



**HAL**  
open science

## Vocabulaire et rédaction au cycle 3 : problématique du réinvestissement

Yves Gancarek

► **To cite this version:**

Yves Gancarek. Vocabulaire et rédaction au cycle 3 : problématique du réinvestissement. Education. 2014. dumas-01101750

**HAL Id: dumas-01101750**

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01101750v1>

Submitted on 9 Jan 2015

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

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

# MASTER SMEÉF

Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Spécialité **Professorat des écoles**

Domaine de formation des Sciences Humaines et Sociales

**Parcours M2 en alternance**

*Année universitaire 2013 – 2014*

**UE6 MEMOIRE DE RECHERCHE**

**Semestre 4**

**Prénom et nom de l'étudiant : Yves Gancarek**

**Intitulé du rapport: Vocabulaire et rédaction au cycle 3 : problématique du réinvestissement**

**Prénom et nom du directeur de mémoire : Fabienne Gippet**

**Site de formation : Villeneuve d'Ascq**

**Section : 2**

# Sommaire

---

<b>1. Thématique et raisons du choix</b>	<b>2</b>
<b>2. Première formulation du questionnement et origine de la démarche de recherche</b>	<b>2</b>
<b>3. Etat de la question</b>	<b>4</b>
<b>4. Evolution du questionnement</b>	<b>7</b>
4.1. Evolution liée aux contraintes et à la découverte du terrain	7
4.2. Revue de l'état de la question	8
<b>5. Dispositif de recueil de données : choix méthodologiques</b>	<b>13</b>
5.1. Est-ce que les enfants sous-exploitent leurs connaissances en vocabulaire ?	13
5.2. Comment travaille-t-on l'association lexicque/rédaction en classe ?	15
<b>6. Analyse des données</b>	<b>17</b>
6.1. Analyse de copies à l'aide de bases de données	17
6.1.1. Enseignements généraux	17
6.1.2. Manulex	18
6.1.3. EOLE et l'échelle Dubois-Buyse	19
6.1.4. Conclusion	21
6.2. Analyse des pratiques et des représentations d'enseignants via un questionnaire	21
6.2.1. Les représentations	22
6.2.2. La pratique	22
6.2.3. Conclusion	23
6.3. Analyse des propositions de manuels.	24
6.3.1. <i>Interlignes</i>	24
6.3.2. <i>Mille-feuilles</i>	25
6.3.3. <i>Cléo</i>	25
6.3.4. <i>Mot de passe</i>	26
6.3.5. Conclusion	27
6.4. Conclusions des analyses et réponses aux hypothèses	27
<b>Conclusion générale</b>	<b>30</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>32</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>34</b>

## **1. Thématique et raisons du choix**

Ma première volonté, en ce qui concerne le mémoire proposé en Master SMEEF, était de profiter de ce temps pour me pourvoir en outils susceptibles d'améliorer une future pratique enseignante. A ce stade en effet, peu m'importait la discipline, tant que cela se traduisait par des recherches de remédiations de cas concrets et par une étude approfondie des dernières recherches en pédagogie et en didactique.

Ce fut pourtant assez rapidement que mon choix s'est arrêté sur le français, car il semblait évident qu'il s'agissait là du plus grand des chantiers, ne serait-ce que par les dégâts qu'une mauvaise maîtrise de cette discipline pouvait causer. En effet, et sans forcément invoquer le fait que l'illettrisme ait été classée grande cause nationale en 2013 (ni même le classement PISA, si peu réjouissant pour notre pays), ma simple expérience de professeur à domicile me démontre régulièrement combien une compétence mal acquise dans cette matière peut avoir de néfastes répercussions sur l'ensemble du parcours scolaire puis professionnel. Cette remarque fait d'ailleurs aujourd'hui consensus, car tous ceux que cette question intéresse déplorent dans les écrits actuels de nombreux jeunes, les lacunes importantes en orthographe, en grammaire et en syntaxe.

Enfin, après avoir hésité à creuser le rôle de la métacognition dans cette discipline, j'optais pour une activité plus précise et mieux ciblée, une activité qui semblait charrier tous les problèmes que les élèves pouvaient rencontrer dans la matière : la production d'écrits.

## **2. Première formulation du questionnement et origine de la démarche de recherche**

Lors de mes stages en cycle 3 et de mes cours à domicile, l'un des phénomènes qui m'a toujours étonné était de voir (à moins que ce ne soit qu'impressions) qu'en situation de production d'écrits, la plupart des élèves perdait une partie des connaissances considérées comme acquises (et donc transposables) et ce dans tous les domaines (orthographe, grammaire, vocabulaire etc.). Si l'insuffisance de méthodes (relecture, métacognition, préparation) explique en partie ces problèmes, je devinais que l'ensemble des compétences sollicitées dans cette activité conduisait l'élève à une funeste surcharge cognitive. Funeste car l'élève, entraîné par l'accumulation d'erreurs dans un cercle vicieux, ne parvient parfois même plus à se relire sans gêne et finit presque inmanquablement par décrocher.

Je craignais donc que de ce type d'exercice, censé donner du sens au français en vertu d'un enjeu réel (prise en compte du destinataire, utilisation de la langue non pas pour elle-même mais pour créer une œuvre ou un message), ne résulte le plus souvent, qu'à fixer durablement des représentations négatives sur toutes les composantes de la discipline. En effet, un élève qui ressentirait un sentiment d'échec en production d'écrits pourrait croire qu'il n'est pas fait pour ce type d'exercice. Or, en s'en détournant, l'élève se condamne à laisser de côté tout ce que le français peut avoir d'intérêt, ce « sens des apprentissages », pour des exercices essentiellement techniques (conjugaison, dictées, etc.). Il ne serait alors pas étonnant de voir cet élève rejoindre le rang des réfractaires et des hermétiques au français (lecture comprise) et à l'application que son emploi nécessite. Cela semble d'autant plus dommageable qu'une telle activité, pourrait en cas de réussite, créer une réelle dynamique capable de favoriser une meilleure compréhension et utilisation de la langue.

Mon idée de base était alors de savoir, dans un premier temps, si effectivement les enfants perdent une part de leurs compétences en situation de production d'écrits. Ensuite, je souhaitais casser (ou tout au moins enrayer) ce cercle vicieux en regardant ce qui se passe lorsque l'enseignant s'arrange pour ôter aux enfants, par l'apport d'aides diverses, la charge de l'une (ou plusieurs) des composantes de la production d'écrits.

Dans le cadre de cette démarche et ce afin de réduire les champs d'expérimentations, j'ai pris le parti de me centrer sur l'utilisation du lexique et sa mobilisation. Cette composante s'imposait en fait à moi pour deux raisons. Tout d'abord, parce qu'il me semblait plus judicieux de m'attaquer à une compétence se situant au début du processus d'écriture, à un moment où l'enfant ne peut être en situation d'échec. Puis, parce qu'il apparaît également probable que le lexique conditionne la pleine réussite de l'exercice. En effet, un texte pauvre lexicalement, ne pourra que difficilement susciter la motivation et par conséquent l'implication nécessaire. Et ce d'autant plus qu'un vocabulaire déficient pourrait empêcher l'élève d'exploiter tout ce que son imagination peut proposer.

De toutes ces réflexions, plusieurs hypothèses peuvent être dégagées et parmi celles-ci, j'en ai extrait trois, toutes centrées sur le pôle élève :

- 1) Les enfants subissent une déperdition de leurs acquis en vocabulaire en situation de production d'écrits.

- 2) La qualité des productions d'écrits d'un élève s'améliorera si on le soutient sur la question du vocabulaire.
- 3) Un élève en situation de réussite (en particulier dans son rapport au vocabulaire), sera plus attentif à la qualité orthographique et grammaticale de son texte.

### 3. Etat de la question

Des ouvrages consultés, tous font état de la complexité de l'activité de la production d'écrits, l'étendue des problèmes à remédier étant légion, au point que Catherine Brissaud et al. (2011) n'hésitent pas à dire : « *L'élève qui écrit un texte se trouve en situation de surcharge mentale* »<sup>1</sup>. Si certains en extraient des problèmes ciblés comme l'inexistante épaisseur des personnages, les problèmes de cohérence, etc.<sup>2</sup>, d'autres brassent plus largement comme Annie Cabrera et al. (2002)<sup>3</sup>. Elles y soulignent les difficultés d'ordre affectif, imaginaire, pragmatique, énonciatif, textuel, langagier, orthographique et graphique qui traversent les productions d'écrits. Enfin, Elisabeth Nonnon (2012), pointe surtout trois pôles essentiels à l'activité : « *produire en écriture (...) mobilise les dimensions lexicales, syntaxiques et énonciatives* »<sup>4</sup>.

Mais surtout, j'ai été interpellé par les propos de Catherine Brissaud et al. (2011) qui répondent à l'un de mes questionnements de départ : « *aujourd'hui on sait 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* ». Elles poursuivent même avec plus d'assurance : « *On peut connaître un mot ou une règle et ne pas pouvoir mobiliser l'un ou l'autre au moment où on écrit un texte* »<sup>5</sup>.

Quant aux propositions didactiques suite à des expérimentations, chacun milite pour une série d'aides qu'ils ont pu développer et expérimenter pour améliorer les compétences lexicales des élèves. Ce sont par exemple, des tris de textes ou l'élaboration

---

<sup>1</sup> BRISSAUD Catherine, COGIS Danièle, 2011, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris : Hatier, 2011, p. 11.

<sup>2</sup> *Ibid*, pp 148-173

<sup>3</sup> CABRERA Annie, KURZ Monique, *Produire des écrits au cycle 2*, Paris : Bordas Pédagogie, 2002, pp 115-117.

<sup>4</sup> NONNON Elisabeth, La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire in DAUNAY Bertrand, GROSSMAN Francis, *Vingt ans de recherches en didactique du français, (1990-2010)*, Lyon : Ecole Normale Supérieure de Lyon, 2012, pp33-73.

<sup>5</sup> BRISSAUD Catherine, COGIS Danièle, 2011, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris : Hatier, *op.cit*, pp 11-12

en classe d'outils réutilisables (affiches, listes) pour Claudine Garcia-Debanc et al. (2000)<sup>6</sup>. Pour Annie Cabrera et al. (2002), c'est le travail en amont sur la base de l'oral qui est plébiscité, elle affirme d'ailleurs : « *l'enfant est entré dans le langage par l'oral et c'est d'abord grâce à l'oral que la compétence rédactionnelle doit être travaillée* »<sup>7</sup>, tandis que pour Denis Le Pesant et al. (2007)<sup>8</sup>, c'est la révision des textes, par reformulation et manipulation (synonymie) qui a sa considération. Enfin, Le groupe Ecoeu dirigé par Josette Jolibert (1994) met l'accent sur des activités qui donnent du sens aux écrits<sup>9</sup>. Ils veulent dépasser l'accumulation d'activités décrochées qu'ils appellent « *nébuleuse des activités empiriques* ». En effet, pour eux, les enfants doivent avoir « *une représentation précise de la tâche d'écriture* » et être aux prises avec une « *situation de réelle communication* ». Pour les concerner au maximum, les contributeurs parlent même de situations « *les plus personnalisées possibles* ». Ils proposent alors sept chantiers correspondants à sept types d'écrit qui vont de l'élaboration de fiches prescriptives (règle du jeu, recette) à la création d'une nouvelle de science-fiction<sup>10</sup>.

Concernant l'apprentissage du lexique en lui-même, l'introduction de la revue *Repères* n°46 (2012)<sup>11</sup> affirme que nombre de chercheurs regrettent que celui-ci ne soit pas plus étudié et ce malgré que « *des publications ont rappelé l'importance et l'urgence de refonder une didactique du lexique* ». C'est pourtant ce que tentent les auteurs de la *Didactique du lexique* (2004) en proposant de multiples pistes à travailler : la polysémie, les champs sémantiques, la notion de paradigme et de syntagme, la paraphrase. Ils prônent « *un enseignement raisonné et systématique* » et n'hésitent pas à critiquer vertement les enseignements traditionnels qu'ils qualifient « *d'enseignement fossilisé* »<sup>12</sup>.

---

<sup>6</sup> GARCIA-DEBANC Claudine, PLANES Liliane, ROGER Christiane liane, 2000, *Objectif écrire 2000*, Montpellier : Réseau académique Languedoc-Roussillon, Mende : Centre départemental de documentation pédagogique de la Lozère, 2000, pp 11-62.

<sup>7</sup> CABRERA Annie, KURZ Monique, *Produire des écrits au cycle 2*, Paris : Bordas Pédagogie, *op.cit*, 2002, pp 6, 10-17.

<sup>8</sup> LE PESANT Denis et MARTINOT Claire, Pour une approche intégrée de l'enseignement du vocabulaire, de la grammaire et de l'orthographe, in VAGUER Céline, LEEMAN Danielle (dir.), *Orthographe : innovations théoriques et pratiques de classes*, Namur : Presse universitaire de Namur, 2007, pp 123-150.

<sup>9</sup> JOLIBERT Josette (dir.), *Former des enfants producteurs de textes*, Paris : Hachette Education, 1988, pp 11-27.

<sup>10</sup> *Ibid.* pp 47-156.

<sup>11</sup> DAUNAY Bertrand, GROSSMAN Francis, *Vingt ans de recherches en didactique du français, (1990-2010)*, Lyon : Ecole Normale Supérieure de Lyon, 2012.

<sup>12</sup> CALAQUE Élisabeth, DAVID Jacques, *Didactique du lexique*, Bruxelles : De Boeck, 2004.

Elisabeth Nonnon (2012) avoue pourtant que ce n'est pas un champ facile à enseigner, elle parle d'objet complexe et difficilement didactisable<sup>13</sup>. Elle met en outre le doigt sur un dilemme : faut-il faire « *apprendre (aux élèves) des mots nouveaux ou comprendre le fonctionnement du lexique ?* ». Mais pour les chercheurs intervenant dans la *Didactique du lexique* (2004), la réponse est claire : « *les caractéristiques inhérentes au lexique (gigantisme et non-systématicité) font que l'enseignement des notions qui la structure est plus importante que l'enseignement des données lexicales elle-même* »<sup>14</sup>.

Enfin, notons l'utilisation d'échelles de mots telles qu'EOLE (Echelle d'acquisition en Orthographe Lexicale) par Béatrice et Philippe Pothier (2005)<sup>15</sup> qui, bien qu'utilisées ici dans un but orthographique, peuvent être une aide non négligeable dans une étude sur le vocabulaire. En effet, en sachant quels sont les mots qu'un enfant a le plus de chance de connaître, on peut plus facilement encadrer l'apprentissage du lexique pour se rapprocher au plus près de la ZPD (zone proximale de développement) qui les concerne.

Par ailleurs, ces lectures m'ont ouvert à d'autres problèmes tels que le rôle de la valence émotionnelle expliqué par Frédérique Cuisinier et al. (2007)<sup>16</sup>. En effet, si l'article en question souligne qu'un texte donné dans le cadre d'une dictée sera moins réussi en fonction de sa tonalité (gaie ou triste), on peut aisément songer qu'un tel constat pourrait valoir également pour la production d'écrits. Il y aurait alors un hiatus réel entre la nécessité d'impliquer l'enfant dans une tâche qui le motiverait et ce risque de déperdition de concentration si cette même tâche se trouve être trop puissante émotionnellement.

En conclusion, l'apport de ces ouvrages est et sera déterminant dans l'approche et le déroulement de mes recherches futures. Ils me permettent même dès à présent d'avoir une vision plus claire de l'apprentissage du lexique et de la production d'écrits. Ils vont surtout me donner toutes les munitions nécessaires quant aux analyses et aux choix d'activités et d'expériences à mener.

---

<sup>13</sup> NONNON Elisabeth, La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire in DAUNAY Bertrand, GROSSMAN Francis, *Vingt ans de recherches en didactique du français, (1990-2010)*, Lyon : Ecole Normale Supérieure de Lyon, *op.cit.*, pp33-77.

<sup>14</sup> CALAQUE Élisabeth, DAVID Jacques, *Didactique du lexique*, Bruxelles : De Boeck, *op.cit.*

<sup>15</sup> POTHIER Béatrice, POTHIER Philippe, *EOLE, une échelle d'acquisition en orthographe lexicale*, Paris : Retz, 2002, 256 p.

<sup>16</sup> CUISINIER Frédérique, SANGUIN-BRUCKERT Christine et BRUCKERT Jean-Pierre, Rôle de la valence émotionnelle du texte dans les performances orthographiques en dictée en CM2, in VAGUER Céline, LEEMAN Danielle (dir.), *Orthographe : innovations théoriques et pratiques de classes*, Namur : Presse universitaire de Namur, 2007, pp 65-82.



## **4. Evolution du questionnement**

### **4.1. Evolution liée aux contraintes et à la découverte du terrain**

La rencontre de la réalité du terrain associée aux multiples tâches que je dois mener en parallèle (master, concours) m'a fait prendre conscience que je ne pourrais effectuer le recueil de données nécessaire pour tester de telles hypothèses ni donc, mener cette étude, comme je l'entendais. Je ne dispose pas en effet des moyens nécessaires à cette fin et les nombreuses expériences qui devaient découler de mon questionnement ne sont malheureusement pas réalisables en l'état.

En dépit d'une envie réelle de trouver réponse à mes questionnements et de permettre aux élèves d'améliorer leurs compétences en production d'écrits, j'ai dû me résigner à circonscrire mes recherches à une étude qui n'aura de répercussion que personnelle.

