

SOCIOTEXTE

Revue de sociologie de l'Afrique littéraire

ISSN 2518-816X

SOCIOTEXTE

Revue de sociologie de l'Afrique littéraire

ISSN 2518-816X

NUMÉRO 11

Octobre 2022

*Les discours de la norme et de la
transgression en société ivoirienne
Quelques études de cas*



(Etudes réunies et cordonnées par)

KOUAKOU Konan Séraphin, Maître de Conférences, Grammaire et
Linguistique du Français.

ADOU Amadou Ouattara, Maître de Conférences, Analyse du discours.

ORGANISATION

Directeur de publication : Madame **Virginie KONANDRI, Professeur titulaire** de Littérature comparée, Université Félix Houphouët-Boigny (Abidjan, Côte d'Ivoire).

Directeur de la rédaction : Monsieur **David K. N'GORAN, Professeur titulaire** de littérature comparée, diplômé de Science politique, Université Félix Houphouët-Boigny (Abidjan, Côte d'Ivoire).

Secrétariat de la rédaction : Monsieur **Koné KLOHINWELE, Maître de Conférences**, études africaines anglophones à l'Université Félix Houphouët-Boigny, (Abidjan, Côte d'Ivoire).

Comité scientifique

- Prof. ADOM Marie-Clémence (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, RCI)
- Prof. AKINDES Francis (Université Alassane Ouattara, Bouaké, RCI)
- Prof. BERNARD Mouralis (Université de Cergy-Pontoise, France)
- Prof. BERNARD de Meyer (Université du Kwazulu natal, Afrique du sud)
- Prof. COULIBALY Adama (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, RCI)
- Prof. DIANDUE Bi-Kacou (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, RCI)
- Prof. FONKOUA Romuald (Université de Paris IV, Sorbonne nouvelle, France)
- Prof. HALEN Pierre (Université de Metz, France)
- Dr. AKASSE Clement (Howard University, Washington DC, USA)
- Prof. KONANDRI A. Virginie (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, RCI)
- Prof. KOUAKOU Jean-Marie (Université, Félix Houphouët-Boigny, Cocody, RCI)
- Prof. MAGUEYE Kasse (Université Cheik Anta Diop, Dakar, Sénégal)
- Prof. MEKE Meite (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, RCI)
- Prof. Sissao Alain, (Université de Ouagadougou, Burkina Faso)
- Prof. SORO Musa David (Université Alassane Ouattara, Bouake, RCI)
- Prof. ISAAC Bazié, (Université du Québec à Montréal, Canada)

Membres de la rédaction

- Prof. COULIBALY Daouda (Université Alassane Ouattara, Bouaké, Anglais)
- Prof. Lezou Aimée Danielle (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, Lettres Modernes)
- Prof. N'GORAN K. David (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, Lettres modernes)
- Prof. Soko Constant (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, Sociologie)
- Prof. SYLLA Abdoulaye (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, Lettres Modernes)
- Prof. YEO Lacina (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, Allemand)
- Dr. Angoran Anasthasie (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, portugais)

- Dr Atta Nicaise Kobenan, (Université Félix Houphouët-Boigny, Lettres modernes)
- Dr Kouakou Séraphin (Université Félix Houphouët-Boigny, Lettres modernes)
- Dr Imorou Abdoulaye (Université du Kwazulu Natal, études françaises)
- Dr Soumahoro Sindou (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, Anglais)
- M. Dobra Aimé (Université Félix Houphouët-Boigny, Doctorant, Lettres modernes)

Argumentaire

Fondamentalement, deux régimes se partagent les motifs sociaux et symboliques de la norme et de la transgression : ce sont le droit et la morale. Le droit bénéficie d'une caution positive dans son application en raison des bornes qu'il impose pour marquer une différenciation nette entre le faisable et l'interdit. L'exercice du droit a permis l'évolution de l'humanité en marquant une distinction claire entre la raison et l'instinct à partir d'un certain nombre d'interdits. Jean Marc Tonizzo (2011) écrit à cet effet : « s'être imposé ce système d'interdits, nous a permis de dépasser le côté systématique de ce comportement instinctif. (...) notre réservoir législatif est impressionnant. Il est capable de dissuader bien des passages à l'acte. »

Quant à la morale, elle fixe la ligne rouge du Rubicon à ne pas franchir au regard d'une conscience collective et individuelle. Sa transgression appelle un regard inquisiteur, doublé de son vocabulaire de la condamnation et de la dégradation. On dit alors que la transgression de la morale est « toujours négation d'une forme d'interdiction » tant qu'elle entraîne une sorte de dévergondage qui inquiète la société.

Cependant, cette perception de la transgression sous un angle entièrement négatif ne fait pas l'unanimité. Des écrivains comme Yvon Pesquieux (2010) voient en ce mot une caractéristique purement positive et source « d'innovation et de progrès et non de recul. » De même, pour Thomas Seguin (2012), il sera indispensable d'orienter « la transgression vers sa positivité, c'est-à-dire une contribution à une forme de progrès culturel, à la cohésion sociale. A l'opposé donc de la norme caractérisée par l'interdiction, c'est-à-dire appréhendée sous l'aspect de la « finitude », la transgression positive transcende ainsi les tabous, franchit les limites séculaires pour justifier « la possibilité de vivre illimitée ».

C'est cette posture qui milite en faveur de ce projet. Il s'agit de problématiser une société ivoirienne au prise avec la question de la norme et de la transgression. Que ce soit au niveau des écrivains, de certains locuteurs en situation de communication, des élèves et étudiants, de la famille, etc. il est évident que la Côte d'Ivoire affronte au quotidien l'envers du respect de la norme. S'agit-il ici d'un indice symptomatique du présupposé de la « crise de la société ivoirienne » que n'arrêtent pas de scander des lecteurs du corpus ivoirien ? Ou alors, avons-nous affaire, au contraire, à un signal d'une société dynamique par ses discours (représentations, langue, imaginaire, culture et traditions, règles institutionnelles, etc.), et dont on peut présumer qu'il informe sur les mouvements de l'histoire de notre société ?

