

**Conférence de Claudette Oriol- Boyer,  
Professeur à l'Université de Grenoble-III  
mercredi 13 décembre 2000,  
Cl André Maurois, Neuilly**

## **Les écritures d'invention**

*Claudette Oriol-Boyer se définit comme enseignant-chercheur, théoricienne, didacticienne et écrivain. Toutes les recherches qu'elle a menées sur l'écriture sont applicables à l'ensemble du cursus éducatif : il faudrait arriver à un continuum de l'école à l'université en matière d'écriture.*

- animation de nombreux ateliers d'écriture,
- revue *TEM, Texte en main*,
- manuels Hatier *Lire Ecrire ensemble* (6ème, 5ème) . Le manuscrit lycée était prêt, mais peut-être devançait-il les actuelles instructions officielles...

On trouvera des compléments d'information sur

- le site de C Oriol-Boyer : <http://www.u-grenoble3.fr/Oriol>
- le site de François Bon : <http://www.remue.net>

### **Historique d'une recherche**

Travail commencé il y a plus de 20 ans, en avance sur les I.O., qui pour une fois en ce moment sont en phase avec ce qui a été fait en recherche didactique universitaire. Le problème est maintenant la formation des maîtres.

- j'ai participé pendant 15 ans aux formations MAFPEN à Grenoble (collège, lycée et primaire)
- d'abord 6 ans enseignante en collège-lycée, je travaille depuis 30 ans à l'université de Grenoble avec une triple casquette : enseignante de lecture et d'écriture de textes littéraires + pratique personnelle d'écriture + recherche en didactique de la discipline.

On a toujours été habitué au "discours sur" ("la seconde main", dit Antoine Compagnon)

A la fin du XIXe, remplacement des pratiques d'écriture d'imitation pratiquée dans les classes de Rhétorique par la dissertation d'histoire littéraire (sous l'influence de Lanson)

Je me suis vite aperçue que mon savoir-lire reposait pour beaucoup sur ce que m'avait appris ma pratique d'écriture : ainsi par exemple pouvais-je voir que tel ou tel écrivain réussissait sur des points où j'avais échoué. J'ai ainsi fait l'hypothèse que pour faire progresser les étudiants en lecture, il fallait les faire écrire...

Une thèse de 3e cycle sur *Robbe-Grillet et la critique* (soutenue en 1979) avait suscité mon intérêt pour la théorisation de l'écriture et pour sa didactique.

Plusieurs travaux en sont issus.

- **Thèse d'Etat** : *L'écriture du texte, théorie, pratique et didactique* (soutenue en 1989, dir. Claude Duchet, Paris VIII) portant sur la construction d'une théorie de l'usage artistique du langage : qu'est-ce que la littéarité, la poéticité ?  
Cette thèse comportait une partie théorique élaborée à partir de mes lectures, une partie d'analyse de textes d'écrivains, une partie didactique, des annexes (entretiens avec des écrivains, + un roman de 100 pages, que j'avais ressenti le besoin d'écrire au cours de ma recherche pour tester mes interprétations et mes hypothèses.)
- Création en 1983 d'**une revue** (*TEM, Texte en main*) +
- Fondation en 1983 du **CEDITEL** (Centre de recherches en Didactique et Théorie du Texte de l'Écriture et du Livre) (Equipe d'accueil n°1981)
- Responsabilité pendant 10 ans d'un **groupe de formation de formateurs** *Écriture-lecture* en relation avec la recherche (Groupes Recherche Action et Formation de la MAFPEN de Grenoble) : d'abord on prépara des stages d'initiation aux pratiques d'écriture en classe, puis il y eut des spécialisations (lire-écrire le théâtre, pratiques d'écriture avec des élèves en difficultés, la réécriture, lire-écrire dans toutes les disciplines)
- Direction et organisation de nombreuses *Universités d'été* dont certaines ont été publiées (La Réécriture, Les Ateliers d'écriture etc.)
- Depuis le rattachement des MAFPEN aux IUFM, abandon de la recherche action formation et reconversion du CEDITEL en un lieu de **rédaction en équipe d'ouvrages pour les enseignants** :
  - un livre sur la critique génétique (sur l'usage didactique des manuscrits d'écrivains), (à paraître début 2002 Bertrand Lacoste et CNDP).
  - un livre sur l'écriture argumentative dans les textes littéraires.(à paraître début 2002 Bertrand Lacoste et CNDP).
  - un ouvrage intitulé *50 activités d'écriture CM2-6e* à paraître début 2002 au CRDP de Toulouse.

