



Échelle

d'acquisition

en Orthographe

LExicale

Béatrice et Philippe Pothier

ÉOLE

Cycles 1, 2 et 3

RETZ

editions-retz.com

Sommaire

1. Pourquoi ÉOLE ?	3
Linguistique computationnelle appliquée	3
La raison de la pédagogie	4
2. La méthodologie	5
La procédure	5
La décision finale	6
Le classement grammatical	8
Le traitement des données	9
le pré-test	9
le test	9
les chiffres	10
le point de vue quantitatif	11
le nombre de mots acquis par niveau	12
l'analyse qualitative	12
3. L'attitude orthographique des élèves	12
Remarques générales	12
La segmentation en « mots graphiques »	13
La relation grapho-phonétique	15
les phonèmes consonantiques	15
les phonèmes vocaliques	17
les phonèmes semi-consonantiques	18
4. L'utilisation pratique d'ÉOLE	18
Remarques préliminaires	18
Les diverses utilisations possibles d'ÉOLE	18
La nomenclature utilisée	20

1. Pourquoi ÉOLE ?

Il paraît évident que l'on ne demande pas à un enfant de six mois de savoir parler, tout comme il ne vient à l'esprit de personne d'attendre d'un élève de CP qu'il sache extraire une racine carrée... Nul être sensé ne peut exiger qu'un bébé naisse avec des dents – même si cela arrive ! Alors, pourquoi sommes-nous tellement moins perspicaces lorsqu'il s'agit d'orthographe ?

Lorsque nous avons commencé à travailler avec les enseignant-e-s, les futur-e-s enseignant-e-s et les conseiller-e-s pédagogiques dans le cadre d'une recherche sur la didactique et la pédagogie de l'orthographe, il est très vite apparu que « l'on ne savait pas trop comment aborder cet enseignement ». Non pas qu'il n'y ait rien d'écrit sur le sujet (!), non pas que les Instructions Officielles ne soient pas connues de tous (!), mais justement : tout ce qui était connu, digéré, et ce qui avait été essayé, tenté jusqu'à présent était abandonné, faute de résultats probants. Les parents et le corps social dans son ensemble continuaient à jouer les Cassandra sur le niveau actuel des jeunes en orthographe... « *De mon temps...* », « *Moi, ma grand-mère n'avait que son certificat d'études mais elle ne faisait pas de fautes* ». Qui n'a pas entendu (voire prononcé) cette litanie ?

Il fallait donc s'atteler à la tâche... Les enseignants étaient prêts à s'investir dans des « recherches-actions » pour tenter de créer des outils susceptibles de les aider dans cet enseignement. Nous nous sommes dès lors penchés sur une rationalisation de l'enseignement de l'orthographe du français. Notons au passage que la distinction entre « apprentissage » et « enseignement » est ici très significative, tant il est vrai que ce que l'adulte croit enseigner ne se retrouve pas tel quel dans ce que l'élève apprend.

Linguistique computationnelle appliquée

Les professionnel-le-s de l'enseignement étant à la recherche d'outils permettant de hiérarchiser l'apprentissage de l'orthographe lexicale, il fut possible de proposer à ces collègues de s'atteler à la réactualisation de ces échelles d'acquisition en orthographe lexicale en nous aidant dans le recueil des données.

Des interrogations demandaient des réponses :

- Est-il plus facile pour un enfant d'orthographier « télévision » ou « inéluctable » ?
- Pourquoi l'échelle Dubois-Buyse ou le Vocabulaire Orthographique de Base (VOB) rendent-ils compte d'une capacité à écrire le terme « carotte » seulement à partir de la classe de CM2 (échelon 22) ?
- Comment peut-on, en français, rendre graphiquement compte du phonème [s] ?
- Etc.

La recherche pourrait ainsi servir à alimenter une réflexion sur les difficultés d'orthographe lexicale pour les enfants.

Les textes officiels incitent les enseignants à faire porter l'effort des élèves sur l'acquisition de leur langue maternelle, aussi bien à l'oral qu'à écrit. Ils précisent ce qui était déjà en vigueur lors des précédentes versions, à savoir que la seule exigence que l'on puisse avoir avec les enfants de cycle 2 est le respect du rapport grapho-phonétique¹.

Il apparaissait donc clairement que quelqu'un devait entreprendre de refondre les échelles existantes. Mais comment pouvait-on s'y prendre ? Quelle méthodologie employer ?