L'objectif de cette journée d'étude sera justement de poser le postulat d'une société ivoirienne normée ou transgressive. Sont ainsi invités, suivant un point de vue pluridisciplinaire, les spécialistes des sciences du langage et de la grammaire, de la littérature, du droit, de la philosophie, de l'ensemble des sciences sociales (sociologie, psychologie, anthropologie, etc.), à réfléchir aux axes suivants :

Axe 1 : Discours, langue et syntaxe

Il s'agira d'analyser, dans les productions écrites ou parlées des élèves et étudiants, les types de discours transgressifs, les structures phrastiques en marge de la norme grammaticale, les créations langagières, etc.

Axe 2 : Norme : droit, éthique et morale

Il s'agira de jeter un regard sur « l'interaction » entre enseignants et enseignés à l'intérieur de l'institution

Axe 3 : Institutions : Ecole, famille et politique

Il s'agira d'examiner la synergie entre les trois entités que constituent l'école ivoirienne, la politique de l'école et les familles des enseignés.

Axe 4 : Imaginaire : Littérature, représentations et arts de la scène

Il s'agira d'envisager les causes et les stigmates de la transgression sur la société et l'école ivoirienne.

N.B. : Axes non exhaustifs.

Comité scientifique de la journée d'étude

Prof. Aboua Abia Alain Laurent (UFHB)

Prof. KOUADIO Kobenan N'guettia Martin (UFHB)

Prof. KOUAME Koia Jean Martial (UFHB)

Prof. N'GORAN Koffi David (UFHB)

Prof. KOFFI Lezou Aimée Danielle (UFHB)

Prof. BOHUI Djedje Hilaire (UFHB)

Prof. Adama Coulibaly (UFHB)

Prof. FALLILOU N'diaye (Université Cheikh Anta. Diop, Dakar)

SOMMAIRE

David N'GORAN, Professeur Titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny, RCI.

Leçon inaugurale. « *Le motif de la rue en contexte ivoirien. Une institution de la norme et de la transgression* » **P. 6-14**

Séraphin KOUAKOU Konan, Maître de conférences à l'Université, Félix Houphouët-Boigny, RCI.

« *Les transgressions phonologiques du nom « coronavirus » par quelques artistes baoulé et usagers de la langue française en côte d'ivoire : étude descriptive et effets de sens* ». **p. 15-24**

ADOU Amadou Ouattara, Maître de Conférences, Université Félix Houphouët-Boigny, RCI.

« *Approches écologique et énonciative de la norme et de la transgression* ». **P. 25-35**

Dr DOSSO Tiémoko, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire, RCI.

« *De l'adoption à l'adaptation du français dans l'Etat Z'heros ou la guerre des Gaous de Bandaman Maurice* » **p. 36-48**

Gaye Gbaka Guy Arnaud, Université Félix Houphouët-Boigny, RCI.

« *Déviations de la norme phonético-typographique autour de quelques classes de mots dans les sofas suivi de l'œil de Bernard Zadi Zaourou : une étude morphosyntaxique* ». **P. 49-55**

Kassoum KONE, Docteur ès lettres, Université Félix Houphouët-Boigny, RCI.

« *La violence verbale : entre socialité et esthétique fictionnelle dans Allah n'est pas oblige* » **p. 56-68**

Edmonde Francine Ouindé épouse Yéo, Université Félix Houphouët-Boigny, RCI.

L'usage de l'accent dans les écrits universitaires : le cas des étudiants de l'UFHB **p. 69-80**

N'Da Kouakou Cyrille De Paul YAO, Université Félix Houphouët-Boigny, RCI.

« *La crise de l'assignation du genre grammatical : quand l'usage défie la norme* » **P. 81-95**

BROU-DAINGUY Marie-Claude, Centre Universitaire d'Études Françaises (CUEF), Université Félix Houphouët Boigny, Côte d'Ivoire.

De l'écriture de la norme à la transgression de l'image en bande dessinée: cas des apprenants du FLE. **p.96-105**

L'USAGE DE L'ACCENT DANS LES ECRITS UNIVERSITAIRES : LE CAS DES ETUDIANTS DE L'UFHB

Edmonde Francine Ouindé épouse Yéo
Université Félix Houphouët d'Abidjan

RESUME

Les accents font partie intégrante de l'orthographe française. Pourtant, leur emploi et singulièrement celui de l'accent aigu semble négligé, à l'observation des productions écrites des étudiants de licence 1 (L1) de lettres Modernes. Cette étude descriptive a pour objectif d'essayer de comprendre cette transgression de la norme orthographique par les étudiants. Un diagnostic et une analyse de leurs erreurs sur l'accent aigu permet de mettre en évidence le type d'écarts récurrents, quelques facteurs entravant la performance des scripteurs et certaines faiblesses inhérentes à l'enseignement-apprentissage des accents. Notre analyse contribue à envisager des perspectives nouvelles au plan pédagogique et didactique en termes de progression, de méthode d'apprentissage et de remédiation.

Mots – clés : accent aigu, norme orthographique, erreur, enseignement, apprentissage

ABSTRACT

Accents are an integral part of French spelling. However, their use, and particularly that of the acute accent, seems neglected, observing the written work of undergraduate students of Modern Letters. The objective of this descriptive study is to try to understand this transgression of the orthographic norm by the students. A diagnosis and analysis of their acute accent errors can highlight the type of recurring errors, some factors hampering the performance of writers and certain inherent weaknesses in teaching-learning accents. Our analysis helps to consider new pedagogical and didactic perspectives in terms of progression, learning method and remediation.

Keywords: acute accent, spelling norm, error, teaching, learning

INTRODUCTION

Les interactions académiques enseignants - étudiants s'effectuent, en général, à travers les productions écrites de ces derniers. L'évaluation de ces écrits et leur qualité formelle se mesurent, entre autres, par rapport à « la reconnaissance d'une norme écrite », (Dubois et al. 2012, p. 337) l'orthographe, convention sociale nécessaire que N. Catach (2010, p. 16) définit comme la:

Manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec d'autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique...).