### **Le rattachement des MAFPEN aux IUFM**

Quand les MAFPEN se sont rattachées aux IUFM, les équipes de formateurs ont été démantelées (plus de décharges, plus de réunions de travail au profit de tâches de gestion) : c'est ainsi qu'à Grenoble, ont été recrutés certains formateurs avec DEA et/ou thèses mais sans aucune expérience de formateur et/ou sans formation ni en didactique ni en recherche sur l'écriture, tandis que des formateurs qui avaient depuis des années un demi-service affecté à la formation continue dans les MAFPEN n'ont même pas été repris!!! Aucune liaison avec la recherche en université n'a été restaurée. Les crédits formation continue (déjà en perpétuelle diminution) se sont littéralement évaporés sans que personne ne soit vraiment en mesure de le constater en raison du changement de structure. La formation des formateurs a totalement disparu. Ceux qui restent vivent sur leurs acquis. La formation continue est en train de mourir. Voilà tout ce qu'on a réussi à faire faute d'avoir bien défini ce que devait être la reconversion des MAFPEN au sein des IUFM, faute d'avoir préparé le lien avec les recherches en Université qui sont liées à de véritables cursus recherche. On a préféré laisser s'établir des groupes sauvages de recherche-action dans les IUFM, groupes isolés qui servent d'alibi à la

recherche universitaire pour se désintéresser des recherches en didactique...accentuant encore le fossé entre théorie et pratique pédagogique. Ce n'est pas une simple inadvertance qu'il faut voir là. Je pense que c'est au contraire une volonté délibérée de renforcer une hiérarchie tout en détruisant une formation continue autonome qui risquait de devenir un outil à penser librement en matière d'enseignement.

---

### **Principes qui sous-tendent une démarche d'écriture créative**

- *1- la liaison lecture / écriture*
- *2- la liaison production / réception*
- *3- la liaison langue / texte*
- *4- la liaison processus de production / produit fini .*

Le texte est le résultat d'un certain nombre d'avant-textes (manuscripts, tapuscrits, etc), sur lesquels subsistent des traces d'activités métatextuelles effacées dans le produit fini.

*- réhabilitation des avant-textes :*

Il convient de rétablir un regard non seulement sur le texte, mais sur les avant-textes. La démarche de l'ITEM (Institut des Textes et des Manuscrits Modernes au sein du CNRS) doit être vulgarisée. Il faut faire une linguistique de la production textuelle

*- réhabilitation des après-textes*

Mais il y aurait une innovation à ajouter : les textes des critiques et des théoriciens : l'après-texte, la réception du texte à travers les siècles.

Il serait intéressant que les élèves aient ainsi une vue sur l'ensemble du processus de production (des avant-textes et des après-textes)

*5- l'introduction de la notion de discours* qui remplace celle de texte : au sens où le texte est réinstallé dans une situation de communication (une instance d'émission et une instance de réception) et dans un projet de sens.

Tels sont les points d'appui à partir desquels on peut théoriser maintenant les pratiques d'écriture créatives ou d'invention..

---

### **Plan de l'intervention:**

- 1) les deux positions de lecture et d'écriture et les deux stratégies qui en découlent
  - 2) Articulation entre processus de production et produit
  - 3) La notion de séquence didactique : composantes, paramètres, modalités et exemples
-

## 1) Les deux positions de lecture et d'écriture et les deux stratégies qui en découlent

- a) la position fusionnelle
- b) la position distanciée

**a) la position fusionnelle** : c'est la première à se mettre en place : l'enfant commence par vivre ce qu'on lui raconte par héros interposé. Ecouter une histoire, c'est vivre une autre vie : processus d'identification. Si cet investissement projectif n'a pas lieu, l'enfant perd sa motivation. Il va conserver cette motivation en apprenant à vivre d'une autre vie grâce à la lecture. L'enfant ne percevant pas la médiation du langage par rapport au monde, il ne distingue pas les mots des choses.

Cette position fusionnelle est la mieux mise assurée par l'école. Elle perdure le plus souvent comme seule position de lecture chez l'adolescent et l'adulte : exemple de la collection Harlequin, de *Nous deux* et des feuillets à l'eau-de-rose qui favorisent cette fusion avec une autre vie par lecture interposée.

