposées. Les enfants sont d'un naturel curieux et s'expriment facilement à l'oral. La classe comporte peu d'enfants d'origine étrangère, seuls deux élèves sont bilingues (turc et italien) et tous présentent une bonne maîtrise de la langue française, qui est leur langue maternelle. On peut néanmoins ajouter que les personnalités sont affirmées et qu'un certain individualisme peut s'observer, les élèves étant plus à l'aise lorsqu'ils travaillent seuls plutôt que lorsqu'ils sont répartis en groupes. On remarque en effet qu'ils apprécient de réussir seuls et, plus généralement, toute forme d'expression personnelle.

Pour conclure, les élèves retenus pour l'étude sont âgés de 8 à 9 ans et sont au nombre de 24 (12 filles et 12 garçons).

### **2.1.2. Elaboration de la procédure et mise en œuvre matérielle**

La séquence a été mise en œuvre en classe entière les lundis et mardis matin, au mois de mars.

Pour sortir du triptyque règles-exercices-dictée, j'ai choisi de mettre au point une séquence insistant sur les points suivants : approche intégrative avec un travail sur le corpus et en lien avec la production d'écrit et la lecture, verbalisation des procédures, création d'une discrimination visuelle avec des accents notés en rouge, conception de l'orthographe comme un objet de culture en introduisant un point historique et une comparaison avec d'autres langues.

L'approche choisie est donc mixte puisque les élèves sont amenés à adopter un point de vue plus global et culturel sur la question des accents mais on conserve parallèlement dans la séquence des exercices plus traditionnels comme des exercices d'entraînement et des dictées.

On ne s'éloigne donc pas totalement du triptyque règles-exercices-dictée mais on veille à y intégrer des éléments plus novateurs comme une initiation culturelle et historique aux accents, un entraînement contextualisé (exercices) et décontextualisé (en production d'écrit), la possibilité de partager ses conceptions sur les accents, qu'elles soient erronées ou non.

Par exemple, confronter les élèves à un extrait sans accent de *La Princesse de Clèves* de Madame de La Fayette (1678), que l'on trouve dans l'ouvrage d'Erik Orsenna, va leur permettre de s'interroger sur leur propre conception des accents et sur leur supposée inutilité, en les contraignant à revoir leur point de vue sur la question. Danièle Cogis admet les bienfaits d'une

telle procédure : « les conceptions erronées sont ainsi intégrées au processus d'apprentissage pour être mieux dépassées. »

*La Révolte des Accents* d'Erik Orsenna fait donc partie des supports utilisés pendant la séquence, au même titre que le manuel *Cléo CE2*, celui-ci étant accompagné de « leçons » sur les différents accents. Enfin, les élèves ont travaillé la description d'image en production d'écrit à partir d'images foisonnantes.

En fin de séquence, les acquis des élèves sont mesurés de la façon suivante : comparaison du nombre d'erreurs et de leur nature entre une dictée diagnostique et une dictée finale (pour toute la classe), mais aussi comparaison de deux productions d'écrit sur le thème de la description d'image (pour trois élèves).

### 2.1.3. Déroulement

En amont de la séquence proposée, il a été proposé aux élèves de remplir un questionnaire sur les accents (cf. annexe 4). L'objectif étant de partir de leurs représentations pour construire la séquence, les réponses attendues étaient tout à fait libres et la participation n'a pas été rendue obligatoire. Pour l'évaluation diagnostique, les élèves ont été soumis à une dictée de mots avec accents non préparée afin d'évaluer leurs connaissances préalables. Mais des productions d'écrit déjà réalisées ont également été étudiées afin d'obtenir une vision de leurs connaissances en situation de décontextualisation. Les élèves ayant à manipuler un grand nombre d'informations en situation d'écriture, on peut en effet supposer qu'ils étaient moins concentrés sur l'emploi des accents orthographiques.

A la suite de ces tâches préalables, la séquence proposée était la suivante :

Séances	Objectif(s) et activités	Support(s) utilisé(s)
Séance 1	<p><i>Être sensibilisé à l'histoire des accents français et à l'existence des accents dans d'autres langues.</i></p> <p><i>Connaître les trois accents de la langue française : l'accent aigu, l'accent grave et l'accent circonflexe.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Etude d'extraits de <i>La Révolte des Accents</i></li> <li>- Compléter un texte « à trous » (sans accents)</li> </ul>	Extraits de <i>La Révolte des Accents</i> d'E. Orsenna

Séance 2	<i>Connaître les fonctions des accents aigu et grave.</i> <i>Savoir dans quels cas les utiliser.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Travail sur corpus</li> <li>- Entraînement individuel : mots ou phrases à compléter avec des accents en rouge</li> </ul>	Manuel Cléo
Séance 3	<i>Connaître les fonctions des accents aigu et grave.</i> <i>Savoir dans quels cas les utiliser.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Institutionnalisation : leçon sur les accents aigu et grave</li> <li>- Entraînement individuel</li> </ul>	Manuel Cléo Leçon 1
Séance 4	<i>Connaître quelques fonctions de l'accent circonflexe.</i> <i>Savoir dans quels cas l'utiliser.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Travail sur corpus</li> <li>- Entraînement individuel : mots ou phrases à compléter avec des accents en rouge</li> </ul>	Manuel Cléo
Séance 5	<i>Connaître quelques fonctions de l'accent circonflexe.</i> <i>Savoir dans quels cas l'utiliser.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Institutionnalisation : leçon sur l'accent circonflexe</li> <li>- Entraînement individuel</li> </ul>	Manuel Cléo Leçon 2
Séance 6	<i>Connaître les fonctions des trois accents et savoir les utiliser.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entraînement individuel pour tous les accents</li> </ul>	Manuel Cléo

La différenciation au sein de cette séquence consiste à proposer aux élèves en difficulté de compléter en priorité des mots avec des accents – et non des phrases- mais aussi d'avoir librement recours à leurs leçons. Ils ont également un dictionnaire à leur disposition, même si une utilisation systématique de celui-ci doit être évitée. Enfin, le tutorat par un autre élève peut également être mis en place lors des phases d'entraînement. Les deux élèves en situation de handicap ont été accompagnés par l'AESH tout au long des six séances.

