Didactique du FLES
Recherches et pratiques

Didactique du FLES
ISSN : 2826-777X

3:2 | 2024
Enseigner l'orthographe en FLES : entre tradition et innovation

Enseigner les accents graphiques en FLE

Martha Makassikis et Jean-Christophe Pellat

https://www.ouvroir.fr/dfles/index.php?id=1188

DOI : 10.57086/dfles.1188

Référence électronique
Martha Makassikis et Jean-Christophe Pellat, « Enseigner les accents graphiques en FLE », *Didactique du FLES* [En ligne], 3:2 | 2024, mis en ligne le 19 décembre 2024, consulté le 26 octobre 2026. URL : https://www.ouvroir.fr/dfles/index.php?id=1188

Droits d'auteur
Licence Creative Commons - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 2.0 Générique (CC BY-NC-ND 4.0)

Enseigner les accents graphiques en FLE

Martha Makassikis et Jean-Christophe Pellat

PLAN

Introduction
1. Les accents dans l'histoire de l'orthographe
2. Les accents graphiques : vue d'ensemble
   2.1. L'accent graphique : préambule
   2.2. L'accent graphique, un marqueur phonétique
   2.3. L'accent graphique, un moyen de distinguer des homophones
   2.4. L'accent graphique, une manière de se rappeler l'étymologie et l'histoire du mot
3. Les apprenants allophones face aux accents
   3.1. En français, l'accent graphique n'est pas un accent prosodique
   3.2. En FLE, le temps alloué à l'apprentissage de l'orthographe est minime
   3.3. Les trois accents ne marquent pas trois prononciations différentes
4. Placer les accents aigu et grave sur le *e* quand on est allophone : difficultés et règles
   4.1. Quatre formes graphiques et quatre formes phoniques, qui ne sont pas forcément biunivoques
   4.2. Aider les apprenants allophones à percevoir les formes phoniques [e], [ɛ] et [ə]
   4.3. Comment choisir entre *é* et *è* lorsqu'on n'entend pas la différence à l'oral ?
   4.4. Y a-t-il des cas particuliers où le e prononcé [e] / [ɛ] ne prend pas d'accent ?
5. Activités pédagogiques sur les accents
   5.1. Séance 1 (30 minutes)
      Observation d'un corpus de mots et hypothèses sur l'accent privilégié
      Extraction des règles et reformulation orale par un élève
      Entraînement sur des paires de mots
      Correction au tableau (avec justification)
      Devoir à la maison)
   5.2. Séance 2 (30 minutes)
      Correction du devoir
      Pour aller loin : les cas particuliers (explication de l'enseignant, puis reformulation orale par un élève)
      Entraînement : accentuation de mots isolés (justifier)
      Correction au tableau (avec justification)
      Devoir à la maison
   5.3. Séance 3 (1 heure)
      Correction du devoir

Révision générale : entraînement sur des phrases
Correction au tableau (avec justification)
Activité ludique : Sur la piste des accents
Correction
5.4 Mémento de l'apprenant : é ou è
Règles
Cas particuliers
Pour aller plus loin
Conclusion

TEXTE

Introduction

1 En dépit de son rôle important dans le système graphique du français, l'accent peine à s'imposer dans les représentations mentales des adolescents et adultes non natifs. Trois comportements inadéquats sont observés quant au placement de l'accent graphique : l'accent est omis, il est mal placé sur le mot, il est placé sur la bonne voyelle mais ce n'est pas le bon accent qui a été choisi.

2 Face à une telle situation, on pourrait s'interroger sur l'approche à privilégier en vue de faire comprendre la raison d'être de l'accent graphique et d'en favoriser l'usage auprès d'un public FLE. Nous commencerons par un petit rappel historique de l'apparition des accents, puis, nous présenterons quelques points d'achoppement du public FLE. Nous ferons ensuite une mise au point sur le fonctionnement des accents en général, et des accents aigu et grave sur la lettre *e* en particulier. Notre contribution s'achèvera sur des propositions pédagogiques pour enseigner méthodiquement le placement de *é* et *è* aux apprenants non natifs.

1. Les accents dans l'histoire de l'orthographe

3 Le début de cet article, qui s'adresse aux enseignants, est indispensable pour les aider à comprendre « en profondeur » le rôle des

accents. La perspective historique éclaire l'usage de chacun et leur rôle distinctif décisif (*chante* vs *chanté*).

4 Langue indo-européenne, issue de la branche italique (ou romane), le français a une écriture alphabétique. L'alphabet hérité du latin a été insuffisant pour noter beaucoup de phonèmes français, notamment les nombreux sons vocaliques (6 voyelles dans l'alphabet latin et 16 phonèmes vocaliques en français contemporain). Pour ce faire, les lettrés du Moyen Âge ont eu recours à divers expédients, comme des digrammes (« groupes de deux lettres ») pour noter les voyelles nasales : *an*, *on*, *in*, *un*. La voyelle E avait diverses valeurs, quand elle n'était pas muette : il fallait distinguer trois timbres (ouvert, moyen, fermé) et deux longueurs (longue et brève). Pour cela, on a utilisé largement des *consonnes diacritiques*. Il s'agissait de lettres distinctives, non prononcées, accolées à la voyelle dont le timbre changeait. On parlait de consonnes *adscrites*, propres à l'écriture manuscrite : les consonnes doubles notaient le *e* ouvert bref (*appelle*, *jette*) et la lettre *s* indiquait *e* fermé (*destruire*) ou *e* ouvert long (*teste*). Cette dernière notation de longueur se retrouvait aussi avec les autres voyelles : *paste*, *coste*.

5 Puis, avec la naissance de l'imprimerie, les consonnes adscrites ont été en partie remplacées par des *accents suscrits* (« écrits au-dessus ») : *détruire*, *comète*, *tête*, *pâte*, *côte*. Au XVI^e^ siècle, les premiers signes diacritiques sont introduits : les trois accents, et aussi le tréma, l'apostrophe, le trait d'union. L'accent aigu, utilisé dès 1530, s'est rapidement imposé, pour faire des distinctions indispensables (*il chante* vs *il a chanté*). Les accents grave et circonflexe se sont progressivement répandus à la fin du XVII^e^ siècle, mais il a fallu attendre le XVIII^e^ siècle pour que l'Académie les introduise dans son dictionnaire (1740), en corrélation avec la suppression des consonnes diacritiques.