### **b) La position distanciée :**

Mais cette position fusionnelle va marquer ses limites. A un moment donné, on rencontre des objets qui ne permettent pas l'identification : objets ou scènes insupportables. D'emblée, pour se protéger, il faut se mettre à l'écart ou à distance. Exemple des films ou des romans d'épouvante :

- on peut se mettre à distance totale en disant "je ne veux pas lire ou voir ça" et fermer livre ou télé..

- on peut aussi demeurer en position fusionnelle tout en se mettant à distance en se disant : je ne risque rien car c'est du cinéma, de la fiction.. La distance se crée en prenant conscience qu'on n'est pas devant la vie, mais qu'on est devant une oeuvre imaginaire, un objet de langage : on prend conscience qu'il y a une différence entre les mots et les choses, et que les mots ne blessent pas. On s'aperçoit alors qu'on est face à un objet de langage et non face à un objet réel.

-on peut enfin devant un reportage qui se présente comme le réel adopter aussi une position distanciée en disant : ce reportage est un discours sur le réel fait pour m'imposer une certaine vision du monde. Suis-je d'accord avec ce que véhicule cet objet fabriqué en fonction d'un projet de sens?

**Question** : Pourquoi prenez-vous tous vos exemples dans le visuel ? Ce n'est pas la même chose avec un livre qu'on lit.

**Réponse** : Certes, mais que ce soit iconique ou langagier, c'est pareil, du point de vue de la réception.

**La position fusionnelle a des avantages** : on apprend des choses de la vie, et on en tire des leçons, il ne faut pas la mépriser car c'est elle qui motive l'envie de lire (Cf. Bettelheim : *Psychanalyse des contes de fées* ).

Dans un autre livre de Bettelheim (*La lecture et l'enfant* ) on voit cependant mise en scène la limite de cette position : une petite fille lit un livre à voix haute dans la classe. Tout d'un coup, elle s'arrête et dit qu'elle ne sait pas lire un mot : c'est le verbe "trembler" . On comprend qu'en fait elle ne veut pas lire ce mot parce qu'étant en position fusionnelle elle ne

supporte pas de vivre la peur véhiculée par ce mot.. L'institutrice, pour faire avancer l'élève, doit mettre l'élève dans une position distanciée, en lui disant que certes l'écrivain a écrit cela mais qu'il aurait pu écrire autrement. Ce faisant elle lui permet de glisser doucement de l'identification au personnage vers une identification au producteur du texte, le scripteur.

***Cette position distanciée permet au lecteur de passer à l'écriture.***

Seule la position distanciée permet en effet de passer de la position de récepteur à une position d'émetteur de texte.

Cette position a un autre avantage par rapport à la protection du sujet scripteur

Quand on fait écrire en atelier on met en place des phases de lectures collectives : si on laisse quelqu'un écrire en position fusionnelle, le texte avec lequel il fait alors corps, ne peut recevoir une critique sans que celle-ci soit perçue comme une agression sur la personne.

Si on laisse arriver l'intime, si on donne accès à l'intime du sujet, on fragilise la personne. Et on n'est pas dans la situation du thérapeute qui peut faire tomber les défenses pour les reconstruire. Il faut donc que la position d'écriture distanciée soit bien assurée pour qu'un scripteur ne soit pas en danger.

Cela se fera en choisissant des consignes d'écriture qui permettent la distanciation du sujet et de l'objet.

Par exemple on ne dira pas:

- "Faites votre portrait " (risque d'écriture fusionnelle)

mais on proposera

- "Faites votre portrait réel ou imaginaire" : l'enfant ou l'adolescent sera protégé puisque les autres ne pourront pas savoir s'il dit ou non le vrai .

On peut aussi dire : "Ecrivez en disant "je" mais "je" ne sera pas vous", jouant alors sur la distance entre narrateur et sujet.

Attention : la classe n'est pas faite pour faire "cracher le morceau" : bien distinguer entre la pratique en classe (qui insiste sur l'objet et la manière de le produire) et les pratiques d'écriture thérapeutiques.

On peut donc faire écrire en position fusionnelle ou distanciée, ou jouer sur les deux, mais en contrôlant.

Il est vrai qu'on a toujours envie de parler de soi et qu'on se débrouillera toujours pour le faire. Mais les autres n'ont pas besoin de savoir ni quand ni comment.