Il était sans aucun doute trop ambitieux de penser faire aboutir une recherche de ce type pour un mémoire alors même que je n'avais qu'une connaissance imparfaite, non seulement de ce qu'est la recherche mais aussi et plus simplement, du métier d'enseignant. D'autant que je ne fais encore, il est vrai, que le découvrir. Toutefois, même limité, ce travail se doit d'être accompli car il est pour moi une source d'enrichissement et d'apprentissage tout à fait complémentaire aux différentes formations. Cet exercice est en fait l'un des seuls liens qui permette de réunir théorie et pratique. Et puis, les découvertes faites en classe m'ont donné de nouvelles pistes de réflexions qui me semblent aujourd'hui importante à traiter dans le cadre de mon sujet.

Plus particulièrement, il semble pertinent de savoir ce que proposent les manuels et comment la liaison vocabulaire/rédaction est pensée et effectuée en classe? J'ai par exemple pu constater que le manuel utilisé lors de mon quart de décharge, enseigne les notions de vocabulaire sans les rattacher (ou de façon minimaliste) à des travaux de rédaction. Par conséquent, si l'on ne suivait que le manuel, l'enfant n'aurait devant lui que des exercices décontextualisés, ne donnant aucun sens aux apprentissages.

C'est ainsi que j'ai réadapté mon questionnement et mon dispositif pour le rendre à la fois plus riche et plus simple à réaliser. Bien sûr, s'il a évolué, il part toujours de l'hypothèse fondatrice de ce mémoire qui voit les élèves sous exploiter leurs capacités lexicales dans l'exercice de la rédaction.

A celle-ci se joint l'hypothèse selon laquelle les élèves ne réinvestiraient pas correctement leurs connaissances à cause, au moins en partie, d'une méthodologie de travail problématique. Cette hypothèse découle directement de la première, puisqu'elle tente en quelque sorte, de lui donner un élément de réponse en interrogeant le travail fait en classe.

Pour résumer, je souhaite observer dans le cadre de ce mémoire, au moins de façon exploratoire, si il y a une déperdition des capacités lexicales des élèves pendant l'exercice de rédaction, puis envisager des éléments d'explication du constat premier. Le questionnement se résume donc ainsi :

- A) Est-ce que les enfants sous-exploitent leurs connaissances en vocabulaire lors de la production d'écrits?
- B) Comment travaille-t-on l'association lexicale/rédaction en classe ?

#### **4.2. Revue de l'état de la question**

Cette nouvelle orientation posée, il convient de revenir de manière plus approfondie sur ce que peuvent nous en dire les chercheurs.

##### 4.2.1 Est-ce que les enfants sous-exploitent leurs connaissances en vocabulaire ?

Pour la première question, il semble tout d'abord nécessaire de bien comprendre comment le lexique fonctionne et s'organise chez chacun.

Catherine Brissaud et al (2007), distinguent deux pans qu'il convient de ne pas mettre sur le même plan : « *L'orthographe lexicale (qui relève plutôt de la mémorisation, (et) l'orthographe grammaticale (qui relève) plutôt de l'analyse.* » La mémorisation, continuent-elles, puisque je tiens à rester focalisé sur le lexique, est rendue plus difficile à cause de nombreux facteurs : « *un mot rarement rencontré est en général plus difficile à écrire* » ; « *un graphème rare rend son mot difficile à écrire même si le mot est fréquent* ». Il y a donc tellement de cas particuliers qu'elles affirment même : « *paradoxalement les mots qui s'écrivent comme ils se prononcent ne sont pas plus faciles parce qu'on n'en est jamais sûrs* ». <sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> BRISSAUD Catherine, COGIS Danièle, 2011, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris : Hatier, *op.cit.*

Cependant, pour d'autres chercheurs, la connaissance lexicale orthographique n'est que secondaire vis-à-vis du sens qui détermine une maîtrise du mot dans toutes ses dimensions.

Elisabeth Nonnon (2012) rapporte ainsi que pour Vygotski et Piaget, le lexique n'est pas l'histoire d'une mémorisation de mots car il « *se construit progressivement* »<sup>18</sup>. C'est-à-dire que la compréhension d'un mot peut continuer de se développer à travers de multiples réseaux.

Dans le prolongement de ce point de vue, plusieurs chercheurs veulent déplacer l'étude lexicale du paradigme au syntagme plus propre à en évoquer toutes les dimensions.

Par exemple Marie Françoise Chanfrault-Duchet (2004) parle d'« *Intégrer le fait collocatif (qui) conduit à dépasser le mot pour privilégier les unités lexicales et à ouvrir à la dimension syntagmatique.* »<sup>19</sup>

Toutefois, cette dimension est beaucoup plus difficile à évaluer. Les outils pour le faire manquent même cruellement selon la plupart des didacticiens. C'est pourquoi certains n'hésitent pas à dire sur ce sujet que ce serait toute la didactique du lexique qui devrait être refondée et repensée.

Par conséquent, à défaut d'outils adéquats, je me tiendrai à une approche essentiellement paradigmatique, qui sera limitée mais qui pourra me donner malgré tout plusieurs éléments de réponses.

Une autre distinction est encore soulevée quant à la connaissance des mots connus. Les chercheurs estiment en effet que celle-ci peut se diviser en deux blocs : lexique passif et lexique actif. Il s'agit en fait de faire la distinction entre le lexique que l'on maîtrise et que l'on peut mobiliser rapidement (lexique actif) et celui que l'on comprend le plus souvent mais qui nous est moins familier voire que l'on ne maîtrise pas suffisamment (lexique passif).

Plus généralement, cela nous renvoie à un autre couple de notions didactiques : les savoirs et savoir-faire. Là non plus, la liaison n'est pas directe puisque comme le

---

<sup>18</sup> NONNON Elisabeth, La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire in DAUNAY Bertrand, GROSSMAN Francis, *Vingt ans de recherches en didactique du français, (1990-2010)*, Lyon : Ecole Normale Supérieure de Lyon, *op.cit.*

<sup>19</sup> CHANFRAULT-DUCHET Marie-Françoise, Vers une approche syntagmatique du lexique en didactique du français, in CALAQUE Élisabeth, DAVID Jacques, *Didactique du lexique*, Bruxelles : De Boeck, 2004.

soulignent Catherine Brissaud et al. (2011) : « *on peut connaître un mot ou une règle, et ne pas pouvoir mobiliser l'un ou l'autre au moment où on écrit un texte* ». <sup>20</sup>

Cela est d'autant plus sensible ici que l'exercice de rédaction ne facilite pas l'utilisation du lexique mobilisable par l'élève de par les nombreuses tâches qui le constituent.

Citons encore Catherine Brissaud et al. qui donnent la meilleure vision de la complexité de la tâche d'écriture : « *quand on écrit, on doit conduire plusieurs tâches en parallèle : élaborer un contenu, organiser les idées qui viennent à l'esprit, les formuler, les transcrire sur la page, revenir en arrière, faire des liens* ». « *Sur le plan linguistique, on doit résoudre des problèmes d'enchaînement d'une phrase à l'autre, de cohérence, de progression, de l'information, de gestion des temps et des marques d'énonciation, plus le contrôle orthographique* ». Cette liste n'est d'ailleurs pas exhaustive puisqu'elles rajoutent ensuite : « *L'élève doit apprendre à travailler en plusieurs temps, à se relire et à utiliser les outils que sont les dictionnaires, les manuels, les correcteurs, les fiches élaborées en classe* » et rappellent même que psychologiquement, la rédaction est un exercice particulier qui demande un apport personnel parfois intime qui peut l'amener à se mettre en danger : « *Enfin, l'élève est sujet d'énonciation (...) cette différence avec les exercices est essentielle* ». <sup>21</sup>

#### 4.2.2 Comment travaille-t-on l'association lexique/rédaction en classe ?

Pour la seconde question relative à l'association lexique/rédaction, comme nous l'avons vu précédemment, les chercheurs offrent des pistes multiples qui se situent à différents moments de la production d'écrits.

En amont, il s'agit à la fois de faciliter la mémorisation des mots, et donc sa future mobilisation mais aussi d'améliorer les conditions de préparations aux écrits.

Pour une meilleure mémorisation des mots, Catherine Brissaud et al. évoquent de multiples tâches : « *sélection de mots, manipulation des mots, identification des similarités morphologiques, stratégies : observer le mot écrit dans ses différentes dimensions : prononciation, découpage en syllabes (en morphèmes) à relier avec sa graphie* » <sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> BRISSAUD Catherine, COGIS Danièle, 2011, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris : Hatier, *op.cit.*

<sup>21</sup> Ibid.

<sup>22</sup> Ibid.

Dans l'optique de travailler le mot dans sa dimension syntagmatique, Masseron propose de différencier des problèmes lexicaux qui se situent « *généralement à l'intersection du lexique, de la syntaxe et de la prise en compte du contexte* » par l'analyse de copies d'élèves (Elisabeth Nonnon, 2012)<sup>23</sup>.

Dans le même ordre d'idée, Elisabeth Nonnon déplore que l'enseignement du lexique se focalise surtout sur le nom alors que « *les verbes et les prépositions notamment posent des problèmes d'emploi* » (page 54)<sup>24</sup>.

Mais pour préparer à certaines attitudes, le groupe de travail Ecoeuen estime qu'il faut également amener l'élève à mieux utiliser et comprendre des outils tels que les dictionnaires. Ils parlent ainsi de « *sensibiliser les élèves à plusieurs dimensions du lexique tout en faisant manipuler et produire des outils lexicographiques* »<sup>25</sup>.

A ce sujet d'ailleurs, la création de définitions par les élèves pourrait être selon Gross, un moment fort de construction des représentations sur le sujet (Elisabeth Nonnon, 2012)<sup>26</sup>.

La structuration de la mémoire peut être aussi un axe de soutien important pour l'élève. Il s'agirait alors de constituer chez l'élève des réseaux de mots : « *la notion de réseau peut trouver sa justification dans les travaux sur l'organisation du lexique mental et être un moyen de faciliter l'accès aux données lexicales* » (Grossman cité par Elisabeth Nonnon, 2012)<sup>27</sup>. Cette pratique qui amènerait à créer des inventaires ou des listes de mots est cependant fort décriée, Paveau désignant même la liste comme étant le degré zéro de la réflexion didactique<sup>28</sup>.

Enfin pour la production de textes même, Catherine Brissaud et al. (2011) énoncent le fait qu'il faut aider les élèves à mieux les préparer: « *De manière générale, on allège le travail de production par une recherche collective d'idées et de vocabulaire en répondant à deux questions : Quelles idées a-t-on pour écrire ? De quels mots a-t-on besoin ? Une réserve lexicale et orthographique est ainsi constituée au tableau.* »<sup>29</sup> Hayes et Flower développent davantage cette planification en précisant que la mobilisation lexicale doit se

---

<sup>23</sup> NONNON Elisabeth, La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire in DAUNAY Bertrand, GROSSMAN Francis, *Vingt ans de recherches en didactique du français*, (1990-2010), Lyon : Ecole Normale Supérieure de Lyon, *op.cit.* p51.

<sup>24</sup> *Ibid.* p 54.

<sup>25</sup> JOLIBERT Josette (dir.), *Former des enfants producteurs de textes*, Paris : Hachette Education, *op. cit.*

<sup>26</sup> NONNON Elisabeth, La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire in DAUNAY Bertrand, GROSSMAN Francis, *Vingt ans de recherches en didactique du français*, (1990-2010), Lyon : Ecole Normale Supérieure de Lyon, *op.cit.*

<sup>27</sup> *Ibid.*

<sup>28</sup> *Ibid.*

<sup>29</sup> BRISSAUD Catherine, COGIS Danièle, 2011, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris : Hatier, *op.cit.*

construire à partir de la « *représentation de l'écrit à produire : destinataires, enjeux, caractéristiques génériques* ». (Claudine Garcia Debanc, 2013)<sup>30</sup>

Pendant ou après la production écrite, il s'agit avant tout de développer chez l'élève des stratégies de révisions efficaces comme le disent Catherine Brissaud et al. (2011) : il faut « *notamment apprendre à ses élèves à réviser l'orthographe dans leurs écrits* »<sup>31</sup>.

Mais pour ce faire, l'élève doit avoir à sa disposition une série d'aide lexicale. A ce sujet, Claudine Garcia Debanc (2013)<sup>32</sup> évoque l'importance des « *étayages oraux* » mais tient à les distinguer des aides supports qui pourront être exploités par l'élève lui-même : « *affiche, fiche, porte-vue, textes* » Ceux-ci, continue-t-elle, peuvent être remis à disposition comme les « *banque de textes* » ou avoir été construits en classe à partir d'observation de la langue.

Cette révision peut se faire dans des exercices de reformulation ou de paraphrasage (Daniel Le Pesant ou Alain Polguère, 2007<sup>33</sup>) alors que Claudine Garcia-Debanc et al. (2000)<sup>34</sup> ou Grossman (cité par Elisabeth Nonnon, 2012<sup>35</sup>) militent pour un travail réflexif et métalinguistique.

Pour conclure, notons que si l'activité sur le lexique peut améliorer les qualités des rédactions, inversement, pour Grossman et Boch (cités par Elisabeth Nonnon, 2012<sup>36</sup>) l'exercice de production peut aussi être un lieu propice aux enseignements lexicaux. Ils parlent en effet de « *développer une approche intégrative articulante étroitement activité d'écriture et enseignement lexical* »<sup>37</sup>. L'enseignement se constituerait donc de manière spiralaire puisque l'étude lexicale serait faite en amont mais aussi après production en

---

<sup>30</sup> GARCIA-DEBANC, Claudine, Les aides lexicales à la rédaction de textes : panorama historique et essai de typologie in GARCIA-DEBANC, Claudine (dir.), *Enseigner le lexique*, Namur: Presses universitaires de Namur, 2013, p277.

<sup>31</sup> BRISSAUD Catherine, COGIS Danièle, 2011, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris : Hatier, *op.cit.*

<sup>32</sup> GARCIA-DEBANC, Claudine, Les aides lexicales à la rédaction de textes : panorama historique et essai de typologie in GARCIA-DEBANC, Claudine (dir.), *Enseigner le lexique*, Namur: Presses universitaires de Namur, *op.cit.*, p280.

<sup>33</sup> LE PESANT Denis et MARTINOT Claire, Pour une approche intégrée de l'enseignement du vocabulaire, de la grammaire et de l'orthographe, in VAGUER Céline, LEEMAN Danielle (dir.), *Orthographe : innovations théoriques et pratiques de classes*, Namur : Presse universitaire de Namur, *art. cit.*

<sup>34</sup> GARCIA-DEBANC Claudine, PLANES Liliane, ROGER Christiane liane, 2000, *Objectif écrire 2000*, Montpellier : Réseau académique Languedoc-Roussillon, Mende : Centre départemental de documentation pédagogique de la Lozère, *op. cit.*

<sup>35</sup> NONNON Elisabeth, La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire in DAUNAY Bertrand, GROSSMAN Francis, *Vingt ans de recherches en didactique du français*, (1990-2010), Lyon : Ecole Normale Supérieure de Lyon, *op.cit.*

<sup>36</sup> *Ibid.*

<sup>37</sup> *Ibid.* p63.

fonction des écrits de chacun, rendant ainsi la relation rédaction/lexique plus indissociable que jamais.

## **5. Dispositif de recueil de données : choix méthodologiques**

Afin d'avoir des éléments de réponse issus du terrain, il m'a semblé intéressant de porter mon regard sur un chapelet d'indicateurs qui, une fois réunis, serait susceptible de me donner une vision élargie. Ces éléments doivent donc être puisés auprès de professeurs, des élèves et des manuels qui font bien souvent le lien entre ces deux entités. En effet, ce n'est qu'en les interrogeant tous trois que je pourrai mieux appréhender comment est travaillée l'association lexique/rédaction en classe et surtout, savoir si les enfants sous exploitent leurs connaissances lexicales dans l'exercice de rédaction.

### **5.1. Est-ce que les enfants sous-exploitent leurs connaissances en vocabulaire ?**

La difficulté de cette question repose sur le fait que l'on ne peut pas avoir une connaissance exhaustive du lexique de chaque élève. Chacun provient d'un cadre familial différent et a eu des expériences différentes qui lui ont donné son propre corpus de mots connus. Il s'agit de quelques milliers de mots et les connaître précisément relève de l'utopie.

Au mieux, il faudrait pouvoir analyser les compétences lexicales des élèves dans la durée. On aurait pu par exemple leur demander d'expliquer un certain nombre de mots liés à un thème. Puis, après un exercice de production d'écrits sur ce même thème, on aurait comparé les différences existantes entre les mots qu'ils connaissent et ceux qu'ils exploitent. Pourtant, même ainsi, l'exercice a ses limites puisque personne n'exploite l'intégralité de son vocabulaire sur un exercice de rédaction. Pour que cela soit pertinent, il aurait donc fallu répéter l'expérience plusieurs fois et la mener à grande échelle, c'est à dire sur de nombreux élèves.

Ainsi donc, ne pouvant m'appuyer sur une analyse précise des connaissances des élèves, il m'a semblé intéressant d'utiliser toute une banque d'outils préexistants. « EOLE », « Echelle Dubois-Buyse », « Manulex » sont des listes statistiques qui ont été élaborées de longue lutte par des chercheurs. Les deux premières établissent les mots qui

sont, en moyenne et par niveau, bien orthographiés par les élèves. La dernière recense les mots (avec leur fréquence) que rencontrent les élèves dans une sélection des manuels.