Les évaluations finales ont pris la forme d'une dictée de phrases non préparée incluant les mêmes mots que ceux de l'évaluation diagnostique. Toutes les dictées ont été analysées et comparées avec les dictées diagnostiques. Pendant les trois semaines de la séquence, les élèves ont été particulièrement vigilants quant à l'emploi des accents dans leurs productions d'écrit lors des séances spécifiquement dédiées à cette compétence. Les productions finales obtenues ont ainsi été étudiées et comparées avec les productions initiales mais seulement pour certains élèves.

## 2.2. Présentation des résultats

### 2.2.1. Représentations des élèves

Le questionnaire sur les accents a été proposé à tous les élèves mais nous nous appuierons pour notre étude sur un échantillon de 23 questionnaires. En effet, l'élève non scripteur et un élève dyslexique n'ont pas participé. Par ailleurs, deux élèves ont répondu au questionnaire en faisant référence aux accents régionaux et non aux accents orthographiques. Leurs réponses n'ont donc pu être prises en compte.

Tableau 1 : Auto-évaluation des élèves

Pour noter les accents :	Je suis à l'aise	J'ai parfois du mal	Je suis en difficulté
Nombre d'élèves concernés (/23)	4	12	7

Seuls quatre élèves considèrent maîtriser les accents orthographiques. Une grande majorité – 19 élèves au total – estime rencontrer des difficultés avec ceux-ci.

Tableau 2 : Recueil des pré-acquis des élèves

	Accent aigu	Accent grave	Accent circonflexe
Nombre d'élèves qui savent le nommer (/23)	20	20	20
Nombre d'élèves qui savent le noter (/23)	20	20	22
Nombre d'élèves capables de donner des mots l'employant (/23) (mots donnés)	13 (bébé, école, étoile, cheminée, été, accusé, dictée, alignée, poupée, désolée, carré)	7 (père, hygiène, lumière, complète, très, système, problème)	10 (fête, forêt, gâteau, être, bête)

Presque tous les élèves connaissent les trois accents de la langue française mais il n'est pas évident pour eux de trouver spontanément des mots qui présentent chacun des accents.

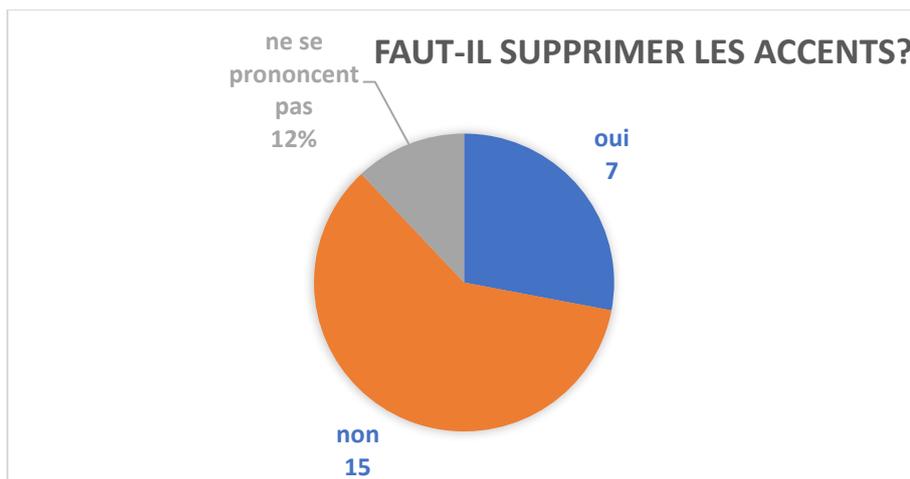
Pour les questions suivantes du questionnaire, les principales réponses données ont été recensées et classées selon leur fréquence d'apparition :

a. *Pourquoi les accents posent-ils parfois problème ?*

- « On ne sait jamais lequel mettre », « on les confond souvent » : 7 réponses.
- « On n'arrive pas à les prononcer » : 2
- « On ne les connaît pas tous » : 2
- « On ne sait pas s'il faut en mettre un » : 1

b. *Penses-tu qu'il faudrait les supprimer ?*

Figure 1 : Part des élèves qui souhaite une suppression des accents



Environ un tiers des élèves qui se sont prononcés souhaite une suppression des accents. Quelques justifications ont été avancées : « Les mots n'auraient pas de sens », « Ils font parfois des jolis mots » ou « sinon pourquoi les inventer ? ».

c. *A quoi servent les accents ?*

- « A bien prononcer les mots », « à faire des sons différents » : 7 réponses.
- « A rien » : 5
- « A donner du sens aux mots » : 2
- « A changer le mot » : 2

