

L'accentuation en espagnol

Comprendre l'arbitraire du système écrit et ses relations avec le système oral

Maria-Alice Médioni

Le texte qui suit est un extrait de Maria-Alice Médioni, Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues, Chronique sociale, 2011. Il s'agit du chapitre consacré au problème de l'accentuation en espagnol, reproduit ici avec l'autorisation de l'éditeur pour pouvoir mieux visualiser, grâce à la couleur, le dispositif proposé en classe.

Encore une "bête noire" pour un apprenant d'espagnol, au point que souvent, par le passé, les enseignants "dispensaient" les élèves "de mettre les accents" à l'écrit — du moins pendant les premières années d'apprentissage — en espérant que plus tard, ils en sentiraient davantage la nécessité et pourraient ainsi rétablir ce qui avait été mis temporairement de côté. Outre le fait que cela ne faisait que renforcer chez les élèves l'idée que l'on pouvait fort bien se passer de cet accent, cet évitement ne pouvait donner lieu plus tard à la compréhension de la fonction distinctive de l'accentuation en espagnol, comme par l'effet d'une baguette magique.

La première difficulté, en effet, réside dans la focalisation sur l'accent écrit, la partie visible, puisque l'enseignement des langues est encore trop basé sur l'écrit, ce qui occulte la question de l'accent tonique qu'il est important de faire construire aux élèves francophones. En français, l'accent tonique est souvent considéré comme un accent fixe, toujours placé sur la dernière syllabe. Pour autant, les choses ne sont pas si simples, comme le fait remarquer Eveline Charmeux qui insiste sur le "*fonctionnement très original de l'accent tonique en français*" :

*"Contrairement à ce qui se passe en anglais ou en espagnol, où les mots ont chacun un accent tonique, invariable, noté dans le dictionnaire, et donc repérable à l'oral, l'accent tonique en français n'appartient pas au mot. Il concerne l'ensemble des mots prononcés d'une seule émission d'air (ce que les spécialistes appellent « le groupe phonique »), dont il frappe la dernière syllabe à voyelle prononcée (excluant donc l'e dit muet). Ce qui implique, entre autres, que les mots français puissent selon leur place dans ce groupe phonique, être ou non accentués."*¹

¹. Eveline Charmeux, "Et maintenant le vocabulaire !" <http://www.charmeux.fr/vocabulaire.html>

L'accent tonique en espagnol est distinctif : il permet de distinguer deux mots semblables — *canto/cantó* [je chante (le chant)/il (elle) chanta/a chanté, vous chantâtes/avez chanté ²] ; *pérdida/perdida* [la perte/perdue]. Mais ce qui heurte particulièrement un apprenant c'est que l'accent écrit ne modifie pas le son de la voyelle accentuée. Il oublie ainsi que le phénomène existe aussi en français : c'est le cas de "à", par exemple. La notion d'arbitraire s'impose rapidement : à quoi bon alors mettre un accent ? Mais surtout, comment sait-on "qu'il y a un accent" — sous-entendu : un accent écrit — puisqu'"on ne l'entend pas" ?

S'il faut installer très vite la nécessité de l'accent écrit comme système de repérage des "irrégularités", la maîtrise de l'accentuation, ne nous leurrons pas, est une entreprise de longue haleine.

Je propose ici un parcours aussi bien pour des débutants A1 que pour des apprenants plus avancés qui auraient besoin de se "refaire une santé" sur la question de l'accentuation, c'est-à-dire de découvrir une façon différente d'envisager la question, pour sortir du désespoir dans lequel ils s'enlisent — parce qu'ils n'ont ni prise ni compréhension du système — tout comme les enseignants — parce qu'ils sont lassés de souligner toujours les mêmes erreurs.

PHASE 1

Découverte de l'accent tonique

C'est une catégorie à faire construire très tôt car c'est une spécificité de la langue espagnole qui lui donne sa ligne mélodique singulière.

