

La production d'écrit au Cycle 3

Dans les IO

- Par un enseignement structuré, explicite, progressif, et en relation avec toutes les autres composantes de l'enseignement de français, les élèves acquièrent les moyens d'une écriture relativement aisée. Toute séance d'apprentissage en étude de la langue doit se prolonger par un réinvestissement en écriture.
- L'écrit est travaillé dans les 5 domaines (les langages pour penser et communiquer ; les méthodes et outils pour apprendre ; la formation de la personne et du citoyen ; ...)
- Des activités régulières et quotidiennes

Les attendus de fin de C3

- – écrire un texte d'une à deux pages adapté à son destinataire ;
- – après révision, obtenir un texte organisé et cohérent, à la graphie lisible et respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle.

Différentes compétences (cf IO)

- – écrire à la main de manière fluide et efficace ;
- – maîtriser les bases de l'écriture au clavier ;
- – recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre ;
- – rédiger des écrits variés ;
- – réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte ;
- – prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser.

Activité difficile à mettre en place

- difficulté à faire entrer les élèves dans une démarche de production
- difficulté à articuler dans le projet d'enseignement les différentes composantes de l'acte d'écriture ;
- difficulté à gérer les interactions lecture-écriture ;
- difficulté à gérer l'hétérogénéité des productions et les réécritures successives ;
- difficulté à évaluer les écrits des élèves ;
- difficulté à concevoir une programmation, à conjuguer projets d'écriture au long cours et gammes d'écriture ;
- difficulté, , aussi, au plan organisationnel (place de cet enseignement dans un temps scolaire que les enseignants vivent contraint).

Pour l'élève, des compétences et des difficultés diverses

- l'acte graphique,
- la production de texte en elle-même
- la mise en œuvre du système orthographique.

La difficulté est multiple :

- d'une part, ces compétences ne sont pas mobilisées successivement mais simultanément ;
- d'autre part elles sont elles-mêmes complexes,
- il ne faut pas oublier les élèves en grandes difficultés, notamment d'encodage et de maîtrise du geste graphique.
- Enfin, la difficulté de comprendre que le langage écrit obéit à des lois et à un code différents de celui du langage oral (cf Lahire « le rapport scriptural/scolaire au langage / « formes orales caractérisées par un rapport oral, pratique du monde » propre aux enfants des milieux défavorisés.

Écrire, c'est mettre en œuvre de nombreuses dimensions en interaction

LINGUISTIQUE

- Encodage phonographique et orthographique, découpage en mots, en phrases en paragraphes, construction syntaxique, choix lexicaux, ponctuation, concordance des temps...

GRAPHOMOTEUR

- Poids très important du geste d'écriture au début de l'apprentissage
- Rôle de la position du scripteur et de ses outils, de la tenue de l'outil, de la pression

SUPPORTS ET OUTILS

- Influence de l'écran, du clavier, de la taille et de l'orientation du support, du lignage, de l'outil scripteur (« Les outils nous scripturalisent »)
- Importance des outils -aides (répertoires, frise alphabétique...)

AFFECTIF

- goût pour l'écriture
- Implication dans l'écriture du sujet scripteur
- rapport à l'écriture

LECTURE

- Écrire demande de se lire, de se relire, d'être lu
- Interaction forte entre écriture et lecture (« les 2 faces d'1 même pièce »)

SITUATION LANGAGIÈRE

- Acte langagier
- Fonctions diverses attribuées à l'écriture et qui l'orientent
- Destinataire(s) très souvent absent(s)
- Interactions orales accompagnant l'écriture

COGNITIF

- Mémoire fortement mise à contribution
- Choix stratégiques à opérer
- Attention à des contraintes multiples

travaux d'Hayes et Flower années 1980

Planification	Mise en texte	Révision
<p>C'est se construire une vue d'ensemble du texte :</p> <ul style="list-style-type: none">• le but du texte ;• le genre du texte ;• son destinataire ;• son contenu.	<p>C'est structurer l'ensemble du texte :</p> <ul style="list-style-type: none">• organiser les informations ;• assurer la liaison et la continuité entre les phrases ;• rédiger les phrases (dont maîtrise de l'orthographe et de la graphie)	<p>C'est savoir repérer les dysfonctionnements et réécrire le texte :</p> <ul style="list-style-type: none">• correspondance avec le projet d'écriture ;• acceptabilité sémantique ;• grammaticalité des formes et des structures

Questions à se poser

- Quelles situations proposer pour favoriser l'engagement de l'élève?
- Comment aider les élèves à comprendre et à analyser la consigne ? À trouver et organiser leurs idées ? à tenir compte du destinataire ?
- Comment mobiliser les capacités de mise en texte ? Quelles situations de classe et quels dispositifs privilégier ?
- Comment apprendre aux élèves à relire et réviser leurs textes ?
- Quelle place pour la dimension orthographique ?