Grâce à ces outils, on peut déterminer une partie des connaissances des élèves puisque les mots souvent rencontrés sont en général mieux compris et mieux orthographiés et inversement, les mots bien orthographiés ont normalement été vus plusieurs fois. Malgré tout, cette connaissance restera partielle puisque les élèves connaissent la plupart des mots avant de savoir les orthographier et peuvent au contraire, bien orthographier des mots qu'ils ne comprennent pas. Toujours est-il que l'on pourra voir au travers des copies d'élèves, en fonction des résultats puisés dans les bases de données (qui ne donnent que des moyennes statistiques), si les élèves exploitent du vocabulaire connu plutôt récemment ou anciennement et si leur qualité orthographique correspond à ce que l'on peut attendre d'eux. Ces deux pendants doivent être associés puisque comme l'énoncent les linguistes, le mot est formé de deux entités indissociables : le signifiant et le signifié.

Par exemple lorsqu'un élève de CM1 issu d'un milieu favorisé écrit « jeune » ou « le lent demain », on peut légitimement se demander si les erreurs résultent de lacunes personnelles ou du travail de production d'écrits. Sur ces mots, l'échelle Dubois-Buyse nous apprend que le premier est normalement acquis du point de vue orthographique en CE2 (échelon 15) et le second en CM1 (échelon 18). La base de données Manulex, elle, nous dit que ces mots ont normalement été rencontrés chaque année depuis le CP. On pourrait en conclure que l'élève a donc employé des mots bien connus, peut-être même acquis, mais qu'il n'a pu les écrire correctement du fait des contraintes de l'exercice de rédaction. Par extension, il aurait sous-exploité ses compétences lexicales. En étendant ce travail à toute la copie, on verrait que cette constatation vaut pour l'intégralité du travail puisque ces exemples sont nombreux : « il était une foie » ; « resons » pour « raison » etc. Finalement, dans le cas présent, on pourrait comprendre qu'un élève s'appuie légitimement sur un lexique réduit et familier puisque dans l'exercice de la rédaction, il doit déjà réussir à réinvestir correctement certaines bases. On pourrait même étendre cette analyse à d'autres critères comme la conjugaison puisque des formes « tu veut » ou « elle voulez » peuvent interpeller. Mais, en l'état, cela dépasse le cadre de notre sujet.

Dans un second temps, afin d'affiner la notion de richesse lexicale, je ferai une autre étude statistique centrée sur l'utilisation des différentes natures des mots. En effet, la



richesse d'un texte dépend également de sa variété et j'ai pu constater en regardant de nombreuses copies d'élèves que les enfants n'utilisaient pas beaucoup d'adjectifs qualificatifs sauf s'ils sont connus depuis longtemps (« petit », « fort » etc.). Il semble donc important de vérifier si cette variété existe.

Bien sûr, ces analyses statistiques pour être déterminantes, devraient se faire sur de très nombreuses copies. Néanmoins, elles n'en seraient pas moins déjà significatives intéressantes et enrichissantes à plus petite échelle. C'est pourquoi, en fonction de mes possibilités, l'étude d'une trentaine de copies prises dans trois classes différentes semble déjà propre à me donner de réelles indications sur la question. L'idéal aurait été également de croiser ces productions avec le lexique récemment acquis notamment dans les lectures ou lors du travail spécifique en vocabulaire. Cependant, il y aurait peu de chance de voir les élèves exploiter spontanément du vocabulaire récent, si celui-ci n'est pas relié directement à la consigne d'écriture. De plus, en l'état, non seulement leur recensement exhaustif m'aurait été difficile, mais surtout, il ne m'a simplement pas été possible de disposer d'un accès élargi à ces données.

## **5.2. Comment travaille-t-on l'association lexique/rédaction en classe ?**

Quant à savoir comment l'association lexique/rédaction est travaillée en classe, là encore, il ne semble pas évident d'y répondre rapidement. Car même si la classe n'est plus un sanctuaire fermé aux enquêtes extérieures, la relative liberté pédagogique permet aux enseignants de travailler selon leurs désirs et l'on peut donc imaginer qu'il existe autant de pratiques que d'enseignants. De ce point de vue, il semblerait même quasi impossible de déterminer la réalité des pratiques.

De plus, il est probable qu'un enseignant sollicité sur le sujet en entretien cherche à défendre au mieux son travail en mettant en valeur peut-être de manière infidèle ses méthodes et conceptions.

Ainsi, si toute étude non exhaustive ne nous donnera qu'une vision incomplète, une étude exhaustive ne nous garantirait rien de plus puisqu'elle pourrait être faussée par des déclarations imprécises.

Toutefois, en l'état, une étude même partielle saura nous éclairer, même faiblement, sur les pratiques des enseignants. Il conviendra seulement de tempérer tout résultat à l'aune de ces considérations. Un questionnaire (cf annexe) sera donc proposé à plusieurs enseignants, l'objectif étant de comprendre comment est appréhendée la question

du vocabulaire dans l'ensemble du travail de rédaction en répondant à des questions de type : Y a-t-il un travail effectué en amont ? Le lexique est-il un critère d'évaluation ? Quelle place les enseignants donnent-ils à cet item vis-à-vis d'autres éléments ?

Le document est composé de 14 questions conçues pour être répondues facilement et a été proposé à des enseignants issus de plusieurs établissements. Le questionnaire traitait volontairement de la rédaction en général pour avoir une meilleure vision des pratiques et des représentations. Pointer la question du vocabulaire uniquement, aurait à mon sens, trop guidé le professeur vers des réponses attendues. C'est justement parce que le vocabulaire est en concurrence avec d'autres domaines du français que sa relation à l'activité de la rédaction n'est pas si évidente.

Ensuite, ce qui pourra m'aider à compléter mon étude, c'est de voir comment est traitée la question dans les manuels les plus utilisés. Ceux-ci sont parfois suivis presque religieusement par des enseignants qui confient leurs enseignements aux mains de ces outils *a priori* fiables. Mais nous sommes bien dans un *a priori* puisqu'il est reconnu qu'aucun manuel n'est parfait. Il faudra donc vérifier ce qu'ils proposent en matière de production d'écrits.

Pour cette analyse, je me suis retourné sur quatre manuels de CM2 : *Mot de passe*<sup>38</sup>, *Mille-feuilles*<sup>39</sup>, *Cléo*<sup>40</sup> et celui dont je dispose dans le cadre de mon stage : *Interlignes*<sup>41</sup>.

Beaucoup de manuels sont disponibles dans le commerce, mais il m'a semblé pertinent et suffisant de me contenter de manuels d'éditeurs reconnus et par conséquent, plus utilisés en classe. Quant au manuel Interlignes, si l'éditeur est moins prestigieux, il est actif dans le milieu scolaire depuis longtemps mais surtout, propose un manuel que je connais bien pour l'avoir moi-même utilisé.

D'un point de vue général, ces manuels se ressemblent dans le sens où ils reprennent les programmes officiels de français. Pourtant, dans leurs contenus, ils diffèrent en laissant plus ou moins de place à l'étude de la langue et aux compétences textuelles.

---

<sup>38</sup> KNOWLES Xavier, LEMAIRE Maryse, DERAM Cécile, PARE Sylvie, *Mot de passe, Cycle 3/CM2*, Paris : Hachette Education, 2011, 224 p.

<sup>39</sup> DEMONGIN Christian (dir.), *Mille-feuilles, Cycle 3/CM2*, Paris : MDI, 2011, 290 p.

<sup>40</sup> FETET Antoine, NALLET Isabelle, *Cléo, Cycle 3/CM2*, Paris : Retz, 2012, 192 p.

<sup>41</sup> CASTERA Catherine (dir.), *Interlignes, Cycle 3/CM2*, Les mureaux : Editions SED, 2010, 224 p.

Ces données (questionnaire, enquête sur les manuels) seront alors confrontées aux articles de chercheurs lus. Cela nous permettra d'observer s'il y a un décalage entre eux et si cela peut expliquer au moins en partie, les déficiences observées.

Bien sûr, encore une fois, les données recueillies auront une valeur essentiellement consultative, propre à me donner un éclairage sur la question et surtout, à faire avancer ma propre réflexion.

## **6. Analyse des données**

### **6.1. Analyse de copies à l'aide de bases de données**

Le corpus de copies consultées (cf. Annexe 2) provient de classes du cycle 3 (11 copies de CE2, 12 de CM1 et 7 de CM2). Tous sont issus de premiers jets afin d'en analyser les erreurs. Ces copies répondent à trois consignes et objectifs différents. Les CE2 réinvestissaient des connaissances en futur, une partie des CM1 concluaient une séquence sur un genre travaillé en classe tandis que l'autre partie des CM1 et les CM2 ont travaillé sur des thématiques motivantes réalisées sur volontariat. Tous les élèves avaient accès à des dictionnaires.

A partir de celles-ci, et au regard des bases de données, nous pouvons tirer de nombreux enseignements.

#### 6.1.1. Enseignements généraux

Afin d'avoir un premier aperçu de la richesse ou de la pauvreté des textes d'élèves, j'ai réalisé une première étude statistique sur leur capacité à exploiter des mots de natures différentes. Cependant, afin de ne pas noyer le corpus de mots (articles, prépositions...) et ainsi biaiser les résultats, j'ai choisi de m'intéresser à trois grandes classes : les noms, les adjectifs et les adverbes.

En ne prenant en considération que ces mots, soit 594, on s'aperçoit que les noms représentent 67% des mots, les adjectifs 20% et les adverbes 13%. Il est à noter que ce ratio est à peu près le même pour toutes les classes, si ce n'est que les CE2 ont utilisé nettement moins d'adverbes 3% contre 17% en CM1 et 15% en CM2). A titre de comparaison, une page test de Jean Giono pris au hasard dans *L'homme qui plantait des*

*arbres*<sup>42</sup> contient 54% de noms, 28% d'adjectifs et 18% d'adverbes. Ainsi même si cette comparaison n'a pas de valeur réelle (il faudrait avoir un corpus de textes beaucoup plus important), on peut considérer que ces textes d'élèves peuvent être enrichis mais ne sont pas si éloignés que ça d'un texte produit par une personne de référence.

Autre information, 20% des mots de ce corpus, toujours en ne considérant que les noms, adjectifs et adverbes ont été répétés au moins une fois par les élèves dans vingt-deux des trente copies. Dix copies ont par ailleurs présenté au moins six répétitions d'un même mot. La répétition peut-être un outil littéraire pour produire un effet de style, mais cela n'est pas apparu dans ce corpus. Les enfants semblent plutôt tomber dans une facilité qui les empêche finalement d'exploiter d'autres ressources lexicales. L'enseignement du système anaphorique semble donc une piste valide pour donner aux enfants des stratégies et automatismes susceptibles d'alléger un texte.

#### 6.1.2. Manulex<sup>43</sup>

En fonction de la fréquence des mots référencés dans les manuels, nous avons établis quatre classes de mots. Les mots rencontrés fréquemment, régulièrement, en quelques occasions et rarement. Une classe supplémentaire a dû être créée pour les mots non référencés dans Manulex.

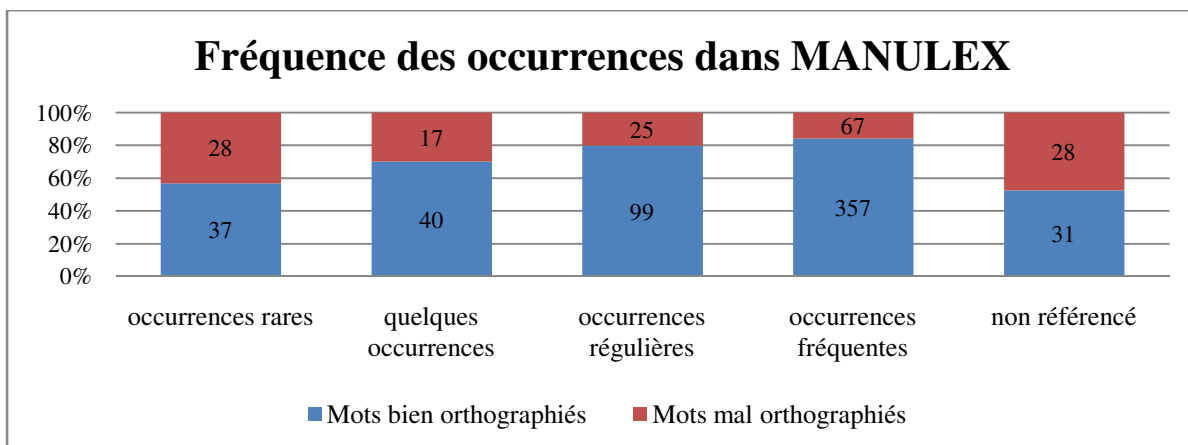
Il apparaît d'une part que les mots souvent rencontrés sont, et de loin (424 sur 729 soit 58%), les plus exploités et les mieux maîtrisés. Il est tout à fait remarquable de voir que moins les mots ont été rencontrés, moins bien ils ont été orthographiés. Cela valide donc l'idée, même partiellement, qu'un mot lu souvent (et dans des contextes variés) est mieux retenu et plus facilement mobilisable. On peut donc statuer sur le fait que la lecture, littéraire ou non, reste un moyen d'acquisition de vocabulaire important.

On peut également remarquer que les élèves ne se bornent pas à utiliser les mots souvent rencontrés (pour 25% du total de mots).

---

<sup>42</sup> GIONO Jean, *L'homme qui plantait des arbres*, Paris : Folio, 2012, 56p.

<sup>43</sup> LETE Bernard, *eManulex* [site Internet], 2010, consulté le 16 avril 2014, [<http://www.manulex.org/fr/home.html>]



#### 6.1.3. EOLE et l'échelle Dubois-Buyse<sup>44</sup>

Concernant les deux autres bases de données, l'analyse peut se faire conjointement puisqu'il a été constaté que l'une (EOLE) correspondait, comme énoncé par les créateurs de cette échelle, à une certaine actualisation et à un élargissement de l'échelle Dubois-Buyse. En effet, la grande différence est surtout que la base EOLE référence beaucoup plus de mots (dans notre corpus, on trouve 164 mots non référencés pour l'échelle Dubois-Buyse contre 56 mots pour la base EOLE). Certains résultats s'opposent parfois, mais ces cas restent minimes et peu significatifs. Par exemple, le mot « compagnie » est mentionné comme étant acquis en CE2 pour l'échelle Dubois-Buyse alors qu'il n'est pas censé être acquis en cycle primaire chez EOLE.

Ces bases permettent de faire un complément à l'analyse précédente puisqu'on s'aperçoit que les élèves utilisent en grande majorité des mots censés être acquis orthographiquement dans les classes antérieures. Pour les CM2 par exemple, 26% des mots utilisés étaient, soit en cours d'acquisition, soit non acquis, ce qui correspond et confirme l'analyse précédente. Les enfants puisent donc très majoritairement dans un stock de mots connus, sans s'y restreindre non plus.

Cependant, le pourcentage des mots non acquis ou en cours d'acquisition passe à 34% pour des CM1 et à 45% pour les CE2. Cette tendance se note également pour les mots censés n'être pas acquis, puisqu'on passe de 17% pour les CM2 à 19% pour les CM1 et surtout à 31% pour les CE2. En fait, cette progression s'explique assez facilement

<sup>44</sup> POTHIER Béatrice, POTHIER Philippe, EOLE, une échelle d'acquisition en orthographe lexicale, Paris : Retz, 2002, 256 p.  
TERS François, MAYER Georges, REICHENBACH Daniel, *L'échelle Dubois Buyse : l'orthographe usuelle française*, Paris : MDI, 1995, 93 p.

puisqu'il semble logique que le corpus de mots maîtrisé en CE2 soit largement insuffisant pour exprimer toutes les idées que l'on peut avoir. Ils doivent donc nécessairement utiliser des mots non maîtrisés.

L'autre analyse effectuée à l'aide de ces bases (autour des erreurs orthographiques), nous éclaire plus précisément sur l'hypothèse initiale qui voit les enfants subir une déperdition de leurs connaissances en situation de production d'écrits.

Il apparaît en effet que, si l'on peut constater des erreurs sur des mots censés être acquis antérieurement, celles-ci sont peu nombreuses. On en trouve 6% en CE2, 12% en CM1 et 7% En CM2.

Leur présence peut en outre s'expliquer de différentes manières. Elles peuvent être dues à de l'inattention, à une mauvaise ou à une non-relecture. Cela peut être aussi dû au fait que les mots censés être acquis sont en réalité connus par au moins 75% d'une classe. Il est donc possible que ces mots erronés ne soient simplement pas acquis et pointent seulement des déficiences spécifiques à certains élèves.

Ceci dit, lorsqu'un mot maîtrisé depuis le CP comme « monde » est écrit par un CM2 « mond », on peut se dire que les erreurs d'inattention voire de pertes de repères semblent être favorisées par l'exercice de rédaction.

Parmi les erreurs constatées qui correspondent à un écart d'au moins deux niveaux entre la classe où le mot est censé être acquis et la classe actuelle du rédacteur, on trouve : « tro », « doirmir » « sombre » « energy » « perssonne » « monsieu » « pane », « foie » pour « il était une fois », « bateau », « dialogue », « premie », « animeaux » « j'ardin » « pardont ».

Une dernière explication possible peut être que les élèves en découvrant de nouvelles formes orthographiques, déstabilisent une certaine partie de leur connaissance pour les faire fonctionner par analogie à ces nouvelles formes. Exemple : Château/bâteau.

Cependant, si l'on considère qu'il faut pointer autant les réussites que les erreurs, on peut considérer que ces dernières, bien que source d'enseignement pour le professeur qui les analyse, peuvent être minimisées par rapport au taux de réussite (78%). Il est pourtant difficile de tenir compte de ce constat, parce que ce type d'erreurs, même rare, bénéficie d'un effet loupe propre à focaliser l'attention du lecteur.