C'est à l'occasion de la deuxième démarche ³ que je propose en début d'année aux débutants (A1), que l'attention des élèves est attirée sur cet aspect de la langue espagnole. Il s'agit de "La gitana de Jaén" ⁴ qui comporte outre une proposition de jeu créatif à partir du corpus proposé, une première prise de conscience du système de correspondance graphie-phonie et du système de l'accent tonique. Je rappellerai ici que les élèves sont invités à observer le corpus suivant et à en tirer des conclusions quant au fonctionnement de l'accentuation :

*La gitana de Jaén tiene ojos negros.
En el pueblo, hay cuatro fuentes.
Esta muchacha come mucho chocolate.
Un oso ¡Jesús! ¡Qué susto!
El diablo tiene cuernos.
Esta tienda de antigüedades es de una gran exigüidad.*

². Il s'agit ici du "vous" de politesse : *usted*. A noter : l'espagnol utilise souvent le passé simple là où le français opte pour le passé composé.

³. Avec les groupes de A1, je commence toujours l'année avec la démarche "¿Qué podemos hacer?", adaptée de Alain Pastor, "What can we do?" in GFEN, *Réussir en langues. Un savoir à construire*, op. cit., pp. 30-35. Cette démarche permet de mettre d'entrée les élèves en projet sur un objet commun, dans une dialectique entre écoute et parole.

⁴. Colette Castelly, "La gitana de Jaén", in GFEN, *Réussir en langues. Un savoir à construire*, op. cit., pp. 275-279.

*Esperamos que te gusten los ojos
 El taxi de Máximo es extraordinario.
 El perro de Ramón corre mucho.
 Luis Miguel Dominguín es un torero distinguido.
 Hermano, bebe, que la vida es breve.⁵*

En ce qui concerne ce dernier aspect, je me suis heurtée à la difficulté éprouvée par la plupart des élèves pour tirer les conclusions espérées à partir de ce corpus, autrement dit la construction de la règle de l'accentuation en espagnol. Tout d'abord, la notion d'accent tonique n'est pas construite pour la plupart d'entre eux. Ensuite, la découverte du "comptage" des syllabes en commençant par la fin représente une rupture trop grande. Ils adoptent spontanément dans un premier temps les conventions occidentales en ce qui concerne le sens de la lecture, c'est-à-dire de la gauche vers la droite : l'accent tonique apparaît alors aussi bien sur la première syllabe — *oso* — que sur la deuxième — *gitana* —, la troisième — *chocolate* —, voire la quatrième — *antigu~~e~~dades* — ou la cinquième — *extraordinario* — ! Un vrai casse-tête... Je leur propose donc l'étayage suivant ⁶ :

1. Prendre en compte dans un premier temps des mots qui ne comportent pas d'accent écrit : on laisse ceux qui portent un accent écrit pour plus tard ;
2. Se répartir les énoncés : dans un groupe de 4, chacun prend en charge 3 énoncés différents. A partir des découvertes réalisées depuis le début du travail et d'une nouvelle écoute des énoncés ⁷, souligner, individuellement, la syllabe sur laquelle "on appuie" ;
3. Se mettre d'accord. L'enseignant renvoie les doutes et les questions aux autres groupes ;
4. L'enseignant propose une vérification pour certains mots qu'il propose d'écrire sur une affiche. Au fur et à mesure que la syllabe tonique est identifiée, elle est soulignée ou mise en évidence par l'utilisation d'une autre couleur, et surtout, les mots sont disposés en colonne de façon à ce que les syllabes toniques soient alignées et que leur place dans chaque mot devienne visible :

gitana
 tiene
 diablo
 exigüidad
 taxi
 fuente
 extraordinario
 azul

⁵. Traduction : La gitane de Jaén a les yeux noirs / Au village, il y a quatre fontaines / Cette petite mange beaucoup de chocolat / Un ours, doux Jésus, quelle frayeur ! / Le diable a des cornes / Ce magasin d'antiquités est d'une grande exigüité / Deux morceaux de sucre dans une tasse bleue / Le cheval galope dans la plaine / Le taxi de Máximo (Maxime) est extraordinaire / Le chien de Ramón (Raymond) court beaucoup / Luis Miguel Dominguín est un torador distingué / Bois, mon frère, car la vie est courte.

