

## Québec français

# Les « écrits intermédiaires » pour penser, apprendre et se construire

Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton

---

La bande dessinée à l'école  
Numéro 149, printemps 2008

URI : [id.erudit.org/iderudit/1737ac](http://id.erudit.org/iderudit/1737ac)

[Aller au sommaire du numéro](#)

---

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN 0316-2052 (imprimé)  
1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

---

Citer cet article

Chabanne, J. & Bucheton, D. (2008). Les « écrits intermédiaires » pour penser, apprendre et se construire. *Québec français*, (149), 60–62.

---

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 2008

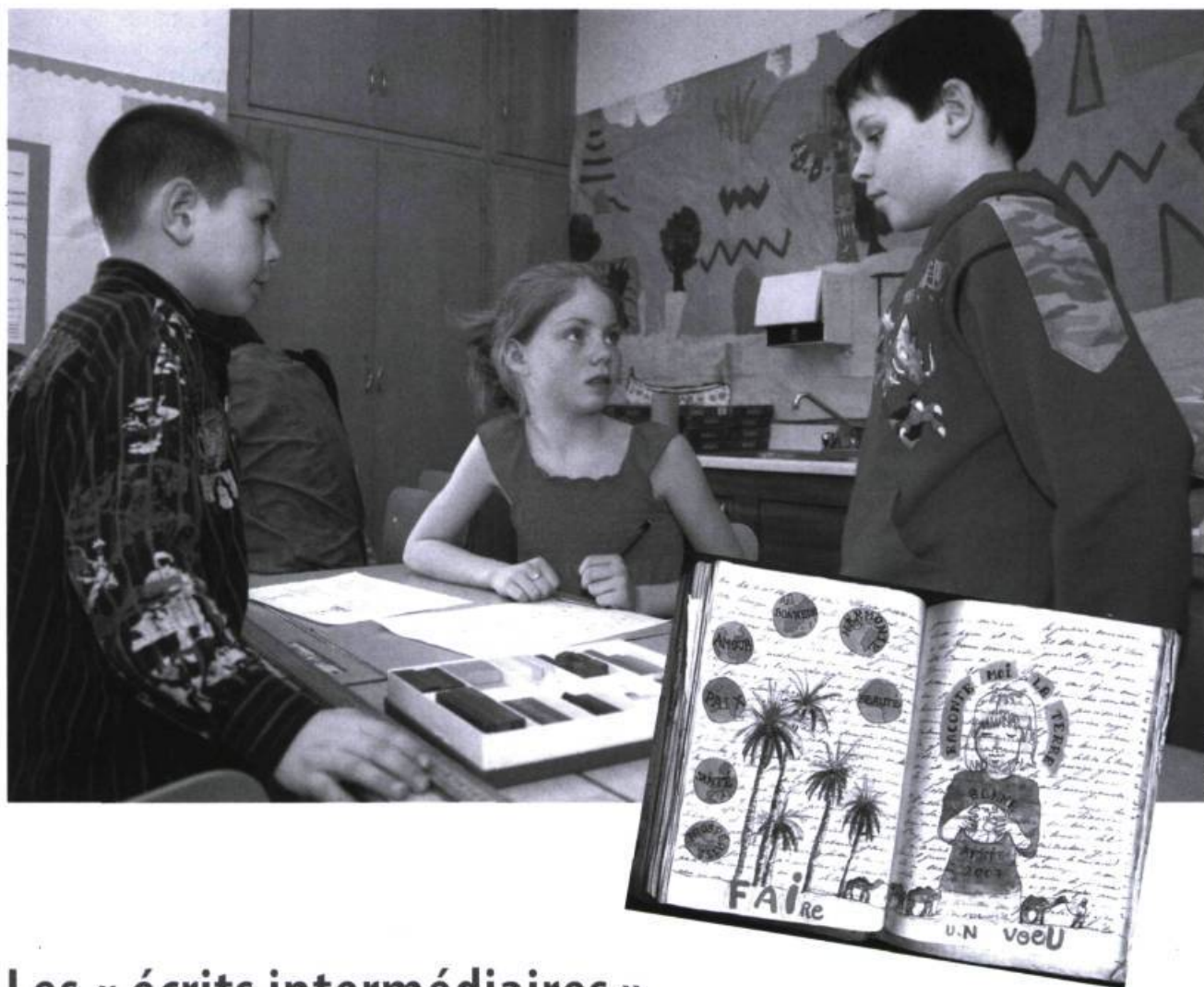
Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne. [<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>]

---



Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. [www.erudit.org](http://www.erudit.org)



## Les « écrits intermédiaires » pour penser, apprendre et se construire<sup>1</sup>

JEAN-CHARLES CHABANNE ET DOMINIQUE BUCHETON\*

L'expression « texte intermédiaire » était au départ une formule provisoire, qui s'est peu à peu diffusée dans le paysage didactique en français parce qu'elle permettait de désigner une forme particulière d'écrit, qui n'était pas inconnue dans les pratiques scolaires, mais qui méritait d'être mise en lumière. Il s'agit des formes d'écrit dont le but n'est pas seulement de transcrire et de transmettre une information, mais d'aider à penser, à apprendre... et même, disions-nous avec quelque audace, à « se construire ».