Mise en place du modèle H et F

- La planification doit être travaillée.
- Elle sera progressive et se construit par l'expérience débutée le plus tôt possible.
- La phase de planification est très importante car elle favorise une première représentation de la tâche.
- L'attention se portera sur la contextualisation de la situation d'écriture. Qu'est-ce que l'élève en a compris ? Quelles questions se poser?
- Cette phase doit être ritualisée, y compris dans des situations d'écrits courts. Cette forme de ritualisation aidera les élèves en difficulté à appréhender comment l'écrit s'élabore.

Des constats (cf Ifé Lyon)

- Face à une tâche d'écriture complexe, la qualité de l'écrit produit est fortement dépendante de l'activité de planification.
- Chez les scripteurs plus expérimentés, jusqu'à 75 % du temps de l'écriture est consacré à la planification.
- L'écriture est très peu préparée aux C2 et 3 et la préparation de l'écriture n'est quasi pas enseignée.
- . L'étayage différencié, l'explicitation, la préparation et la révision sont particulièrement présentes dans les classes les plus efficaces et semblent très bénéfiques aux élèves les plus faibles.
- Les meilleurs scripteurs de C3 mettent en place des stratégies de préparation quand ils jugent la tâche d'écriture complexe. Les plus faibles ne le font pas ou de façon inefficace.
- En classe, préparer l'écriture facilite sa réalisation, augmente la qualité des écrits produits et allège la réécriture.

L'importance de la préparation

- Guide orange : La phase rédactionnelle particulièrement complexe doit avoir été préparée et anticipée et ne peut se faire simplement en écrivant de manière linéaire. (...) : que dois-je écrire ? pour qui ? avec quel enjeu ? quelle forme adopter ? pour quel effet ? quelles connaissances mobiliser sur le thème ou le domaine concerné ? quelles idées ? quel répertoire mental de mots ? quelle organisation du texte ? quelles étapes ou quelle progression ?
- Cf Conférence de consensus : proposer des activités de préparation à la production écrite

La mise en texte

- Ce sont les capacités d'encodage des élèves qui seront d'abord convoquées, puis progressivement leur capacité à prendre appui sur les outils de la classe pour produire.
- Capacités de produire des phrases, mais aussi de les enchaîner avec cohérence et progressivité pour arriver à l'élaboration de textes.
- Cf conférence de consensus, *Rédaction*, « une activité dans laquelle sont transcrites des productions orales dotées de signification et organisées en structure de la taille des phrases, et plus généralement des textes ». *Écriture*, « l'activité de production sous forme visuelle d'éléments de la langue qui peuvent être de taille et de statut variable ».
- Capacités aussi à s'aider d'outils mis à disposition et élaborés collectivement, en classe (affichages, banques de mots, listes de connecteurs logiques...).

La révision

- Difficile (esprit critique et décentrement = compétences non maîtrisées)
- Des activités à différer dans le temps, puis à être effectuées de façon collective, notamment à l'aide du TBI.
- Progressivement, l'activité pourra être prise en charge par les élèves (échanges en petits groupes ou en binômes dès la mi - CP), puis de manière plus autonome à partir de guides élaborés collectivement.
- Après un enseignement sur un point orthographique, la consigne de révision concernera ce point spécifique, les autres erreurs faisant l'objet d'un traitement par l'enseignant.

La révision : l'importance de travailler le brouillon

- Banaliser la pratique du brouillon dans toutes les disciplines (D. Bucheton *écrire en zep* « penser un stylo à la main ») : confronter les écrits intermédiaires pour que les élèves ne les perçoivent plus comme des ratés mais comme des ébauches du produit final.