La raison de la pédagogie

Nos fréquentes visites dans les classes, ainsi que les diverses rencontres avec les parents, montrent que :

- trop d'enfants sont dégoûtés, rebutés, découragés par l'orthographe de leur propre langue,
- trop de parents sont interrogés, déroutés, inquiétés par les difficultés supposées de leur(s) enfant(s),
- trop d'enseignants sont décontenancés, démunis face à un enseignement qui ne porte pas de fruits à la mesure de leur investissement. Cependant, tous les enseignants sont conscients que l'outil linguistique conditionne en grande partie les apprentissages futurs des élèves qui leur sont confiés...

En réunissant tous ces paramètres, la réponse aux divers questionnements est arrivée d'elle-même. Il nous est apparu évident qu'il fallait entreprendre l'élaboration d'un **nouvel outil** permettant aux enseignants de savoir quels sont les termes les plus précocement acquis et quels sont ceux dont la graphie normative n'est pas évidente pour l'apprenant·e.

Les termes concernés par les rectifications de 1990 apparaissent sous les deux orthographes acceptées par l'Académie. Les adultes doivent enseigner l'orthographe rectifiée et accepter comme exacte l'une et l'autre orthographies.

ÉOLE (Échelle d'acquisition en Orthographe LExicale) constitue l'aboutissement de ce travail. Ce nouvel outil a pour but (entre autres) de pratiquer l'**évaluation** des élèves de façon **rationnelle**, sur des **critères scientifiques de linguistique quantitative ou linguistique computationnelle**.

ÉOLE est donc un outil qui doit permettre un enseignement raisonné, parce que hiérarchisé, de l'orthographe lexicale. Ainsi « dédramatisé », cet enseignement de l'orthographe de la langue française n'apparaîtra plus comme un pensum rébarbatif, truffé de chausse-trapes (ou chausse-trappes) et d'embûches, mais

1. « L'objectif du cycle des apprentissages fondamentaux est de conduire tous les élèves à une orthographe phonétique sûre... Les interactions avec l'enseignant sont importantes ; elles doivent exiger la rigueur de l'analyse phonologique. » B. O.

comme une source inépuisable de découverte de sa langue, de joie d'apprendre et de plaisir de réussir...

2. La méthodologie

La procédure

Ters, Meyer et Reichenbach, les auteurs de l'échelle Dubois-Buyse² et du VOB³ étaient partis d'écrits spontanés d'adultes et d'enfants. D'une part, ils avaient demandé à des élèves d'écrire une page, sur le sujet qui leur paraissait le plus intéressant ; d'autre part, ils avaient sollicité la rédaction d'une lettre par des adultes choisis. Ce procédé présente un certain nombre d'intérêts et nous aurions pu nous en inspirer, mais nous formulons deux réserves toutefois :

1. Le style épistolaire requis pour satisfaire aux besoins de l'enquête menée implique l'utilisation d'un vocabulaire qui n'est pas celui que tout un chacun emploie (à l'écrit) dans sa vie quotidienne.

2. La demande effectuée auprès des enfants, pour intéressante qu'elle soit, ne nous paraît pas opportune dans la mesure où nous cherchons à connaître les termes français les plus occurrents à l'écrit afin que, devenu adulte ou presque, l'ex-enfant soit capable de les écrire le plus aisément possible.

C'est donc bien du vocabulaire de l'adulte dont nous avons besoin.

La procédure

La première méthodologie a consisté à accumuler des écrits émanant d'adultes âgés d'au moins seize ans. Le choix de cette limite d'âge s'explique par la conjonction de trois facteurs :

- 16 ans apparaît comme l'âge où, « linguistiquement parlant », la personne peut être considérée comme adulte
- cet âge est également celui de la fin de la scolarité obligatoire en France
- il correspond – à peu près – à la fin de l'enseignement systématique de l'orthographe, puisque les élèves s'exercent **explicitement** à cet art pendant huit années, de la classe de CE1 à la classe de 3^e de collège (soit quatre années dans le primaire et quatre dans le secondaire).

Il est évident que l'apprentissage ne s'arrête pas lorsqu'il n'y a plus d'enseignement systématique. Mais, en ce qui concerne l'orthographe après le collège, cet apprentissage est davantage individuel et volontariste puisqu'il ne fait plus l'objet d'un enseignement institué.

2. *L'Échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française*, OCDL, 1^{re} édition 1940, 5^e édition 1977/diffusion MDI.

3. *Le Vocabulaire Orthographique de Base*, OCDL, 1977.

Nota : Rappelons que les taux de réussite correspondent à des compétences de fin d'année.

Lorsqu'un terme ne figure pas dans ÉOLE, cela signifie qu'il ne fait pas partie des 11 694 mots les plus fréquents en français moderne écrit.