Le terme « conformité » contenu dans la définition de N. Catach est implicitement corrélé à la notion de transgression qui se décline en termes de formes incorrectes. Celles-ci ont longte mps

été appelées « fautes », terme attachant une valeur morale à toute transgression orthographique. L'expression « faute » est substituée depuis quelques années à celle d' « erreur » jugée plus neutre et positive (M. Marquilló-Larruy, 2003, p. 11-17). Les erreurs seraient aussi des outils pour l'enseignant parce qu' « elles sont au cœur même du processus d'apprentissage à réussir et puisqu'elles indiquent les progrès conceptuels à obtenir » (J.-P. Astolfi, 2009, p. 16). C'est dans cette dernière représentation que s'inscrit notre étude dont l'objectif est d'analyser les écarts sur l'accent aigu français afin de contribuer à améliorer les performances des scripteurs. En effet, l'observation de son emploi par les étudiants de Lettres Modernes inscrits en licence 1 (désormais L1) dévoile une transgression récurrente justifiant le titre de notre étude : « l'usage de l'accent dans les écrits universitaires : le cas des étudiants de l'UFHB ». Dans un contexte social où le français est langue officielle, langue d'enseignement et langue d'insertion sociale et dans un milieu académique où l'activité d'écriture s'inscrit dans une culture de l'écriture, comment comprendre ces écarts ? Quel est le rôle de l'accent aigu ? Comment se manifeste la transgression de cet accent dans les écrits des étudiants ? Quels sont les facteurs expliquant ces écarts ? Quelles remédiations envisagées ? Cette étude qui se veut empirique et descriptive réfère à l'approche théorique des erreurs dans une perspective linguistique. Développée par N. Catach (2010, p. 281), cette théorie souligne l'organisation de l'orthographe française en plurisystème et élabore une typologie des erreurs d'orthographe (TEO¹) centrée sur le graphème. Sa grille d'analyse permet de diagnostiquer les erreurs, d'adapter les cours au regard des difficultés relevées et d'évaluer les progrès du scripteur (N. Catach, 2010, p. 282-283). Ce travail nous conduira dans un premier temps à découvrir l'accent aigu français. Dans un second temps, nous présenterons notre corpus, le public-cible et la méthodologie adoptée. Dans un troisième temps, nous exposerons les résultats de nos analyses.

1. PRESENTATION DE L'ACCENT AIGU FRANÇAIS

Cette partie abordera deux points : l'accent aigu dans l'histoire de la langue française et son apprentissage dans le système scolaire ivoirien.

1.1 PETITE HISTOIRE DE L'ACCENT AIGU

La langue française comporte trois accents : l'accent aigu (´), l'accent grave (`) et l'accent circonflexe (^). Selon M. Riegel et al. (2018, p. 131),

Les accents sont des signes diacritiques qui se placent, en français, 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 les mots (cf. a, de avoir, vs à, préposition), tout en apportant parfois une indication historique.

En français, l'accent aigu se met uniquement sur la voyelle « e » (été). Il est le premier des accents à faire son apparition au 16^e siècle. L'avènement des accents constitue un fait majeur dans l'histoire de l'orthographe française car il marque une rupture entre deux époques : l'orthographe ancienne et l'orthographe moderne (J.M. Pellat et N. Andrieux - Reix, 2006, p. 7). La première période est marquée par le désir de rendre les textes plus lisibles. Les professionnels de l'écriture (juristes et administration royale) adoptent des graphies variables, fantaisistes et souvent latinisantes. Pour différencier les phonographes, des lettres étymologiques artificielles sont introduites dans les mots. En revanche, l'orthographe moderne

¹ La TEO ou Teo est une abréviation de l'expression « typologie des erreurs orthographiques » que nous empruntons à J.- P. Sautot (2020, p. 2). Il existe plusieurs TEO en dehors de celle de N. Catach, notamment celles de Benveniste et Chervel citée aussi par Sautot.

dont l'accentuation est l'« emblème » (op. cit, p. 8) s'efforce de compenser l'inadaptation du latin à traduire tous les sons du français. En effet, l'alphabet français hérité du latin compte 26 lettres mais celles-ci doivent traduire 36 phonèmes. Cette entrée des accents dans l'orthographe française s'effectue grâce à l'imprimerie. Robert Estienne est le premier imprimeur à adopter en 1530, l'accent aigu sur les « e » fermés finals (M. Grevisse et A. Goose, 2016, p. 110). Dès cette date, l'adoption de l'accent aigu permet de distinguer les finales des verbes « chante » et « chanté » (M. Riegel et al., 2018, p. 132). Confiné à la finale des mots à partir de 1530, l'accent aigu investit très lentement du 16^e au 18^e siècle l'intérieur des mots. Au 17^e siècle, selon N. Catach (2010, p. 61-62), il peut remplacer, dans certains cas, la lettre « s » (« eschole » → « école »). Accompagné d'un « s », il remplace également « z » muet après « e » final (« amitez » → « amitiés »). C'est finalement au 18^e siècle, que sa position à l'intérieur et à l'initial des mots sera régulière. Au fil du temps, l'emploi de l'accent aigu se généralise pour être définitivement adopté. Mais son emploi pose des difficultés au scripteur car il n'existe pas toujours de correspondance graphie / prononciation. L'accent aigu correspond du 17^e siècle au 18^e siècle à « e » ouvert. On écrit « après », « excès », « succès » et on prononce [aprɛ], [ɛksɛ], [syksɛ] (Riegel et al., 2018, p. 132). La distinction entre [e] et [ɛ] grâce aux accents sera introduite par Corneille (M. Grevisse et A. Goose, 2018, p. 111). Des incohérences phonographiques entre verbe à l'infinitif et verbe conjugué sont aussi relevés : « céder » / « cèderai ». Il en est de même pour certains noms de la même famille : « sincère » / « sincérite » ; « collège » / « collégien » ou entre des mots similaires par leur morphologie (« événement » et « avènement »). Enfin, les inversions dans l'interrogation à la première personne voient l'adjonction de l'accent aigu : aimé-je ?, puissé-je ?