Brouillon : étymologie

- Le terme, apparu autour de 1550, vient du terme « brouiller », lui-même issu du gallo-romain « brodiculare », lui-même dérivé d'un germanique « brod » (bouillon). Le mot désigne un premier travail « brouillé », destiné à être recopié et mis au propre, désignant par métonymie le papier destiné à ce stade d'élaboration et s'employant au figuré avec le sens d'« ébauche, esquisse ».
- Il est intéressant de montrer aux élèves le réseau lexical autour de ce mot (brouillard, brouille, embrouiller, débrouille, débrouiller) et de mettre l'accent sur la dimension toujours péjorative du mot et de sa famille. Par ailleurs, on insiste aussi sur l'image première du « bouillon » où les ingrédients se mélangent, cuisent longtemps, à petit feu ; la métaphore culinaire, compréhensible par tous les élèves, oriente ces derniers vers les éléments positifs de la définition : élaboration, ébauche, esquisse.

Les différentes sortes de brouillons

- Des jets linéaires en Français
- Des listes
- Des schémas
- Des cartes mentales
- Des corolles (opérations de catégorisation)
- ...

Travail sur le brouillon : les différentes étapes

- 1^{er} temps : planification
- 2^{ème} temps : identifier tous les gestes du brouillon ; apprendre à disposer les idées différemment sur la page
- 3^{ème} temps : observation de brouillons , notamment des brouillons scientifiques .Cf Des brouillons scientifiques : Marie Curie, Buffon, Newton, Darwin, L. de Vinci ...
- Ex : en choisissant de formaliser ses idées par une corolle, l'élève catégorise et s'approprie par là même la notion.

Travail sur le brouillon (les annotations)

- Faire observer les annotations que l'on trouve dans les marges des brouillons : placer les élèves en position de commentateurs.
- Leur permettre de trouver leurs propres signes d'annotations verbaux ou symboliques.
- Signes de doute à faire noter aux élèves, des points de vigilance, regard distancié sur son propre écrit.
- Tout cela doit s'enseigner.

Les différentes opérations de révision

- 4 opérations sont fondamentales :
- Effacement
- Déplacement
- Insertion
- Substitution

Les inventorier et les travailler avec les élèves

Travail sur le brouillon (travail réflexif)

- Inviter à verbaliser les raisons des ratures (pourquoi ces ajouts, déplacements, substitutions, suppressions ?) D. Bucheton : il est important que l'élève sache où il est, ce qu'il apprend là.
- Chacun peut le faire sur son propre brouillon mais aussi s'essayer à le faire sur celui d'un autre pour permettre une mise en commun.

Le brouillon à l'école (cf recherche de M. Alcorta)

- Nécessité du brouillon à l'école pas acquise d'emblée ; l'élève se précipite sur son écrit.
- C'est au PE de créer la nécessité du brouillon.
- Attitude du scripteur expert : ralentissement, mise en suspens.
- Brouillon = outil pour construire, maîtriser et contrôler le processus même d'écriture. Il participe à la construction de l'architecture mentale du scripteur.

Brouillons et processus d'écriture dans le brouillon instrumental/linéaire

- communication avec soi-même et non pas avec un lecteur potentiel ;
- sa fonction : construire, contrôler, planifier ;
- Se situe en amont du processus, avant les opérations de rédaction ;
- Permet « une maîtrise seconde de l'écrit » ;
- Utilisé par le scripteur expert, qui fonctionne sur 2 niveaux , un niveau conceptuel, non langagier, qui hiérarchise les informations et un niveau rédactionnel, linguistique, qui linéarise.

Conclusion de la recherche

- Trop souvent, les professeurs exigent du brouillon qu'il devienne, grâce à plusieurs opérations de réécriture, un produit proche du texte final.
- L'école survalorise les produits finis au détriment d'espaces de construction, privés et intermédiaires, qui pourraient permettre à l'élève de se fabriquer ses propres outils de pensée.

« Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit », *Revue française de pédagogie*, 137, oct-nov- déc 2001

Améliorer son écrit grâce au croquis

(cf Esquisse d'un dialogue entre didactique de l'écrit

et critique génétique : l'élève « auteur-dessinateur », Olivier Lumbroso, 2017, Revue française de pédagogie

- Constat : brouillon peu utilisé en classe
- Pour instaurer une pratique et une culture du brouillon, qui tienne compte de toutes les données d'une communication littéraire qui fait sens à travers la prise en compte d'un projet esthétique, d'un acte de création en devenir et d'une mise en texte, cet article se propose de repenser le brouillon scolaire à la lumière des manuscrits d'écrivains, notamment ceux des « écrivains-dessinateurs », et au moyen des outils de la critique génétique.
- Comment le croquis de fiction construit chez l'enfant cette fois une posture nouvelle et dialogique face à l'écriture littéraire, grâce à ce langage hybride, à la fois verbal et iconique ?