### Exemples d'écrits intermédiaires

Pour se donner une idée précise du travail réel des élèves dans une classe, il est très simple de recenser les supports qui permettent de collecter leurs divers écrits. Certains sont des *classeurs* ou des *cahiers de classe* où s'inscrivent le texte du savoir, des leçons recopiées ou dictées, ou des productions soigneusement corrigées. Il y a aussi les *cahiers d'exercice* ou d'évaluation, etc.

Mais il y a d'autres écrits « invisibles » : des cahiers de brouillon, des carnets de notes, des premiers jets sur feuilles volan-

tes, des listes, des schémas, des croquis, des citations, etc. Parler d'écrits intermédiaires, c'est accorder un statut scolaire original à ces écrits de travail, c'est donner plus de place et donc plus de temps à des moments où, au lieu de lire ou de parler, on écrit :

- un *carnet d'écrivain* pour noter des esquisses de récit, des jeux d'écriture à contraintes, des lanceurs de fiction, ou des *écrits libres*...
- un *cahier de pensées* où l'on note des arguments pour un débat civique ou philosophique...

- un cahier de narration de recherche en mathématique...
- un cahier d'expérimentation dans le cadre d'un projet scientifique, où l'on note des observations, des hypothèses, des conclusions provisoires...
- un cahier d'essai, où l'on consigne les différentes versions des écrits en cours, écrits de fiction, descriptions, comptes rendus...
- un journal de lecture pour rassembler des notes de lecture, des citations, des commentaires personnels...
- un carnet de bord, journal de travail avec lequel on fait régulièrement le bilan du travail fait, des difficultés surmontées, des notions apprises. Le même rôle peut être joué par des dossiers personnels où l'on collecte les écrits intermédiaires, les portfolios.
- etc.

### Des pratiques bien connues hors de l'école

Ces formes d'écrits ne sont pas inconnues hors de l'école : les pratiques ordinaires d'écriture montrent que des écrits intermédiaires sont présents partout : c'est le carnet d'esquisse et de croquis du peintre ; le carnet d'expérimentation du biologiste ; le carnet de voyage de l'explorateur ; le carnet de citations du philosophe ; le carnet de notes d'un écrivain...

On observe que ces écrits sont très composites, mêlant le dessin, les listes, les organigrammes, les schémas, les fragments de documents ou d'images collés, la copie. Ils sont quelquefois écrits à plusieurs mains, et le plus souvent en plusieurs fois, avec des ajouts ou des ratures. La norme y est inégalement respectée, même chez les experts : le griffonnage, le brouillonement y sont non seulement naturels, mais en quelque sorte nécessaires.

Mais surtout, on observe que ces écrits servent de point d'appui à un travail coopératif, qui tisse la relecture, la reformulation, la correction, la réécriture, les discussions, les mises au point... Tout un travail intellectuel qui ne pourrait se faire sans ces écrits-martys qui circulent entre les interlocuteurs, servent à recueillir des idées, permettent des comparaisons... La pensée est partagée et portée par des instruments.

### L'écriture comme « outil cognitif »

Ces écrits intermédiaires nous rappellent que l'écrit n'est pas seulement un outil d'enregistrement et de communication des messages : c'est, depuis l'invention de l'écriture, un outil psychique puissant qui permet un travail intellectuel spécifique. Écrire oblige en effet à un travail d'élaboration qui ne se réduit pas à la mise en mots normée d'un discours préexistant. Écrire, c'est s'orienter vers un destinataire absent et mieux expliciter, ce qui impose de hiérarchiser, de condenser ou de développer sa pensée.

C'est dans ses multiples sens qu'il faut comprendre la notion de texte intermédiaire : intermédiaire entre deux états d'un écrit qui ne peut progresser qu'étape par étape, entre une intuition et une pensée qui cherche sa formulation, entre les membres d'un groupe de travail, entre l'écrit et l'oral, etc. L'écrit est intermédiaire quand il est médiation entre deux sujets, entre deux discours, entre le sujet et lui-même ; quand il est transitoire.