Les rectifications de l'orthographe du 6 décembre 1990 ont tenté de corriger ces points d'achoppement en harmonisant la correspondance phonie / graphie. On peut écrire désormais « crèmerie », « évènement », « aimè-je », « protégerai ». Les mots empruntés aux langues étrangères comme revolver ou pizzeria prennent dorénavant l'accent → « révolver » et « pizzéria ». Malgré ces difficultés, en s'appuyant sur les notions de fréquence et de régularité qui permettent aux statistiques d'investir le champ de l'orthographe, nous pouvons dire que l'emploi de l'accent aigu est en général tributaire des lois de position (N. Catach, 2010, p. 63-66). Le tableau ci-dessous s'appuyant sur le travail de N. Catach tente de récapituler ces emplois :

Cas où « ´ » est omis	Cas où « ´ » est placé	Cas où « ´ » est remplacé par è
En syllabe finale, devant une consonne finale muette (t, z, d, f, h, r)* Ex : cad <u>e</u> t, n <u>e</u> z, pi <u>e</u> d, cl <u>e</u> f, e <u>h</u> , mon <u>t</u> er)	A l'initiale en situation préfixale « ré »	Inversion dans l'interrogation Aimé-je ? → aimè-je ?
Devant s ou une consonne double : Ex : <u>e</u> ssentiel, <u>e</u> ffectivement,	A l'intérieur du mot en syllabe graphique ouverte. Général, prété <u>ri</u> t	A l'intérieur des mots (ément, égément, égrement...) Ex : évènement – évènement / allègement allègement
Hésitations possibles ; Devant consonne finale : quelle prononciation ? Ex : Nef [nɛf], clef [kle] Devant consonne double	Avec les mots empruntés (loi de 1990) Revolver ; Pizzeria → Révolver ; pizzéria	L'alternance é et è dans les mots de même famille dépend de la syllabe qui suit le e : si syllabe graphique comporte un e muet : accent grave : Ex : intègre / intégration pèlerin / pèlerinage Ex : alléger allègement

<p>Ex : Cesse [sɛs], cesser [sese] Ex : Excelle [ɛksɛl], excellent [ɛkselɑ̃] [ə] et [e] avec le préfixe re- : existence de deux formes phoniques : re faire (faire à nouveau) / réinviter (inviter à nouveau)</p>		<p>ége / ège</p>
	<p>En final de mot où il peut être suivi d'un e muet ou d'un s Une fée, des dés</p>	

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des emplois réguliers de l'accent aigu

Finalement, l'emploi des accents obéit à des normes dont la transgression affecte la communication ou peut être à l'origine de situation malheureuse comme en témoigne cette anecdote² sur l'usage de l'accent aigu intitulée : Mettre l'accent au bon endroit.

En mettant l'accent ici et là, en l'omettant tout simplement, on peut vite changer le cours d'une histoire. Que « le voleur vole » semble, si ce n'est légal, du moins logique. Mais un **accent aigu** change la donne : voilà « le voleur volé ». L'anecdote paraît tout à coup moins banale : notre voleur est dupe... autant que dupé. Il aura suffi d'un accent aigu pour que la morale soit sauve. On le voit : en français, les accents ne sont pas là pour faire joli.

Pour tenter de comprendre les erreurs sur l'accent aigu produites par les étudiants, nous avons interrogé les programmes en vigueur dans l'enseignement primaire et secondaire.

1.2 UN ENSEIGNEMENT – APPRENTISSAGE DE L'ACCENT PRECOCE

L'enseignement - apprentissage des accents s'amorce au Cours Préparatoire¹ (CP1) avec la reconnaissance des sons et des lettres, à travers des activités de discrimination auditive et visuelle. En ce qui concerne l'accent aigu, les instructions officielles préconisent que l'élève apprenne à identifier les voyelles orales³ « e » et « é » en écoutant les mots. Il doit également se familiariser avec les différentes graphies é, é, É, Ⓔ (Lecture et écriture CP1, 2015, p. 40). C'est au total six séances de 25 à 35 minutes qui sont consacrées à l'accent aigu soit 2 h 30 à 3 h 30 mn. Au CP2, ce sont les autres accents qui sont étudiés. Au CE1, c'est durant la séance de lecture / écriture (compétence 2 de la discipline français) que s'effectue l'apprentissage des accents (DPFC, CE1, p. 149). La formation porte sur la valeur distinctive de « é », « è » et « ê » en une séance de 30 minutes (leçon 9, thème 3). A la leçon 16, durant une vingtaine de minutes, l'enseigné apprend l'écriture de l'accent grave et de l'accent circonflexe sur le « e ». La stratégie didactique consiste, dans tous les cas, à :

- observer et à nommer une image,
- montrer toutes les images où l'élève entend le son é,

² <https://www.francealumni.fr/fr/poste/togo/magazine/langue-francaise/petite-histoire-des-accents-du-francais-24784>. Page consultée le 1er décembre 2021 à 18 H 08.

³ Ces voyelles sont appelées, au CP, voyelles orales 2 et sont étudiées à la 13^e semaine de l'année scolaire qui en compte 32. C'est à la semaine 18 que les voyelles orales 3 portant sur le son [ɛ] associé aux graphies ai /ei et è /ê seront enseignées.

- montrer le son é dans différents mots qui lui sont proposés comme bébé, école, étoile, épée (p.40),
- lire plusieurs fois la lettre é,
- écrire « é »,
- former et lire les syllabes : sé, ré, té...,
- lire des mots : une télé, Elie, l'été, Séa,
- lire des phrases : Elie a une télé. Tétia va à l'école,
- Proposer des mots contenant le phonème [e] réalisé é.