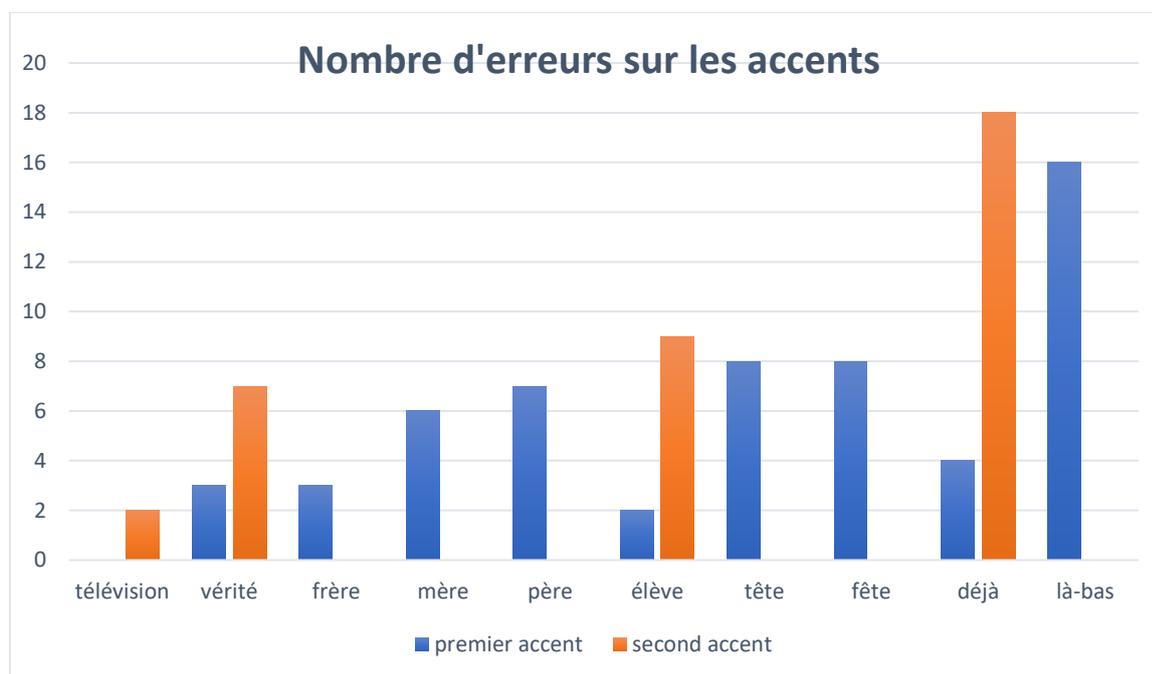
### 2.2.2. Résultats des dictées diagnostiques et finales

Les mots dictés sont au nombre de dix : télévision, vérité, frère, mère, père, élève, tête, fête, déjà, là-bas. 24 élèves ont participé à cette dictée. Deux élèves dyslexiques ont été écartés de l'étude en raison des grandes difficultés qu'ils rencontrent généralement en orthographe, et qui risquent d'être amplifiés sur une thématique comme celle des accents. L'élève non lecteur-scripteur n'a pas participé aux évaluations diagnostiques et finales.

Tableau 3 : répartition des erreurs sur les accents selon les mots dictés (évaluation diagnostique)

Mots dictés	Accent correctement placé (/24)		Accent mal choisi (/24)		Accent omis (/24)	
télévision	24	22				2
vérité	21	17	1		2	7
frère	21		3			
mère	18		5		1	
père	17		6		1	
élève	22	15	1	6	1	3
tête	16		8			
fête	16		4		4	
déjà	20	6	1	2	3	16
là-bas	8		9		7	

Figure 2 : Nombre d'erreurs sur les accents (évaluation diagnostique)

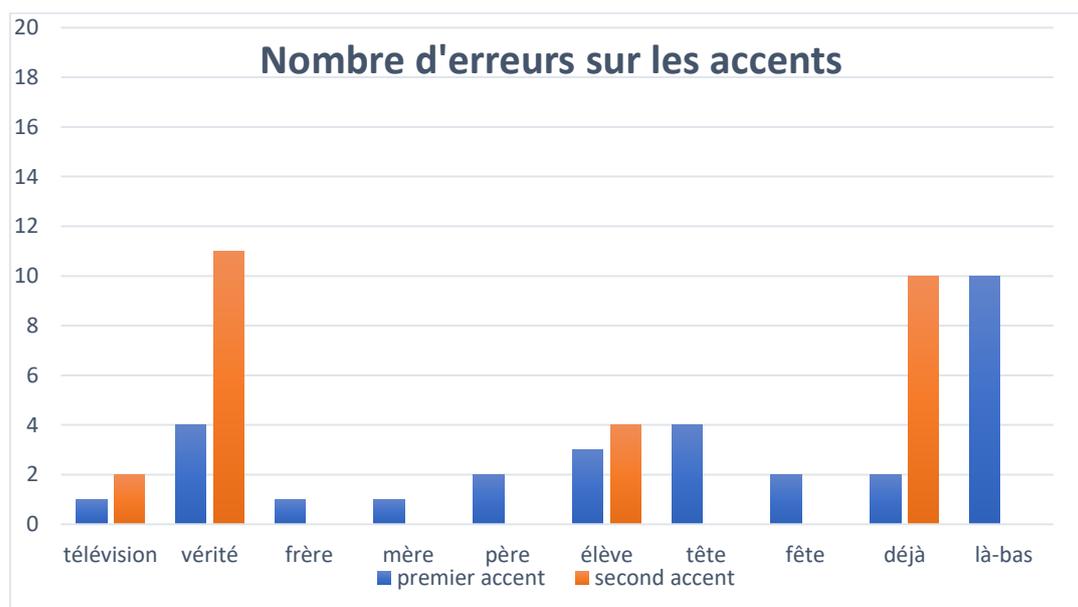


Les mots télévision, vérité, frère, mère, père et élève sont bien orthographiés dans l'ensemble. Les élèves semblent rencontrer plus de difficultés avec les accents circonflexes (tête, fête) et les adverbes (déjà, là-bas). A noter qu'un grand nombre d'élèves a mis un accent grave sur le second « a » de là-bas.

Tableau 4 : répartition des erreurs sur les accents selon les mots dictés (évaluation finale)