#### 6.1.4. Conclusion

L'étude du lexique telle qu'elle est présentée dans ces bases a pu me faire prendre conscience de plusieurs éléments. D'une part, les enfants ne peuvent pas utiliser uniquement des mots maîtrisés orthographiquement. Ne serait-ce que parce que le nombre de mots connus mais non maîtrisés orthographiquement par un élève reste sans commune mesure avec ce qui peut s'enseigner en classe, l'enfant ne peut attendre qu'on le forme pour avoir à les exploiter. Cela est de nature à relativiser cette impression de pauvreté lexicale. Les enfants, à leur niveau, se servent d'un corpus de mots finalement plus riche que celui qu'ils maîtrisent. Et ce même si en majorité, l'élève exploitera des mots a priori vus régulièrement dans les manuels, ce qui lui assure lors des rédactions, une certaine sécurité orthographique.

Cependant, on constate quand même une légère déperdition du niveau orthographique des élèves. Celles-ci peuvent avoir de nombreuses explications qui doivent encore être approfondies.

Elles peuvent toutefois, dans un premier temps, faire l'objet d'une analyse de l'enseignant qui pourrait, par différenciation, traiter certains types d'erreurs récurrents.

Au-delà de ces considérations, ce sont peut être des stratégies et des automatismes qui doivent être davantage enseignés puisqu'il est apparu que les aides utilisés lors de ces productions d'écrits, n'ont pas permis aux enfants d'améliorer leur performance vis-à-vis d'une moyenne nationale établie à partir de dictées et donc, sans aide. De même, la grande part des répétitions amène à penser qu'il faut peut-être développer davantage certaines compétences techniques qui pourraient être transférées dans des productions d'écrits.

Pour conclure, il convient d'observer un regard critique sur cette étude car elle s'est faite sur les paradigmes et non sur les syntagmes, comme le préconisent certains didacticiens. Malheureusement, il faudrait pour ce faire disposer d'autres bases de données que celles exploitées ici pour cette étude.

### **6.2. Analyse des pratiques et des représentations d'enseignants via un questionnaire**

Le questionnaire proposé (annexe 1) est organisé de manière implicite en deux parties. La première partie (6 questions) porte sur les représentations qu'à l'enseignant sur

l'activité de rédaction, alors que la seconde (8 questions) traite de la pratique effective en classe.

Les retours proviennent de trois enseignants du cycle 3 (CM1 et CM2). D'un point de vue pratique, je les nommerai par leurs initiales : S.K ; L.D et A.B. Bien que ces trois enseignants proviennent de la même école, ce qui pouvait paraître risqué à première vue, il s'est trouvé que les réponses et les conceptions aperçues étaient loin d'être identiques.

#### 6.2.1. Les représentations

Concernant les représentations, de nombreuses disparités sont apparues, puisqu'aucune question n'a fait consensus si ce n'est celle qui demande si la rédaction est un exercice apprécié (question 4). Les trois professeurs ont répondu par l'affirmative en précisant que cela dépendait néanmoins du sujet.

Pour le reste, les représentations diffèrent plus ou moins fortement puisque certaines réponses s'opposent directement. Par exemple à la question « La rédaction permet-elle d'évaluer le niveau en français des élèves ? » (question 1) Deux enseignants répondent par l'affirmative (L. D et A. B), une par la négative (S.K). De la même manière, à la question : « La rédaction aide-t-elle les élèves à améliorer leurs compétences en langue ? » (question 2) les professeurs répondent soit « non, voire un peu lors de la réécriture » (L.D), « un peu » (S.K) ou « beaucoup » (A.B).

A la question spécifique au vocabulaire (question 3) : « Pensez-vous que les élèves exploitent au mieux leurs compétences/connaissances en vocabulaire ? », on peut observer deux tendances : deux répondent « oui » alors que S.K répond que c'est difficile à juger.

La question des compétences à renforcer en premier lieu (question 5) attire surtout l'attention puisque si l'un d'eux répond « le vocabulaire » (S.K), un autre (L.D) évoque des compétences textuelles et discursives (la cohérence, la différence du système écrit/oral) et le dernier (A.B), pense qu'il s'agit avant tout d'avoir une pratique régulière.

#### 6.2.2. La pratique

Pour la pratique justement, on peut relever de plus nombreux points d'achoppements : tous les professeurs exploitent différents types d'écrits (question 8), proposent de multiples aides (question 10), cherchent leurs sujets dans différents supports



(question 7) et évaluent les rédactions d'abord en fonction d'une contrainte spécifique (question 12).

Les pratiques divergent par contre sur la question du réinvestissement des connaissances lexicales travaillées (question 9). En effet, si S.K répond par l'affirmative, A.B s'en tient à un « parfois » et L.D détourne la question en évoquant du réinvestissement en langue (l'enseignant cite la conjugaison). De même, sur la question de la transversalité (question 11), deux enseignants effectuent des ponts (S.K et L.D) alors que A.B précise que ses rédactions restent principalement décrochées des autres activités.

Finalement, ce sont les deux dernières questions (13 et 14) qui vont mieux faire comprendre les différences de pratique puisque l'un (S.K) travaille une rédaction par mois (en comptant 3 heures par rédaction), un autre (L.D) en travaille une par semaine (pour 1 à 2 heures de travail) et un dernier y travaille tous les jours à raison de 15 minutes (« jogging d'écriture ») auxquelles il faut rajouter une heure supplémentaire par semaine.

### 6.2.3. Conclusion

Ce qui apparaît surtout à travers ces questionnaires, c'est que les représentations sont étroitement liées à la pratique en classe. Le professeur qui en a la représentation la plus positive (A.B) va jusqu'à faire de la rédaction une activité quotidienne. La représentation se trouve donc être, comme pour les élèves, un facteur déterminant quant à la pratique de la rédaction en classe. Or celles-ci sont assez divergentes alors même que ces trois professeurs enseignent dans un même environnement. On peut donc envisager que ces différences existent partout et peuvent s'amplifier en fonction des milieux.

Le rapport rédaction/vocabulaire s'inscrit plutôt en pointillé puisqu'une seule semble en faire une priorité (S.K). Elle n'arrive pas d'ailleurs à déterminer si les connaissances en vocabulaire sont correctement exploitées par les élèves alors que les deux jugent à l'inverse que oui. Par conséquent il est probable que ces deux dernières ne voient pas dans la rédaction et le vocabulaire un axe de travail évident. En effet, si les enfants exploitent correctement et naturellement leurs connaissances en vocabulaire, il n'y aura pas de réelle nécessité à travailler les deux spécifiquement.

Ainsi, ce qui apparaît, c'est que la rédaction sert, pour les professeurs ayant répondu à l'enquête, à réinvestir ou à transférer des compétences provenant de tous les domaines du français, sans que le vocabulaire soit particulièrement mis en avant.

Cependant, le professeur qui effectue des joggings d'écriture, amène forcément les élèves à développer des compétences générales, incluant donc également la mobilisation du lexique.

### **6.3. Analyse des propositions de manuels.**

Pour cette analyse, je me suis penché sur la structure spécifique de chaque manuel de CM2 sélectionné afin de déceler si de cette seule structure pouvait se dégager un modèle pédagogique et théorique implicite ? En d'autres termes, le manuel est-il plutôt centré sur l'étude de la langue ou sur une pédagogie intégrée, c'est-à-dire articulant les leçons de grammaire avec d'autres domaines du français (lecture, écriture, oral) ? J'ai ensuite cherché à bien cerner pour chaque manuel, quelle place réelle était dévolue à l'apprentissage du vocabulaire, aux rédactions et enfin si des ponts entre ces activités de rédaction et de vocabulaire étaient faits.

Je les présenterai de façon successive, mais en ne m'abstenant pas de comparaisons croisées qui pourraient donner une meilleure compréhension de mes observations.

#### *6.3.1. Interlignes*<sup>45</sup>

Ce manuel se focalise principalement sur de l'étude de la langue. La partie vocabulaire propose douze leçons centrées sur des compétences du programme (synonymie, polysémie, mots génériques...). Chaque leçon commence par une petite situation problème qui amène les enfants à catégoriser un fait lexical par tri ou par observation. Une série de questions guide ensuite l'élève pour lui faire construire une règle. Dans le corps des leçons, les liens avec la rédaction sont quasi inexistantes. Des séries d'exercices, de niveaux de difficulté différents constituent l'essentiel de la leçon. Le plus souvent ce sont des exercices où le vocabulaire est travaillé de façon paradigmatique. Une partie « champs lexicaux » ferme le livre. Ce chapitre destiné à enrichir le vocabulaire des élèves, propose de nombreux textes thématiques qui permettront à l'élève de créer des réseaux de mots. Là encore, aucun vrai exercice de rédaction n'est proposé.

En fait les seuls exercices de rédaction présentés sont dévolus à d'autres parties du manuel (orthographe notamment) dans des fins de séquence. Ceux-ci restent cependant limités à une portion congrue comme on peut le voir *via* quelques consignes : « rédige une liste de course », « rédige un poème de quatre vers », « rédige une annonce pour un

---

<sup>45</sup> CASTERA Catherine (dir.), *Interlignes*, Cycle 3/CM2, Les mureaux : Editions SED, *op.cit.*

*spectacle* », « *présente un paysage* ». On se situe donc loin de l'ambition annoncée en avant-propos qui était de réinvestir systématiquement les acquisitions en écriture.

### 6.3.2. *Mille-feuilles*<sup>46</sup>

Ce manuel se découpe en deux grandes parties, une partie visant l'apprentissage de compétences textuelles et une partie étude de la langue. Il est à souligner que dans ces deux parties apparaissent des activités sur le vocabulaire.

La première partie s'articule autour de différents types de textes et d'une même structure : *Lecture, Vocabulaire, Ecriture et Parler*.

Ainsi, en plus d'une étude relative aux compétences des programmes, le vocabulaire se construit ici autour de textes authentiques. Il s'enrichit ensuite et se complète via un prolongement thématique. Les consignes : « *Relever, placer des mots, associer des mots ensemble* » mettent en jeu des activités centrées sur le syntagme et sur la collocation.

Ensuite, l'activité de rédaction vise à réinvestir les acquis, par exemple en demandant d'écrire un épisode de roman policier. Les aides proposées sont d'ordre stratégique puisqu'on va inciter l'enfant, en amont, à préparer son texte : « *imagine les méfaits* », « *liste les personnages de ton histoire* ». En aval, c'est-à-dire après un premier jet, on lui demande de vérifier son texte à l'aide d'items ciblés, dont certains concernant le vocabulaire.

Ce manuel propose donc une pédagogie intégrée qui devrait aider l'élève à la construction de compétences rédactionnelles et permettre notamment de réinvestir un vocabulaire étudié.

### 6.3.3. *Cléo*<sup>47</sup>

Ce manuel se situe davantage dans la lignée d'*Interlignes*<sup>48</sup> puisqu'il laisse une grande place à l'étude de la langue. Toutefois, il intègre une première partie liée à des activités de lecture qui se présentent sous la forme de nombreux textes à parcourir. La partie Vocabulaire reprend les thèmes d'*Interlignes* à ceci près qu'elle intègre la partie « *champs lexicaux* » citée précédemment, sous la forme d'une sous-partie spécifique.

---

<sup>46</sup> DEMONGIN Christian (dir.), *Mille-feuilles*, Cycle 3/CM2, Paris : MDI, *op.cit.*

<sup>47</sup> FETET Antoine, NALLET Isabelle, *Cléo*, Cycle 3/CM2, Paris : Retz, *op.cit.*

<sup>48</sup> CASTERA Catherine (dir.), *Interlignes*, Cycle 3/CM2, Les mureaux : Editions SED, *op.cit.*

Quant à la rédaction à proprement parler, on ne trouve, comme pour *Interlignes*<sup>49</sup>, que peu d'exercices. Si ceux-ci paraissent un peu plus développés, ils se bornent à la production de quelques phrases.

On peut donc tout à fait se demander comment il est possible, sur la base de ce manuel, de réinvestir un vocabulaire qui a pourtant été vu dans les textes de la partie Lecture.

#### 6.3.4. *Mot de passe*<sup>50</sup>

Ce manuel se rapproche davantage de *Mille-feuilles*<sup>51</sup> que des deux autres. Il s'articule autour de différents thèmes (Magie, Révolution Industrielle etc.) qui reprennent un déroulement prenant en compte systématiquement le débat, la lecture, la rédaction, le vocabulaire, l'orthographe, la grammaire, la conjugaison. Un projet d'écriture vient même fermer la marche.

L'activité de rédaction commence par un exercice de compréhension autour du sujet abordé. Ce n'est que dans un deuxième temps que l'élève devra produire à son tour un texte.

Les aides peuvent intervenir avant et pendant l'exercice. Il peut s'agir de consignes susceptibles de guider l'élève (« *précise quels pouvoirs magiques sont utilisés* », « *précise s'ils servent à faire le bien ou le mal* », « *évite les répétitions* »), d'incitations à se servir du dictionnaire mais aussi de longues listes de mots pouvant être intégrés au projet.

Ce manuel, est peut-être celui qui, sur la question du rapport entre le vocabulaire étudié et son exploitation en activité de production d'écrits donne le plus de gage. Toutefois, il faudrait s'interroger sur le fait de donner de telles listes de mots. Cela est certes de nature à alléger l'élève et à enrichir positivement sa rédaction, lui permettant ainsi de mobiliser ses efforts de concentration sur d'autres domaines tels que la cohésion, la cohérence ou encore la concordance des temps. Mais cela peut aussi l'amener à se contenter de ce qu'on lui présente et à ne plus faire l'effort de chercher lui-même les mots les plus adaptés.

---

<sup>49</sup> *Ibid.*

<sup>50</sup> KNOWLES Xavier, LEMAIRE Maryse, DERAM Cécile, PARE Sylvie, *Mot de passe, Cycle 3/CM2*, Paris : Hachette Education, 2011, 224 p.

<sup>51</sup> DEMONGIN Christian (dir.), *Mille-feuilles, Cycle 3/CM2*, Paris : MDI, *op.cit.*

### 6.3.5. Conclusion

Comme on peut le constater, les manuels, du point de vue de la rédaction et encore plus dans l'enchaînement rédaction/vocabulaire, offrent des propositions parfois diamétralement opposées. En effet, deux d'entre eux évacuent la question *via* de petits exercices quand d'autres offrent de réelles propositions didactiques sur la question. Pourtant, et c'est là qu'on remarque l'absence de théorie faisant autorité, les manuels qui exploitent largement la rédaction n'utilisent pas les mêmes démarches ni les mêmes aides.

Cette mise en relation existe donc, mais n'est pas systématique pour tous les manuels. Et si tous offrent la possibilité de se constituer des réseaux de mots, deux seulement : « Mille-feuilles » et « Mot de passe » le font de manière rigoureuse et en cherchant à les faire consolider par un transfert de ces nouvelles connaissances en situation de production d'écrits.

Bien sûr, cette analyse ne doit pas faire croire qu'un enseignant travaillera à l'aune de son manuel. On peut effectivement vouloir travailler la rédaction en classe sans suivre un manuel. Toutefois, il est possible aussi que le manuel reflète le point de vue de l'enseignant sur cette activité. Par exemple, lors de mon stage, le professeur qui utilise le manuel *Interlignes*<sup>52</sup> considère effectivement la production d'écrits comme secondaire. Ceci dit, cette disparité peut être intéressante pour les didacticiens puisqu'il serait très intéressant de proposer en fin d'année une même rédaction à des élèves ayant disposé des différents manuels. Cela permettrait de voir comment, en fonction des activités réalisées au cours de l'année, est géré le vocabulaire dans la rédaction.

## 6.4. Conclusions des analyses et réponses aux hypothèses

A la première hypothèse qui voyait les enfants sous exploiter leurs connaissances en vocabulaire dans le cadre de la rédaction, un premier éclairage de didacticiens a pu m'alerter sur le fait qu'il fallait distinguer chez chaque individu le lexique passif et le lexique actif. Ce vocabulaire actif n'est pas seulement celui qu'on connaît pour l'avoir lu/vu plusieurs fois, c'est aussi celui que l'on arrive à mobiliser rapidement.

En considérant cela, on peut déjà comprendre d'où vient cette impression que la copie de production d'écrits puisse ressortir comme pauvre lexicalement. La grande partie

---

<sup>52</sup> CASTERA Catherine (dir.), *Interlignes*, Cycle 3/CM2, Les mureaux : Editions SED, *op.cit.*

des connaissances des élèves est encore située dans leur stock de mots dits passif et se limiter au seul vocabulaire actif restreint forcément la qualité d'une production.

L'analyse de copies en lien avec les bases de données (Manulex<sup>53</sup> et EOLE<sup>54</sup>) confirme qu'en situation d'écrits, c'est bien ce vocabulaire actif qui est utilisé en majorité. Les élèves suivent donc cette tendance naturelle à se fier aux premiers mots qui viennent à l'esprit. Cette attitude économique se retrouve également dans l'utilisation des répétitions assez nombreuses qui allège leur tâche considérablement.

A ce moment de l'analyse, on pouvait donc recentrer le questionnement en se demandant s'il n'y avait pas lors de l'activité de production d'écrits, au regard des nombreuses compétences à mobiliser dans celle-ci, une déperdition substantielle de ces connaissances actives.

Toujours au regard de mon étude statistique, il semble que si le phénomène existe, cela ne soit pas suffisamment marqué pour pouvoir en extraire des conclusions généralisables. Au moins peut-on s'en servir comme objet d'analyse pour traiter des erreurs spécifiques à chaque élève.

Mais plus encore, ce qu'il conviendrait de construire en priorité chez les élèves, se sont finalement des stratégies supplémentaires et complémentaires (leur donnant accès un peu plus facilement à leur stock de vocabulaire passif), mais aussi des stratégies de révision plus performantes.