La nomenclature utilisée

Chacun des termes testés et présentés dans cette étude se voit attribuer une nature (ou plusieurs) d'ordre grammatical. Pour une lecture facilitée de cet aspect des mots, nous vous proposons de vous reporter à la liste suivante :

ADFS	Article défini féminin singulier
ADV	Adverbe
AFP	Adjectif féminin pluriel
AFS	Adjectif féminin singulier
AI	Adjectif invariant en nombre et en genre
AIND	Adjectif indéfini
AMIN	Adjectif masculin invariant en nombre
AMP	Adjectif masculin pluriel
AMS	Adjectif masculin singulier
ANC	Adjectif numérique cardinal
ANO	Adjectif numérique ordinal
AP	Adjectif possessif
APIG	Adjectif pluriel invariant en genre
ASIG	Adjectif singulier invariant en genre
COO	Conjonction de coordination
INT	Interjection NFIN Nom féminin invariant en nombre
NFP	Nom féminin pluriel
NFS	Nom féminin singulier
NI	Nom invariant en nombre et en genre
NMIN	Nom masculin invariant en nombre
NMP	Nom masculin pluriel
NMS	Nom masculin singulier
NPIG	Nom pluriel invariant en genre
NSIG	Nom singulier invariant en genre
PDS	Pronom démonstratif singulier
PIFP	Pronom indéfini féminin pluriel
PIFS	Pronom indéfini féminin singulier
PII	Pronom indéfini invariant en genre et en nombre
PIMP	Pronom indéfini masculin pluriel
PIMS	Pronom indéfini masculin singulier
PIPIG	Pronom indéfini pluriel invariant en genre
PISIG	Pronom indéfini singulier invariant en genre
PP	Pronom possessif
PPER1S	Pronom personnel première personne du singulier
PPER2S	Pronom personnel deuxième personne du singulier
PPER3S	Pronom personnel troisième personne du singulier
PREP	Préposition
PRI	Pronom relatif invariant en genre et en nombre
SUB	Conjonction de subordination
VERBE	Verbe

A

Vocable	Nature	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
à bon compte	ADV	0	3	8	14	21
à cause de	PREP	0	4	24	25	71
à contrecœur	ADV	14	21	22	28	15
à contre-courant	ADV	0	10	16	29	67
à contretemps	ADV	0	3	3	17	39
à côté	ADV	0	0	15	63	65
à court de	PREP	0	8	8	9	44
à demi	ADV	0	49	47	53	88
à dessein	ADV	0	0	0	0	4
à fond	ADV	4	2	47	34	44
a fortiori	ADV	0	2	3	2	2
à fortiori	ADV	9	1	12	4	1
à gogo	ADV	12	57	47	66	67
à grands pas	ADV	0	4	9	21	26
à huis clos	ADV	0	0	0	3	3
à jeun	ADV	0	0	0	4	4
à la queue leu leu	ADV	0	0	0	0	6
à la sauvette	ADV	0	15	71	74	63
à l'écart de	PREP	0	0	28	50	55
à l'égard de	PREP	0	0	3	9	29
à l'encontre	PREP	0	0	36	61	75
à l'envers	ADV	0	0	15	54	50
à l'envi	ADV	0	4	14	6	10
à l'improviste	ADV	3	47	33	57	55
à l'instar	PREP	0	7	11	38	23
à l'insu de	PREP	7	7	12	20	25
à l'inverse	ADV	7	0	41	49	82
à l'issue de	PREP	0	0	25	44	60
à mesure que	SUB	0	18	44	44	71
à moins que	SUB	0	3	24	54	55
à nouveau	ADV	4	50	32	76	84
à outrance	ADV	0	11	20	31	35
à part	ADV	0	8	39	33	34
à partir de	PREP	17	25	68	44	60
à peine	ADV	0	0	15	27	35
à peu près	ADV	0	5	0	6	43
a posteriori	ADV	0	0	5	0	4
à posteriori	ADV	9	4	1	0	1
a priori	ADV, NMIN	0	0	0	14	14
à priori	ADV	1	7	3	8	3
apriori	NMS	21	31	29	42	24
à propos de	PREP	0	0	35	41	52
à proximité de	PREP	10	2	26	19	19
à reculons	ADV	0	0	11	40	33
à tel point que	SUB	2	2	12	25	40
à tout le moins	ADV	0	0	0	4	26