⁶. L'étayage, selon Bruner, consiste " à prendre en mains ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme", in "Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire", PUF, 1998, p. 263.

⁷. Les énoncés sont enregistrés par un natif, l'assistant, par exemple.

5. Réactions : que peut-on constater ? Cela saute maintenant aux yeux : la syllabe tonique, dans le corpus observé, c'est soit la dernière, soit l'avant-dernière ⁸ ;
6. Points communs entre les mots dont l'accent tonique se situe sur la dernière syllabe et entre ceux dont l'accent tonique se situe sur l'avant-dernière syllabe ? Pas d'hésitation : les premiers sont terminés par une consonne ; les autres, par une voyelle ;
7. Vérification par retour au corpus. Problème : ça ne marche pas pour *ojos*, *negros*, *fuentes*, etc. !
8. Point commun entre ces mots pour lesquels ça ne marche pas ? L'enseignant les écrit sur une affiche pour faciliter la visualisation :

ojos
negros
fuentes

Ce sont des pluriels. L'enseignant informe alors les élèves de la forme au singulier et met la marque du pluriel entre parenthèses, de la façon suivante :

ojo(s)
negro(s)
fuente(s)

9. Elaboration d'une règle de fonctionnement individuellement puis en groupe. Ce travail ne pose pas de problème majeur après examen des différentes propositions des groupes. Il faut, à ce moment-là que l'enseignant informe les élèves d'un cas supplémentaire qui ne figure pas dans le corpus — les mots terminés par *-n* — et explicite le fait que la désinence *-n* est souvent la marque du pluriel, par exemple pour les formes verbales, ce qui permet de compléter le travail et d'aboutir à la règle canonique : l'accent tonique des mots terminés par une voyelle se situe sur l'avant-dernière syllabe ; l'accent tonique des mots terminés par une consonne se situe sur dernière syllabe, sauf quand il s'agit de mots terminés par *-n* ou *-s* parce qu'ils entrent dans la première catégorie ;
10. Et les autres, ceux qui portent un accent écrit ? Examen du corpus : ce sont des mots qui ne suivent pas la règle puisqu'on "appuie" sur la syllabe qui porte un accent écrit au lieu d'insister là où la règle dit qu'il faut le faire. Ce sont donc des "exceptions" !

On en restera là, sur une prise de conscience qui n'est pas encore un savoir procédural. Les élèves ont l'explication du phénomène mais le passage au savoir procédural nécessite de reprendre le travail ultérieurement, par le biais d'autres activités. Volontairement, on ne rentre pas sur des questions plus délicates, celles des diphtongues, par exemple, même si on repère une bizarrerie : l'accent sur *qué*. L'enseignant peut informer les élèves de cette autre fonction de l'accent écrit — qu'on appelle communément dans les livres de grammaire, l'accent grammatical — et leur dire qu'on aura l'occasion d'y revenir. Pour l'instant, on prend appui sur ce qu'on a découvert. On examinera d'autres subtilités de la langue plus tard. L'enseignant doit se freiner pour ne pas "faire le tour" de la question. Le danger, en effet, c'est qu'il en fasse le tour... tout seul !

⁸. Il est nécessaire d'insister sur la notion de syllabe.

PHASE 2

Les accents (écrits), on les met où ?

Cette deuxième phase du travail se situe plusieurs semaines après, pour des débutants de niveau A1, parce qu'il faut qu'ils aient davantage pratiqué la langue et s'être trouvés confrontés au placement de l'accent tonique, à travers de multiples écoutes et prises de parole. Il faut aussi qu'ils aient pu lire et produire à l'écrit, rencontré de nombreuses formes portant l'accent écrit. Ils disposent alors d'un corpus beaucoup plus vaste et commencent à être sérieusement dérangés par un phénomène sur lequel ils n'ont pas suffisamment de prise.

Pour des élèves plus avancés pour lesquels il s'agit de reprendre la question sur d'autres bases, cette étape peut suivre rapidement la précédente, les rencontres citées plus haut ayant déjà été faites.