Parmi elles interviendrait bien entendu la consultation d'aides variées telles que peuvent l'être le dictionnaire, les affiches, cahier-outils ou listes de mots issus de manuels (cf. *Mot de passe*<sup>55</sup>). A ces listes préétablies, il convient d'ajouter les mises en commun qui peuvent, via des interactions entre pairs, susciter l'apparition de mots que l'on n'aurait pas nécessairement imaginé.

Mais là aussi, vis-à-vis de l'analyse des copies, il semble que ces compétences et attitudes décrites plus haut, ne soient pas encore assez bien automatisées et ne produisent pas encore l'effet escompté. C'est donc une réflexion d'ensemble sur la bonne utilisation des aides qu'il conviendrait d'avoir. On peut par exemple prendre en considération qu'une bonne utilisation du dictionnaire papier ne commence vraiment qu'en cours de CM1. L'utilisation

---

<sup>53</sup> LETE Bernard, *eManulex* [site Internet], 2010, consulté le 16 avril 2014, [<http://www.manulex.org/fr/home.html>]

<sup>54</sup> POTHIER Béatrice, POTHIER Philippe, EOLE, une échelle d'acquisition en orthographe lexicale, Paris : Retz, 2002, 256 p.

<sup>55</sup> KNOWLES Xavier, LEMAIRE Maryse, DERAM Cécile, PARE Sylvie, *Mot de passe, Cycle 3/CM2*, Paris : Hachette Education, 2011, 224 p.

d'un dictionnaire numérique, beaucoup plus simple d'utilisation, pourrait de ce point de vue changer quelque peu la donne dans un futur proche.

A la seconde hypothèse qui tentait d'expliquer ce déficit en vocabulaire par une méthodologie de travail problématique, il faut prendre en compte le fait que pour les chercheurs et malgré son importance, le lexique est difficilement didactisable. Ils déplorent d'ailleurs le manque d'outils permettant de le travailler dans toutes ses dimensions. On peut constater conséquemment l'absence de théorie faisant autorité. Cela se ressent dans des manuels qui peuvent prendre des directions assez opposées mais aussi chez les enseignants qui peuvent avoir des représentations bien différentes. Cela n'est pas accessoire, puisque ces représentations vont déterminer des modalités d'apprentissages en classe.

Ainsi, bien que les didacticiens reconnaissent l'importance de traiter cette association lexique/rédaction, ces convictions ne se retrouvent pas chez tous les enseignants ni dans tous les manuels qui peuvent de fait, la traiter légèrement. La réponse à cette hypothèse dépendra donc comme pressenti initialement des manuels mais aussi de chaque professeur.

Il semble donc nécessaire, pour faire évoluer certaines conceptions sur le sujet, d'approfondir encore davantage la question, de manière à convaincre définitivement de la validité d'un travail spécifique sur cette association du lexique avec la rédaction.

Cela pourrait se faire par exemple en comparant des copies d'élèves ayant suivi des propositions de manuels différents. En effet, si le texte d'un enfant ayant eu comme manuel *Mille-Feuilles*<sup>56</sup> ou *Mot de passe*<sup>57</sup> se trouve être jugé comme meilleur que celui d'un élève ayant travaillé avec *Cléo*<sup>58</sup> ou *Interlignes*<sup>59</sup>, il serait alors possible de convaincre manuels et professeurs de travailler davantage cette association.

Bien sûr, que ce soit pour l'une ou l'autre de mes conclusions, l'étude étant faite à très petite échelle, il convient de tempérer ces résultats en gardant à l'esprit que cela devrait être encore approfondi.

---

<sup>56</sup> DEMONGIN Christian (dir.), *Mille-feuilles*, Cycle 3/CM2, Paris : MDI, *op.cit.*

<sup>57</sup> KNOWLES Xavier, LEMAIRE Maryse, DERAM Cécile, PARE Sylvie, *Mot de passe*, Cycle 3/CM2, Paris : Hachette Education, 2011, 224 p.

<sup>58</sup> FETET Antoine, NALLET Isabelle, *Cléo*, Cycle 3/CM2, Paris : Retz, *op.cit.*

<sup>59</sup> CASTERA Catherine (dir.), *Interlignes*, Cycle 3/CM2, Les mureaux : Editions SED, *op.cit.*

## Conclusion générale

Ce travail de mémoire, qui s'est construit dans la durée, s'est révélé au fur et à mesure passionnant même si parfois décourageant. La didactique du français (mais cela est valable pour les autres domaines) est un champ de réflexion vaste qui traite de nombreux domaines, de nombreuses notions et qui évolue dans le temps. Il semble donc, dans un premier temps, qu'on ne puisse en venir à bout. Heureusement, cette impression s'est atténuée grâce au travail remarquable de certains didacticiens qui se sont efforcés à résumer l'évolution des théories (Elizabeth Nonnon<sup>60</sup> et Claudine Garcia Debanc<sup>61</sup> notamment) mais aussi bien sûr, par l'apport qu'a pu avoir certains séminaires et discussions avec ma directrice de mémoire, Fabienne Gippet. Ils m'ont en effet permis de clarifier et d'affiner mes réflexions afin d'approcher le plus possible d'un travail de recherche viable et satisfaisant.

Mais si l'exploration de cette science m'a permis de me rendre compte à quel point il pouvait être complexe d'assurer le meilleur enseignement aux élèves, elle a surtout enrichi ma représentation d'un métier en lui faisant prendre une certaine profondeur.

Cette étude m'enjoindra aussi, dans l'optique d'une pratique professionnelle future à ne pas rester figé dans mes représentations et à accepter de remettre en cause conceptions et intuitions qui ne sont pas toujours, on l'a vu dans ce mémoire, justes.

Si cette étude m'amènera forcément à travailler cette association lexicue/rédaction différemment, il s'agira aussi pour moi d'expérimenter davantage, de formuler de nouvelles hypothèses qu'il conviendra de traiter similairement. De nouvelles perspectives s'ouvrent également, pourquoi pas, pour participer à des expériences didactiques, que ce soit en français ou dans d'autres domaines. Cela me semble d'autant plus fondamental qu'il est important de donner corps à cette didactique qui, sans expérimentations et sans applications concrètes, resterait vaine.

Je ne peux donc que saluer ce que préconisent les textes : (lois d'orientation, programmes, référentiel de compétences) qui, non seulement laissent au professeur une

---

<sup>60</sup> NONNON Elisabeth, La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire in DAUNAY Bertrand, GROSSMAN Francis, *Vingt ans de recherches en didactique du français*, (1990-2010), Lyon : Ecole Normale Supérieure de Lyon, *op.cit.*

<sup>61</sup> GARCIA-DEBANC, Claudine, Les aides lexicales à la rédaction de textes : panorama historique et essai de typologie in GARCIA-DEBANC, Claudine (dir.), *Enseigner le lexique*, Namur: Presses universitaires de Namur, *op. cit.*



certaine liberté pédagogique mais qui surtout, encouragent à se former aux savoirs didactiques et à se former de manière continue.

Cette liberté pédagogique représente effectivement une chance, puisqu'elle offre la possibilité à chaque professeur de trouver les moyens de s'améliorer et d'améliorer son enseignement. Si cela peut apparaître pour certains comme un lieu commun, c'est dans le cadre du mémoire et de ces recherches que j'ai pu en prendre conscience pleinement.

# BIBLIOGRAPHIE

## BIBLIOGRAPHIE GENERALE

### - Ouvrages didactiques

BRISSAUD Catherine, COGIS Danièle, 2011, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris : Hatier, 2011, 319 p.

CABRERA Annie, KURZ Monique, *Produire des écrits au cycle 2*, Paris : Bordas Pédagogie, 2002, 128 p.

CHANFRAULT-DUCHET Marie-Françoise, Vers une approche syntagmatique du lexique en didactique du français, in CALAQUE Élisabeth, DAVID Jacques. *Didactique du lexique*, Bruxelles : De Boeck, 2004.

CUISINIER Frédérique, SANGUIN-BRUCKERT Christine et BRUCKERT Jean-Pierre, Rôle de la valence émotionnelle du texte dans les performances orthographiques en dictée en CM2, in VAGUER Céline, LEEMAN Danielle (dir.), *Orthographe : innovations théoriques et pratiques de classes*, Namur : Presse universitaire de Namur, 2007.

ELALOUF Marie-Laure, KERAVERN Joële, L'acquisition du lexique à l'épreuve d'un grand corpus de textes d'élèves, in CALAQUE Élisabeth, DAVID Jacques. *Didactique du lexique*, Bruxelles : De Boeck, 2004.

GARCIA-DEBANC Claudine, PLANES Liliane, ROGER Christiane liane, 2000, *Objectif écrire 2000*, Montpellier : Réseau académique Languedoc-Roussillon, Mende : Centre départemental de documentation pédagogique de la Lozère, 2000, 259 p.

GARCIA-DEBANC, Claudine, Les aides lexicales à la rédaction de textes : panorama historique et essai de typologie in GARCIA-DEBANC, Claudine (dir.), *Enseigner le lexique*, Namur: Presses universitaires de Namur, 2013.

JOLIBERT Josette (dir.), *Former des enfants producteurs de textes*, Paris : Hachette Education, 1988, 160 p.

LE PESANT Denis et MARTINOT Claire, Pour une approche intégrée de l'enseignement du vocabulaire, de la grammaire et de l'orthographe, in VAGUER Céline, LEEMAN

Danielle (dir.), *Orthographe : innovations théoriques et pratiques de classes*, Namur : Presse universitaire de Namur, 2007.

LETE Bernard, Manulex : une base de données du lexique écrit adressé aux élèves, in CALAQUE Élisabeth, DAVID Jacques. *Didactique du lexique*, Bruxelles : De Boeck, 2004.

NONNON Elisabeth, La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire in DAUNAY Bertrand, GROSSMAN Francis, *Vingt ans de recherches en didactique du français, (1990-2010)*, Lyon : Ecole Normale Supérieure de Lyon, 2012

POTHIER Béatrice, POTHIER Philippe, *Les erreurs orthographiques à l'école*, Paris : Retz, 2005, 219 p.

#### - **Echelles d'évaluation**

POTHIER Béatrice, POTHIER Philippe, *EOLE, une échelle d'acquisition en orthographe lexicale*, Paris : Retz, 2002, 256 p.

LETE Bernard, *eManulex* [site Internet], 2010, consulté le 16 avril 2014, [<http://www.manulex.org/fr/home.html>]

TERS François, MAYER Georges, REICHENBACH Daniel, *L'échelle Dubois Buyse : l'orthographe usuelle française*, Paris : MDI , 1995, 93 p.

#### - **Littérature de jeunesse**

GIONO Jean, *L'homme qui plantait des arbres*, Paris : Folio, 2012, 56p.

### **MANUELS SCOLAIRES**

CASTERA Catherine (dir.), *Interlignes*, Cycle 3/CM2, Les mureaux : Editions SED, 2010, 224 p.

DEMONGIN Christian (dir.), *Mille-feuilles*, Cycle 3/CM2, Paris : MDI, 2011, 290 p.

KNOWLES Xavier, LEMAIRE Maryse, DERAM Cécile, PARE Sylvie, *Mot de passe*, Cycle 3/CM2, Paris : Hachette Education, 2011, 224 p.

FETET Antoine, NALLET Isabelle, *Cléo*, Cycle 3/CM2, Paris : Retz, 2012, 192 p.

## ANNEXES

### Annexe 1 : Questionnaire

Questionnaire (entourer la ou les réponse(s) lorsque cela est possible)

1) D'après-vous est-ce que les rédactions permettent d'évaluer le niveau en français des élèves ?

2) En règle générale, pensez-vous que la rédaction aide les élèves à améliorer leurs compétences en langue ?

Non – Un peu – beaucoup – Difficile à juger.

3) En règle générale, pensez-vous que les élèves exploitent au mieux leurs compétences en vocabulaire dans l'exercice de rédaction ?

Oui – Non – Difficile à juger.

4) En règle générale, est-ce un exercice que les élèves apprécient ?

5) Quelle est (quelles sont) pour vous la ou les compétences à renforcer en premier lieu pour améliorer les productions ?

6) Dans le cadre de la rédaction, pensez-vous que la méthodologie (relecture, réécriture) est plus/ moins/ aussi importante que les critères de langue (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire) ?

7) Quelles aides proposez-vous aux élèves pour les aider à mobiliser le vocabulaire utile (affichage, dictionnaire, mise en commun, travail en binôme, autre) ?

8) Quels sont vos critères d'évaluation des rédactions ?

Cohérence - grammaire - vocabulaire – conjugaison – orthographe - syntaxe, respect du thème et des contraintes d'écriture - autres.

9) Travaillez-vous les rédactions transversalement avec des domaines étudiés en classe et lesquels?

10) Cherchez-vous à faire réinvestir des connaissances lexicales étudiées au travers des sujets de rédaction ?

11) Travaillez-vous différents types d'écrit (fiction, documentaire, notice, recette, article de journal, lettre etc.) ? Lesquels ?

Fiction – Documentaire – Notice – Recette – Article de journal – Lettre – Autres

12) Les sujets de rédaction sont-ils tirés de manuels ou inspirés par une occasion (actualité, lecture) ?

13) Combien de rédactions sont travaillées par période (environ) ?

14) Combien d'heures sont dévolues en moyenne à une rédaction (environ) ?

### Questionnaire sur le travail de rédaction en classe

Initiales du professeur : SK

École : Élémentaire Anatole France AARENTIÈRES

Niveau de classe : CM1

n.b : Les données resteront anonymes

Entourer la ou les réponse(s) lorsque cela est possible.

1) D'après-vous est-ce que les rédactions permettent d'évaluer le niveau en français des élèves ?

NON

2) En règle générale, pensez-vous que la rédaction aide les élèves à améliorer leurs compétences en langue ?

Non - Un peu - beaucoup - Difficile à juger.

3) En règle générale, pensez-vous que les élèves exploitent au mieux leurs compétences en vocabulaire dans l'exercice de rédaction ?

Oui - Non - Difficile à juger.

4) En règle générale, est-ce un exercice que les élèves apprécient ?

Cela dépend des élèves et de l'exercice proposé.

5) Quelle est (quelles sont) pour vous la ou les compétences à renforcer en premier lieu pour améliorer les productions ?

- Vocabulaire

6) Dans le cadre de la rédaction, pensez-vous que la méthodologie (relecture, réécriture) est plus/ moins/ aussi importante que les critères de langue (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire...)?

Aussi importante.

7) Les sujets de rédaction sont-ils tirés de manuels ou inspirés par une occasion (actualité, lecture) ?

Inspirés de l'actualité et des lectures.

8) Quels sont le ou les type(s) d'écrit travaillé(s) ?

Descriptif - narratif - informatif - argumentatif - injonctif - poétique

9) Cherchez-vous à faire réinvestir des connaissances lexicales étudiées au travers des sujets de rédaction ?

Oui

10) Quelles aides proposez-vous aux élèves pour les aider à mobiliser le vocabulaire utile ?

Affichages - dictionnaire - mise en commun - travail en binôme - autre

Le cahier - outil

11) Travaillez-vous les rédactions transversalement avec des domaines étudiés en classe (si oui, merci de donner un exemple)?

Arts visuels → utilisation de leur production pour écrire

12) Vos critères d'évaluation des rédactions portent plutôt sur :

- La grammaire de texte : Cohérence, connecteurs, variété et justesse du lexique, type de discours, énonciation, ponctuation, pertinence des idées, effets produits...
- La grammaire de phrase : syntaxe, conjugaison, orthographe...
- Le respect de contraintes spécifiques (en fonction de l'objectif).

13) Combien de rédactions sont travaillées par période ou par an (en moyenne) ?

Une douzaine.

14) Combien d'heures sont dévolues en moyenne à une rédaction (environ) ?

3 heures

### Questionnaire sur le travail de rédaction en classe

Initiales du professeur : LD

École : Anatole France

Niveau de classe : CM2

n.b : Les données resteront anonymes

Entourer la ou les réponse(s) lorsque cela est possible.

- 1) D'après-vous est-ce que les rédactions permettent d'évaluer le niveau en français des élèves ?

Elles permettent en tout cas de le constater, d'avoir une vue d'ensemble sur le niveau.

- 2) En règle générale, pensez-vous que la rédaction aide les élèves à améliorer leurs compétences en langue ?

dans un second temps, à la correction

Non - Un peu - beaucoup - Difficile à juger.

à au moment du sujet, où l'élève ne se focalise que sur le contenu

- 3) En règle générale, pensez-vous que les élèves exploitent au mieux leurs compétences en vocabulaire dans l'exercice de rédaction ?

Oui - Non - Difficile à juger.

- 4) En règle générale, est-ce un exercice que les élèves apprécient ?

Si le sujet est motivant pour eux, oui, beaucoup.

- 5) Quelle est (quelles sont) pour vous la ou les compétences à renforcer en premier lieu pour améliorer les productions ?

Travailla sur la cohérence, apprendre à ne pas écrire comme on parle.

- 6) Dans le cadre de la rédaction, pensez-vous que la méthodologie (relecture, réécriture) est plus/ moins/ aussi importante que les critères de langue (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire...)?

Je ne comprends pas...

- 7) Les sujets de rédaction sont-ils tirés de manuels ou inspirés par une occasion (actualité, lecture) ?

Les deux. Toutes les idées sont bonnes à prendre. Les élèves ont eux aussi parfois de bonnes idées.

- 8) Quels sont le ou les type(s) d'écrit travaillé(s) ?

Descriptif - narratif - informatif - argumentatif - injonctif - poétique

- 9) Cherchez-vous à faire réinvestir des connaissances lexicales étudiées au travers des sujets de rédaction ?

Toujours, au moment de la relecture/correction. Si on travaille en conjugaison sur tel temps, ce sera l'axe majeur de correction.

- 10) Quelles aides proposez-vous aux élèves pour les aider à mobiliser le vocabulaire utile ?