Cela dépend aussi du moment de l'année et de ce qu'on a déjà vécu avec les élèves.

Prenons la classique "suite de texte":

On commencera par une écriture "spontanée" et peu distanciée. Puis on reprendra ce que les élèves ont écrit pour analyser ce qui est une bonne ou mauvaise fin. On découvrira qu'écrire une fin, ce n'est pas se dire soi-même, c'est arriver à trouver une leçon possible pour le récit puis l'inscrire en utilisant le "style" de l'auteur, les mêmes opérations langagières que lui . On aura intérêt à les étudier explicitement, à les répertorier pour améliorer l'écrit spontané.

Pour réussir cette écriture "pastichielle", il faut relire le texte en position distanciée et s'approprier les mécanismes d'écriture de l'écrivain. Les élèves commencent ainsi à comprendre qu'on ne peut pas dissocier le travail du narratif de sa mise en écriture.

(Cf. article dans *Le Français dans tous ses états* intitulé "Faux et usage de faux" , CRDP de Montpellier). *Le Joujou du pauvre* de Baudelaire est souvent proposé comme point de départ pour une suite de texte. Mais on isole trop souvent l'épisode des deux enfants en supprimant l'introduction. Or on s'aperçoit que si on ne donne pas le début du texte, on fausse complètement le sens du récit qui suit.

On peut aussi utiliser des textes déclencheurs pour faire passer d'une position fusionnelle à une position distanciée...

### Exercice :

Je vais vous dicter un texte.

Texte de Sartre (*Qu'est-ce ce que la littérature?*) (texte dicté)

"Florence est ville et fleur, et femme, elle est ville-fleur et ville-femme, et fille-fleur tout à la fois. Et l'étrange objet qui paraît ainsi possède la liquidité du fleuve, la douce ardeur fauve de l'or et, pour finir, s'abandonne avec décence et prolonge indéfiniment par l'affaiblissement continu de l'e muet, son épanouissement plein de réserve.  
A cela s'ajoute l'effort insidieux de la biographie : pour moi, Florence est aussi une certaine femme [...]"

Voici le texte original :

"Florence est ville et fleur, et femme, elle est ville-fleur et ville-femme, et fille-fleur tout à la fois. Et l'étrange objet qui paraît ainsi possède la liquidité du *fleuve*, la douce ardeur fauve de l'*or* et, pour finir, s'abandonne avec *décence* et prolonge indéfiniment par l'affaiblissement continu de l'E muet, son épanouissement plein de *réserves*. A cela s'ajoute l'effort insidieux de la biographie : pour moi, Florence est aussi une certaine femme [...]"

Relevons les différences entre le texte original et le texte écrit : sous la dictée : italiques, E en capitales, pluriel du mot réserves

Italiques : elles montrent la dissémination de FLORENCE en trois mots : fleuve-or-décence . On comprend que c'est la prise en compte du signifiant qui a permis d'engendrer la deuxième phrase du texte.

On s'aperçoit aussi que c'est la prise en compte des signifiés qui a présidé à l'écriture de la première phrase : Florence est en effet liée à un prénom féminin, à une ville et à une étymologie ("flos" /fleur).

Au niveau premier de la lecture dénotée; le texte parle d'une ville, au niveau connoté métaphorique, il parle d'une femme et au niveau connoté métatextuel, il parle du signe "Florence".

On voit bien comment la compréhension d'un tel texte réclame les deux positions de lecture en même temps : celle qui identifie les mots aux choses, celle qui impose le texte comme un produit langagier.

Après, on proposera aux élèves d'imiter ce texte pour parler d'une autre ville. Ils devront alors :

- engendrer la première phrase à partir du signifié
- engendrer la seconde à partir du signifiant
- finir par une métaphore

Après, on peut introduire Ponge (*Le verre d'eau, 14 juillet*) ou Proust sur les noms de villes.

## 2). Articulation processus de production et produit fini :

Arrive l'idée de projet d'écriture et d'intention de l'auteur non comme qqch qu'il faut retrouver, une vérité qui nous échappe, mais comme un horizon nécessaire à la lecture..

Il faut placer l'intention comme un outil de lecture.