L'enseignant propose alors un travail spécifique sur ce phénomène irritant qui peut prendre la forme d'une série d'exercices repris sur plusieurs séances. Il s'agit d'exercices dans le sens où ils permettent de s'exercer, c'est-à-dire de mettre ses connaissances à l'épreuve, d'opérer de nouvelles prises de conscience, et de s'entraîner.

Etape 1

Consigne 1 : Vous avez à votre disposition un texte court dans lequel les accents écrits ont été supprimés. Dans un premier temps, vous allez réfléchir et décider individuellement si vous allez écrire des accents et sur quels mots, mais sans le faire encore. Pour cela aidez-vous de ce que vous connaissez.

Exercice 1

Federico escribe a sus padres una carta desde Nueva York. Les cuenta lo que gasta y lo que come. Y manda recuerdos. No sabemos si la mujer del traje de chaqueta azul es una supermujer o si **está⁹ loca de atar.**

Il s'agit, comme on peut le constater, d'un texte fabriqué par l'enseignant, pour des raisons didactiques. Les élèves sont invités, dans un premier temps, à lire le texte et à mobiliser leurs connaissances et notamment leur mémoire visuelle : ils peuvent, en effet, avoir "photographié" un mot avec son accent écrit et pouvoir en restituer ainsi l'orthographe correcte.

Consigne 2 : Je vais oraliser pour vous¹⁰ ce texte afin que vous puissiez repérer les accents toniques. Puis vous aurez à mettre, toujours individuellement et au crayon à papier, un accent écrit là où vous pensez qu'il y en a un.

⁹. Pour des raisons de lisibilité, les accents écrits figurent ici dans les corpus présentés, ce qui n'est pas le cas dans ceux proposés aux élèves, on l'aura compris. Un code de couleur est également proposé pour permettre de visualiser les différentes catégories.

¹⁰. L'enseignant peut aussi utiliser un enregistrement.

Ce deuxième moment sollicite l'attention sur l'écoute car il s'agit de rendre les élèves conscients du fait qu'ils peuvent trouver dans l'écoute, et pas seulement dans la lecture, des informations pertinentes. Le travail individuel permet de mettre à l'épreuve les hypothèses de chacun. L'utilisation du crayon à papier signifie que le travail n'est pas terminé, qu'il est possible de rectifier.

Consigne 3 : En groupe, mettez-vous d'accord. On examinera ensemble ensuite ensemble les doutes et les désaccords.

La discussion est serrée. Les élèves demandent souvent à l'enseignant de dire à nouveau un mot pour valider leur hypothèse. Invariablement, on aboutit à un nombre important de mots portant un accent écrit alors que le texte n'en propose qu'un, et pas des moindres, puisqu'il s'agit d'une des formes les plus fréquemment rencontrées en classe d'espagnol : está. Pour autant, cet accent écrit n'est pas forcément repéré par tout le monde.

Consigne 4 : Discussion, validation.

La difficulté, c'est d'obtenir que seuls les doutes et les désaccords soient proposés à la discussion. Les élèves sont habitués à la correction magistrale, au point que certains se dispensent même de tout travail devenu inutile dans la mesure où ils savent pertinemment que l'enseignant finira par donner la réponse. C'est plus économique, certes, mais cela ne permet pas d'apprendre. L'enseignant doit être très vigilant pour ne pas tomber dans ce piège et doit renvoyer les interrogations à l'ensemble du groupe qui devra examiner la question. Mais comment résoudre les problèmes ? L'enseignant propose d'utiliser la règle de fonctionnement élaborée précédemment pour pouvoir décider. Le travail sur ce premier corpus est souvent long car il faut mettre les élèves en confiance sur leurs possibilités à résoudre les problèmes eux-mêmes, ensemble.

Consigne 5 : Au terme de ce travail, que pouvez-vous faire comme remarques ?

Le corpus, on l'a vu, a été fabriqué pour créer un choc chez les élèves par rapport à leurs représentations sur l'accentuation : j'ai donc joué sur le nombre, en prenant à contre-pied leurs impressions, et sur la familiarisation, pour faire entendre que l'exposition seule ne permet pas d'apprendre : ce n'est pas parce qu'on a rencontré une forme, même fréquemment, que pour autant on l'a comprise et retenue au point de pouvoir l'utiliser.