Affichages - dictionnaire - mise en commun - travail en binôme - autre

- 11) Travaillez-vous les rédactions transversalement avec des domaines étudiés en classe (si oui, merci de donner un exemple)?

Non, c'est le plus souvent "décroché".

- 12) Vos critères d'évaluation des rédactions portent plutôt sur :

- La grammaire de texte : Cohérence, connecteurs, variété et justesse du lexique, type de discours, énonciation, ponctuation, pertinence des idées, effets produits...

- La grammaire de phrase : syntaxe, conjugaison, orthographe...

- Le respect de contraintes spécifiques (en fonction de l'objectif).  
en terme d'imagination, de cohérence, de respect des codes par. C'est le seul domaine où je ne note pas les élèves sur 20.

- 13) Combien de rédactions sont travaillées par période ou par an (en moyenne) ?

Normalement 1/semaine.

- 14) Combien d'heures sont dévolues en moyenne à une rédaction (environ) ?

1 à 2h.



### Questionnaire sur le travail de rédaction en classe

Initiales du professeur : AB .

École : Anatole France .

Niveau de classe : C N 1 .

n.b : Les données resteront anonymes

Entourer la ou les réponse(s) lorsque cela est possible.

1) D'après-vous est-ce que les rédactions permettent d'évaluer le niveau en français, des élèves ? La notion est vague - Globalement oui .

2) En règle générale, pensez-vous que la rédaction aide les élèves à améliorer leurs compétences en langue ?

Non - Un peu beaucoup Difficile à juger.

3) En règle générale, pensez-vous que les élèves exploitent au mieux leurs compétences en vocabulaire dans l'exercice de rédaction ?

Oui - Non - Difficile à juger.

4) En règle générale, est-ce un exercice que les élèves apprécient ? oui

5) Quelle est (quelles sont) pour vous la ou les compétences à renforcer en premier lieu pour améliorer les productions ?

Travaux des thèmes originaux . Rendre l'activité quotidienne .

6) Dans le cadre de la rédaction, pensez-vous que la méthodologie (relecture, réécriture) est plus/ moins/ aussi importante que les critères de langue (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire...)?

oui

7) Les sujets de rédaction sont-ils tirés de manuels ou inspirés par une occasion (actualité, lecture) ?

Jogging d'écriture → sujets divers .

8) Quels sont le ou les type(s) d'écrit travaillé(s) ?

Descriptif - narratif - informatif - argumentatif - injonctif - poétique

9) Cherchez-vous à faire réinvestir des connaissances lexicales étudiées au travers des sujets de rédaction ?

Parfois

10) Quelles aides proposez-vous aux élèves pour les aider à mobiliser le vocabulaire utile ?

Affichages - dictionnaire - mise en commun - travail en binôme - autre

11) Travaillez-vous les rédactions transversalement avec des domaines étudiés en classe (si oui, merci de donner un exemple)? Sciences - Rédiger des questions pour un jeu ...

12) Vos critères d'évaluation des rédactions portent plutôt sur :

- La grammaire de texte : Cohérence, connecteurs, variété et justesse du lexique, type de discours, énonciation, ponctuation, pertinence des idées, effets produits...
- La grammaire de phrase : syntaxe, conjugaison, orthographe...
- Le respect de contraintes spécifiques (en fonction de l'objectif). ☉

13) Combien de rédactions sont travaillées par période ou par an (en moyenne) ?

Je n'ai jamais fait le compte de toutes les productions.

14) Combien d'heures sont dévolues en moyenne à une rédaction (environ) ?

15 min chaque matin + 1 dans d'une heure le jeudi .



## Annexe 2 : Base de données des mots relevés dans les copies d'élèves (classés par texte)

*N.B. : Les verbes conjugués, les articles et les pronoms personnels n'ont pas été relevés afin de ne pas fausser certains résultats.*

Vocabulaire	Nature	Texte	Classe	Bien orthographié	Mal orthographié	Conclusion Dubois-Bugse	Conclusion EOLE	Résultat MANULEX	Répétition
chat	Nom Commun	1	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
directrice	Nom Commun	1	CE2	X		N/A	Au dessus du niveau	non référencé	Non
grande	Adjectif qualificatif	1	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
insecte	Nom Commun	1	CE2	X		Au niveau	Au dessus du niveau	occurrences régulières	Non
jardin	Nom Commun	1	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
lapin	Nom Commun	1	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
perroquet	Nom Commun	1	CE2	X		Au dessus du niveau	Au dessus du niveau	occurrences régulières	Non
potager	Nom Commun	1	CE2	X		Au dessus du niveau	Au dessus du niveau	occurrences rares	Non
ver de terre	Nom Commun	1	CE2		X	Au niveau	Au niveau	non référencé	Non
zoo	Nom Commun	1	CE2	X		N/A	N/A	occurrences régulières	Non
4x4	Nom Commun	2	CE2	X		N/A	N/A	non référencé	Non
chien	Nom Commun	2	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
gendarme	Nom Commun	2	CE2	X		Au dessus du niveau	Au dessus du niveau	occurrences régulières	Non
grand	Adjectif qualificatif	2	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
jeu	Nom Commun	2	CE2	X		Au dessus du niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
moto	Nom Commun	2	CE2	X		N/A	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
riche	Adjectif qualificatif	2	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
vidéo	Adjectif qualificatif	2	CE2	X		N/A	Au niveau	occurrences rares	Non
championne	Nom Commun	3	CE2	X		N/A	Au dessus du niveau	occurrences rares	Non
corps	Nom Commun	3	CE2		X	Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
garde	Nom Commun	3	CE2		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	non référencé	Non
grand(e)	Adjectif qualificatif	3	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
gym	Nom Commun	3	CE2		X	N/A	Au niveau	occurrences rares	Oui
jardin	Nom Commun	3	CE2		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Non
loisir	Nom Commun	3	CE2	X		Au dessus du niveau	Au niveau	occurrences rares	Non
maison	Nom Commun	3	CE2		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Non
professeur	Nom Commun	3	CE2		X	Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
Antiquité	Nom Commun	4	CE2	X		N/A	Au dessus du niveau	occurrences rares	Non
archéologue	Nom Commun	4	CE2		X	N/A	N/A	non référencé	Non
Inca	Nom Propre	4	CE2	X		N/A	N/A	non référencé	Non
Maya	Nom Propre	4	CE2		X	N/A	N/A	non référencé	Non
vélo	Nom Commun	4	CE2	X		Au dessus du niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
à côté	Adverbe	5	CE2		X	N/A	Au niveau	non référencé	Non
bord	Nom Commun	5	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
grande	Adjectif qualificatif	5	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
majordomes	Nom Commun	5	CE2		X	N/A	N/A	occurrences rares	Non
mer	Nom Commun	5	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
piscine	Nom Commun	5	CE2	X		N/A	Au dessus du niveau	occurrences fréquentes	Non
porte	Nom Commun	5	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
star	Nom Commun	5	CE2	X		N/A	Au niveau	occurrences rares	Non
villa	Nom Commun	5	CE2		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	quelques occurrences	Non
à côté	Adverbe	6	CE2		X	N/A	Au niveau	non référencé	Non
coiffeuse	Nom Commun	6	CE2		X	N/A	Au niveau	occurrences rares	Non
grande	Adjectif qualificatif	6	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
majordome	Nom Commun	6	CE2	X		N/A	N/A	occurrences rares	Non
mer	Nom Commun	6	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
piscine	Nom Commun	6	CE2	X		N/A	Au dessus du niveau	occurrences fréquentes	Non
villa	Nom Commun	6	CE2		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	quelques occurrences	Non
animaux	Nom Commun	7	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
chien	Nom Commun	7	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
dresseuse	Nom Commun	7	CE2		X	N/A	N/A	occurrences rares	Non
fois	Nom Commun	7	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
grande	Adjectif qualificatif	7	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
maison	Nom Commun	7	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
piscine	Nom Commun	7	CE2	X		N/A	Au dessus du niveau	occurrences fréquentes	Non
semaine	Nom Commun	7	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
animaux	Nom Commun	8	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
entier	Adjectif qualificatif	8	CE2		X	En dessous du niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
forêt	Nom Commun	8	CE2		X	Au niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Non
grand	Adjectif qualificatif	8	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
magasin	Nom Commun	8	CE2		X	Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
maison	Nom Commun	8	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
monde	Nom Commun	8	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
riche	Adjectif qualificatif	8	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
super	Adjectif qualificatif	8	CE2		X	N/A	En dessous du niveau	occurrences rares	Non
à côté	Adverbe	9	CE2		X	N/A	Au niveau	non référencé	Non
animaux	Nom Commun	9	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
belle	Adjectif qualificatif	9	CE2	X		N/A	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
conducteur	Nom Commun	9	CE2	X		N/A	Au dessus du niveau	quelques occurrences	Non
copain	Nom Commun	9	CE2	X		N/A	Au dessus du niveau	occurrences fréquentes	Non
endroit	Nom Commun	9	CE2	X		Au dessus du niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
grand	Adjectif qualificatif	9	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
métier	Nom Commun	9	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Oui
nana	Nom Commun	9	CE2	X		N/A	N/A	non référencé	Non
sud	Nom Commun	9	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
travaux	Nom Commun	9	CE2	X		Au dessus du niveau	N/A	non référencé	Non
vétérinaire	Nom Commun	9	CE2	X		N/A	Au dessus du niveau	occurrences rares	Non
voiture	Nom Commun	9	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
voiture	Nom Commun	9	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
animaux	Nom Commun	10	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
chat	Nom Commun	10	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
chevaux	Nom Commun	10	CE2	X		N/A	Au niveau	non référencé	Non
chien	Nom Commun	10	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
enfants	Nom Commun	10	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
grand	Adjectif qualificatif	10	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
maison	Nom Commun	10	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
métier	Nom Commun	10	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
nature	Nom Commun	10	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
piscine	Nom Commun	10	CE2	X		N/A	Au dessus du niveau	occurrences fréquentes	Non
plage	Nom Commun	10	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
plein de	Loc. prépositionnelle	10	CE2	X		N/A	Au dessus du niveau	non référencé	Non
riche	Adjectif qualificatif	10	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Oui

Vocabulaire	Nature	Texte	Classe	Bien orthographié	Mal orthographié	Conclusion Dubois-Bugse	Conclusion EOLE	Résultat MANULEX	Répétition
télé	Nom Commun	10	CE2	X		N/A	Au niveau	occurrences régulières	Non
cheval	Nom Commun	11	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
coiffeuse	Nom Commun	11	CE2		X	N/A	Au niveau	occurrences rares	Non
coiffure	Nom Commun	11	CE2		X	Au niveau	Au niveau	quelques occurrences	Non
grand	Adjectif qualificatif	11	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
grande	Adjectif qualificatif	11	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
loisir	Nom Commun	11	CE2	X		Au dessus du niveau	Au niveau	occurrences rares	Non
maison	Nom Commun	11	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
mamie	Nom Commun	11	CE2	X		N/A	N/A	occurrences régulières	Oui
métier	Nom Commun	11	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
salon	Nom Commun	11	CE2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
à temps	Loc. adverbiale	12	CM1	X		N/A	N/A	non référencé	Non
curieuse	Adjectif qualificatif	12	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
dîner	Nom Commun	12	CM1	X		Au dessus du niveau	Au dessus du niveau	occurrences régulières	Non
fille	Nom Commun	12	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
homme	Nom Commun	12	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
livre	Nom Commun	12	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
maman	Nom Commun	12	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
mère	Nom Commun	12	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
où	Adverbe	12	CM1	X		N/A	N/A	occurrences fréquentes	Non
petite	Adjectif qualificatif	12	CM1	X		N/A	Au niveau	non référencé	Non
tous	Adjectif indéfini	12	CM1	X		Au niveau	Au dessus du niveau	occurrences fréquentes	Non
aller	Verbe	13	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
cambricoler	Verbe	13	CM1	X		N/A	Au niveau	occurrences rares	Oui
cambricoleurs	Nom Commun	13	CM1	X		N/A	N/A	occurrences rares	Non
cela	Pronom démonstratif	13	CM1	X		Au dessus du niveau	N/A	occurrences fréquentes	Non
ouvrir	Verbe	13	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
pendant	Préposition	13	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
police	Nom Commun	13	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
poursuivre	Verbe	13	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
prison	Nom Commun	13	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
sauver	Verbe	13	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
temps	Nom Commun	13	CM1	X		Au niveau	Au dessus du niveau	occurrences fréquentes	Non
trois	Adjectif numéral	13	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
ans	Nom Commun	14	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
cinquante-deux	Adjectif numéral	14	CM1		X	N/A	N/A	occurrences rares	Non
devant	Adverbe	14	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
fille	Nom Commun	14	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
fois	Nom Commun	14	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
magasin	Nom Commun	14	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
maison	Nom Commun	14	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
même	Adverbe	14	CM1		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Non
mère	Nom Commun	14	CM1		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Oui
monde	Nom Commun	14	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
petite	Adjectif qualificatif	14	CM1	X		N/A	Au niveau	non référencé	Non
pharmacie	Nom Commun	14	CM1		X	N/A	En dessous du niveau	occurrences régulières	Non
sept	Adjectif numéral	14	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
tout	Adjectif indéfini	14	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
vert	Adjectif qualificatif	14	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
vitre	Nom Commun	14	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
alors	Adverbe	15	CM1	X		Au dessus du niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
château	Nom Commun	15	CM1		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Oui
chevalier	Nom Commun	15	CM1	X		Au niveau	Au niveau	quelques occurrences	Non
content	Adjectif qualificatif	15	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
cousin	Nom Commun	15	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
dragon	Nom Commun	15	CM1	X		N/A	Au niveau	occurrences régulières	Oui
feu	Nom Commun	15	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
jour	Nom Commun	15	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
magique	Adjectif qualificatif	15	CM1	X		Au niveau	Au dessus du niveau	occurrences fréquentes	Oui
maître	Nom Commun	15	CM1		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Non
monde	Nom Commun	15	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
multicolore	Adjectif qualificatif	15	CM1		X	En dessous du niveau	Au niveau	quelques occurrences	Non
Or	Nom Commun	15	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
tout	Adjectif indéfini	15	CM1		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Non
argent	Nom Commun	16	CM1		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Non
chose	Nom Commun	16	CM1		X	En dessous du niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
fille	Nom Commun	16	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
grand-mère	Nom Commun	16	CM1	X		Au dessus du niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
marier	Verbe	16	CM1	X		Au dessus du niveau	Au niveau	occurrences régulières	Oui
mère	Nom Commun	16	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
mission	Nom Commun	16	CM1	X		Au niveau	Au niveau	quelques occurrences	Non
petite	Adjectif qualificatif	16	CM1	X		N/A	Au niveau	non référencé	Oui
quelque	Article indéfini	16	CM1		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	quelques occurrences	Non
socière	Nom Commun	16	CM1		X	N/A	En dessous du niveau	occurrences régulières	Non
toujours	Adverbe	16	CM1	X		Au dessus du niveau	Au dessus du niveau	occurrences fréquentes	Oui
bois	Nom Commun	17	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
château	Nom Commun	17	CM1		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Oui
chevalier	Nom Commun	17	CM1	X		Au niveau	Au niveau	quelques occurrences	Non
coéquipier	Nom Commun	17	CM1		X	N/A	Au niveau	occurrences rares	Non
ennemis	Nom Commun	17	CM1		X	Au niveau	Au niveau	occurrences rares	Non
femme	Nom Commun	17	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
fois	Nom Commun	17	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
lendemain	Nom Commun	17	CM1	X		Au niveau	Au dessus du niveau	occurrences fréquentes	Non
maison	Nom Commun	17	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
nuît	Nom Commun	17	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
petite	Adjectif qualificatif	17	CM1	X		N/A	Au niveau	non référencé	Non
surveiller	Verbe	17	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
amis	Nom Commun	18	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
après	Préposition	18	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
assez	Adverbe	18	CM1	X		Au dessus du niveau	Au dessus du niveau	occurrences fréquentes	Non
copains	Nom Commun	18	CM1	X		N/A	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
éléphant	Nom Commun	18	CM1	X		Au dessus du niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
ennuyer (s')	Verbe	18	CM1		X	Au niveau	En dessous du niveau	occurrences régulières	Non
jour	Nom Commun	18	CM1		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Non
jours	Nom Commun	18	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
loin	Adverbe	18	CM1		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Non
même	Adjectif indéfini	18	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
mieux	Adverbe	18	CM1	X		Au dessus du niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
plus	Adverbe	18	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
possible	Adjectif qualificatif	18	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
quitter	Verbe	18	CM1		X	Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
quelques	Article indéfini	18	CM1	X		N/A	Au niveau	quelques occurrences	Non
rejoindre	Verbe	18	CM1	X		Au niveau	Au dessus du niveau	occurrences régulières	Non
savane	Nom Commun	18	CM1	X		N/A	N/A	occurrences rares	Non