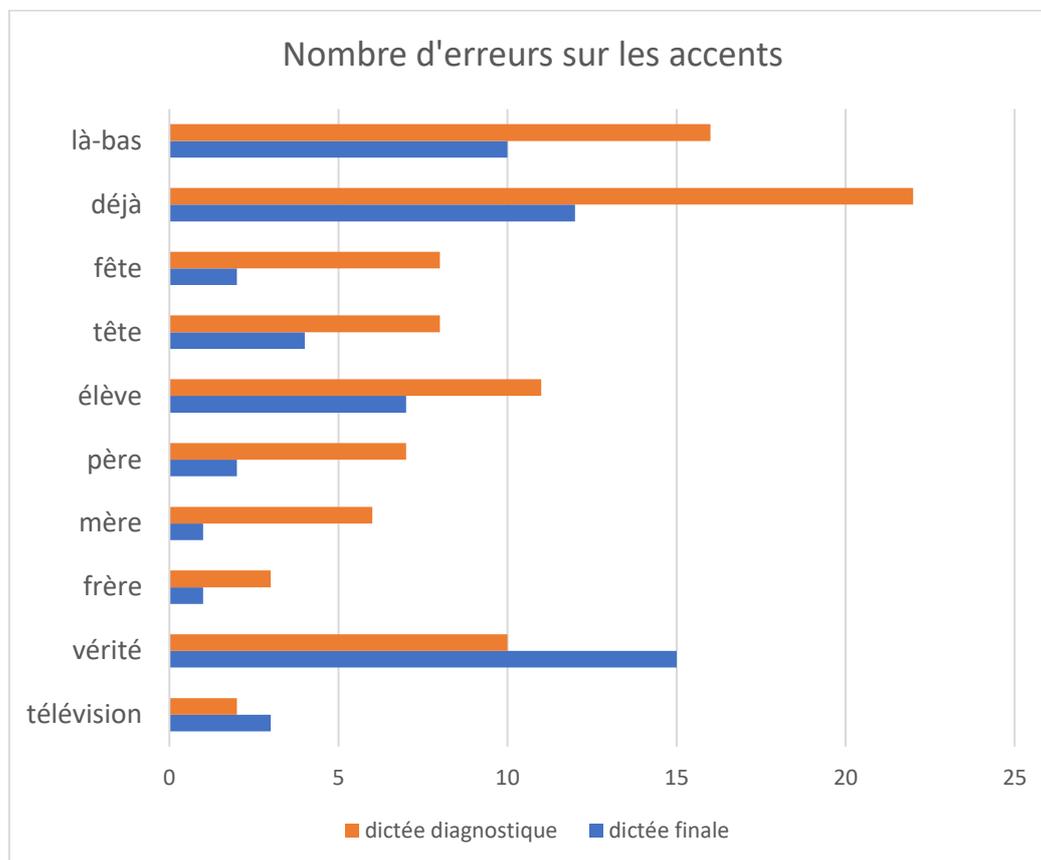
Mots dictés	Accent correctement placé (/24)		Accent mal choisi (/24)		Accent omis (/24)	
télévision	23	22	1			2
vérité	20	13			4	11
frère	23		1			
mère	23		1			
père	22		2			
élève	21	20	1	3	2	1
tête	18		4		2	
fête	20		4			
déjà	22	14	2	3		7
là-bas	14		3		7	

Figure 3 : Nombre d'erreurs sur les accents (évaluation finale)



En évaluation finale, les erreurs se font beaucoup plus rares pour les mots télévision, frère, mère, père, élève, tête et fête. Des difficultés et hésitations subsistent quant à la terminaison de vérité et l'accentuation de la lettre « a » (déjà, là-bas).

Figure 4 : comparaison entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation finale



A l'exception des mots « vérité » et « télévision », les mots dictés ont dans l'ensemble été mieux orthographiés lors de la dictée finale.

### 2.2.3. Progressions individuelles

Pour l'étude de quelques progressions individuelles, six profils ont été retenus en raison de leurs différences de niveau initial en orthographe :

- A et B sont d'excellents élèves (niveau A+ en étude de la langue)
- Deux élèves ont un niveau satisfaisant : élève C (niveau A) et élève D (entre A et PA)
- Les élèves E et F sont en difficulté en orthographe (niveau PA)

Tableau 5 : Comparaison des erreurs commises entre la dictée diagnostique et la dictée finale

	Erreurs dans la dictée diagnostique	Erreurs dans la dictée finale
élève A	tête, fête	vérité, tête
élève B	lâbas	verité
élève C	vérifier, mère, père, élève, faite, lâbâ	vérifier, lâbas, élève
élève D	vérifier, frère, mère, père, élève, tête, fête, dégâts, laba	verifier, télévision, lâba, dègâe, élève, tête
élève E	vérifier, père, déjà, labâ	vérifier, déjà
élève F	mère, père, élève, tête, fait, déga, laba	frère, père, mère, la ba, déjà, fête, eleve, tête

On observe que le nombre d'erreurs ne change pas pour les très bons élèves (une ou deux), mais qu'il baisse entre la dictée diagnostique et la dictée finale pour les autres, à l'exception de l'élève F en grande difficulté, qui compte une erreur de plus en dictée finale.

#### 2.2.4. Eléments d'analyse pour la production d'écrit

Quelle part des erreurs orthographiques concerne les accents dans les productions d'écrit ? Pour répondre à cette question, trois élèves aux profils différents ont vu leurs productions d'écrit être finement analysées du point de vue de l'orthographe.

L'élève G est un très bon élève, présentant une bonne maîtrise en étude de la langue et en écriture :

- Production d'écrit initiale : 14/30 des erreurs concernent les accents (essentiellement : a/à, ou/où, et confusion autour du phonème /ɛ/) *soit environ 47% des erreurs*
- Production d'écrit finale : 7/45 (essentiellement : ou/où, a/à) *soit environ 16% des erreurs*

L'élève H présente un niveau satisfaisant en étude de la langue et écriture :

- Production d'écrit initiale : 2/12 (confusion accent/consonnes doubles) *soit environ 17% des erreurs*
- Production d'écrit finale : 7/48 (phonème /e/, surtout en terminaisons verbales) *soit environ 15% des erreurs*

L'élève I est en difficulté, sa production d'écrit est moins longue :

- Production d'écrit initiale : 4/8 (terminaisons verbales en /e/) *soit 50% des erreurs*
- Production d'écrit finale : 3/17 (a/à, ou/où) *soit environ 18% des erreurs*

## **2.3. Analyse des résultats**

### **2.3.1. Des résultats encourageants...**

L'analyse du questionnaire permet de nous renseigner sur les représentations des élèves et montre que presque tous connaissent les trois accents de la langue française (aigu, grave et circonflexe) mais certains se trompent quant à leur notation, et ont tendance à confondre dans ce cas accent aigu et accent grave. On remarque toutefois que peu d'entre eux sont capables de donner des exemples de mots les employant, ce qui témoigne d'une certaine confusion quant à l'emploi des accents. On remarque également qu'un tiers des élèves qui se sont prononcés pensent qu'il faudrait les supprimer. Cinq élèves estiment même qu'ils sont inutiles. Les réticences de quelques élèves peuvent ainsi avoir un impact sur leur apprentissage d'un domaine de l'orthographe perçu comme difficile et opaque. De façon plus générale et sans se montrer aussi catégoriques quant à l'utilité des accents, la grande majorité des enfants sondés admet rencontrer des difficultés pour les choisir et les noter de façon appropriée. En effet, plus de 4/5 des élèves estime avoir du mal avec les accents, et seuls quatre d'entre eux se jugent à l'aise avec leur utilisation.