6 Consonnes adscrites et accents suscrits jouant le même rôle, les seconds ont été introduits pour remplacer les premières, mais certaines ont été maintenues par tradition (c'est le cas de la ville d'A***s***nières-sur-Seine et du massif montagneux des Vo***s***ges).

- Le s muet après *e* a été remplacé par *l'accent aigu* (*eschole/école*), *grave* (*deuxiesme/deuxième*) *ou circonflexe* (*estre*/être), mais il a été maintenu

dans le nom du général qui a fait les guerres napoléoniennes (*Pierre Daumesnil*).

- Le *z* muet après *e* final a été remplacé par *s* et un accent aigu (*amitiez/amitiés*), mais il a été maintenu dans *vous aimez*, *vous chantez* (finales verbales de 2e personne du pluriel), le *nez*, *chez*…
- Les consonnes doubles, lorsqu'elles ont disparu, ont été remplacées par un accent grave sur le *e* qui les précède : *fidelle/fidèle*, *secrette/secrète*… Mais, on les a gardées dans *appelle*, *jette*, *cette*, et les diminutifs (*maisonnette*). Notons que les Rectifications de l'orthographe de 1990 ont étendu l'emploi de l'accent grave dans les verbes en *-eler* et *-eter* (*elle ruissèle*, *j'étiquète*), à l'exception des verbes *appeler* et *jeter*, dont l'usage est stable.

7 Aujourd'hui, nous utilisons conjointement ces deux systèmes de notation des voyelles : les lettres adscrites et les accents suscrits.

8 Rappelons à présent les différents accents graphiques du français et leurs valeurs.

2. Les accents graphiques : vue d'ensemble

2.1. L'accent graphique : préambule

9 Dans la *Grammaire méthodique du français* (Riegel & coll., 2024, p. 131), il est précisé que les accents graphiques font partie des signes diacritiques. Ils sont au nombre de trois en français. L'accent aigu, « qui va de droite à gauche », porte sur la voyelle *e*. L'accent grave, qui « va de gauche à droite », se place majoritairement sur la voyelle *e* et plus sporadiquement sur les voyelles *a* et *u*. Quant à l'accent circonflexe, qui « combine les deux mouvements » et qui « était appelé *chapeau* par Perrault, *chapiteau* par Boyer », il peut se rencontrer sur toutes les voyelles, hormis le *y*.

Figure 1 : Les voyelles susceptibles de porter un accent graphique en français

Voyelles	Accents		
	Accent aigu	Accent grave	Accent circonflexe

a		à	â
e	é	è	ê
i			î
o			ô
u		ù	û
y			

10 La voyelle la plus fréquemment accentuée et qui peut se voir surmonter de chacun des trois accents étant le *e*, nous avons fait le choix de nous concentrer sur l'accentuation de cette voyelle et de passer plus rapidement sur les autres.

11 Quels sont les trois rôles de l'accent graphique ? Ce dernier « se plac[e] sur certaines voyelles pour indiquer leur prononciation, différente de celle de la voyelle non accentuée (cf. *é*, *è*, *ê* vs *e*) ou pour marquer une distinction entre des mots (cf. *a* de *avoir* ; vs *à*, préposition) tout en apportant parfois une indication historique » (Riegel & coll., 2024, p. 131).

12 Rappelons, à partir de quelques exemples, les *valeurs phonogrammique*, *logogrammique* et *étymologique/historique* de l'accent : l'accent sert à noter un son, il favorise la distinction des homophones et constitue un vestige de l'histoire et/ou de l'étymologie du mot.

2.2. L'accent graphique, un marqueur phonétique

13 La valeur première de l'accent graphique est phonétique. L'accent sert principalement à noter un son vocalique. Son absence modifie la prononciation de la voyelle.

> Ce modèle permet de comprendre et de modéliser l'économie marchande.

> L'artiste est en train de modeler l'argile pour lui donner la forme souhaitée.

> Cet élève est bien élevé.

14 On se rend compte qu'au sein d'une famille de mots, l'accent n'est pas toujours stable : *un modèle*, *modéliser*, *modeler*, *je modèle*, *nous modelons* ; *un élève*, *élevé*, *il élève*, *nous élevons*. Il peut changer de nature, voire disparaître en fonction de la prononciation et du découpage syllabique.

2.3. L'accent graphique, un moyen de distinguer des homophones

15 Outre sa fonction phonogrammique qui concerne un grand nombre de mots, l'accent peut ponctuellement avoir une fonction logogrammique. Il sert alors à distinguer les homophones à l'écrit.

> *Elle a p**é**ché en parole.* (= commettre une faute, violer les commandements divins)

> *Il a p**ê**ché un gros poisson.* (= attraper, capturer)

2.4. L'accent graphique, une manière de se rappeler l'étymologie et l'histoire du mot

16 L'accent peut accessoirement être un témoin de l'étymologie et de l'histoire du mot. Dans les mots *fête*, *arrêt*, *même*, l'accent circonflexe est « la couronne mortuaire d'un *s* défunt » (Pellat, 2023). On peut retrouver ce *s* dans des mots de la même famille (*festin*, *festival*, *festivité* ; *arrestation*), mais ce n'est pas toujours le cas (*même* est un mot isolé).

17 Dans les mots *âge* et *rôle*, l'accent circonflexe a la propriété d'allonger la voyelle. En ancien français, ces noms s'écrivaient *aage* et *roole*. L'accent circonflexe est donc une marque de l'évolution graphique du mot au fil des siècles.

18 Examinons à présent les difficultés que rencontrent les apprenants allophones lorsqu'ils veulent s'approprier l'accentuation graphique du français.

3. Les apprenants allophones face aux accents

3.1. En français, l'accent graphique n'est pas un accent prosodique

19 Une première difficulté du public non natif (notamment hispanophone ou hellénophone) à qui l'on enseigne les accents graphiques du français est l'*assimilation inconsciente de l'accent graphique à une marque prosodique*. Les apprenants allophones ont une représentation mentale qui les entrave : ils pensent qu'un mot ne peut avoir qu'un seul accent et ils sont en cela influencés par le fonctionnement de leur langue maternelle (*cf.* espagnol, grec), qui ne fait porter qu'un seul accent graphique à valeur prosodique sur le mot. Or, cette règle n'est pas valable en français. Un mot peut comporter jusqu'à trois accents graphiques, qui n'ont pas de valeur prosodique : ex. *préféré*, *légèreté*, *dégénérescence*… Wioland (1991, p. 41-42) et Charliac et coll. (2003, p. 13) ont proposé des activités en vue de sensibiliser les apprenants à l'accent rythmique du français oral et, ce faisant, les aider à distinguer de l'accent graphique.