Ce qui frappe les élèves :

- 1. on pensait qu'il y avait beaucoup plus d'accents écrits !***
- 2. il n'y avait qu'un accent écrit, en plus sur un mot qu'on utilise sans arrêt, et on l'a oublié !***
- 3. la règle, en fait, on s'en sert après, pour vérifier !***
- 4. la règle, à force de s'en servir pour vérifier, on finit par la connaître !***

Consigne 6 : Vous avez maintenant à votre disposition une fiche récapitulative ¹¹ qui va vous permettre de faire le point sur ce que vous venez d'apprendre grâce à ce premier travail.

¹¹. Voir en Annexe.

Les élèves sont invités à faire le point :

- prendre conscience de l'écart entre leurs représentations et la réalité de la langue, du moins dans le corpus présenté : cela produit un effet de dédramatisation à propos de la focalisation sur l'accent écrit ; l'attention se porte davantage sur la notion d'accent tonique ;
- repérage et analyse du mot portant l'accent écrit : utilisation de la règle sur l'accentuation ;
- prise de décision limitée : une erreur dont on veut se débarrasser ; faisabilité et appel à la responsabilité.

Etape 2

Proposition d'un deuxième exercice pour aller plus loin.

Exercice 2

Federico tenía vocación por el arte. Con su amigo Manuel de Falla compuso canciones. Era un artista con mucho talento que escribió poemas y obras de teatro. Durante la guerra civil fue detenido, condenado y fusilado, sin juicio, en Granada.

Dans ce deuxième corpus a été introduit le problème posé par la diphtongue. Il est nécessaire alors de faire construire la notion de diphtongue — combinaison de deux phonèmes, une seule émission de voix — et de hiatus — contiguïté de deux voyelles ouvertes (a, o, e) qui produit deux syllabes.

Les consignes se succèdent dans le même ordre mais le travail se fait plus rapidement, compte tenu des prises de conscience opérées précédemment et de la dynamique créée : les élèves adorent les exercices et ceux-ci, en plus, sont amusants, les risques sont limités et on apprend !

La consigne 5 va permettre de repérer non seulement des formes correctes mais la possibilité d'opérer des regroupements, des catégories qui se révéleront des aides précieuses pour avoir davantage de prise sur ce qu'on imaginait comme totalement arbitraire :

- les formes de l'imparfait — *tenía* [avait] — et donc du conditionnel — *tendría* [aurait]—et puis des mots courants qu'on a déjà repérés : *el día* [le jour], *la cafetería* [la cafeteria], etc.
- les substantifs terminés par *-on* qui portent dans leur immense majorité un accent écrit¹²: *la vocación* [la vocation]. On en profite pour récapituler tous ceux qu'on connaît déjà : *la profesión* [la profession], *la canción* [la chanson], etc. ; mais aussi *Ramón* rencontré dans la démarche "*La gitana de Jaén*" ou *Japón* [le Japon], *el jamón* [le jambon]... Si les élèves n'en font pas la remarque, on peut attirer l'attention sur le mot *canciones*, pluriel de *canción*, et

¹² Il s'agit bien des substantifs car les formes verbales de la 3^{ème} personne du pluriel du passé simple ne portent pas d'accent écrit : *hablaron* [ils (elles) parlèrent ; vous avez parlé], *tuvieron* [ils (elles) eurent ; vous avez eu], *pensaron* [ils (elles) pensèrent ; vous avez pensé]. Il existe quelques substantifs, d'origine "savante", qui ne portent pas d'accent écrit : *el canon* [le canon (de beauté)], *el colon* [le colon (l'intestin)], *el plancton* [le plancton].

apporter une information d'importance : l'accent tonique est invariable en espagnol ¹³ ce qui explique qu'un mot peut porter un accent écrit au singulier et pas au pluriel, et inversement.