Concernant la dictée proposée en évaluation diagnostique, il convient de préciser que les mots n'étaient pas connus des élèves et que ceux-ci n'avaient pas été prévenus que les accents seraient plus particulièrement observés dans leurs travaux. La dictée n'a pas été corrigée avec les élèves, afin d'éviter au maximum le recours à une mémoire visuelle pour la dictée finale. Il était plutôt attendu des élèves qu'ils fassent appel à des procédures ou des connaissances pour réussir cette évaluation finale. La seconde dictée reprend les mots de l'évaluation diagnostique, mais ceux-ci sont intégrés dans quatre phrases, ce qui rend l'exercice plus difficile. Les enfants devaient certes jongler avec plusieurs informations à la fois, mais ils savaient que la dictée portait plus précisément sur les accents. Ce sont donc probablement ces différences de

conditions qui expliquent qu'on observe une légère amélioration générale des résultats entre les deux dictées. La progression est plus nette pour les élèves qui ont fait un nombre important d'erreurs dans la dictée diagnostique car les entraînements réguliers au cours de la séquence ont permis de réduire drastiquement les erreurs sur des mots très fréquents comme « mère », « père », « frère », « tête » ou « fête », qui étaient déjà correctement orthographiés par les bons élèves en évaluation diagnostique.

En production d'écrit, on observe également des progrès puisque la part des erreurs d'orthographe qui concerne les accents est en baisse pour les trois élèves. En fait, aussi bien dans l'exercice de la dictée que de la production d'écrit, le nombre d'accents omis est bien moindre. On peut supposer que l'introduction culturelle et historique ainsi que la discrimination visuelle engendrée par la notation des accents en rouge lors des exercices d'entraînement ont contribué à cette évolution. La place non négligeable de la mémoire visuelle dans les apprentissages s'illustre également par le fait que le mot « déjà » est plutôt bien connu des élèves en dictée finale, or ce mot avait été observé à quatre reprises lors de la séance d'introduction puisqu'il est présent dans l'extrait de *La Princesse de Clèves* étudié, que l'on trouve dans l'ouvrage d'Erik Orsenna.

### **2.3.2. ....Mais des évolutions individuelles inégales**

Les élèves en grande difficulté semblent toujours avoir du mal dans le choix des accents. Cela s'explique potentiellement par le fait que les trois accents aigu, grave et circonflexe sont abordés conjointement dans la séquence. Or un thème aussi complexe que celui des accents orthographiques nécessite des pré-acquis solides (maîtrise du découpage en syllabes et des correspondances graphophonologiques) et une capacité de raisonnement élaborée (connaissance des multiples fonctions des accents mais aussi de leurs exceptions). L'étude ayant été menée sur seulement quatre semaines, on voit bien à travers l'analyse des résultats qu'il s'agit là d'un thème complexe qui mériterait d'être repris à plusieurs reprises dans l'année afin d'avoir des résultats vraiment encourageants pour tous les profils d'élèves.

On remarque par ailleurs que la progression en production d'écrit est beaucoup plus importante pour le très bon élève et l'élève en grande difficulté. On peut imaginer que le premier est capable de raisonner et de se remémorer les règles d'utilisation apprises dans un processus aussi complexe que celui de l'écriture en fin de cycle 2, tandis que le second semble plutôt avoir

acquis des automatismes pour orthographier les mots très fréquents (père, mère, etc.) qui n'étaient pas forcément maîtrisés dans les productions d'écrit précédentes.

### **2.3.3. Limites de l'étude**

Tous les élèves de la classe de CE2 ont suivi la même séquence d'apprentissage, même s'il aurait été intéressant qu'une partie d'entre eux étudie les accents de manière plus traditionnelle afin de comparer les résultats obtenus par les deux groupes. Mais une telle procédure paraissait difficile à mettre en place matériellement dans la classe et ne semblait pas équitable.

Il est par ailleurs difficile de comparer les résultats obtenus au terme de cette étude avec un autre thème au programme d'orthographe en CE2 comme choisir entre « c » et « qu » pour le son /k/, car les mots de la dictée sont toujours préparés à la maison, ce qui n'était pas le cas pour la dictée sur les accents. Par ailleurs, on constate que les accents orthographiques constituent le domaine où les élèves se trouvent le plus en difficulté, en comparaison avec d'autres thématiques abordées plus tôt dans l'année. Même les très bons élèves qui de façon régulière ne font aucune erreur en dictée, en commettent lorsqu'il s'agit d'écrire correctement des mots avec accents. Ainsi, aucun élève n'a rendu de copie parfaite pour la dictée finale.

Dans la séquence construite, le choix a été fait d'aborder les trois accents de la langue française conjointement. On remarque néanmoins dans les évaluations finales qu'un certain nombre d'élèves a toujours du mal à faire un choix entre accent grave et accent circonflexe pour transcrire le son /ɛ/. Etant donné ces confusions persistantes, on peut se demander si l'apprentissage des accents orthographiques serait plus efficace si ceux-ci étaient étudiés séparément, sans que les séquences se suivent nécessairement dans la programmation.