Dans la classe, les écrits intermédiaires permettent aux élèves de prendre conscience du volume de travail fait, d'une part, et, d'autre part, de mesurer de visu leurs propres progrès. Cependant, ces pratiques de l'écriture comme instrument privilégié du développement intellectuel ne sont pas des pratiques spontanées. L'école doit les enseigner.

### Des pratiques scolaires qui heurtent les habitudes

Ces usages de l'écrit se heurtent, dans l'école, à des obstacles puissants, les représentations de ce que doit être l'enseignement de l'écrit : il faut enseigner d'abord des normes. On fait de l'orthographe, de la grammaire, de la conjugaison ; on travaille sur les types de textes, sur le lexique... On fait beaucoup d'exercices : mais on ne fait pas écrire ; ce qu'on rédige doit être, le plus vite possible, corrigé pour apprendre aux élèves à mettre les écrits aux normes ; pour pouvoir écrire, il faut passer beaucoup de temps à préparer l'écriture en réfléchissant ou en discutant avant ; on croit que savoir écrire est un « don » qu'on a ou qu'on n'a pas sans qu'on y puisse rien faire, et les experts sont supposés écrire d'un premier jet.

Représentations si puissantes qu'elles ne déterminent pas seulement les attitudes des parents, mais celles des élèves et celles des enseignants. Le rapport à l'écrit ainsi constitué peut-il être transformé ? Il renvoie à un entrelacs de pratiques et de représentations pour la plupart inconscientes, profondément incorporées.

Cependant, si le rapport au langage s'est construit dans des pratiques d'écriture, on peut estimer que ce sont des pratiques qui peuvent le mettre en mouvement. On observe que les performances et les attitudes des élèves varient significativement en fonction du temps passé à écrire. De même qu'on apprend à lire en lisant vraiment, pas en faisant des exercices de lecture, on apprend à écrire en écrivant souvent, sous des formes variées, à des moments différents de la journée, de la semaine, dans toutes les disciplines. Cela ne relève pas d'un laisser faire, mais de gestes professionnels précis pour accompagner ce déploiement des écrits.

### Pilotage et étayage

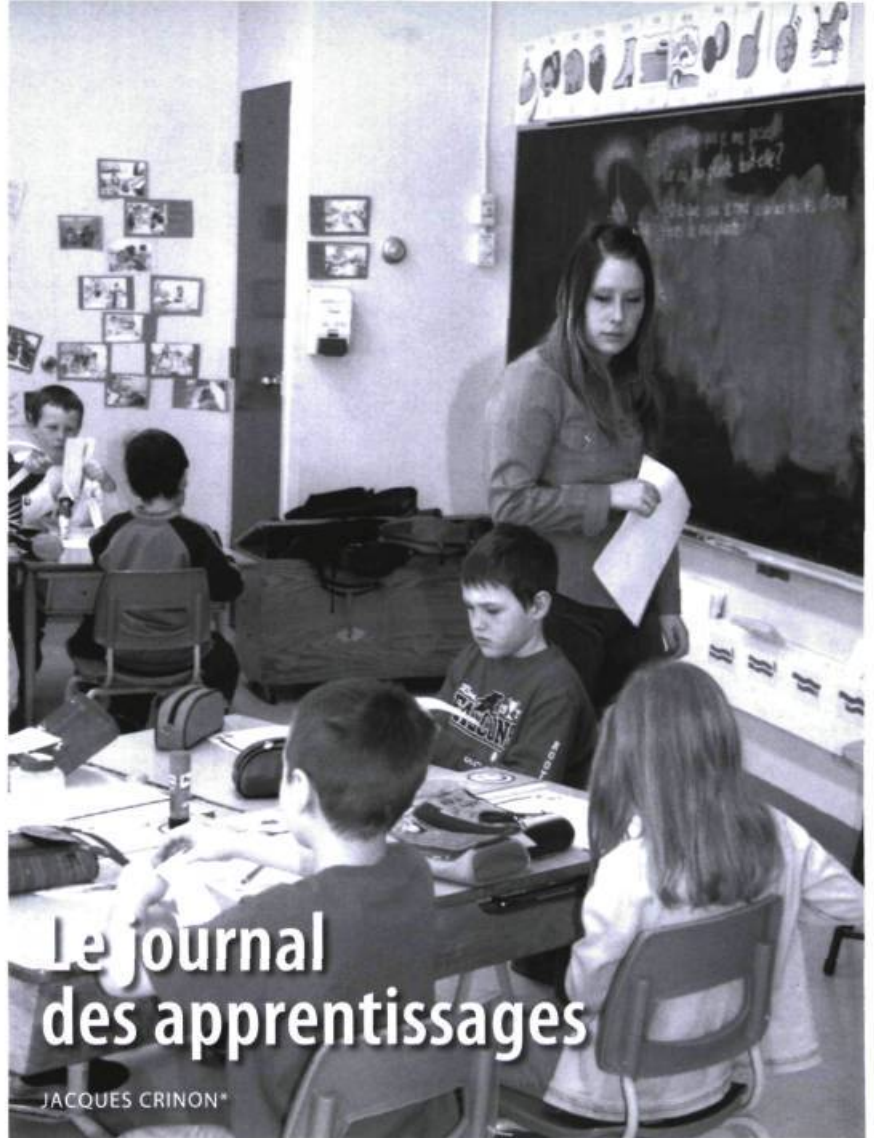
Écrire plus souvent, mais comment ? On a déjà tant de mal à placer tout ce que l'on a à faire dans une journée ! Et combien de temps va-t-on passer à corriger tous ces écrits ? Avant d'ajouter à la multiplication des tâches, commençons par recenser les moments où l'on écrit en oubliant la fonction heuristique de l'écriture de travail : établir une liste, rédiger une définition, donner un titre, etc. ; où l'on pourrait écrire, mais qu'on consacre à d'autres manières de travailler : ainsi passe-t-on souvent à l'écriture après l'oral. Il est plus rare qu'on pense à passer à l'écrit avant. Les modèles didactiques de la production d'écrits les plus récents privilégient le temps long du projet. Il faut en effet du temps pour rédiger, échanger, réviser, corriger des écrits dont les modèles sociaux sont plutôt longs (le conte, la nouvelle, le compte rendu...). Or, de multiples possibilités de travailler sur des formes courtes existent, pour des temps de travail très brefs et aisément multipliables.