Protocole de l'étude menée dans une classe de C3

- Les productions intègrent le croquis fictionnel au cours de leur genèse
- Un 1^{er} sujet de rédaction sans croquis
- Un 2^{ème} avec recours au croquis, aux volontaires
- Un 3^{ème} et 4^{ème} avec croquis obligatoire
- Structure identique (conte merveilleux) : une jeune fille se fait enlever par un personnage puissant et pour des motifs précis, puis elle sera sauvée par une amie ou un chevalier.
- Le 4^{ème} sujet : dans un magasin, un jour de soldes
- Puis, quelques semaines plus tard, questionnaire réflexif sur le moment du croquis (pendant, avant, après le récit) et son utilité (a aidé ? a gêné ?...)

Analyse des résultats

- Le croquis a aidé les élèves en difficulté à enrichir leur récit
- En résumé, le dessin à dominante schématique semble être mieux identifié par les élèves comme « un outil pour écrire » et paraît globalement améliorer la qualité générale de la production, en activant des capacités qui ne renvoient pas expressément à des apprentissages effectués précédemment en classe.
- Le dessin figuratif, s'il reste parfois utile pour certains enfants dans le cadre de sujets « classiques » convoquant le conte et ses ingrédients typiques, s'avère peu efficace dans le cas d'un sujet plus descriptif et moins dynamique sur le plan narratif (cf sujet 4).

Ecrire à partir d'un album

- Exemple de l'album *Dans la tête de M. Adam*, Sigrif Baffert et Jean Michel Payet, éd Milan jeunesse, 2010) – apprendre à écrire un brouillon.
- <https://sigridbaffert.net/albums-et-contes-musicaux/dans-la-tete-de-monsieur-adam-2/>
- [Calendar.google.com/calendar/r/month/2020/9/1?hl=fr&sf=true&output=xml](https://calendar.google.com/calendar/r/month/2020/9/1?hl=fr&sf=true&output=xml)

Quelques principes

- Bienveillance
- Multiplication des contextes
- Ecriture quotidienne
- Des écrits intermédiaires, de travail

Les écrits intermédiaires et de travail

- ils ont pour vocation, selon Dominique Bucheton, à contribuer à « l'épaississement de la pensée ».
- Grande diversité : narration de recherche en mathématiques, cahiers d'expérimentations, schémas, listes, comptes rendus, bilans de savoirs, préparation d'activités orales... Ce sont les instruments de pensée du travail scolaire :
 - entre un premier jet, un second et le produit final ;
 - entre un premier point de vue et ses développements ultérieurs ;
 - entre un texte et les interactions qu'il a pu susciter ;
 - entre des usages sommaires et premiers de la langue et des maniements plus complexes.

Les paramètres à prendre en compte

- leur durée ;
- les modalités d'écriture (individuelle, à deux, collaborative, collective) ;
- le caractère littéraire ou fonctionnel de l'écrit ;
- la place de l'interaction lecture-écriture (en amont, pendant, au moment de la relecture, en mobilisant tous les possibles) ;
- le statut de l'écrit : écrit intermédiaire ? écrit de travail ?
- les modalités de l'évaluation.

L'enseignement de l'écriture

- régulier et programmé ;
- qui donne confiance ;
- intégré, qui fasse le lien entre les différentes composantes de l'enseignement du français ;
- fondé sur la transversalité de la langue dans tous les domaines ;
- explicite ;
- conçu à partir de situations variées, mobilisant divers paramètres ;
- intégrant des interactions avec les pairs, l'enseignant, les textes ressources à disposition.

La copie

- Il est important de continuer à entraîner les élèves à copier des textes plus ou moins longs.
- La copie permet
 - - de travailler l'orthographe
 - - de développer les capacités graphomotrices (qui ne seront entièrement acquises que vers l'âge de 15 ans)
 - - de donner le goût de l'écriture
 - - d'acquérir une culture littéraire (notamment si on fait copier des extraits littéraires).
- Voir *Scriptum*, Cèbe et Goigoux.