On peut faire des exercices d'écriture à partir de divers avant-textes d'écrivains. (cf. éditeur Zulma : publication de manuscrits avec transcription diplomatique) . Dans le livre que nous préparons (pour les éditions Bertrand Lacoste et du CNDP) sur *Les usages didactiques des manuscrits d'écrivains* on trouvera des propositions d'écriture créatives à partir des scénarios de *Madame Bovary* , de la constitution du personnage de Bonnemort dans *Germinal* de Zola (à travers les carnets d'enquête et les divers projets), de *La Fabrique du Pré* de Ponge (Skira, les Sentiers de la Création) (A paraître début 2002 : *Usages didactiques des manuscrits d'écrivains*, CRDP Toulouse et Bertrand-Lacoste)

### **Continuum**

Il faut faire comprendre aux élèves qu'écrire, c'est réécrire et réécrire, et qu'il faut donc sans arrêt évaluer ce qu'on a écrit.

### **3) Séquence didactique :**

**Définition** d'une séquence didactique: *suite de séances organisées selon une progression qui permet à l'élève une production finale*

Cette définition est fondée sur l'idée que toute appropriation d'un savoir passe par un acte de production .

La production est un objectif à atteindre qui nécessite la construction de certaines compétences ou certains savoirs.

J'atteins d'autant mieux les objectifs des IO que je les intègre à une démarche claire de production, car c'est cela qui conditionne l'acquisition des savoirs.

Ex : Pour lire le texte de Sartre, il faut que je m'approprie un certain nombre de savoirs (signifiant-signifié, dénotation-connotation).

Je dois savoir quels sont les savoirs que je veux faire acquérir : pour moi, enseignant, c'est explicite, mais pour les élèves, à la différence de ce qui se passe dans les autres disciplines, cela doit passer par des textes. L'enseignant doit nommer les savoirs mis en jeu pour bien lire un texte.

**Ce qu'un enseignant de français doit enseigner**, ce n'est pas la langue, c'est la maîtrise, par le futur citoyen, des objets de langage produits par la société : cette maîtrise doit être exercée aussi bien quand il est en position de récepteur que quand il est en position de producteur .

Les apports de langue ne sont pas des objectifs en soi, ils ne sont que des outils pour permettre la lecture et l'écriture.

Les textes ne doivent pas être un prétexte à l'acquisition des faits de langue. Leur réception et leur production est le véritable objectif de l'enseignement.

**Le futur citoyen** n'a rien à faire de la langue en elle-même, il a au contraire tout à apprendre de son fonctionnement dans les objets de langage qu'il doit sans cesse être capable d'interpréter et de produire.

**Moments et composantes d'une séquence didactique :**

	Texte lu	Consignes de lecture (sur l'aspect référentiel et sur la facture du texte)	Consignes d'écriture	Enjeux de savoirs conceptuels disciplinaires	Autres documents
Séance 1	2) Texte Sartre	3) Texte de Sartre et texte écrit sous la dictée : comparer et relever les différences  L'ordre n'est pas qqch de fixe et intangible	1) Ecrire sous la dictée	Connotation métatextuelle Sa - Sé métaphore	Textes de Ponge et Proust sur le nom de Parme, Gilbert Lascaux sur Geneviève, texte sur Genève paru dans <i>Le Monde</i> signé Max Genève + discours informatif sur Florence, faux discours poétique : lexique du beau dans le Guide Bleu, illusion poétique
Séance 2	Lecture de Ponge ou de Proust	Est-ce la même chose ou pas ?	Ecrire sur une ville : Amsterdam, Orange, Casablanca		
Séance 3	Lecture des textes produits par les élèves	Qu'est-ce qui est réussi -par rapport à la consigne ? - indépendamment de la consigne (pour rester dans le pb de l'écriture créative Qu'est-ce qui n'est pas réussi ?	qu'est-ce que je dois faire ?  A quoi je verrai que c'est réussi ? (vers l'autoévaluation)		



Séance 4	Lecture des textes produits	Relecture accompagnée (deux par deux ) : les élèves s'aident mutuellement à remplir la grille d'évaluation "Ce que je sais m'empêche d'en savoir plus" : celui qui n'a pas écrit en sait peut-être plus : on est bloqué par ses représentations pour transformer son texte Moyen de faire bouger les choses : l'autre nous relit différemment : c'est l'autre en moi	Réécrire le texte à deux (instance de décision, auteur et auxiliaire ) Ca marchera que si l'auxiliaire se fait l'avocat du texte et non de sa propre subjectivité ce jour-là. Il faut qu'il justifie les suggestions de réécriture autrement que par une affaire de goût et de couleurs		
Consigne d'écriture finale					

**Séances** : Si le texte est long, on peut faire plusieurs séances : dominante ironie, dominante homophonie etc.

**Problèmes habituels** :

- Ne pas confondre consignes d'écriture avec réponses écrites à des consignes de lecture
- La consigne d'écriture n'est pas une activité de métadiscours : ce n'est pas du commentaire, c'est une production d'un texte de premier degré.