3.2. En FLE, le temps alloué à l'apprentissage de l'orthographe est minime

20 Une autre difficulté à laquelle sont confrontés les apprenants allophones est le temps très réduit consacré à l'apprentissage de l'orthographe française. Les auteurs du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (Conseil de l'Europe, 2001) privilégient l'approche communicative-actionnelle et relèguent au second plan le développement de la *compétence orthographique* (p. 92). Il est vrai que cette dernière fait partie des compétences linguistiques que l'apprenant doit développer, mais peu d'outils sont fournis pour son appropriation : on se limite à l'exercice de « mémorisation de la forme des mots » et à « la pratique de la dictée » (p. 117). Sur le plan de l'évaluation, les enseignants sont sensibles à la *maîtrise de l'orthographe* à

partir du niveau *B1* (p. 93) et en production écrite, ils *sanctionnent l'orthographe* à partir du niveau *B2* (p. 171).

3.3. Les trois accents ne marquent pas trois prononciations différentes

21 Le fait que peu de temps soit alloué à l'apprentissage de l'orthographe ne laisse pas d'espace à la verbalisation des représentations inadéquates et à leur transformation. Lors d'échanges informels avec les apprenants allophones, on s'aperçoit qu'ils ont une représentation mentale erronée des accents aigu, grave et circonflexe. Ils pensent que ces trois accents servent à noter trois prononciations différentes, que leurs oreilles ne sont pas capables de percevoir, mais que les natifs entendent et distinguent très bien (Makassikis, 2017, p. 236). Une mise au point s'avère donc indispensable.

22 Pour notre public allophone, il est crucial de savoir placer les accents aigu et grave sur le *e* selon qu'il se prononce [e] ou [ɛ]. Nous nous attarderons, dans la rubrique suivante, sur la valeur phonogrammique de l'accent et mettrons en relief les principales règles et quelques exceptions.

4. Placer les accents aigu et grave sur le *e* quand on est allophone : difficultés et règles

4.1. Quatre formes graphiques et quatre formes phoniques, qui ne sont pas forcément biunivoques

23 Observer les *e* accentués ou non accentués de la phrase *La petite fille téléphone à son père tout en regardant par la fenêtre.* aide à percevoir la relation entre les lettres accentuées et les sons qu'elles notent. On peut y relever quatre formes graphiques du *e* : *é*, *è*, *ê*, *e*.

24 Mais comment prononce-t-on chacune de ces voyelles ? La réponse n'est pas simple pour des apprenants allophones. En effet, l'exemple

montre que le son [ɛ] peut s'écrire de deux façons, *è* et *ê* (*p**è**re*, *fen**ê**tre*), et que la graphie *e* peut se prononcer [ə] (*r**e**garde*, *f**e**nêtre*) ou ne pas avoir de manifestation orale (*fill**e***, *regard**e***, *fenêtr**e***).

25 Les quatre formes graphiques relevées correspondent à quatre formes phoniques, mais la correspondance n'est pas toujours biunivoque.

- [e] est noté é : téléphone
- [ɛ] est noté è ou ê : père, fenêtre
- [ə] est noté e : regardant, fenêtre
- L'absence de son est noté e en finale de mot : petite, fille, téléphone, fenêtre

26 Notons que le *-e* final muet génère bien des erreurs de prononciation chez les apprenants non natifs, surtout en début d'apprentissage.

27 Le mot-exemple *légèreté*, qui comporte *é*, *è* et *e*, peut être donné à mémoriser.

4.2. Aider les apprenants allophones à percevoir les formes phoniques [e], [ɛ] et [ə]

28 Pour que le public FLE puisse accentuer correctement les mots, il est important qu'il entende distinctement les 3 sons : [e], [ɛ] et [ə]. Les entend-il distinctement ?

29 Chez les apprenants allophones, la distinction globale [ə] vs [e] / [ɛ] est généralement perçue, même si elle n'est pas toujours réalisée en production. Ainsi, il nous arrive de les entendre dire *R**é**garde* ! pour *Regarde* ! En revanche, il leur est malaisé de distinguer finement [e] et [ɛ], et par conséquent, de les écrire correctement.

30 Pour faciliter la production des timbres de E, l'enseignant peut expliquer les spécificités de chaque timbre : le *é* (mi-fermé) est plus proche du *i* (fermé) ; le *è* (mi-ouvert) est plus proche du *a* (ouvert), et les quatre sons se trouvent sur un axe qui va du plus fermé vers le plus ouvert (*i* – *é* – *è* – *a*). L'enseignant peut aussi montrer la forme

arrondie de la bouche pour la prononciation du *e* (labialisé) par opposition aux *é* et *è* (non labialisés)[1].

31 Pour améliorer la perception de ces sons, l'enseignant peut fournir aux étudiants des listes de mots contenant les 3 sons (figure 2) et les inviter à les répéter, afin que la production – même approximative – les aide en retour à mieux percevoir ces différences acoustiques.

Figure 2 : *e, é, è ?* Liste de mots à lire à voix haute

Mots contenant *e*	Mots contenant *é*	Mots contenant *è*
l**e** r**e**gard	r**é**pondre	le p**è**re
la l**e**çon	la sp**é**cialit**é**	la m**è**re
d**e**main	pr**éf**ér**é**	le fr**è**re
d**e**ssous	l'arriv**é**e	la cr**è**me
t**e**nir	le pi**é**ton	douzi**è**me
p**e**tit	le m**é**tro	la fl**è**che
l**e** m**e**nu	d**é**cembre	la ch**è**vre
l**e** ch**e**min	la soci**é**t**é**	sinc**è**rement
s**e** r**el**ever	la v**é**rit**é**	fi**è**rement

4.3. Comment choisir entre *é* et *è* lorsqu'on n'entend pas la différence à l'oral ?

32 Après cette clarification dans la perception/production de [e] et [ɛ], l'idée est de procéder avec les apprenants au *découpage syllabique oral* des mots afin d'avoir une indication sur le timbre ouvert ou fermé de la voyelle. Nous avons fait le choix de partir de la *syllabation orale* pour éliminer dans le même temps les erreurs dues à la prononciation du *-e* final muet.