Au CE2 mais surtout au Cycle Moyen 1 (CM1) l'enseignant procède, au besoin, à l'évaluation des apprentissages antérieurs en deux séances d'environ 25 minutes chacune suivie d'une régulation, si cela est nécessaire, durant 20 minutes. L'élève met en œuvre ces connaissances dans des dictées lacunaires ou des dictées préparées. Au collège, c'est uniquement en classe de sixième que la leçon sur les accents est reprise en 55 minutes (observation, manipulation, traces écrites, évaluation). Dans l'ensemble, le temps consacré à ce point d'orthographe du CP en sixième varie entre 4 heures 15 minutes et 5 heures 25 minutes. En fin de compte, l'apprentissage de l'accent aigu et des autres accents s'effectue au cycle des apprentissages fondamentaux et en classe de 6^e.

L'observation et l'analyse des productions écrites des étudiants paraissent donc incontournables pour essayer de comprendre les transgressions qui apparaissent dans les écrits malgré une formation précoce.

2. METHODOLOGIE

2.1 LE CORPUS

L'analyse de l'emploi de l'accent aigu s'appuie sur un corpus constitué d'un ensemble de cent trente (130) productions écrites d'étudiants de L1 du Département de Lettres Modernes de l'Université Félix Houphouët Boigny. Ces textes ont été produits lors de la dernière session de l'année académique 2020-2021, à la faveur des évaluations des différentes épreuves de grammaire et linguistique (phonétique / phonologie et linguistique). Les évaluations comportent une série de questions de cours portant sur des points définitionnels ou descriptifs. En voici quelques exemples :

- « Conformément à la conception saussurienne, quelle différence peut-on faire entre diachronie et synchronie ? »
- « Quelle différence fait-on entre la phonétique et la phonologie ? »
- « Qu'est-ce qu'une paire minimale ? »
- « Qu'appelle-t-on trait distinctif en phonétique ? »

Les réponses devraient reproduire des mots et des structures phrastiques quasiment empruntées puisqu'il s'agit de restituer des connaissances mémorisées. Ce type d'évaluation nous paraît intéressant pour notre étude. Il permet, d'abord, une réduction significative de la surcharge cognitive⁴ préjudiciable aux performances orthographiques des scripteurs. Notre hypothèse est qu'une évaluation centrée sur la restitution d'informations mémorisées devrait limiter les erreurs d'inattention. Ensuite, ce type d'épreuve permet de constituer une liste de mots

⁴ La surcharge cognitive ou surcharge mentale en orthographe s'inscrit dans le cadre théorique d'« une approche cognitive de la rédaction » développée par Michel Fayol (1984, p. 68). Elle correspond à l'état mental d'un scripteur confronté à l'exécution de plusieurs tâches. Plus les compétences à mettre en œuvre sont nombreuses (réflexion sur un sujet, choix et organisation des idées, choix des phrases, présentation du texte, relecture ...), plus la surcharge mentale sera élevée et les risques d'erreurs élevés.

employés par tous les étudiants afin d'obtenir un corpus plus ou moins homogène permettant d'observer la nature des transgressions estudiantines sur l'accent aigu.

2.2 LE CHOIX DU PUBLIC-CIBLE

Le choix du public-cible est motivé par le niveau d'étude et le statut des scripteurs. Ce sont des étudiants considérés comme « scripteurs - experts ». Leur profil est défini et décrit par le linguiste (J.- P. Jaffré, 1995, p. 119 -120) :

Ne peut être considéré comme expert que celui dont les besoins en écriture sont relativement importants et permanents. Ainsi, dans les études sur la production écrite, ce sont le plus souvent les étudiants qui jouent le rôle d'expert. Ils constituent une population qui est censée faire face aux besoins orthographiques qui sont les siens, en situation de formation.

Par ailleurs, selon lui (op.cit.), le profil du scripteur - expert manifeste trois aptitudes :

- Pour l'expert, l'orthographe équivaut à des routines lexicales et morphosyntaxiques.
- Pour écrire, il dispose d'un ensemble de mots, sous la forme d'images orthographiques auxquelles il peut faire appel de façon quasi automatique.
- L'accès à la forme graphique des mots ne doit présenter en général qu'un effort minimal.

2.3 METHODE

Notre étude s'inscrit dans une démarche descriptive. Elle adopte la méthode du relevé et du classement des erreurs en nous référant particulièrement à la TEO de N. Catach (2010, p. 281-283.). En effet, cette grille axée sur le graphème rend compte du plurisystème de l'orthographe française et propose une « présentation [...] permettant de rattacher les différents types d'erreurs aux éléments du système dont elles relèvent. » (Idem, p. 281). Son approche purement linguistique lui fait distinguer les erreurs relevant de l'oral et celles dépendant de l'écrit. N. Catach distingue deux grandes catégories d'erreurs :

1. Les erreurs extragraphiques comprenant les erreurs à dominante calligraphique, la reconnaissance et la coupure des mots et les erreurs à dominante extragraphique proprement dites. Ces dernières transgressions concernent les omissions ou adjonctions de lettres dans les mots ainsi que les confusions de consonnes ou de voyelles.

2. Les erreurs graphiques proprement dites. Cette catégorie d'erreurs compte six sous-catégories :

- Les erreurs à dominante phonogrammique (altérant ou non la valeur phonique) ;
- Les erreurs à dominante morphogrammique :
 - o Morphogrammes grammaticaux (confusion de nature, de catégorie, de genre..., omission ou adjonction d'accord...)
 - o Morphogrammes lexicaux (marques du radical, des préfixes et suffixes)
- Les erreurs à dominante logogrammique (logogrammes lexicaux et grammaticaux : homophones) ;
- Erreurs à dominante idéogrammique (majuscules, ponctuation, apostrophe, trait d'union) ;

- Erreurs à dominante non fonctionnelle (lettres étymologiques, consonnes simples ou doubles non fonctionnelles, accent circonflexe non distinctif).