Vocabulaire	Nature	Texte	Bien		Mal	Conclusion Dubois-Bugse	Conclusion EOLE	Résultat MANULEX	Répétition
			Classe	orthographié					
toujours	Adverbe	18 CM1	X			Au dessus du niveau	Au dessus du niveau	occurrences fréquentes	Non
trop	Adverbe	18 CM1		X		En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Non
troupeau	Nom Commun	18 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
vivre	Verbe	18 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
vraiment	Adverbe	18 CM1	X			Au dessus du niveau	Au dessus du niveau	occurrences fréquentes	Non
alarme	Nom Commun	19 CM1	X			N/A	Au niveau	occurrences rares	Non
après	Préposition	19 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
belle	Adjectif qualificatif	19 CM1	X			N/A	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
bus	Nom Commun	19 CM1	X			N/A	Au niveau	quelques occurrences	Oui
chose	Nom Commun	19 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
compte rendu	Nom Commun	19 CM1		X		N/A		non référencé	Non
couleur	Nom Commun	19 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
dessin	Nom Commun	19 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
école	Nom Commun	19 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
entrée	Nom Commun	19 CM1	X			Au niveau	Au dessus du niveau	occurrences fréquentes	Non
fer	Nom Commun	19 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
goûter	Nom Commun	19 CM1		X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Oui
histoire	Nom Commun	19 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
machine	Nom Commun	19 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
madame	Nom Commun	19 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
manger	Verbe	19 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
manteau	Nom Commun	19 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
mettre	Verbe	19 CM1	X			Au niveau	Au dessus du niveau	occurrences fréquentes	Non
musée	Nom Commun	19 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
œuvre	Nom Commun	19 CM1		X		En dessous du niveau	Au niveau	quelques occurrences	Non
partis	Adjectif qualificatif	19 CM1		X		Au niveau	En dessous du niveau	occurrences rares	Non
petit	Adjectif qualificatif	19 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
question	Nom Commun	19 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
sac	Nom Commun	19 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
salle	Nom Commun	19 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
savoir	Verbe	19 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
toilettes	Nom Commun	19 CM1		X		En dessous du niveau	Au niveau	non référencé	Oui
vitre	Nom Commun	19 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
après	Préposition	20 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
armures	Nom Commun	20 CM1	X			N/A	N/A	quelques occurrences	Non
autre	Adjectif qualificatif	20 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
bagarrer	Verbe	20 CM1		X		N/A	Au niveau	occurrences rares	Non
bonhomme	Nom Commun	20 CM1	X			Au dessus du niveau	Au dessus du niveau	occurrences fréquentes	Non
celui	Pronom démonstratif	20 CM1		X		N/A	N/A	occurrences fréquentes	Non
cercueil	Nom Commun	20 CM1		X		N/A	Au niveau	occurrences rares	Non
château	Nom Commun	20 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
chevalier	Nom Commun	20 CM1	X			Au niveau	Au niveau	quelques occurrences	Oui
crier	Verbe	20 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
déjà	Adverbe	20 CM1		X		Au niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Oui
demain	Adverbe	20 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
deuxième	Adjectif numéral	20 CM1	X			Au dessus du niveau	Au dessus du niveau	occurrences régulières	Non
disputer	Verbe	20 CM1	X			Au dessus du niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
dormir	Verbe	20 CM1		X		En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Oui
du coup	Loc. adverbiale	20 CM1		X		N/A	N/A	non référencé	Non
enterrer	Verbe	20 CM1		X		Au niveau	Au niveau	occurrences rares	Non
épée	Nom Commun	20 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
fois	Nom Commun	20 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
fois	Nom Commun	20 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
grand	Adjectif qualificatif	20 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
jour	Nom Commun	20 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
lendemain	Nom Commun	20 CM1		X		En dessous du niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
mais	Conjonction de coordination	20 CM1		X		En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Non
méchant	Adjectif qualificatif	20 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
même	Adverbe	20 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
mettre	Verbe	20 CM1		X		En dessous du niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
moi	Pronom personnel	20 CM1	X			N/A	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
mort	Adjectif qualificatif	20 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
pleurer	Verbe	20 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
plus	Adverbe	20 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
profond	Adjectif qualificatif	20 CM1		X		Au niveau	En dessous du niveau	occurrences régulières	Non
rencontré	Verbe	20 CM1		X		Au niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Non
rien	Pronom indéfini	20 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
seule	Adjectif qualificatif	20 CM1		X		En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Non
sinon	Conjonction	20 CM1	X			Au dessus du niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
toi	Pronom personnel	20 CM1	X			N/A	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
très	Adverbe	20 CM1	X			Au dessus du niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
trois	Adjectif numéral	20 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
tuer	Verbe	20 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
tuer	Verbe	20 CM1	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
tué	Verbe	20 CM1		X		N/A	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Oui
attendre	Verbe	21 CM2	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
bras	Nom Commun	21 CM2	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
cassé	Adjectif qualificatif	21 CM2	X			N/A	Au niveau	occurrences régulières	Oui
cauchemar	Nom Commun	21 CM2	X			N/A	Au dessus du niveau	quelques occurrences	Non
cours	Nom Commun	21 CM2	X			Au niveau	Au dessus du niveau	occurrences régulières	Non
du coup	Loc. adverbiale	21 CM2	X			N/A		non référencé	Non
hasard	Nom Commun	21 CM2	X			Au dessus du niveau	Au dessus du niveau	occurrences régulières	Non
hôpital	Nom Commun	21 CM2		X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
jambe	Nom Commun	21 CM2	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
masque	Nom Commun	21 CM2	X			N/A	Au niveau	occurrences régulières	Non
montagne	Nom Commun	21 CM2	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
noir	Adjectif qualificatif	21 CM2	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
pire	Adjectif qualificatif	21 CM2	X			N/A	Au niveau	quelques occurrences	Non
piste	Nom Commun	21 CM2	X			Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Oui
ravin	Nom Commun	21 CM2	X			Au niveau	Au niveau	occurrences rares	Non
sans	Préposition	21 CM2	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
ski	Nom Commun	21 CM2	X			N/A	Au niveau	occurrences régulières	Non
téléski	Nom Commun	21 CM2		X		N/A	N/A	occurrences rares	Non
torticolis	Nom Commun	21 CM2		X		N/A	N/A	occurrences rares	Non
ans	Nom Commun	22 CM2	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
cauchemar	Nom Commun	22 CM2	X			N/A	Au dessus du niveau	quelques occurrences	Oui
en dessous de	Loc. prépositionnelle	22 CM2	X			N/A		non référencé	Non
exemple	Nom Commun	22 CM2	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
flammes	Nom Commun	22 CM2	X			Au niveau	Au dessus du niveau	occurrences régulières	Non
horrible	Adjectif qualificatif	22 CM2	X			Au dessus du niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
jaillir	Verbe	22 CM2		X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
jour	Nom Commun	22 CM2	X			Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
lave	Nom Commun	22 CM2	X			N/A	Au niveau	quelques occurrences	Non
mort	Nom Commun	22 CM2	X			Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Oui

Vocabulaire	Nature	Texte	Classe	Bien	Mal	Conclusion Dubois-Bugse	Conclusion EOLE	Résultat MANULEX	Répétition
				orthographié	orthographié				
papi	Nom Commun	22	CM2	X		N/A	N/A	occurrences rares	Oui
pire	Adjectif qualificatif	22	CM2	X		N/A	Au niveau	quelques occurrences	Non
plein de	Loc. prépositionnelle	22	CM2	X		N/A	Au niveau	non référencé	Non
sang	Nom Commun	22	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Oui
squelette	Nom Commun	22	CM2	X		N/A	Au dessus du niveau	occurrences rares	Non
terre	Nom Commun	22	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
tombe	Nom Commun	22	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences rares	Oui
toujours	Adverbe	22	CM2	X		Au niveau	Au dessus du niveau	occurrences fréquentes	Non
aires	Nom Commun	23	CM2	X		Au dessus du niveau	Au niveau	occurrences rares	Non
aller	Verbe	23	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
ancien	Adjectif qualificatif	23	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
bateau	Nom Commun	23	CM2		X	Au niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Non
bonhomme	Nom Commun	23	CM2	X		Au niveau	Au dessus du niveau	occurrences fréquentes	Non
bus	Nom Commun	23	CM2	X		N/A	Au niveau	quelques occurrences	Non
caractère	Nom Commun	23	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
chauffeur	Nom Commun	23	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Oui
deuxième	Adjectif numéral	23	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
dico	Nom Commun	23	CM2	X		N/A	N/A	non référencé	Non
dinosaures	Nom Commun	23	CM2		X	N/A	En dessous du niveau	quelques occurrences	Non
émissions	Nom Commun	23	CM2	X		N/A	Au dessus du niveau	occurrences régulières	Non
ensemble	Adverbe	23	CM2		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Non
explorer	Verbe	23	CM2	X		N/A	Au niveau	quelques occurrences	Non
faire	Verbe	23	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
famille	Nom Commun	23	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
fête	Nom Commun	23	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
foraine	Adjectif qualificatif	23	CM2	X		N/A	Au dessus du niveau	occurrences rares	Non
génie	Nom Commun	23	CM2	X		N/A	Au dessus du niveau	quelques occurrences	Oui
gens	Nom Commun	23	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
grand	Adjectif qualificatif	23	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
vacances	Nom Commun	23	CM2		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Non
îles	Nom Commun	23	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
instants	Nom Commun	23	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
jamais	Adverbe	23	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
jouer	Verbe	23	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
jeux	Nom Commun	23	CM2	X		Au dessus du niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
mammouths	Nom Commun	23	CM2		X	N/A	Au niveau	quelques occurrences	Non
mer	Nom Commun	23	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
musée	Nom Commun	23	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
naviquer	Verbe	23	CM2	X		N/A	Au niveau	quelques occurrences	Non
océan	Nom Commun	23	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
partir	Verbe	23	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
peut-être	Adverbe	23	CM2	X		Au dessus du niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
petits	Adjectif qualificatif	23	CM2	X		N/A	Au niveau	non référencé	Non
piqueniquer	Verbe	23	CM2		X	N/A	N/A	non référencé	Non
piscine	Nom Commun	23	CM2	X		N/A	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
plage	Nom Commun	23	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
poissons	Nom Commun	23	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
pourboire	Nom Commun	23	CM2		X	N/A	Au niveau	occurrences rares	Non
premier	Adjectif numéral	23	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
préférées	Adjectif qualificatif	23	CM2		X	N/A	En dessous du niveau	occurrences régulières	Non
profiter	Verbe	23	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
regarder	Verbe	23	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
société	Nom Commun	23	CM2		X	En dessous du niveau	Au niveau	quelques occurrences	Non
squelettes	Nom Commun	23	CM2		X	N/A	Au niveau	occurrences rares	Non
surfer	Verbe	23	CM2		X	N/A	Au niveau	occurrences rares	Non
taxi	Nom Commun	23	CM2	X		N/A	Au niveau	occurrences régulières	Non
télé	Nom Commun	23	CM2	X		N/A	Au niveau	occurrences régulières	Non
toboggan	Nom Commun	23	CM2		X	N/A	Au niveau	quelques occurrences	Non
tous	Adjectif indéfini	23	CM2		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Non
travail	Nom Commun	23	CM2	X		Au niveau	Au dessus du niveau	occurrences fréquentes	Non
troisième	Adjectif numéral	23	CM2		X	En dessous du niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
vagues	Nom Commun	23	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
visiter	Verbe	23	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
vœux	Nom Commun	23	CM2	X		Au dessus du niveau	Au dessus du niveau	quelques occurrences	Oui
voir	Verbe	23	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
autre	Adjectif qualificatif	24	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
blanc	Adjectif qualificatif	24	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
bleu	Adjectif qualificatif	24	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
bouche	Nom Commun	24	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
cauchemar	Nom Commun	24	CM2	X		N/A	Au dessus du niveau	quelques occurrences	Non
compagnie	Nom Commun	24	CM2		X	En dessous du niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
côté	Nom Commun	24	CM2		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Non
couleur	Nom Commun	24	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
crochues	Adjectif qualificatif	24	CM2		X	N/A	N/A	occurrences rares	Oui
dents	Nom Commun	24	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
fond	Nom Commun	24	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
griffe	Nom Commun	24	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
gris	Adjectif qualificatif	24	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
mélange	Nom Commun	24	CM2	X		Au niveau	Au niveau	quelques occurrences	Non
monstre	Nom Commun	24	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
noir	Adjectif qualificatif	24	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
ped	Nom Commun	24	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
pointes	Nom Commun	24	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
rêve	Nom Commun	24	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
rose	Adjectif qualificatif	24	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
rouge	Adjectif qualificatif	24	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
sang	Nom Commun	24	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
yeux	Nom Commun	24	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
aider (m')	Verbe	25	CM1		X	N/A	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
au secours	Nom Commun	25	CM1		X	N/A	N/A	non référencé	Non
chose	Nom Commun	25	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
derrière	Préposition	25	CM1		X	Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
devant	Préposition	25	CM1		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences rares	Oui
droite	Adjectif qualificatif	25	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
enfer	Nom Commun	25	CM1	X		N/A	Au niveau	quelques occurrences	Non
fois	Nom Commun	25	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
forêt	Nom Commun	25	CM1		X	Au niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Non
gauche	Nom Commun	25	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
glacial	Adjectif qualificatif	25	CM1	X		N/A	Au dessus du niveau	occurrences rares	Non
mais	Conjonction de coordination	25	CM1		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Oui



Vocabulaire	Nature	Texte	Classe	Bien	Mal	Conclusion	Conclusion	Résultat	Répétition
				orthographe	orthographe	Dubois-Bugse	EOLE	MANULEX	
mourir	Verbe	25	CM1		X	En dessous du niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
pas	Nom Commun	25	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
personne	Pronom indéfini	25	CM1		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Non
petit	Adjectif qualificatif	25	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
quelque	Article indéfini	25	CM1	X		Au niveau	Au niveau	quelques occurrences	Non
rien	Pronom indéfini	25	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
sombre	Adjectif qualificatif	25	CM1		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences régulières	Non
tout à coup	Loc. prépositionnelle	25	CM1		X	N/A	N/A	non référencé	Non
voix	Nom Commun	25	CM1	X		Au dessus du niveau	Au dessus du niveau	occurrences fréquentes	Non
Abracadabra	Nom Commun	26	CM2		X	N/A	N/A	occurrences rares	Oui
accorder	Verbe	26	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
arrière	Adverbe	26	CM2	X		Au niveau	Au dessus du niveau	occurrences rares	Non
ascenseur	Nom Commun	26	CM2		X	N/A	Au niveau	quelques occurrences	Non
attention	Nom Commun	26	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
avoir	Verbe	26	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
bien	Adverbe	26	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
bonjour	Interjection	26	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
cage	Nom Commun	26	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
chose	Nom Commun	26	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
comment	Adverbe	26	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
condition	Nom Commun	26	CM2	X		Au dessus du niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
console	Nom Commun	26	CM2	X		N/A	Au niveau	occurrences rares	Oui
cruel	Adjectif qualificatif	26	CM2	X		Au dessus du niveau	Au niveau	quelques occurrences	Non
d'accord	Adverbe	26	CM2		X	N/A	Au niveau	non référencé	Oui
dernier	Adjectif qualificatif	26	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
deuxième	Adjectif numéral	26	CM2		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences régulières	Oui
dialogue	Nom Commun	26	CM2		X	N/A	En dessous du niveau	occurrences régulières	Non
encore	Adverbe	26	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
ensemble	Adverbe	26	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
fois	Nom Commun	26	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
garçon	Nom Commun	26	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
génie	Nom Commun	26	CM2	X		N/A	Au dessus du niveau	quelques occurrences	Oui
mais	Conjonction de coordination	26	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
marcher	Verbe	26	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
méchant	Adjectif qualificatif	26	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
merci	Interjection	26	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Oui
monsieur	Nom Commun	26	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
montrer	Verbe	26	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
ouvrir	Verbe	26	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
parce que	Conjonction de subordination	26	CM2		X	En dessous du niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
patience	Nom Commun	26	CM2		X	Au niveau	Au niveau	quelques occurrences	Oui
plan	Nom Commun	26	CM2	X		Au niveau	Au dessus du niveau	occurrences régulières	Non
plein de	Loc. prépositionnelle	26	CM2	X		N/A	Au niveau	non référencé	Oui
pourquoi	Adverbe	26	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
pouvoir	Verbe	26	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
premier	Adjectif numéral	26	CM2		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Oui
quelque	Article indéfini	26	CM2	X		Au niveau	Au niveau	quelques occurrences	Non
rédaction	Nom Commun	26	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences rares	Non
retourner	Verbe	26	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
venir	Verbe	26	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
villa	Nom Commun	26	CM2	X		Au niveau	Au niveau	quelques occurrences	Oui
veux	Nom Commun	26	CM2	X		Au dessus du niveau	Au dessus du niveau	quelques occurrences	Oui
voilà	Préposition	26	CM2		X	Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
yeux	Nom Commun	26	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
air	Nom Commun	27	CM2		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Non
allez	Interjection	27	CM2		X	N/A	N/A	non référencé	Non
alors	Adverbe	27	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
attention	Nom Commun	27	CM2		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Oui
bien	Adverbe	27	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
bien sûr	Loc. adverbiale	27	CM2		X	N/A	Au niveau	non référencé	Non
bon	Adverbe	27	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
bonnes	Adjectif qualificatif	27	CM2	X		Au niveau	Au niveau	non référencé	Oui
chemin	Nom Commun	27	CM2		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Oui
chiffres	Nom Commun	27	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
choisir	Verbe	27	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
classe	Nom Commun	27	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
coin	Nom Commun	27	CM2	X		Au niveau	Au dessus du niveau	occurrences fréquentes	Non
commencer	Verbe	27	CM2		X	En dessous du niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
comment	Adverbe	27	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
continue	Verbe	27	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
d'accord	Adverbe	27	CM2		X	N/A	Au niveau	non référencé	Non
derrière	Préposition	27	CM2		X	Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
désirs	Nom Commun	27	CM2	X		Au niveau	Au dessus du niveau	quelques occurrences	Non
devenir	Verbe	27	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
école	Nom Commun	27	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
eh bien	Interjection	27	CM2		X	N/A	Au niveau	non référencé	Non
élu	Nom Commun	27	CM2	X		N/A	Au niveau	occurrences rares	Non
en gros	Loc. adverbiale	27	CM2	X		N/A	N/A	non référencé	Non
énorme	Adjectif qualificatif	27	CM2		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Non
frotter	Verbe	27	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
gagner	Verbe	27	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
génie	Nom Commun	27	CM2		X	N/A	Au niveau	quelques occurrences	Oui
gros	Adjectif qualificatif	27	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
grilles	Nom Commun	27	CM2	X		N/A	Au niveau	occurrences régulières	Non
joie	Nom Commun	27	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
lampe	Nom Commun	27	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
lumière	Nom Commun	27	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
magique	Adjectif qualificatif	27	CM2	X		Au niveau	Au dessus du niveau	occurrences fréquentes	Non
maintenant	Adverbe	27	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
maîtresse	Nom Commun	27	CM2	X		Au dessus du niveau	Au niveau	non référencé	Non
même	Adjectif indéfini	27	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
monde	Nom Commun	27	CM2		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Non
n'importe lesquels	Loc. adjectivale indéfinie	27	CM2		X	N/A	N/A	non référencé	Non
normal	Adjectif qualificatif	27	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
notes	Nom Commun	27	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Oui
ordres	Nom Commun	27	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
paradis	Nom Commun	27	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences rares	Non
par terre	Loc. prépositionnelle	27	CM2	X		N/A	N/A	non référencé	Non
pouvoir	Verbe	27	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
premier	Adjectif numéral	27	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
première	Nom Commun	27	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences rares	Non
princesse	Nom Commun	27	CM2	X		Au niveau	Au niveau	occurrences rares	Non
seule	Adjectif qualificatif	27	CM2		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Non