Les écrits d'invention

- Les écrits courts
- Les écrits longs

Les obstacles possibles

- . L'acculturation : le patrimoine culturel diffère d'un élève à l'autre
- . La planification d'un texte : définir le but du texte ; écrire : « pourquoi ? », « pour qui ? », « pour quoi faire ? ».
- La gestion simultanée des tâches : opérations de mise en texte (activités liées à la rédaction : gestion des différentes composantes de l'écrit).
- La difficulté à relire pour améliorer son écrit
- S'interdire d'écrire : l'élève pense qu'il ne peut pas écrire, puisqu'il ne maîtrise pas l'orthographe.

Les obstacles possibles	Comment les lever
L'acculturation : le patrimoine culturel diffère d'un enfant à l'autre	<ul style="list-style-type: none"> • Lire et relire de manière régulière et conséquente des œuvres issues de la littérature de jeunesse : albums, lecture en épisodes sur des œuvres plus longues. • Mettre toutes sortes d'ouvrages à disposition des élèves. • Mettre en place un prêt de livres de la classe (ou BCD) afin qu'ils puissent entrer dans les familles. • Si possible, abonner la classe à une série, un journal. • Favoriser l'accès à la médiathèque.
La planification : « pourquoi ? », « pour qui ? », « pour quoi faire ? ».	Les écrits courts permettent de lever ces obstacles de planification des textes, par la mise en mots collective avant écriture.
La gestion simultanée des tâches : opérations de mise en texte (activités liées à la rédaction).	Le recours aux outils est préconisé au cours des temps de production. Tous les élèves bénéficient d'un écrit abouti à l'issue de la séance, après un retour réflexif et collégial sur le brouillon individuel. Cet écrit abouti est recopié au propre et pourra être réinvesti lors des écrits suivants, en qualité d'outil.
La difficulté à relire pour améliorer son écrit.	Favoriser le recours aux outils pour la relecture. • Favoriser la relecture par un pair. • Utiliser une grille de relecture simple.
S'interdire d'écrire : l'élève pense qu'il ne peut pas écrire, puisqu'il ne maîtrise pas l'orthographe.	Favoriser un climat bienveillant et encourager tout essai d'écrit. • Principe de la démarche « VIP » développée par Mireille Brigaudiot : V = VALORISER : relever les réussites et les énoncer. I = INTERPRETER : essayer de comprendre pourquoi l'élève a évoqué tel ou tel aspect de la question, même si ce n'était pas ce qui était attendu. P = POSER LES ÉCARTS : « Je vais te montrer comment tu aurais dû faire ».

Réécriture

Transpositions

- Réécrire une phrase en changeant le genre du sujet (masculin /féminin) « Le sorcier... La sorcière... »
- Réécrire une phrase en changeant le nombre du sujet (singulier / pluriel) « Le petit garçon... Les petits garçons... »
- Réécrire une phrase en changeant le temps de la conjugaison.
- . **Écrire une phrase de sens contraire à une phrase proposée** (tous niveaux)

. La réécriture d'un dialogue

Objectif de la séance : mise en évidence et suppression des répétitions, dont celle du verbe « dire », à remplacer par d'autres verbes d'incise répertoriés précédemment (outil de la classe).

. **La réécriture d'une phrase (ou d'un texte) simple : substitution de noms par des pronoms (à faire souvent en vue d'une automatisation)**

. **La réécriture d'une phrase pour l'enrichir (expansions)**

- **Écrire à la manière de : poème détourné, par exemple**

Jeux divers, notamment en poésie, calligrammes; acrostiches ...

- (cf https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/86/1/dossier-poesie_113861.pdf)
- <https://oulipo.net/>

Des modèles d'évaluation : la grille EVA

- **Trois niveaux de fonctionnement** :
- le niveau textuel
- le niveau des liaisons entre les phrases
- le niveau de la phrase
- **trois plans d'analyse** :
- le plan pragmatique (concerne la relation entre le message et ses utilisateurs. Il s'agit de considérer l'écrit par rapport à la situation dans laquelle il fonctionne : Quel est l'enjeu de cet écrit ? qui parle ? pour quoi faire? ...)
- le plan sémantique concerne la façon dont les signes désignent, c'est-à-dire la relation entre les signes et leurs référents. C'est un des éléments majeurs de la construction du sens
- le plan morphosyntaxique (concerne la relation entre les signes entre eux. C'est la grammaire traditionnelle. Habituellement appliqué à la phrase, ce point de vue peut s'étendre au texte dans son ensemble et aux relations entre les phrases. Il porte sur l'organisation et la relation des éléments entre eux