Dans le cadre de cette étude, ce sont les erreurs phonogrammiques qui sont l'objet de notre préoccupation. Ces erreurs sont de plusieurs natures :

- les erreurs d'accent par omission,
- les erreurs d'accent par adjonction,
- les erreurs d'accent par omission et adjonction.

Le relevé des erreurs et leur classement s'accompagnent d'une analyse interprétative.

3. RESULTATS

L'étude des erreurs d'accents relevés donnent des informations sur la quantité et la qualité des erreurs.

3.1 DES ERREURS RELATIVEMENT NOMBREUSES

Nous avons dénombré 907 erreurs sur l'accent aigu soit 6,97 erreurs en moyenne par copie. Celles-ci se répartissent comme suit :

Nombre d'erreurs	Nombre de copies	Pourcentage
00	07	05,38 %
01 à 05	59	45,38 %
06 à 10	35	26,92 %
11 à 15	21	16,15 %
16 à 20	05	03,84 %
+ de 20	03	2,30 %
TOTAL	130	99,97 %

Tableau 2 : Nombre d'erreurs par copie

Au regard de ce tableau, nous remarquons que 07 étudiants sur 130, soit 05,38 % n'ont pas commis d'erreurs. Le pourcentage le plus élevé (45,38%) concerne 59 copies comptant entre une à cinq erreurs. Dans les détails, pour ce dernier groupe nous avons la répartition ci-dessous:

Nombre d'erreurs	1	2	3	4	5
Nombre de copies	7	15	11	13	13

Tableau 3 : Répartition des erreurs par copie (1 à 5 erreurs)

Ces erreurs sont objectivement négligeables. Mais, le type de répartition dans la production écrite (concentration dans une phrase ou répartition dans l'ensemble de la copie) peut avoir un effet psychologique plus ou moins négatif chez le correcteur. En voici un exemple, extrait d'une copie d'étudiant nommée X1-L1 que nous avons retranscrit. Seuls, les écarts sur l'accent aigu ont été pris en compte et numérotés :

Texte 1 (X1-L1) : « La rupture epistemologique dans l'evolution linguistique sont les
1 2 3
moments ou la linguistique a eté diviser par les ecrivains ».
4 5

En outre, nous relevons que dans l'ensemble de ces copies, le même mot mal orthographié peut être correctement écrit quelques lignes plus loin. Nous pouvons donc considérer ces omissions de l'accent comme des erreurs liées au stress associé à un manque de vigilance orthographique

ou à une surcharge mentale (certes réduite mais existante) liée à la recherche en mémoire des informations. Le nombre d'étudiants chez qui nous dénombrons plus de cinq erreurs représentent 49, 21 % des scripteurs. Dans le cas précédent et dans celui-ci, il est impossible de se référer à une norme déterminant le seuil de tolérance de ce type d'erreurs. Nous avons donc choisi, arbitrairement, de considérer qu'à partir de six erreurs (ce qui correspond dans l'ensemble à la moyenne des erreurs produites) et par rapport au niveau d'étude des étudiants, une analyse s'avère nécessaire. Fort de ce critère, nous relevons que 49, 21 % d'étudiants commettent des erreurs sur l'accent aigu soit près de la moitié des scripteurs. Ces écarts nous paraissent importants d'autant plus que la surcharge mentale a été limitée par la nature de l'exercice (cf. 2.2, p.7). L'impact psychologique sur le lecteur-correcteur n'est pas non plus négligeable car ces erreurs affectent l'interaction scripteur – lecteur. Mais, quel est le type d'erreurs commises ?

3.2. UNE NETTE TENDANCE A L'OMISSION DE L'ACCENT AIGU EN POSITION INITIALE ET INTERIEURE

Dans le corpus, nous remarquons que les erreurs sur l'accent aigu affectent toutes les positions qu'il occupe dans les mots à savoir : la position initiale (« étude » ou « période »), la position intérieure (« phonétique », « représentation ») et la position finale (« mobilité »,

Position de l'accent dans le mot	Nombre d'erreurs	Pourcentage d'erreurs
Omission de l'accent		
Initiale	553	60,97 %
Intérieure	306	33,73 %
Finale	09	00,99 %
TOTAL	868	95,69 %
Adjonction de l'accent		
Initiale	26	02,86 %
Intérieure	12	01,32 %
Finale	01	00,11 %
TOTAL	39	04,29 %
TOTAL GENERAL	907	99,98 %

Tableau 4 : Type d'erreurs sur l'accent aigu

Nous observons aussi que les erreurs d'omission de l'accent représentent 95, 69 % des erreurs contre 04, 29 % d'erreurs par adjonction. Le second constat est que les erreurs d'omission touchant la position initiale sont également très élevées (60, 97 %) suivies de celles en position intérieure (33, 73 %) et d'un pourcentage très négligeable pour les erreurs en fin de mot (00, 99 %). Les règles d'emploi de l'accent aigu montrent pourtant qu'en général, en position initiale et intérieure nous avons régulièrement l'accent (sauf sur les doubles consonnes et la fin des mots comportant des consonnes muettes). Toutes les erreurs par omission et la majorité des erreurs par adjonction (04, 29 %) altèrent la valeur phonique des mots. Cette observation semble révéler une insensibilité des étudiants à la valeur distinctive de l'accent aigu malgré un apprentissage précoce ainsi qu'une méconnaissance de la norme comme « convention facilitant la vie du lecteur » (Cogis 2005, p. 225). Comment comprendre ces multiples omissions ? L'analyse des mots erronés permet d'émettre un certain nombre d'hypothèses.

3.3 CARTOGRAPHIE DES MOTS A L'ACCENT AIGU MAL ORTHOGRAPHE

L'étude des mots où l'accent aigu est mal orthographié présente un grand intérêt. En effet, elle permet d'affiner l'analyse-diagnostic de ces erreurs afin de mieux concevoir des activités de remédiation. La cartographie des erreurs ci-dessous⁵ présentée se laisse lire horizontalement et verticalement.