- les passés simples dits réguliers : *escribió* [il (elle) écrivit ; vous avez écrit]. Là encore, on récapitule ceux qu'on a déjà eu l'occasion de rencontrer : *entró* [il (elle) entra ; vous êtes entré(e)], *decidió* [il (elle) décida ; vous avez décidé], etc. Dans le texte, il y a un autre passé simple, dit "fort" : *compuso* [il composa]. Celui-ci est un mot paroxyton — *palabra llana* —, accentué sur l'avant-dernière syllabe et ne portant donc pas d'accent écrit.

La consigne 6 invite à faire le point comme lors de l'étape précédente.

Etape 3

L'exercice 3 va permettre de consolider les découvertes antérieures et d'introduire les homonymes.

Exercice 3

Federico comía en la cafetería de la Universidad. Decía : "Teníamos toda mucha preocupación con el dinero". A mí no me gustaría vivir en Estados Unidos porque dicen que se come muy mal. Esta comida no me convendría : está muy mala.

Les élèves retrouvent avec plaisir :

- la catégorie des imparfaits et des conditionnels : *comía* [il mangeait], *decía* [il disait], *teníamos* [nous avions], *me gustaría* [j'aimerais], *convendría* [conviendrait]. L'occasion de revoir le fait que l'accent sur le i se retrouve à toutes les personnes ; et les mots qui subissent de la même façon la séparation de la diphtongue en deux syllabes par l'accent écrit ¹⁴ : *cafetería* ;

- celle des substantifs terminés par *-on* : *la preocupación* [la préoccupation] ;

- *está*, déjà rencontré dans le premier corpus mais dont l'orthographe pose tant de problèmes aux élèves.

L'introduction de *mí* [moi] permet de convoquer une catégorie supplémentaire, celle des homonymes, des mots qui peuvent s'écrire avec ou sans accent, pour distinguer deux morphologies : *mí/mi* (pronom personnel/adjectif possessif, note de musique). Les élèves ont déjà rencontré *qué* (pronom interrogatif) dans la démarche "*La gitana de Jaén*" : on en profite pour se souvenir qu'il existe aussi *que*, sans accent et donc de récapituler les cas rencontrés : *qué/que* (pronom interrogatif et exclamatif/pronom relatif, conjonction). Et puis d'autres homonymes aperçus : *tú/tu* (pronom personnel/adjectif possessif), *él/el* (pronom personnel/article), etc., ce qui permet de préparer l'exercice suivant.

¹³ Sauf dans ces trois cas exceptionnels : *régimen* [régime], *regímenes* ; *carácter* [caractère], *caracteres* ; *especímen* [specimen], *especímenes*.

¹⁴ La séparation d'une voyelle forte (a) et d'une voyelle faible (i), qu'on appelle diérèse, entraîne un accent écrit. C'est le cas également dans *frío* [froid], *ríe* [il (elle) rit ; vous riez], *continúo* [je continue].

Etape 4

Cette étape est basée principalement sur la question des homonymes qu'il s'agit de consolider. Retour également sur *está* et les substantifs terminés en *-ón*, par le biais de *lección*.

Exercice 4

Mi libro *está* en la mesa. A *mí* no me interesa la *lección*. *Sólo* me interesan los dibujos de tu cuaderno. *Tú* tienes un cuaderno muy bonito. Si me lo prestas, te doy un beso. ¿*Qué* te parece? ¿*Sí*? Bueno...

Il y a encore quelques confusions à propos de ce que les élèves appellent "les petits mots" sur lesquels ils ont tendance à vouloir placer systématiquement un accent, dans un élan enthousiaste de surgénéralisation. Il faut les rassurer en leur faisant prendre conscience que tous les pronoms personnels, par exemple, n'ont pas d'homonymes — me [me] ou ella [elle] —, mais que tous les mots qui introduisent une interrogation ou une exclamation en portent un.

Etape 5

Encore un retour sur les catégories rencontrées, pour se faire plaisir à réussir, et introduction de deux nouveaux cas, toujours problématiques chez les apprenants d'espagnol.