Il s'agira ensuite d'articuler écriture créative et commentaire composé

Avant on fonctionnait sur le schéma suivant :

Lecture de textes littéraires      lecture de sujets      Ecriture de commentaire composé

On sautait des relais.

Il manquait :    écriture de textes littéraires  
                          lecture de commentaires composés

On devrait en effet étudier l'écriture des commentaires composés avant de la pratiquer. On pourrait relever ainsi dans un commentaire composé rédigé :

-**les reformulations** des idées principales (annonce A1 en introduction, reformulation A2 dans la partie A, A3 dans la conclusion de A, A4 dans la conclusion générale ) On

s'apercevra ainsi qu'une même idée est reformulée entre 5 et dix fois qu'on aurait intérêt à préparer à l'avance ses reformulations afin de choisir celle qui conviendra le mieux en introduction, celle qui permettra le mieux de passer d'une partie à l'autre, celle qui sera la mieux appropriée pour la conclusion.

- les *marques* ou les masques *de la subjectivité*
- l'expression des *relations logiques*
- la manière d'introduire les *citations*

On arrive ainsi à un nouveau schéma :

Lecture et Ecriture de textes littéraires	Lecture et écriture de sujets de C.C	Lecture et Ecriture de commentaires composés
--	---	---

**Evaluation** : voir plus haut ce qui est réussi ou pas réussi.

**Question** : Comment évaluer ce qui est indépendant de la consigne ?

**Réponse** : Il faut le faire entrer comme un plus qui peut faire l'objet d'un apprentissage ultérieur.

**Liste de séquences possibles** :

- pastiches
- suite de texte
- faux manuscrit d'écrivains à composer
- réaliser sur des copies à corriger une caricature des corrections d'un professeur
- pastiches de critique littéraire du XVIIIe, du XIXe, du XXe
- rédaction d'une nouvelle scène dans un roman ou dans une pièce de théâtre

Le travail de lecture se fera sur des textes regroupés au nom de mécanismes langagiers communs plutôt qu'au nom d'une thématique commune.

Pas encore de manuel de lycée, mais il existe des manuels pour la 6e et la 5e, parus chez Hatier Collection *Lire-écrire ensemble*. On peut les utiliser à tout âge car les textes ne sont pas fixés à un niveau donné. On peut les aborder de manière différente...

Dans ces manuels, les images illustrent non pas les textes, mais les procédés langagiers des textes (ex : un tableau d'Arcimboldo illustre un texte avec des homophones car dans les deux objets, une même trace visuelle a deux signifiés différents)

**N.B.**

J'ai récupéré des manuels de Cinquième que Hatier voulait mettre au pilon : je peux les donner en spécimen à ceux qui m'en feraient la demande (mél : [Claudette.Oriol-Boyer@u-grenoble3.fr](mailto:Claudette.Oriol-Boyer@u-grenoble3.fr))

## TABLEAU DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE

Modèle de Claudette ORIOL-BOYER

**Définition de la séquence didactique de lecture-écriture :**  
*suite de séances organisées selon une progression qui permet à l'élève une production textuelle finale.*

Séances	Texte(s) lu(s)	Consignes de lecture	Consignes d'écriture	Enjeux de savoirs conceptuels	Enjeux de savoir faire et savoir être	Textes et documents complémentaires
S 1						
S 2						
S 3						
S 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecture des textes produits par les élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ce qui est réussi</li> <li>- en accord avec la règle</li> <li>- indépendamment de la règle</li> <li>• Ce qui n'est pas réussi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ce qui reste à faire</li> <li>• Consignes de réécriture :</li> </ul>			
Consigne d'écriture finale						

NB : Les consignes de lectures qui demandent éventuellement des réponses écrites ne doivent pas être confondues avec des consignes d'écriture.