De même, on voit dans les productions d'écrit analysées que les élèves hésitent beaucoup sur les terminaisons verbales en -er, mais aussi pour les accents distinctifs, ces thèmes relevant plutôt du cycle 3. Il n'est donc pas adapté de parler de « maîtrise » des accents en cycle 2, car les emplois évoqués en classe de CE2 ne recouvrent pas toutes les dimensions inhérentes aux accents aigu, grave et circonflexe. On pourrait donc plutôt parler d'une initiation aux accents, et il ne semble pas réaliste d'espérer une maîtrise des accents orthographiques à un stade aussi avancé de la scolarité. Certes, les accents appartiennent au champ de l'orthographe lexicale, qui pose généralement moins de problèmes aux élèves français que l'orthographe grammaticale mais ils se révèlent être l'un de ses objets d'étude les plus complexes, qui ne peut être totalement

dissocié de l'aspect grammatical (terminaisons verbales). L'apprentissage des accents doit donc dans l'idéal se poursuivre tout au long du cycle 3, voire du cycle 4.

## 2.4. Conclusion

L'étude qui a été menée pendant près de quatre semaines auprès d'une classe de CE2 a permis de confirmer l'efficacité de certaines pratiques pédagogiques pour l'apprentissage d'un thème de l'orthographe lexicale aussi complexe que celui des accents.

D'abord, l'intérêt de la mise en contexte historique et culturelle de l'objet d'étude permet de faire prendre conscience aux élèves que la langue française d'aujourd'hui est le miroir d'une histoire riche et passionnante et de combattre certaines représentations erronées qui peuvent entraver un apprentissage efficace des accents par les élèves.

Mais surtout, l'observation et la manipulation des accents en situation de lecture et d'écriture, ainsi que l'entraînement régulier avec des phrases à trous et des accents visuellement mis en valeur semble faciliter l'automatisation des procédures apprises par les élèves pour employer correctement les accents aigu, grave et circonflexe.

Pour autant, on constate à l'issue de cette étude que les difficultés semblent certes amoindries, mais elles n'en demeurent pas moins persistantes et multiples. Il faut dire que l'opacité des règles d'utilisation des accents ainsi que leur statut maintes fois contesté au cours de l'histoire de notre langue ne facilitent pas la mise en œuvre d'un enseignement explicite et efficace des accents orthographiques en fin de cycle 2 et peuvent mener *a contrario* à une surcharge cognitive pour les élèves.

Parce qu'il nécessite des pré-acquis solides en phonologie et une capacité de raisonnement élaborée, l'apprentissage des accents semble donc devoir s'inscrire sur plusieurs années voire plusieurs cycles, de manière concentrique, tout en gardant une approche mixte qui combine enseignement implicite et explicite et s'inscrit « dans un double mouvement de contextualisation/décontextualisation » des savoirs (D. Cogis).

## Bibliographie

### Articles :

- Chaves N. (2019). L'apprentissage de l'orthographe par la lecture-écriture : combien d'occurrences pour favoriser l'acquisition ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, Volume 21, Numéro 2*, 113–135.
- Brissaud C. (2011). Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? *Pratiques*, 149-150, 207-226.
- Cogis D. (2008). Morphographie et didactique, au carrefour des recherches. In Brissaud, C., Jaffré J.-P., Pellat, J.-C., (dir.), *L'orthographe aujourd'hui : regards croisés*, Limoges, Editions Lambert Lucas, 181-201.
- Paveau M.-A. (2008). Chronique « linguistique ». Les accents : fonction linguistique ou passion orthographique ? *Le français aujourd'hui*, 160(1), 103-110.
- Baroni A. (2007). La lente naissance des accents orthographiques en français. Thèse de doctorat de l'université de Padoue, Faculté de Lettres et de Philosophie, Département de Romanistique.
- Alberdi Urquizu C. (2004). « Système phonologique et norme orthographique », in J. Suso López (coord.) *Phonétique, lexicque, grammaire et enseignement/apprentissage du FLE*, Colección "Cuadernos de didáctica de Lenguas Extranjeras", Granada : Método, 107-145.

### Ouvrages :

- Orsenna E. (2007). *La Révolte des Accents*. Paris : Editions Stock.
- Catach N. (1998). *L'Orthographe*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Catach N. (1995). *L'Orthographe Française*. Paris : Editions Nathan.

## Sommaire des annexes

Annexe 1 : Alphabet phonétique international.....	I
Annexe 2 : Copies d'élèves (dictée diagnostique).....	II
Annexe 3 : Questionnaire sur les accents distribué aux élèves.....	III
Annexe 4 : Extraits étudiés de <i>La Révolte des Accents</i> d'Erik Orsenna.....	IV
Annexe 5 : Extrait du manuel <i>Cléo</i> : « J'utilise é (e accent aigu) ou è (e accent grave) » (p.150).....	V
Annexe 6 : Extrait du manuel <i>Cléo</i> : « Je maîtrise l'accent circonflexe » (p.154).....	VI
Annexe 7 : Leçons distribuées aux élèves.....	VII
Annexe 8 : Copies d'élèves (dictée finale).....	VIII
Annexe 9 : Production d'écrit diagnostique de l'élève G.....	IX
Annexe 10 : Production d'écrit finale de l'élève G.....	X

## Annexe 1 : alphabet phonétique international

### SYMBOLES PHONETIQUES

#### VOYELLES

<p>[i] vite, cygne            [i:] rire, lyre, Moïse            [e] été, donner, j'ai            [ɛ] elle, très, peine, mais, Noël            [ɛ:] terre, père, paire            [a] chat, là, femme, toit            [a:] rare, tard, noir            [o] pas, âgé, le bois            [o:] sable, âge, tâche            [ɔ] donne, Paul, album            [ɔ:] fort, Laure            [ɔ] dos, impôt, chaud            [o:] fosse, fausse, rôle            [u] tout, goût, août            [u:] cour, Douvres            [y] cru, eu, ciguë</p>	<p>[y:] mur, ils eurent            [ø] feu, ceux, nœud            [ø:] meule, jeûne            [œ] jeune, œuf, cueillir            [œ:] fleur, sœur, œuvre            [ə] le, ce, entremets            [ɛ] vin, plein, main, chien, examen, faim, thym            [ɛ:] prince, ceindre, plaindre            [ɔ] enfant, temps, paon            [ɔ:] danse, centre, ample            [ɔ] mon, plomb            [ɔ:] honte, nombre, comte            [ɑ] lundi, à jeun, parfum            [ɑ:] humble</p>
---	---