¿*Cuántos* años tienes? ¿*Dieciséis*? Cuando *tenía* tus años, nada me *parecía* imposible. Ahora *sé* que hay muchas cosas posibles, *más* de lo que uno cree. Tu padre, *él*, pensaba igual pero hoy *día* dice que no *tendrá* tiempo para todo.

L'introduction de *¿cuántos?* permet d'évoquer la place de l'accent grammatical dans le cas des interrogatifs, sur la voyelle forte. C'est le même phénomène avec *dieciséis*, qui permet de récapituler les deux orthographes dans les formes contractées des numéraux, de 16 à 29, et la nécessité de l'accent écrit sur certaines d'entre elles. On retrouve dans ce corpus les imparfaits, les homonymes, le mot *día*. *Tendrá*, enfin, est l'occasion de repérer l'accent sur la voyelle finale des formes du futur de l'indicatif, excepté à la 1^{ère} personne du pluriel.

Etape 6

Récapituler encore.

Exercice 6

¿*Cómo* viniste? ¿*Andando*? Yo vine en coche pero Juan vino en metro. *Subió* en la primera *estación* pero el tren *paró* a medio camino y *llegó* tarde. Mañana *vendré* yo *también* en metro. Espero que no me pase lo mismo.

Comme on peut le constater, ici le retour se fait sur des éléments rencontrés à plusieurs reprises mais l'introduction de deux passés simples "forts" — *vine* [je suis venu], *vino* [il est venu] — donne lieu à un nouveau récapitulatif à propos de ce temps : seules les formes régulières de la 1^{ère} et de la 3^{ème} personnes portent un accent écrit. Dernier rappel, l'accent écrit sur *también* : ce mot a beau être extrêmement familier, le repérage de l'accent écrit pose toujours des problèmes.

On pourrait continuer, multiplier les exercices à l'infini ¹⁵. Mais est-ce bien nécessaire ? L'objectif ici est de faire comprendre des fonctionnements, de faire construire des catégories, de sorte que la vigilance soit de règle à l'écrit. Plutôt que de "mettre des accents partout" ou de les mettre systématiquement de côté — les deux facettes du même problème : la non-maîtrise totale —, les élèves peuvent se construire des points d'appui qui leur permettent d'agir. Le tableau récapitulatif qui invite à l'analyse et à la prise de décision encourage la mémorisation, non pas des formes seules, mais des catégories, permet la compréhension et la conceptualisation. L'essentiel, comme nous y invite Eveline Charmeux, c'est :

"d'installer chez les élèves le doute orthographique, et le réflexe de chercher des réponses dans de la documentation et non dans sa mémoire, dont on sait qu'elle est la chose du monde la plus infidèle... Nourrir abondamment sa mémoire, mais apprendre à s'en méfier, c'est l'honnêteté, c'est la sagesse !" ¹⁶

La maîtrise parfaite sera longue, certes, mais se voir avancer, comprendre où se situe le faux-pas permet de marcher plus loin et plus allègrement.

Sur la question de l'accentuation, voir aussi :

- "Les conjugaisons. (S')expliquer pour apprendre"
- "Des exercices sous la main. Pour une grammaire de la conceptualisation"

Mis en ligne le 7 août 2011

¹⁵. Le lecteur hispaniste aura remarqué que le problème de l'enclise, par exemple, n' est pas abordé, et que celui de la conservation de l'accent du singulier au pluriel, de son apparition ou de sa disparition est à peine effleuré. Mais il sait aussi que l'on ne peut pas tout traiter à la fois. Ces phénomènes peuvent être proposés à l'observation ultérieurement. Voir "Des exercices sous la main. Pour une grammaire de la conceptualisation".

¹⁶. Eveline Charmeux, "Aujourd'hui, si nous parlions *orthographe* ?", www.meirieu.com/.../charmeux_orthographe.pdf

Annexe

NOM
Prénom

		EXERCICE 1	EXERCICE 2	EXERCICE 3	EXERCICE 4	EXERCICE 5	EXERCICE 6
Mots accentués dans le texte proposé	nombre						
	liste						
Mots accentués par moi	nombre						
	exacts						
	en +						
	en -						
ANALYSE	Mots du texte						
	L'erreur dont je veux me débarrasser						