Omission du « é » à l'initial		Omission du « é » à l'intérieur des mots		Omission du « é » en fin de mots	
Mots	Nb	Mots	Nb	Mots	Nb
énonciation, énonce énonciative. (05)..	150	différence, différente....	107	Mobilite	02
étude, étudier, étudié	115	phonétique	103	Diversite	01
évolution, évolutive	44	intéresse	32	[est]coupe	01
résonateur	35	conformément	16	[est]ancré	01
décrire	22	épistémologie	13	[est] base	01
réponse	18	élément	11	[est] comparée	01
présence	18	représente	04	[est]prononce	01
épistémologie	15	caractérisé	03	Énonce	01
écrit, écrivains	12	procédé	01		
théorie	12	interprétation	01		
Époque	11	forcement	01		
élément	11				
Période	09				

Tableau 5 : Mini cartographie des mots portant des erreurs d'omission sur l'accent aigu

3.4 DES ERREURS SUR DES MOTS FAMILIERS

Dans le sens horizontal et pour ce qui concerne les cas d'omission que nous analyserons particulièrement, nous pouvons d'abord comptabiliser pour chaque mot, le nombre d'erreurs commises. Ainsi le mot « énonciation » (et les mots de la même famille « énoncé », « énonciative ») enregistre-t-il une omission à l'initial des mots et nous dénombrons 150 erreurs soit 16,53 %. Pour l'omission d'accent en position intérieure, les mots « différence », « différent », « différente » et le mot « phonétique », par exemple, comptent respectivement 107 et 103 erreurs soit 11,79 % et 11,35 %. Enfin, les omissions en position finale sont extrêmement rares puisque nous n'en relevons que neuf pour toutes les copies analysées.

L'observation des mots listés permet aussi de constater que certains sont très familiers aux étudiants du fait de leur utilisation courante en situation d'apprentissage depuis au moins l'école primaire (« écrivains », « étude », « décrire », « réponse », « énoncé », « période », etc.). En revanche, nous pouvons considérer que deux à trois mots nouveaux sont théoriquement entrés dans le vocabulaire des étudiants en licence 1 (« épistémologie », « énonciation » et peut-être « phonétique »). La référence à l'Échelle d'Acquisition en Orthographe Lexicale (ÉOLE) de B. et P. Pothier (2004, p. 19) qui met à la disposition des enseignants du primaire « un outil didactique » répertoriant les mots appartenant à la compétence orthographique des élèves français du CP au CM conforte notre position. Tous les mots relevés dans notre tableau apparaissent bien dans ladite échelle en dehors des mots « épistémologique » et « phonétique ».

⁵ Cette liste n'est pas exhaustive. Nous ne présentons dans le tableau que les mots fréquemment affectés par les erreurs d'omission sur l'accent aigu dans les deux premières colonnes. La troisième colonne expose les mots erronés en position finale.

3.5 DES INTERFERENCES LINGUISTIQUES ENTRE DEUX CODES LINGUISTIQUES A L'ORIGINE DES ERREURS ?

Nous relevons la présence de nombreux termes dont l'orthographe en français et en anglais (cette dernière langue ne connaît pas l'accent) enregistre des similitudes frappantes.

« énonciation » / « enunciation » ; « évolution » / « evolution » ; « réponse » / « response » ; « théorie » / « theory » ; « élément » / « element » ; « période » / « period » ; « différence » / « difference » ; « phonétique » / « phonetic » ; « intéressant » / « interested » ; « représenté » / « represented » ; « interprétation » / « interpretation » ...

L'hypothèse d'une interférence linguistique entre deux codes orthographiques appris parallèlement (le français et l'anglais) peut être émise. Il y aurait alors nécessité d'attirer l'attention des apprenants sur cette réalité dont ils n'ont sans doute pas conscience. Une autre explication des erreurs peut être empruntée à la psychologie cognitive.

3.6 L'EFFET DESTABILISATEUR DES NOUVELLES CONNAISSANCES ET LES ERREURS

La psychologie cognitive affirme que de nouveaux apprentissages et de nouvelles connaissances peuvent déstabiliser des acquisitions antérieures. S'appuyant sur l'orthographe du mot « tabou » par exemple, B. et B. Pothier (2002, p. 11) montrent que celui-ci est relativement bien orthographié par les élèves du CP. Mais, la découverte d'autres graphèmes du son [u] par les élèves des classes supérieures comme « out » dans debout, « oût » dans goût et « oo » de google (les exemples sont de nous) entraîne une baisse des performances. Pour ces deux auteurs, les erreurs des élèves sont « une démonstration de leur degré d'apprentissage ». En L1, nous pouvons aussi émettre l'hypothèse que l'apprentissage de la transcription phonétique du graphème « é » → [e] est à l'origine des omissions de l'accent aigu. Cette explication a cependant, ici, une limite. En effet, pourquoi, les erreurs d'omission sur la fin des mots sont – elles quasiment nulles ?

3.7 RUPTURE DANS L'ASSEMBLAGE DES LETTRES

La rupture dans l'assemblage des lettres peut expliquer la présence de l'accent aigu en fin de mot. En effet, quelques étudiants, à la faveur de leur passage au tableau, nous ont permis de remarquer que les points sur les i et les accents sur les voyelles à accentuer sont placés seulement après l'écriture d'un mot voire de tous les mots de la phrase. Il existe donc deux mouvements dans l'écriture. Le premier correspond à l'écriture partielle des mots ou de la phrase et le second, au placement des signes diacritiques sur les lettres des mots qui le requièrent. En situation d'évaluation académique, la tension psychologique du scripteur ainsi que la pression liée à la durée de l'épreuve peuvent faire omettre l'ajout de ces signes pourtant obligatoires. Seule, la pratique de la vigilance orthographique peut repérer ces omissions et les corriger.