33 La *règle du timbre* stipule que dans une syllabe se terminant par une voyelle prononcée (ou syllabe ouverte), la voyelle a tendance à se fermer (ex. *chant**é***), et qu'à l'inverse, dans une syllabe s'achevant par une ou plusieurs consonnes prononcées (ou syllabe fermée), la voyelle a tendance à s'ouvrir (ex. *l**è**vres*).

34 Dans la phrase *La petite fille téléphone à son père tout en regardant par la fenêtre.*,

- *père* correspond à une syllabe à l'oral : /pèr(e)/. La syllabe se termine par une consonne prononcée [ʁ], le timbre de la voyelle a donc tendance à s'ouvrir. On écrira *è*.
- *téléphone* compte trois syllabes à l'oral : /té/lé/phon(e)/. Les syllabes contenant le [e] se terminent par cette voyelle, de sorte que le timbre de la voyelle a tendance à se fermer. On écrira deux é consécutifs. L'enseignant peut insister sur le fait qu'en français, un même mot peut comporter plusieurs lettres accentuées (ce qui n'est pas le cas dans d'autres langues, comme l'espagnol ou le grec) : ex. *téléphone* vs *teléfono*, *τηλέφωνο*.
- *regardant* comporte trois syllabes : /re/gar/dant/. Le [ə] s'écrira e sans accent.
- *père*, *téléphone* : le *e* final de *père* et de *téléphone* indique que la consonne précédente se prononce. S'il était doué du don de parole, ce *e* final nous dirait : « Je ne suis pas prononcé, mais vous devez prononcer la lettre qui est devant moi, ici r ou n ». Ce dernier point, quoique coulant de source pour un natif, ne relève pas de l'évidence pour un non natif qui aura au contraire le réflexe de lire tout ce qu'il voit écrit sur le papier.

35 En résumé (voir en FLM, Pellat & coll., 2020, p. 160-161),

> /… ***é*** / → « Si je vois, en fin de syllabe, un ***e*** qui n'est pas prononcé [ə], j'écris ***é***. »
> ex. /**é**/t**é**/, /t**é**/l**é**/phone/, /a/ppr**é**/cier/, /re/le/v**é**/

> /… ***è*** + **consonne(s)** + ***e*** / → « Si je vois, à l'intérieur d'une syllabe, un *e* qui n'est pas prononcé [ə] et qui est suivi d'une (ou de deux) consonne(s) et d'un *e* muet, j'écris ***è***. »
> ex. /, /p**è**r(e)/, /sin/c**è**r(e)/ment/, /si**è**cl(e)/

4.4. Y a-t-il des cas particuliers où le e prononcé [e] / [ɛ] ne prend pas d'accent ?

36 Oui. Une fois que le découpage syllabique a été fourni comme outil de discrimination des *é* vs *è*, vient le moment d'introduire le *e* non accentué, variante allographique du *e* accentué aigu ou grave, et dont la présence dépend de l'environnement graphique situé à droite dudit *e*.

> **/… *e* + consonne(s) /** → « Si je vois, dans une syllabe, un *e* suivi d'une (ou deux) consonne(s), j'écris *e* et je prononce [ɛ] ou [e]. »
> ex. /b**e**c/, /ci**e**l/, /m**e**r/veille/, /il /s**e**rt/
> ex. /l**e**s/, /m**e**s/, /pi**e**d/, /ch**e**z/

> Si, indépendamment du découpage syllabique, je vois ***e* + *x***, ***e* + deux consonnes identiques**, je n'accentue jamais le *e*, même si j'entends [e] ou [ɛ].
> ex. /**e**/xem/plair(e)/, /**e**x/ce/llent/, /t**e**xt(e)/
> ex. /**e**/ffort/, /t**e**rr(e)/, /il/ pro/gr**e**ss(e)/

37 Nous voilà parvenus à la fin de l'étude de l'accent graphique, comme indicateur phonétique.

38 On retiendra que l'accent graphique en français peut être une marque phonique, une marque distinctive de sens (homophonie) ou une marque étymologique/historique. Dans certains cas, le *e* n'est pas accentué, même s'il est prononcé *é* ou *è* : il est alors suivi d'une consonne, de *x*, de deux consonnes identiques.

39 Notre périple dans le monde fascinant de l'accent touche à sa fin. Il nous reste à partager avec nos lecteurs deux activités pédagogiques sur les accents *é* et *è*.

5. Activités pédagogiques sur les accents

40 Nos activités s'inspirent du travail de Berger & Mérieux (1995, p. 30) et du jeu proposé par Agnès Picot, « Le labyrinthe des accents »,[2] qu'elles étoffent et complètent sur les plans linguistique et didactique. Elles sont destinées à un public adolescent ou adulte, non natif, de niveau B1.

41 Comme on l'a vu dans la section précédente, enseigner le placement des accents est long et indigeste si les règles et cas particuliers sont donnés en une seule et même séance. Aussi avons-nous opté pour une répartition de la matière didactique en trois séances.

Figure 3 : Suggestion de séquence pédagogique

Séance 1 : *é* et *è*, règles générales (R1, R2)

• Observation d'un corpus de mots et hypothèses sur l'accent privilégié
• Extraction des règles et *reformulation orale* par un élève de la classe
• Entraînement sur des paires de mots[a].
• Correction au tableau[b].

Séance 2 : cas particuliers de non accentuation (R3, R4, R5)

• Les cas particuliers
• *Reformulation orale* par un élève
• Entraînement : accentuation de mots isolés

Séance 3 : révisions

• Entraînement sur des phrases
• Activité ludique

a. Les élèves copient des mots non accentués du tableau, puis l'enseignant les leur lit lentement et ils ajoutent des accents, si besoin.
b. Plusieurs élèves viennent corriger en parallèle. L'enseignant leur demande systématiquement une justification : par exemple, matérialiser par des barres obliques les syllabes, souligner les consonnes empêchant l'accentuation. L'enseignant n'hésitera pas à demander à la classe d'expliquer, si l'étudiant au tableau n'arrive pas à le faire.