Vocabulaire	Nature	Texte	Classe	Bien		Mal		Conclusion Dubois-Bugse	Conclusion EOLE	Résultat MANULEX	Répétition
				orthographe		orthographe					
soudain	Adverbe	27	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
tout	Adverbe	27	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
tout	Adjectif indéfini	27	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
tout à coup	Adverbe	27	CM2		X			N/A	N/A	non référencé	Oui
tout à l'heure	Loc. prépositionnelle	27	CM2	X				N/A	N/A	non référencé	Non
toute	Adjectif indéfini	27	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
tranquillement	Adverbe	27	CM2	X				Au niveau	Au dessus du niveau	occurrences régulières	Oui
travailler	Verbe	27	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
très	Adverbe	27	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
utile	Adjectif qualificatif	27	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
vert	Adjectif qualificatif	27	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
ville	Nom Commun	27	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
vite	Adverbe	27	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
voeux	Nom Commun	27	CM2	X				Au dessus du niveau	Au dessus du niveau	quelques occurrences	Oui
âme	Nom Commun	28	CM2	X				Au niveau	N/A	quelques occurrences	Non
an	Nom Commun	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
animaux	Nom Commun	28	CM2		X			En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Non
anniversaire	Nom Commun	28	CM2	X				Au dessus du niveau	Au dessus du niveau	occurrences régulières	Oui
après	Préposition	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
arbres	Nom Commun	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
biches	Nom Commun	28	CM2	X				N/A	Au niveau	occurrences régulières	Non
bois	Nom Commun	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
bout	Nom Commun	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
cauchemar	Nom Commun	28	CM2	X				N/A	Au dessus du niveau	quelques occurrences	Oui
cerfs	Nom Commun	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	quelques occurrences	Non
ciel	Nom Commun	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
coup	Nom Commun	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
crocodile	Nom Commun	28	CM2	X				N/A	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
dessus	Adverbe	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
devant	Préposition	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
dieu	Nom Commun	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
d'un coup	Loc. adverbiale	28	CM2		X			N/A	N/A	non référencé	Non
enfer	Nom Commun	28	CM2	X				N/A	Au niveau	quelques occurrences	Non
étang	Nom Commun	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
forêt	Nom Commun	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
guépard	Nom Commun	28	CM2	X				N/A	N/A	occurrences rares	Non
hache	Nom Commun	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
homme	Nom Commun	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
jambe	Nom Commun	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
jours	Nom Commun	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
lapins	Nom Commun	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
loup	Nom Commun	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
main	Nom Commun	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
marcher	Verbe	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
même	Adverbe	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
milieu	Nom Commun	28	CM2		X			En dessous du niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
minutes	Nom Commun	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
moi	Pronom personnel	28	CM2	X				N/A	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
momies	Nom Commun	28	CM2	X				N/A	N/A	occurrences rares	Non
monstres	Nom Commun	28	CM2		X			En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Non
naître	Verbe	28	CM2	X				Au dessus du niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
paradis	Nom Commun	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences rares	Non
parce que	Conjonction de subordination	28	CM2		X			En dessous du niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
parler	Verbe	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
parents	Nom Commun	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
pauvre	Adjectif qualificatif	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
petit	Adjectif qualificatif	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
peu	Adverbe	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
peur	Nom Commun	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
plantes	Nom Commun	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
plus	Adverbe	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
porte	Nom Commun	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
près de	Adverbe	28	CM2	X				N/A	Au niveau	occurrences rares	Oui
quinze	Adjectif numéral	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Oui
rêve	Nom Commun	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
rocher	Nom Commun	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Oui
ruisseaux	Nom Commun	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
seule	Adjectif qualificatif	28	CM2		X			En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Oui
sombre	Adjectif qualificatif	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
sorti	Verbe	28	CM2		X			En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Non
tard	Adverbe	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
tout	Adverbe	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
toute	Adjectif indéfini	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
vampires	Nom Commun	28	CM2	X				N/A	N/A	occurrences rares	Non
vers	Préposition	28	CM2	X				Au dessus du niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
village	Nom Commun	28	CM2	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
voilà	Préposition	28	CM2	X				Au dessus du niveau	Au dessus du niveau	occurrences fréquentes	Non
aller	Verbe	29	CM1	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
allez	Interjection	29	CM1		X			N/A	N/A	non référencé	Oui
alors	Adverbe	29	CM1	X				Au dessus du niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
ancienne	Adjectif qualificatif	29	CM1	X				Au dessus du niveau	Au dessus du niveau	occurrences régulières	Non
aussi	Adverbe	29	CM1	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
beaucoup	Adverbe	29	CM1	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
bien	Adverbe	29	CM1	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
bien sûr	Loc. adverbiale	29	CM1		X			N/A	Au niveau	non référencé	Non
bonjour	Interjection	29	CM1	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
bravo	Interjection	29	CM1	X				Au dessus du niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
campagne	Nom Commun	29	CM1		X			En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Oui
ceci	Pronom démonstratif	29	CM1	X				Au dessus du niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
chameau	Nom Commun	29	CM1	X				Au niveau	Au dessus du niveau	occurrences régulières	Non
chercher	Verbe	29	CM1	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
chou	Adjectif qualificatif	29	CM1	X				Au dessus du niveau	Au dessus du niveau	occurrences régulières	Non
comme	Adverbe	29	CM1	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
comment	Adverbe	29	CM1		X			En dessous du niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
cool	Adjectif qualificatif	29	CM1	X				N/A	N/A	non référencé	Oui
coucou	Interjection	29	CM1	X				Au niveau	Au niveau	quelques occurrences	Non
d'accord	Adverbe	29	CM1	X				N/A	Au dessus du niveau	non référencé	Oui
demain	Adverbe	29	CM1	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
désert	Nom Commun	29	CM1		X			Au niveau	En dessous du niveau	occurrences régulières	Oui
discuter	Verbe	29	CM1	X				Au dessus du niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
encore	Adverbe	29	CM1	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
énergie	Nom Commun	29	CM1		X			En dessous du niveau	En dessous du niveau	quelques occurrences	Non
équipement	Nom Commun	29	CM1	X				N/A	Au niveau	occurrences rares	Non
étapes	Nom Commun	29	CM1	X				N/A	Au niveau	occurrences régulières	Oui

Vocabulaire	Nature	Texte	Classe	Bien	Mal	Conclusion	Conclusion	Résultat	Répétition
				orthographe	orthographe	Dubois-Bugse	EOLE	MANULEX	
faire	Verbe	29	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
faisan	Nom Commun	29	CM1	X		N/A	N/A	quelques occurrences	Oui
fois	Nom Commun	29	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
forêt	Nom Commun	29	CM1	X		Au dessus du niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
gagner	Verbe	29	CM1	X		Au dessus du niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
génial	Adjectif qualificatif	29	CM1	X		N/A	Au niveau	quelques occurrences	Non
génie	Nom Commun	29	CM1		X	N/A	Au niveau	quelques occurrences	Oui
ici	Adverbe	29	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
impossible	Adjectif qualificatif	29	CM1	X		Au dessus du niveau	Au dessus du niveau	occurrences régulières	Oui
jours	Nom Commun	29	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
lampe	Nom Commun	29	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
laquelle	Pronom relatif	29	CM1		X	N/A	N/A	non référencé	Non
lendemain	Nom Commun	29	CM1	X		Au niveau	Au dessus du niveau	occurrences fréquentes	Non
magique	Adjectif qualificatif	29	CM1	X		Au niveau	Au dessus du niveau	occurrences fréquentes	Non
maintenant	Adverbe	29	CM1	X		Au dessus du niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
mais	Conjonction de coordination	29	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
maison	Nom Commun	29	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
matin	Nom Commun	29	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
moi	Pronom personnel	29	CM1	X		N/A	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
oust	Interjection	29	CM1		X	N/A	N/A	non référencé	Oui
parce que	Conjonction de subordination	29	CM1	X		Au dessus du niveau	Au dessus du niveau	occurrences fréquentes	Non
peau	Nom Commun	29	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
pas du tout	Adverbe	29	CM1	X		N/A	N/A	non référencé	Non
plume	Nom Commun	29	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
plus	Adverbe	29	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
plus que	Loc. adverbiale	29	CM1	X		N/A	Au niveau	non référencé	Non
ponette	Nom Commun	29	CM1	X		N/A	N/A	non référencé	Non
possible	Adjectif qualificatif	29	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
poney	Nom Commun	29	CM1	X		N/A	Au niveau	quelques occurrences	Oui
pourquoi	Adverbe	29	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
première	Adjectif qualificatif	29	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
question	Nom Commun	29	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
quoi	Pronom exclamatif	29	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
réussie	Adjectif qualificatif	29	CM1	X		Au dessus du niveau	Au dessus du niveau	occurrences rares	Non
revenue	Adjectif qualificatif	29	CM1	X		N/A	Au niveau	occurrences rares	Oui
semaines	Nom Commun	29	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
serpent	Nom Commun	29	CM1	X		N/A	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
simple	Adjectif qualificatif	29	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
sinon	Conjonction	29	CM1	X		Au dessus du niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
souci	Nom Commun	29	CM1	X		Au dessus du niveau	Au dessus du niveau	occurrences régulières	Non
suivant	Adjectif qualificatif	29	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
tard	Adverbe	29	CM1	X		Au dessus du niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
temps	Nom Commun	29	CM1	X		Au niveau	Au dessus du niveau	occurrences fréquentes	Non
trouver	Verbe	29	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
vœux	Nom Commun	29	CM1	X		Au dessus du niveau	Au dessus du niveau	quelques occurrences	Oui
aéroport	Nom Commun	30	CM1		X	N/A	Au niveau	occurrences rares	Non
affaires	Nom Commun	30	CM1		X	N/A	En dessous du niveau	occurrences régulières	Non
aller	Verbe	30	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
ami	Nom Commun	30	CM1		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Oui
ans	Nom Commun	30	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
araignées	Nom Commun	30	CM1		X	Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
argent	Nom Commun	30	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
ascenseur	Nom Commun	30	CM1		X	N/A	Au niveau	quelques occurrences	Non
autre	Adjectif qualificatif	30	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
autre	Adjectif qualificatif	30	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
belle	Adjectif qualificatif	30	CM1	X		N/A	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
bonjour	Interjection	30	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
chambres	Nom Commun	30	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
chez	Préposition	30	CM1		X	Au niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Non
chose	Nom Commun	30	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
clés	Nom Commun	30	CM1		X	En dessous du niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
conduire	Verbe	30	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
dames	Nom Commun	30	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences rares	Oui
décoratrice	Nom Commun	30	CM1		X	N/A	N/A	non référencé	Oui
dégoûtante	Adjectif qualificatif	30	CM1		X	N/A	Au niveau	occurrences rares	Non
demander	Verbe	30	CM1	X		Au dessus du niveau	Au dessus du niveau	occurrences fréquentes	Non
enfant	Nom Commun	30	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
enfin	Adverbe	30	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
essence	Nom Commun	30	CM1		X	N/A	Au niveau	occurrences régulières	Non
études	Nom Commun	30	CM1	X		Au niveau	Au niveau	quelques occurrences	Oui
eux	Pronom personnel	30	CM1		X	Au niveau	N/A	non référencé	Non
extérieur	Nom Commun	30	CM1		X	Au niveau	Au niveau	quelques occurrences	Non
faire	Verbe	30	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
fêter	Verbe	30	CM1	X		Au dessus du niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
filles	Nom Commun	30	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
fois	Nom Commun	30	CM1		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Non
heure	Nom Commun	30	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
histoire	Nom Commun	30	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
hôtel	Nom Commun	30	CM1		X	Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
hamac	Nom Commun	30	CM1		X	N/A	Au niveau	occurrences rares	Non
installer (s')	Verbe	30	CM1	X		Au dessus du niveau	Au dessus du niveau	occurrences fréquentes	Non
intérieur	Nom Commun	30	CM1		X	En dessous du niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
jeune	Adjectif qualificatif	30	CM1		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Non
jacuzzi	Nom Commun	30	CM1		X	N/A	N/A	occurrences rares	Non
joli	Adjectif qualificatif	30	CM1		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Non
jours	Nom Commun	30	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
lendemain	Nom Commun	30	CM1		X	En dessous du niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
long	Adjectif qualificatif	30	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
longtemps	Adverbe	30	CM1		X	Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
maison	Nom Commun	30	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
matin	Nom Commun	30	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
mer	Nom Commun	30	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
métier	Nom Commun	30	CM1		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences régulières	Non
mois	Nom Commun	30	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
monsieur	Nom Commun	30	CM1		X	Au niveau	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Non
panne	Nom Commun	30	CM1		X	N/A	En dessous du niveau	occurrences régulières	Non
pardon	Interjection	30	CM1		X	En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences rares	Non
partir	Verbe	30	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
petit	Adjectif qualificatif	30	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
petit-déjeuner	Nom Commun	30	CM1		X	N/A	Au niveau	occurrences rares	Non
pissoine	Nom Commun	30	CM1		X	N/A	En dessous du niveau	occurrences fréquentes	Oui
plus	Adverbe	30	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
plein de	Loc. adverbiale	30	CM1	X		N/A	Au niveau	non référencé	Oui
prendre	Verbe	30	CM1	X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non

Vocabulaire	Nature	Texte	Classe	Bien		Mal		Conclusion Dubois-Bugse	Conclusion EOLE	Résultat MANULEX	Répétition
				orthographié		orthographié					
quelle	Adjectif exclamatif	30	CM1	X				N/A	N/A	non référencé	Non
raison	Nom Commun	30	CM1			X		En dessous du niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
rats	Nom Commun	30	CM1	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
sauna	Nom Commun	30	CM1			X		N/A	N/A	occurrences rares	Oui
semaines	Nom Commun	30	CM1	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
souris	Nom Commun	30	CM1	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
super	Adjectif qualificatif	30	CM1	X				N/A	Au niveau	occurrences rares	Oui
tard	Adverbe	30	CM1	X				Au dessus du niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
tout	Adverbe	30	CM1	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
tout de suite	Loc. adverbiale	30	CM1			X		N/A	En dessous du niveau	non référencé	Non
truc	Nom Commun	30	CM1	X				N/A	Au niveau	quelques occurrences	Non
un peu de	Loc. prépositionnelle	30	CM1	X				N/A	N/A	non référencé	Non
vie	Nom Commun	30	CM1	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
visiter	Verbe	30	CM1	X				Au niveau	Au niveau	occurrences régulières	Non
voilà	Préposition	30	CM1			X		Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Non
voiture	Nom Commun	30	CM1	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
voyage	Nom Commun	30	CM1	X				Au niveau	Au niveau	occurrences fréquentes	Oui
vue	Nom Commun	30	CM1			X		En dessous du niveau	En dessous du niveau	occurrences régulières	Non



**Titre :**

Vocabulaire et rédaction au cycle 3, problématique du réinvestissement.

**Résumé :**

C'est à partir d'une observation personnelle qu'il a paru intéressant d'interroger les liens qui unissent l'utilisation du lexique dans les rédactions d'élèves du cycle 3. Il semble en effet surprenant que les élèves, dans le cadre d'une production d'écrits, rencontrent une certaine difficulté pour enrichir leurs textes lexicalement alors même qu'ils disposent d'un corpus lexical conséquent. Soulevant donc l'hypothèse qu'il y a une réelle sous-exploitation et qu'elle peut être due à une pratique problématique de la rédaction en classe, il a paru nécessaire d'interroger d'abord ce qu'en disent les chercheurs, puis dans un second temps, d'aller prélever sur le terrain une série d'informations pouvant éclairer ce questionnement.

Cette étude ainsi que l'analyse des données collectées, nous donnent quelques clés significatives sur le fonctionnement et l'exploitation (réelle ou conseillée par les didacticiens), de l'association lexique/rédaction dans le cadre des productions d'écrits.

**Mots clés :**

Français ; Didactique ; Lexique ; Vocabulaire ; Rédactions ; Productions d'écrits ; Cycle 3 ; Pratique pédagogique ; Représentations ; Manuels ; Etude statistique ; Analyse de copies ; Manulex ; Dubois-Buyse ; Eole

..