Unités			
Texte dans son ensemble		Relations entre les phrases	Phrase
ion			
ue QUE)	<ul style="list-style-type: none"> - Destinataire considéré - Objectif poursuivi : demander, relater, ... (type de texte) - Narrateur : qui est supposé parler ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Organismes textuels : d'abord, ensuite, puis, ... - Progression, enchaînements 	<ul style="list-style-type: none"> - Construction des phrases : variée, adaptée - Marques de l'énonciation adaptées : récit, discours, ...
es s			
ue e)	<ul style="list-style-type: none"> - Choix du type de texte - Pertinence / cohérence de l'information - Ordre des éléments : chronologie, exhaustivité - Vocabulaire et registre de la langue adaptés - Imagination 	<ul style="list-style-type: none"> - Absence de contradiction entre les phrases : cohérence sémantique - Substituts - Articulation entre les phrases : choix des connecteurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Lexique correct : absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots - Absence de contradiction et d'incohérence dans une phrase
ue rique)	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation correspondant au type de texte - Système de temps correspondant au type de texte - Temps verbaux maîtrisés 	<ul style="list-style-type: none"> - Cohérence syntaxique : reprises, articles définis - Phrases indépendantes, juxtaposées, complexes - Concorde des temps correcte 	<ul style="list-style-type: none"> - Syntaxe de phrase correcte - Orthographe

Points de vue	Unités de vue	Le texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
	Pragmatique	<ul style="list-style-type: none"> - L'auteur tient-il compte de la situation ? (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) - A-t-il choisi un type d'écrit adapté ? (lettre, fiche technique, conte...) - L'écrit produit-il l'effet recherché ? (informer, faire rire, convaincre...) 	<ul style="list-style-type: none"> - La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organismes textuels : d'une part... d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin...) - La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...) 	<ul style="list-style-type: none"> - La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...) - Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)
	Sémantique	<ul style="list-style-type: none"> - L'information est-elle pertinente et cohérente ? - Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...) - Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ? 	<ul style="list-style-type: none"> - La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...) - L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots) - Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, d'incohérences...)
	Morpho-syntaxique	<ul style="list-style-type: none"> - Le mode d'organisation correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ? - Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent ? homogène ? (par exemple imparfait/PS pour un écrit...) - Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées ? 	<ul style="list-style-type: none"> - La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...) - La cohérence temporelle est-elle assurée ? - La concordance des temps et des modes est-elle respectée ? 	<ul style="list-style-type: none"> - La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? - La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison) - L'orthographe répond-elle aux normes ?
	Aspects matériels	<ul style="list-style-type: none"> - Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural...) - La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères...) - L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement, présence de schémas, d'illustrations...) 	<ul style="list-style-type: none"> - La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...) - La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, ponctuation du dialogue...) 	<ul style="list-style-type: none"> - La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses...) - Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...)



Bibliographie /sitographie

- Alcorta Martine (2001), « utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit », *Revue française de pédagogie*, p. 95-103
- Bucheton Dominique (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- Joubaire Claire, « (Ré)écrire à l'école, pour penser et apprendre » Dossier de veille de l'IFÉ n° 123 Mars 2018
- Kervyn, B. & Faux, J. (2014). « Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture », *Pratiques*, 161-162, <http://pratiques.revues.org/2172>.
- Lahire, B. (2008). *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes
- Lumbroso Olivier, « Esquisse d'un dialogue entre didactique de l'écrit et critique génétique : l'élève « auteur dessinateur », *Revue française de pédagogie Recherches en éducation* 159 | avril-juin 2007
- Turco Gilbert, Plane Sylvie, Mas Maurice, CONSTRUIRE DES COMPETENCES EN RÉVISION / RÉÉCRITURE AU CYCLE 3 DE L'ÉCOLE PRIMAIRE, INRP Équipe REV ?????
- http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/LECTURE-ECRITURE/ecriture/scenarios-de-formation/copy_of_enseigner-la-dictee-a-ladulte
- [**la conférence de consensus sur l'écriture et la rédaction \(2018\)**](#),
- Le Carmal (centre académique de ressources sur la maitrise de la langue)
- https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/46/1/EV16_C4_FRA_construire_grille_690251_690461.pdf