42 Dans notre séquençage pédagogique, nous avons prévu une reformulation orale, par un élève volontaire, de la règle et des cas particuliers. La reformulation orale est un phénomène langagier complexe, qui met en valeur la dynamique des apprentissages et la coconstruction des savoirs (Castany-Owhadi & Dumais, 2020, p. 32). Elle est un bon indicateur des représentations de l'enseignant sur l'objet de savoir (Garcia-Debanc, 2015), mais aussi de celles des apprenants. Elle permet de se faire une idée de l'état des connaissances et des représentations du moment chez les différents acteurs impliqués dans la relation didactique/pédagogique. Ainsi, la reformulation orale laisse des traces des savoirs qui ont été intégrés ou qui sont en cours d'intégration (Garcia-Debanc, 2015), en même temps qu'elle donne à voir la façon dont les savoirs se construisent en collaboration (Castany-Owhadi & Dumais, 2020), par les apprenants et l'enseignant.

43 Il est dès lors important de demander à un apprenant de reformuler avec ses propres mots la règle telle qu'il l'a comprise. Cela permet aux autres apprenants de comparer, confronter leur compréhension de la règle avec celle de l'apprenant qui l'explique. En cas de discordance, un échange fructueux s'ouvre. C'est l'occasion pour les autres apprenants d'expliquer ce qu'ils ont compris et c'est l'occasion pour l'enseignant de demander à l'apprenant qui a bien compris la règle de l'expliquer à ses camarades. En se mettant en retrait, l'enseignant

ent « sujets » de leur apprentissage (Houssaye, 2000). L'apprenant qui a compris et qui arrive à expliquer à ses camarades se sent valorisé puisqu'il a momentanément pris la place du professeur et sa façon différente d'expliquer aura plus de chances d'être saisie correctement par ses camarades, car il est plus proche de leur zone proximale de développement [3] (Vygotski, 1997) que ne l'est l'enseignant de la zone proximale de développement de ses élèves.

44 Dans notre classe hispanophone, nous avons expérimenté la reformulation de la règle par un(e) apprenant(e) dans la langue maternelle de la classe – en espagnol –, et cela fonctionne !

5.1. Séance 1 (30 minutes)

Observation d'un corpus de mots et hypothèses sur l'accent privilégié

> **e** (e non accentué) : le, me, te, ce, regarder, revoir, redonner.

> **é** (e accent aigu) : été, préférer, bonté, découvrir, régénération, réussir, réviser.

> **è** (e accent grave) : lumière, pièce, siège, crème, flèche, frère, grève, zèle, problème, achèvement, légèrement.

Extraction des règles et reformulation orale par un élève

- si le *e* se prononce [ə] et qu'il termine la syllabe, il ne prend pas d'accent : */… e/*
- si le *e* ne se prononce pas [ə] et qu'il termine la syllabe, il s'écrit *é* : */… é/*
- si le *e* ne se prononce pas [ə] et qu'il est suivi d'une ou deux consonnes et d'un *e* non prononcé, il s'écrit *è* : */… è* + 1 (ou 2) consonne(s) + *e /*

Entraînement sur des paires de mots

un theme – une thematique	modeliser – un modele
la fievre – fievreux	je celebre – j'ai celebre

je complete – completement je me leve – nous nous levons

Correction au tableau (avec justification) [4]

/un /th**è**m(e)/ – /une /th**é/**ma/tiqu(e)/
/mo/d**é/**li/ser/ – /un /mo/d**è**l(e)/
/la /fi**è**vr(e)/ – /fi**é/**vreux/
/je /c**é/**l**è**br(e)/ – /j'ai /c**é/**l**é/**br**é/**
/je/ me/ l**è**v(e)/ – /nous/ nous/ l**e**/vons/

Devoir à la maison [5])

Écoutez et ajoutez les accents, aigu ou grave, dans les mots suivants.

le cremier – la creme
privilegier – un privilege
je regle – nous reglons
je releve – nous relevons
un probleme – une problematique
legerement – la legerete

5.2. Séance 2 (30 minutes)

Correction du devoir

Écoutez et ajoutez les accents, aigu ou grave, dans les mots suivants.

/le/ cr**é/**mier – /la/ cr**è**m(e)/
/pri/vi/l**é/**gier/ – /un /pri/vi/l**è**g(e)/
/je/ r**è**gl(e)/ – /nous/ r**é/**glons/
/je/ re/l**è**v(e)/ – /nous/ re/le/vons/
/un/ pro/bl**è**m(e)/ – /une/ pro/bl**é/**ma/tiqu(e)/
/l**é/**g**è**r(e)/ment/ – /la/ l**é/**g**è**r(e)/t**é/**

Pour aller loin : les cas particuliers (explication de l'enseignant, puis reformulation orale par un élève)

45 Il n'y a pas d'accent sur le *e*

- si / e + consonne(s) / : /ci**e**l/, /B**e**l/vill(e)/, /v**e**rt/, /il/ p**e**rd/, /ch**e**z/, /pi**e**d/, /m**e**s/
- si e + x (prononcé [gz] ou [ks]) : **ex**emple, **ex**cellent

- si e + 2 consonnes identiques : maisonn**e**<u>**tt**</u>e, sat<u>**e**</u><u>**ll**</u>ite, t<u>**e**</u>**rr**e, ant<u>**e**</u>**nn**e, vit<u>**e**</u>**ss**e, <u>**e**</u>**ff**icace

Entraînement : accentuation de mots isolés (justifier)

la description	decrire	le desert	le dessert
l'escalier	demenager	mercredi	l'expression
la question	l'echelle	les levres	un phenomene
le boulanger	Bertrand	Belgrade	le miel

Correction au tableau (avec justification)

/la/ de<u>s</u>/crip/tion/	/d**é**/crir(e)/	/le/ d**é**/sert/	/le/ d**e**/<u>ss</u>er<u>t</u>/
/l'e<u>s</u>/ca/lier/	/d**é**/m**é**/na/ger/	/m**e**<u>**r**</u>/cre/di/	/l'e<u>x</u>/pre/<u>ss</u>ion/
/la/ que<u>**s**</u>/tion/	/l'**é**/ch**e**<u>**ll**</u>(e)/	/les/ l**è**v<u>**r**</u>(e)s/	/un/ ph**é**/no/m**è**n(e)/
/le/ bou/lan/g**e**<u>**r**</u>/	/B**e**<u>**r**</u>/trand/	/B**e**<u>**l**</u>/grad(e)/	/le/ mi**e**<u>**l**</u>/

Devoir à la maison [6]

ils prennent	l'etagere	l'elephant	sec
un siecle	l'eclair	interessant	le chef
respecter	regulierement	l'extremite	le set
la Mediterranee	un reverbere	intertextuel	le fiel

5.3. Séance 3 (1 heure)

Correction du devoir

Écoutez et ajoutez un accent, aigu ou grave, si nécessaire, aux mots suivants.