3.8 LES ERREURS COHERENTES

Certains mots appartenant à la même famille sont systématiquement orthographiés avec des erreurs. En effet, dans le sens vertical du tableau 5, nous constatons spécialement dans la colonne sur les omissions de l'accent à l'initial du mot que l'erreur sur un mot a une forte probabilité d'affecter les mots de la même famille (« enonce », « enonciatiön », « enonciative » ; « écrire », « écrit », « écrivain » ; « evolution », « évolutive ») ; ce qui apparaît d'ailleurs dans les deux autres colonnes (« difference », « différent », « enonce »). Ce type de transgressions survient souvent chez un même étudiant. Elles sont cohérentes et peuvent

êtes lues comme une méconnaissance ou une mauvaise assimilation de l'orthographe des mots en question. Nous voyons également que l'erreur sur le mot « ennonciative » (colonne 1), pour « énonciative » s'explique par la présence de la double consonne qui n'admet pas l'accent.

3.9 DES ERREURS PHONOGRAMMIQUES AUX ERREURS MORPHOGRAMMIQUES

Les erreurs sur l'accent aigu affectent l'orthographe lexicale mais également l'orthographe grammaticale. La troisième colonne de notre tableau 5 met en évidence des erreurs d'accents sur la fin des mots (« mobilité », « diversité », « énonce »). Nous en relevons quelques-unes sur le participe passé employé avec l'auxiliaire « être » (« coupe », « ancre », « base », « comparée », « prononce »). Ce constat montre bien que les erreurs sur l'accent débordent le cadre phonogrammique pour toucher le système morphogrammique (la morphologie verbale par exemple). Une remédiation ne peut faire l'économie d'une sensibilisation des étudiants « au bon usage » de l'accent aigu quand nous savons que l'énoncé discursif emploie fréquemment le passé composé.

CONCLUSION

Les productions écrites des étudiants de L1 montrent une nette tendance à omettre l'accent aigu sur des mots relativement familiers en milieu scolaire et académique malgré un apprentissage précoce des accents et le choix d'une évaluation devant limiter les erreurs en général. Celles relatives à l'accent aigu affectent toutes les positions des mots, altèrent leur valeur phonique et rompent le pacte orthographique implicite entre scripteur et lecteur. Plusieurs interprétations ont été avancées pour expliquer ces transgressions. Les unes n'excluent pas les autres. Cette étude montre l'intérêt d'interroger les scripteurs afin d'infirmer ou de confirmer les hypothèses émises pour remédier plus efficacement aux erreurs. Elle permet de voir également « que le lien entre la mise en œuvre de connaissances dans l'écriture et l'existence de ces connaissances n'est pas aussi direct qu'on le croit » (C. Brissaud et D. Cogis, 2011, p.11). Dans tous les cas, il semble, d'une part, nécessaire de poursuivre l'enseignement – apprentissage de l'accent aigu au-delà de la classe de sixième ou d'augmenter au cycle primaire, le temps qui y est consacré pour consolider le bon usage de cet accent. Le contenu du cours au-delà du cycle primaire pourrait être davantage axé sur les lois de position de l'accent à travers des jeux de manipulation et de découverte. D'autre part, la perturbation constante des cours liée à un contexte social, politique et sanitaire souvent difficile a considérablement réduit la pratique de l'écrit par les étudiants. Ce déficit décrié depuis quelques années, ne peut-il pas aussi expliquer ces transgressions ? La TEO de Catach appliquée dans cette étude s'avère un outil privilégié d'analyse et permet de revoir notre rapport aux erreurs des étudiants – scripteurs. Son appropriation permet d'envisager des remédiations adaptées voire personnalisées. Comment y parvenir en milieu universitaire ? Celles-ci peuvent être menées dans des « ateliers d'orthographe » encadrés par des étudiants avancés et / ou des assistants. Dans ce cadre, le tutoring des étudiants en difficulté nous paraît également important. Il s'agit d'essayer de mettre en œuvre les conditions de la réussite de ces étudiants de Lettres Modernes par une pratique constante de l'écrit afin qu'ils acquièrent les routines et les automatismes nécessaires à la stabilisation de leur connaissance sur l'accent aigu.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ASTOLFI Jean – Pierre, 2009, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF éditeur.
- BRISSAUD Catherine et COGIS Danièle, 2011, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris, Hatier.
- CATACH Nina, 2010, *L'orthographe française*, 3^e édition, Paris, Armand Colin.
- COGIS Danièle, 2005, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris, Delagrave
- DUBOIS Jean et al, 2012, *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.
- FAYOL Michel, 1984, « L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle », *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, Persée, n°63, pp. 65-69.
- GREVISSE Maurice et GOOSE André, 2016, *Le bon usage*, 16^e édition, Paris, Deboeck Supérieur.
- JAFFRE Jean - Pierre, 1995, « L'expert et l'acquisition », *L'orthographe en trois dimensions*, Paris, Nathan « Pédagogie », pp. 119 -125.
- MARQUILLO - LARRUY Martine, 2003, *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE International.
- MENET – DPFC, non daté, Programmes éducatifs et guides d'exécution CE1.
- MENET- CNFPMD, 2015, *Lecture et écriture, Cours Préparatoire 1^{re} année*, Abidjan, Editions Eburnie.
- POTHIER Béatrice et Philippe, 2004, *Echelle d'acquisition en orthographe lexicale*, Paris, Retz.
- RIEGEL Martin et al, 2018, *Grammaire méthodique du français*, 7^e édition, Paris, PUF.
- PELLAT Jean-Christophe, ANDRIEUX-REIX Nelly, 2006 /3, « Histoire d'É ou de la variation des usages graphiques à la différenciation réglée », *Langue française*, n° 151, pp. 7-24.
- SAUTOT Jean-Pierre, 2020, « Typologie d'erreurs d'orthographe Pour quoi faire ? *Négociation orthographique*, URL : https://scolagram.ucergy.fr/index.php/content_page/item/318-typologie-d-erreurs-pour-quoifaire . Consulté le 17 janvier 2022 à 23h30.