#### CONSONNES

<p>[p] pain, absolu            [b] beau, bleu, abbé            [m] mou, flamme, prisme            [f] feu, bref, phrase            [v] voir, vivre, wagon            [t] table, net, théâtre            [d] donner, sud            [n] né, canne, automne            [s] sou, rébus, cire, scène, action, six            [z] cousin, zéro, deuxième</p>	<p>[l] lait, aile, table            [ʃ] chose, chercher, schisme            [ʒ] Jean, gilet, manger            [k] camp, képi, quatre, écho            [g] garde, guerre, second            [ŋ] campagne, gniaf            [r] rare, marbre, rhume            [ks] accident, extrême            [gz] exister</p>
---	--

#### SEMI- CONSONNES

<p>[j] yacht, piano, ration, voyage, tra- vailler, cahier</p>	<p>[w] ouate, ouest, noir, pingouin, tram- way            [ɥ] muet, huit, lui</p>
---	---

#### DIPHTHONGUES

<p>[i:j] fille, famille            [ɛ:j] soleil, veille, paye            [a:j] bail, travail, médaille</p>	<p>[a:ɔ] ferraille            [o:j] il bâille, rail            [œj] fauteuil, œil, je cueille</p>
--	---

Annexe 2 : Copies d'élèves (dictée diagnostique)

Elève A :

télévision - vérité - frère - mère - père -  
élève - tête - fête - déjà - là bas.

Elève D :

Télévision, vérité, frère, mère, père, élève, tête, fête, déjà,  
là bas.

Elève F :

télévision - vérité - frère  
mère père élève tête fête  
déjà là bas

### Annexe 3 : Questionnaire sur les accents distribué aux élèves

<b>Questionnaire : Les accents</b>
------------------------------------

1. Pour noter les accents :  je suis à l'aise     j'ai parfois du mal     je suis en difficulté

2. Quels accents connais-tu ?

.....  
.....  
.....

3. Complète le tableau :

Type d'accent	A quoi ressemble-t-il ?	Dans quels mots le retrouve-t-on ?
Accent aigu		
Accent grave		
Accent circonflexe		

4. Pourquoi les accents posent-ils parfois problème ?

.....  
.....  
.....

5. Penses-tu qu'il faudrait les supprimer ?

.....  
.....  
.....

6. Finalement, à quoi servent les accents ?

.....  
.....  
.....

Annexe 4 : Extraits étudiés de *La Révolte des Accents* d'Erik Orsenna

– «Je ne pense qu'à vous, madame, je ne suis occupé que de vous... à peine le jour commence à paraître que je quitte la chambre où j'ai passé la nuit pour vous dire que je me suis déjà repenti mille fois... de n'avoir pas tout abandonné pour ne vivre que pour vous.»

«Jē nè pēnsē qu'à vōüs, mādāmē, jé nè sūis ôccupé quē de vōüs... à pēinē lē jōūr cōmmencē à parāître quē jē qūittē là chāmbre où j'āi pāssé lā nūit pōūr vōüs dīrē quē jē mē sūis déjà rēpēnti mīllē fōis... dē n'avōir pās tōūt äbāndōnné pōūr nē vīvrē quē pōūr vōüs.»

«Je ne pēnsē qu'à vōüs, madame, jé ne suis ôccupé que de vous... à pēinē le jour commence à parāître que je quittē la chambre où j'ai passé la nuit pour vōüs dire que jē mē suis déjà repenti mille fois... dē n'avoir pas tout abandonné pour ne vivre quē pour vous.»

«Je ne pense qu'à vous, madame, je ne suis occupé que de vous... à peine le jour commence à paraître que je quitte la chambre où j'ai passé la nuit pour vous dire que je me suis déjà repenti mille fois... de n'avoir pas tout abandonné pour ne vivre que pour vous.»



## J'utilise é (e accent aigu) ou è (e accent grave)

### Pour commencer

- Recopie ces mots et découpe-les en syllabes écrites, comme dans l'exemple.

hé li co ptè re

un zèbre

célèbre

un évènement

un élève

j'espère

une fougère

une étagère

*– Comprends-tu pourquoi les é en orange ont un accent aigu ?  
– Comprends-tu pourquoi les è en vert ont un accent grave ?*



### Pour s'entraîner

- Dans le (a), découpe les mots en syllabes et ajoute un accent grave ou un accent aigu sur le e, si c'est nécessaire.
- Dans le (b), écris les mots en gris en ajoutant ou non des accents (é ou è).

1

<p>(a) une colere un enfant colereux un endroit poussièieux la poussiere</p>	<p>(b) • Mon pere a appele les pompiers : le chat etait coince dans le peuplier ! • Le sel est dans la saliere, le the est dans la theiere, le cafe est dans la cafetiere... mais la grue n'est pas dans le gruyere !</p>
--	---

2

<p>(a) la cafetiere le cafe mysterieux un mystere</p>	<p>(b) • Les comediens entrent sur scene pour jouer une piece de theâtre. • Une cuillere, une fourchette, une assiette, un verre, une serviette : Helene met le couvert.</p>
---	--



## Je maîtrise l'accent circonflexe



### Pour commencer

- Recopie ces mots et découpe-les en syllabes écrites.
- Puis classe-les en deux colonnes.

une arête

les lunettes

un chêne

une chaussette

une bêtise

une trompette

la tête

un pêcheur

une recette

une guêpe

une clochette

une crêpe



### Pour s'entraîner

Écris les mots en gris en ajoutant un accent circonflexe quand il en faut un.

1

- J'ai acheté des vêtements de poupée et une dinette.
- Si tu me prêtes tes lunettes, je te prêterai ma casquette.
- Je rêve de faire des tartelettes : vite, la recette !
- Chouette ! Pour le repas, Suzette nous fait des crêpes !