/ils/ pr**e**<u>nn</u>ent/	/l'**é**/ta/g**è**<u>**r**</u>(e)/	/l'**é**/l**é**/phant/	/s**e**<u>**c**</u>/
/un/ si**è**<u>**cl**</u>(e)/	/l'**é**/clair/	/in/t**é**/r**e**/<u>ss</u>ant/	/le/ ch**e**<u>**f**</u>/
/r**e**<u>**s**</u>/p**e**<u>**c**</u>/ter	/r**é**/gu/li**è**<u>**r**</u>(e)/ment/	/l'**e**<u>**x**</u>/tr**é**/mi/t**é**/	le/ s**e**<u>**t**</u>/
/la/ M**é**/di/t**e**/<u>rr</u>a/n**é**(e)/	/un /r**é**/v**e**<u>**r**</u>/b**è**r(e)/	/in/t**e**<u>**r**</u>/t**e**<u>**x**</u>/tu**e**<u>**l**</u>/	/le/ fi**e**<u>**l**</u>/

Révision générale : entraînement sur des phrases

> On a calcule la vitesse de la lumiere : 300 000 km/s.

> Combien de temps a dure le regne de Louis XIV ?

> Lea habite en face de la bibliotheque centrale, tout pres de l'universite.

> En attendant l'arrivee de mes freres, j'ai commande un cafe.

> Aimez-vous les langues etrangeres ?

> Ma mere est fiere de mes resultats scolaires.

> Le patineur a execute des mouvements tres compliques.

Correction au tableau (avec justification)

> On a /cal/cu/l**é/** la /vi/t**e**ss(e)/ de la /lu/mi**è**r(e)/ : 300 000 km/s.

> Combien de temps a /du/r**é/** le/ r**è**gn(e)/ de Louis XIV ?

> /L**é/**a/ habit(e) en fac(e) de la /bi/bli/o/th**è**qu(e)/ centrale, tout /pr**è**s/ de /l'u/ni/v**e**r/si/t**é/**.

> En attendant /l'a/rri/v**é**(e)/ de /mes /fr**è**r(e)s/, j'ai /com/man/d**é/** un /ca/f**é/**.

> Aimez-vous les langu(e)/s **é/**t**r**an/g**è**r(e)s/ ?

> Ma /m**è**r(e)/ est /fi**è**r(e)/ de mes /r**é/**sul/tats/ scolair(e)s.

> Le patineur a /**e**/x**é/**cu/t**é/** des mouvements /tr**è**s/ com/pli/qu**é**s/.

Activité ludique : Sur la piste des accents

46 **a)** Accentuez les mots du tableau pour **découvrir l'histoire de José**. **<1>** est le premier mot et **<15>** le dernier mot de l'histoire. Seuls les **e** (en caractères gras) peuvent être accentués et seuls les **é** vous permettront de retrouver la piste de Jos**é**. Quand vous aurez retrouvé sa piste, **écrivez son histoire** en utilisant prioritairement les mots contenant **é**.

Tableau 1 : L'histoire de José

violonc**e**lle	**e**xprimer	**e**fforts	il se r**e**oriente	athl**e**tisme
etudie	math**e**matiques	difficult**e**s	il **e**choue	sport ador**e**
m**e**tier	proj**e**t	str**e**ssant	lamentabl**e**ment	**e**norm**e**ment motiv**e**
r**e**fl**e**chit	prof**e**ssionnel	plombi**e**r	c**e**l**e**brit**e** **<15>**	r**e**sultats **e**tonnants
Jos**é** **<1>**	r**e**garde	r**e**portage	m**e**daille	comp**e**tition

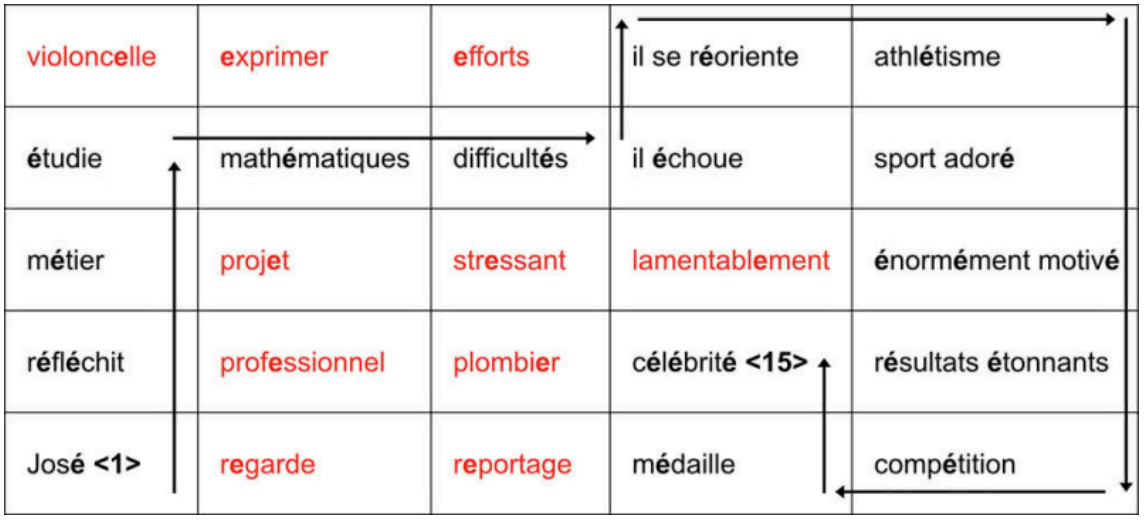
47 **b)** Accentuez les mots du tableau pour **découvrir l'histoire d'Adèle**. **<1>** est le premier mot et **<12>** le dernier mot de l'histoire. Seuls les **e** (en caractères gras) peuvent être accentués et seuls les **è** vous permettront de retrouver la piste d'Ad**è**le. Quand vous aurez retrouvé sa piste, **écrivez son histoire** en utilisant prioritairement les mots contenant **è**.