Vocable	Nature	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
à tout prix	ADV	0	18	12	21	37
à travers	PREP	7	0	38	41	91
à tue-tête	ADV	2	3	12	17	22
à vau-l'eau	ADV	0	0	0	3	4
abaisser	VERBE	14	10	29	40	58
abandon	NMS	29	53	53	69	59
abandonner	VERBE	0	14	25	44	51
abasourdir	VERBE	34	29	52	55	55
abats	NMP	6	5	35	23	55
abattage	NMS	0	11	13	13	34
abattement	NMS	0	8	14	42	44
abattoir	NMS	0	0	0	11	8
abattre	VERBE	0	7	15	39	52
abattu	AMS	0	11	3	17	46
abbaye	NFS	0	0	0	1	3
abbé	NMS	0	4	0	6	35
abbesse	NFS	0	0	0	0	8
abcès	NMIN	0	0	3	0	0
abdiquer	VERBE	28	33	38	61	88
abeille	NFS	9	71	91	83	97
aberrant	AMS	0	0	0	0	6
aberration	NFS	4	8	0	4	4
abîme	NMS	12	0	7	15	36
abime	NMS	76	76	66	74	69
abîmer	VERBE	6	18	29	15	42
abimer	VERBE	73	87	83	79	77
abnégation	NFS	0	29	30	74	61
aboli	AMS	67	63	56	79	83
abolir	VERBE	38	38	66	68	39
abolition	NFS	11	17	53	61	67
abominable	ASIG	57	83	71	83	84
abondamment	ADV	0	2	8	45	21
abondance	NFS	10	20	33	52	74
abondant	AMS	0	11	48	65	73
abonder	VERBE	55	66	93	97	88
abonné	AMS, NMS	8	16	43	61	63
abonnement	NMS	4	21	36	37	61
abonner	VERBE	0	27	25	65	80
abord	NMS	13	47	67	59	87
aborder	VERBE	35	76	86	89	96
aboutir	VERBE	44	67	52	59	90
aboutissement	NMS	0	41	16	51	62
aboyer	VERBE	0	6	56	68	93
abrégé	AMS, NMS	37	43	65	64	70
abréger	VERBE	29	49	41	56	68
abreuver	VERBE	5	0	16	15	27
abreuvoir	NMS	0	0	0	3	10
abréviation	NFS	17	20	46	66	82
abri	NMS	53	58	37	42	41
abribus	NMIN	30	43	52	61	57
abricot	NMS	14	42	73	73	87
abricotier	NMS	34	61	80	87	92
abriter	VERBE	48	65	88	81	93

Vocabulaire	Nature	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
abrogation	NFS	13	43	41	67	66
abrupt	AMS	0	38	52	11	51
absence	NFS	4	7	20	50	71
absent	AMS, NMS	0	0	7	33	53
absenter	VERBE	0	3	15	66	81
absolu	AMS, NMS	6	14	9	38	62
absolument	ADV	17	35	44	84	92
absorber	VERBE	4	32	50	46	60
absorption	NFS	3	4	4	14	27
abstenir	VERBE	2	20	4	32	26
abstention	NFS	0	0	8	63	59
abstraction	NFS	3	9	23	30	20
abstraire	VERBE	0	0	5	0	24
abstrait	AMS	7	3	0	29	45
absurde	ASIG, NMS	30	26	44	85	65
abus	NMIN	25	17	18	46	11
abuser	VERBE	56	72	69	90	95
abusif	AMS	26	20	31	70	79
abusive	AFS	21	47	82	88	85
académie	NFS	0	20	27	59	62
académique	ASIG	15	30	38	50	42
acarien	NMS	11	21	30	41	57
accablant	AMS	0	11	43	33	40
accabler	VERBE	2	0	23	48	61
accalmie	NFS	4	8	16	0	12
accaparer	VERBE	0	13	17	10	10
accéder	VERBE	0	3	15	31	45
accélérateur	NMS	0	3	28	25	72
accélération	NFS	13	21	24	31	72
accélérer	VERBE	0	24	44	40	50
accent	NMS	0	18	38	69	43
accentuer	VERBE	3	1	8	22	34
acceptable	ASIG	6	3	20	19	56
acceptation	NFS	0	0	23	13	42
accepter	VERBE	0	0	11	23	43
accès	NMIN	0	0	10	27	42
accessible	ASIG	0	0	7	9	13
accession	NFS	1	1	1	12	9
accessoire	ASIG, NMS	0	0	10	11	33
accessoirement	ADV	0	0	4	36	50
accident	NMS	2	37	52	60	87
accidenté	AMS, NMS	4	32	30	60	70
accidentel	AMS	0	4	23	64	36
accidentelle	AFS	10	12	29	45	46
acclamer	VERBE	0	0	6	67	55
acclimater	VERBE	0	0	0	12	11
accommoder	VERBE	0	4	8	9	12
accompagnement	NMS	10	27	48	51	59
accompagner	VERBE	0	3	17	49	67
accomplir	VERBE	0	4	16	62	76
accomplissement	NMS	0	0	7	23	28
accord	NMS	0	25	12	62	67
accordéon	NMS	0	6	24	48	35