2



- Si tu n'arrêtes pas de m'embêter, je te jette une noisette sur la tête !
- C'est la fête de Mariette et de Juliette !
- Raquettes, chaussettes, casquettes : elles sont prêtes pour aller au tennis.
- Cette dame coquette n'a pas l'air honnête, l'inspecteur enquête.

3

- Pour jardiner, il me faut une bêche et une brouette.
- Une guêpe s'est posée sur ma pêche.
- J'ai la même chemisette que Marinette.
- On a emmêlé nos tresses, c'est embêtant.



## Annexe 7 : Leçons distribuées aux élèves



29

é (e accent aigu)  
et è (e accent grave)

● **Quand faut-il écrire é?**

- **J'écris é seulement s'il est à la fin de la syllabe.**

le bé/bé	un é/lé/phant	
des cé/ré/ales	la té/lé/vision	
- **J'écris e sans accent s'il n'est pas à la fin de la syllabe.**

un ef/fort	un dan/ger	
il ef/fraie	les pom/piers	

● **Quand faut-il écrire è?**

- **J'écris è seulement s'il est à la fin de la syllabe.**

mon frè/re	un ma/nè/ge	
le zè/bre	la pan/thè/re	
- **J'écris e sans accent s'il n'est pas à la fin de la syllabe.**

une prin/ces/se	de la fi/cel/le	
une four/chet/te	per/du	



Quand il y a un è, il y a presque toujours un e muet dans la syllabe suivante :

- une cuillère
- Ils se promènent.

une sirène



L'accent grave sur le è ressemble à une petite flèche pointée vers le e muet!

### L'accent circonflexe

- Sur la lettre « e », l'accent circonflexe permet de noter un « e » ouvert et long.  
Exemple : être, chêne, tête, crêpe.
- Sur les lettres « a », « o » et « u », il permet généralement de distinguer des mots qui se prononcent de la même façon (des homophones).  
Exemple : sur/sûr, mur/mûr, jeune/jeûne.
- L'accent circonflexe a souvent remplacé un « s » : on peut le retrouver en pensant à un mot de la même famille qui contient la lettre « s ».  
Exemple : forêt/forestier, hôpital/hospitalier.

Attention : L'accent circonflexe disparaît sur i et u, sauf dans certaines formes verbales et sur les homophones.

## Annexe 8 : Copies d'élèves (dictée finale)

Elève A :

Mon frère est en colère et ne dit pas la vérité.  
Mon père et ma mère regarde la télévision là-bas.  
Il connaît déjà la fête de Noël.  
Cet élève à son sens mal a la tête.

Elève D :

Mon frère est en colère et ne dit pas la vérité.  
Mon père et ma mère regarde la télévision là-bas.  
Il connaît déjà la fête de Noël.  
C'est élève à son sens mal a la tête.

Elève F :

mon frère est en colère et ne dit pas la vérité.  
mon père et ma mère regarde la télévision là-bas.  
il connaît déjà la fête de Noël.  
cette élève à son sens mal a la tête

## Annexe 9 : Production d'écrit diagnostique de l'élève G

Toto va a la plage avec sa sœur et son père. Pendant que sa  
sœur se baigne Toto va chercher des oursins et des bigorneaux. Toto  
revient a la plage où se trouvait son père qui était allongé sur le  
dos et avec la crème solaire il fit un quadrillage sur le dos de son père  
qui s'était assis et avec les oursins et les bigorneaux qui avait pris il fit  
exécuter partit de morpion avec sa sœur. Toto pris les oursins et sa  
pris les bigorneaux et il commença a jouer et leur père faisait <sup>un</sup> tic  
que  
quand Toto mettait ses oursins et à la dixième partie le score était 5 à  
quand Toto demande a son papa de lui prêter une bonne a pêche.

Annexe 10 : Production d'écrit finale de l'élève G

Un matin Théo est réveillé par Nina « Théo c'est le carnaval !! et ils vont vite aller réveiller leur parent puis il vont se déguiser et prendre le petit-déjeuner puis on allaitent dehors !! proposer !!

Théo on pourra voir les amis (d'accords) puis leur père

Vous pouvez aller Théo et Nina se précipite dehors

ou il retrouve leur amis la opine de Nina est

déguiser en princesse et son petit frère en tigre

Les amis de Théo était déguiser en Batman et en Lion

Et soudain une bourrasque soulève leur amis Batman

Très loin ils décoller a sa poursuit sur un avion

Année universitaire 2020-2021

**Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation**

*Mention Premier degré*

Titre du mémoire : L'enseignement des accents orthographiques en fin de cycle 2

Auteur : Irène VALKE

**Résumé :** Alors que l'histoire de l'introduction des accents et que l'évolution de leur emploi sont loin d'être linéaires, la question de leur enseignement dans le champ de l'orthographe lexicale peut poser problème en fin de cycle 2. Le système d'accentuation actuel se révélant à la fois opaque et fragile, il convient de s'interroger sur les pratiques pédagogiques qui doivent mener à un apprentissage efficace des accents par les élèves. Par la combinaison d'approches globale (initiation historique et culturelle, réflexion sur les représentations) et mixte (enseignement implicite et explicite, rôle de la production d'écrit), on peut prétendre diminuer les difficultés dans ce domaine. Pour parvenir à une réelle « maîtrise » des accents, il convient néanmoins de poursuivre la mise en œuvre de telles pratiques pédagogiques en cycles 3 et 4.

**Mots clés :** accents, orthographe, orthographe lexicale, cycle 2, didactique

**Abstract:** Teaching how to use accents to french pupils is quite difficult as the topic itself seems to be unclear and is regularly disputed. This study is about testing teaching methods and giving some clues so children can properly learn how to use accents. Providing historical and cultural elements, while studying accents in implicit and explicit ways (during the writing process for example) seem to help children to master such orthographic skills. However, these methods must be applied until highschool, as the learning of orthography is a long process, especially for complex themes such as accents.

**Keywords:** accents, orthography, didactics, education, elementary school