Tableau 2 : L'histoire d'Adèle

Ad**è**le **<1>**	**e**tude	mou**e**ttes	succ**e**s **<12>**	r**e**tablie
coll**e**ge	pr**e**pare	**e**xpos**e**	r**e**m**e**de	antipyr**e**tique
biblioth**e**que	m**e**re	inqui**e**te	ach**e**te	m**e**dicament
apr**e**s-midi	fi**e**vre	bibliothecaire	comprim**e**	quarti**e**r
probl**e**me	tr**e**s forte	paniqu**e**e	app**e**lle	pharmaci**e**nne

Correction

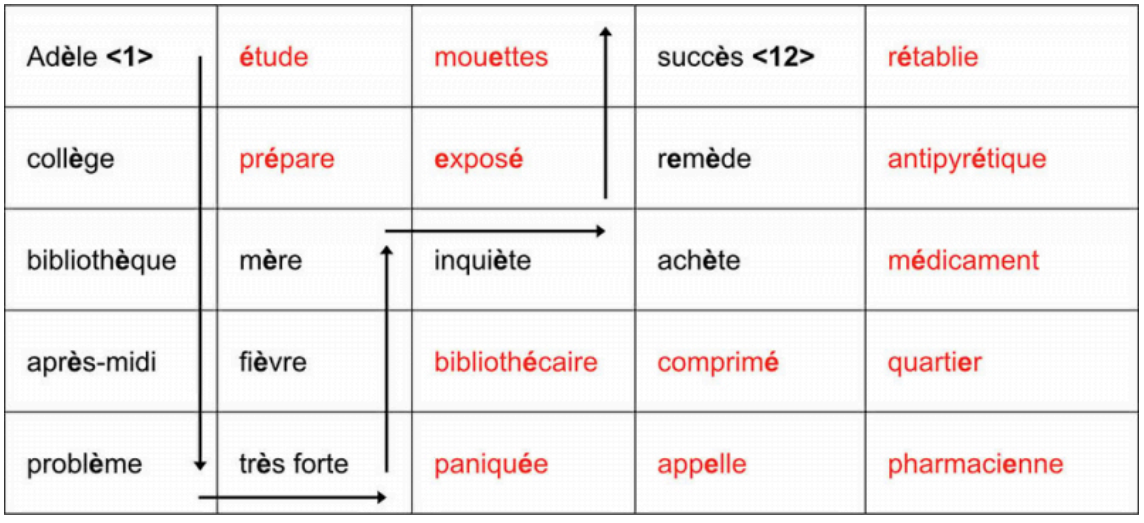
Tableau 3 : L'histoire de José – proposition de correction



48 *Exemple de texte avec les mots en* ***é***

> José réfléchit : il ne sait pas quel métier exercer. Il commence par étudier les mathématiques. Mais il rencontre des difficultés et échoue aux examens. Il décide donc de se réorienter et choisit l'athlétisme, son sport adoré. Il est énormément motivé. Il obtient des résultats étonnants en compétition et remporte sa première médaille. Il acquiert la célébrité.

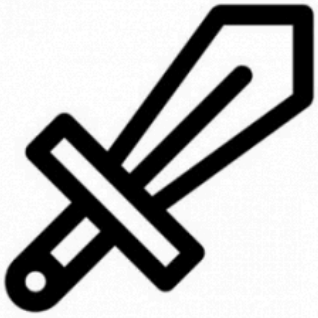
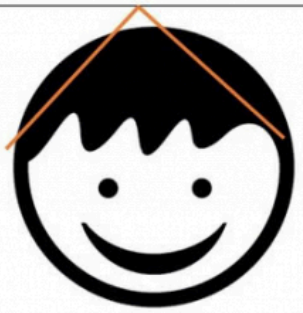
Tableau 4 : L'histoire d'Adèle – proposition de correction



49 *Exemple de texte avec les mots en* ***è*** *et les autres mots du tableau*

> Adèle est au collège. Elle travaille à la bibliothèque. Cet après-midi-là, elle est en train de préparer un exposé : elle a décidé de faire une étude sur les mouettes. Mais il y a un problème ; elle ne se sent pas bien. Elle a une très forte fièvre. La bibliothécaire, paniquée, appelle la mère d'Adèle. Inquiète, cette dernière achète et lui apporte un remède très efficace : un médicament antipyrétique recommandé par la pharmacienne du quartier. C'est un succès ! Sa fièvre baisse en peu de temps et elle se sent beaucoup mieux maintenant. Elle est tout à fait rétablie.

5.4 Mémento de l'apprenant : é ou è

é	è	ê
L'accent aigu	L'accent grave	L'accent circonflexe
		
Une épée	Une flèche	La tête

Règles

- Le *é* termine généralement la syllabe.
  ex. /th**é**/, /ca/f**é**/
- Le *è* se trouve généralement à l'intérieur de la syllabe. Il est suivi d'une (ou de deux) consonne(s) prononcée(s) et d'un *e* muet.
  ex. /p**è**re/, /m**è**re/

→ Pour me souvenir de la règle, je retiens la phrase :

> Mon p**è**re boit du caf**é** et ma m**è**re du th**é**.

Cas particuliers

51 Il n'y a pas d'accent sur le *e*

- si le e se trouve à l'intérieur de la syllabe et qu'il est suivi d'une (ou de deux) consonne(s).
  ex. */m**e**r/veille/*, */B**e**l/ville/*, */ch**e**f/*, */il/ s**e**rt/*, */pi**e**d/*, */ch**e**z/*, */l**e**s/*
- si *e* + *x* (prononcé [gz] ou [ks]) : *e**x**emple*, *e**x**cellent*
- si e + 2 consonnes identiques : maisonn**e****tt**e, sat**e****ll**ite, t**e****rr**e, ant**e****nn**e

Pour aller plus loin

52 Il existe un troisième accent, l'accent circonflexe. Il remplace généralement un *s* qui a disparu dans l'histoire du mot. Souvent, ce *s* se retrouve dans les mots de la même famille.

> ex. *même* (anciennement *mesme*) : est seul de sa famille

> ex. *fête* (anciennement *feste*) : le *s* est présent dans les mots de la même famille : *festival*, *festivité*, *festin*, *festoyer*

Conclusion

53 Notre contribution visait à apporter un cadrage théorique et des propositions pratiques à l'enseignement des accents en FLE. L'apparition des accents répond historiquement à un besoin de noter plus simplement des sons qui n'existent pas en latin tout en allégeant la graphie des consonnes adscrites qui s'étaient multipliées. La présentation du fonctionnement des accents a été retravaillée en tenant compte des difficultés du public concerné. Dans notre cas, les apprenants non natifs éprouvent des difficultés à distinguer [e], noté *é*, et [ɛ], noté *è*. Mais en s'appuyant sur la syllabation orale et sur le nombre et la nature des consonnes consécutives au *e*, ils réussissent à bien orthographier la plupart des mots. Nous espérons avoir clarifié les règles d'accentuation et de non accentation du *e* et avoir inspiré nos lecteurs dans l'élaboration de leur propre fiche pédagogique.

BIBLIOGRAPHIE

Berger C. & Mérieux D. (1995). *Cadences 2, méthode de français*. Hatier/Didier.

Catach N. (1980). *L'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Nathan Université.

Castany-Owhadi H. & Dumais C. (2020). La reformulation orale : un phénomène langagier au service de l'enseignement-apprentissage. Vivre le primaire. https://hal.science/hal-02963860.

Charliac L., Le Bougnec J.-T., Loreil B. & Motron A.-C. (2003). *Phonétique progressive du français, niveau débutant*. CLÉ International.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.

Garcia-Debanc C. (2015). La reformulation : usages et contextes. *Corela (Cognition, représentation, langage)*, HS-18. http://journals.openedition.org/corela/4032.

Houssaye J. (2000). *Le triangle pédagogique*. Peter Lang, Pédagogie.

Makassikis M. (2017). *Apprendre l'orthographe française quand on est étudiant allophone*, Connaissances et savoirs.

Pellat, J.-C., Lammert, M. & Alix, F. (2020). *Grevisse de l'école*. Magnard.

Pellat, J.-C. (2023). *L'orthographe française (histoire, description, enseignement)*. Ophrys.

Riegel R., Pellat J.-C., Rioul R. (2024). *Grammaire méthodique du français*. PUF.

Vygotski L. (1997). *Pensée et langage*. La Dispute.

Wioland F. (1991). *Prononcer les mots du français*. Hachette.

NOTES

1 Voir par exemple https://www.podcastfrancaisfacile.com/phonetique-prononciation/opposition-e-e-e.html.

2 Le document a été consulté en ligne et téléchargé le 26 août 2015. Malheureusement, il est aujourd'hui introuvable sur le site source https://www.lewebpedagogique.com/ressources-fle.

3 Cette affirmation est à moduler selon que les apprenants ont ou non la même langue première ou une langue apparentée, sont alphabétisés ou non.

4 Les alternances vocaliques observées sont liées à la bascule de l'accent tonique (sur la dernière syllabe orale en français).

5 Les mots enregistrés se trouvent aussi sur le lien suivant : https://drive.google.com/drive/folders/1vbaySW3xpIfFr0fOhuCiZJ75yOl8sKFV.

6 Les mots enregistrés se trouvent aussi sur le lien suivant : https://drive.google.com/drive/folders/1vbaySW3xpIfFr0fOhuCiZJ75yOl8sKFV.

RÉSUMÉS

Français
Dans la présente contribution, nous aimerions apporter un éclairage scientifique et un soutien didactique aux enseignants de FLE pris par le temps et en quête de matériel pédagogique pour faire comprendre à leur public et lui faire automatiser le placement des accents graphiques sur les mots du français. Ils y découvriront l'histoire de l'apparition des accents et leur rôle dans la langue. Ils pourront comprendre le fonctionnement de l'accentuation, envisagée à travers le prisme des difficultés propres aux locuteurs-scripteurs non natifs. Enfin, ils pourront trouver matière d'inspiration dans la fiche pédagogique sur le choix entre *é* et *è* en FLE, pour une meilleure efficacité didactique.

English
In this contribution, we would like to provide scientific insight and didactic support for FFL teachers who are pressed for time and looking for teaching materials to help their audience understand and automate the placement of accents on French words. They will discover the history of the appearance of French accents as well as their role in the language. Teachers will be able to understand the difficulties specific to non-native speakers-writers in terms of selecting the correct accents. Finally, we are providing teaching resources to model how this theoretical knowledge could be used to teach the difference between é and è.

INDEX

Mots-clés
accent, FLE, syllabation orale, didactique, orthographe

Keywords
accent, FFL, FLE, spoken syllabification, didactics, spelling

Rubriques
Pratique de classe

AUTEURS

Martha Makassikis
Martha Makassikis a effectué sa thèse de doctorat sur l'apprentissage de l'orthographe française par un public allophone. Elle est membre associé à l'équipe LiLPa (Linguistique, langues, parole) de l'université de Strasbourg et exerce en tant que formatrice de Français Langue Étrangère.
IDREF : https://www.idref.fr/158604067
ISNI : http://www.isni.org/0000000389540363

Jean-Christophe Pellat
Jean-Christophe Pellat, professeur émérite de linguistique française à l'université de Strasbourg, est spécialiste de grammaire et orthographe françaises (description, histoire, didactique FLE et FLM). Il est co-auteur, entre autres, de différents ouvrages de grammaire scolaire et universitaire. Quelques publications récentes : Pellat J.-C. (2023). *L'orthographe française (histoire, description, enseignement)*. Ophrys ; Pellat J.-C. (coll. Riegel M. & Rioul R.) (2024 – 9e édition). *Grammaire méthodique du français*. PUF ; Fonvielle S. & Pellat J.-C. (2015). *Préludes à l'argumentation proustienne. Perspectives linguistiques et stylistiques*. Garnier.
IDREF : https://www.idref.fr/032852886
ISNI : http://www.isni.org/0000000108629960
BNF : https://data.bnf.fr/fr/12380223