Les moments importants sont les mises en commun des écrits produits lus par leurs auteurs. On peut aussi prévoir une place dans le cahier de travail (page libre en vis-à-vis) pour des annotations par les pairs : questions, reformulations, appréciations

négligées et aussi positives. L'enseignant peut aussi avoir à *annoter ces écrits*, ce qui ne signifie pas les corriger, mais les lire. Certains d'entre eux – *pas tous* – seront repris, améliorés, corrigés intégralement dans d'autres séances, pour être « publiés ».

En effet, les formes des écrits intermédiaires sont nécessairement celles d'un discours en gestation, formes embryonnaires et lacunaires. Il faut apprendre à lire ces écrits pour ce qu'ils sont. Il y a donc à inventer pour les écrits intermédiaires d'autres gestes d'évaluation. Il faut pouvoir lire dans de tels écrits ce qu'ils nous apprennent de l'activité de l'élève, des contenus évoqués, des attitudes manifestées. Retenons simplement ici le souci de renvoyer à chacun la mesure de ses avancées à lui : ce qui serait insuffisant pour celui-ci est une réussite pour tel autre. C'est appliquer un principe qui peut apparaître comme paradoxal : plus l'élève commet de fautes, moins il y a de rouge sur sa copie et plus les remarques désignent ce qui est réussi, ce qui est intéressant, ce qui devrait être développé, etc.

On voit bien que tirer parti des écrits intermédiaires sollicite deux qualités de l'enseignant : la capacité à observer les élèves au travail et la patience dans l'exigence.



## Le journal des apprentissages

JACQUES CRINON\*

© RÉAL BITINGER

\* Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de l'Académie de Montpellier-Université de Montpellier 2, équipe LIRDEF-ALFA

### Notes

- 1 Ce texte respecte les recommandations de l'Académie française, *Journal officiel* du 6-12-1990, *Documents administratifs* n° 100.
- 2 Il est souhaitable qu'on habitue les élèves à relire pour corriger toute production, par exemple en changeant la couleur du stylo. C'est en soi un geste à enseigner. Mais l'objectif du texte intermédiaire est ailleurs.

### Références

Chabanne J.-C., et D. Bucheton [dir.], *L'écrit et l'oral réflexifs. Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF, 2002.

Chabanne J.-C., et D. Bucheton, *Écrire en ZEP*, Paris/Versailles, Delagrave/CRDP, 2002.

### Du faire à l'apprendre. Conduire les élèves à expliciter l'enjeu d'apprentissage des situations vécues à l'école, tel est l'effet de l'écriture régulière d'un journal des apprentissages.

Pour apprendre, il est nécessaire de faire, d'agir ; il ne suffit pas d'entendre ou de lire l'énoncé d'un savoir déjà constitué. Ce postulat conduit beaucoup d'enseignants à mettre l'accent sur l'activité de leurs élèves, le tâtonnement, la recherche – qu'il s'agisse par exemple de démarche expérimentale en sciences, d'observation des régularités de la langue en français, de résolution de problèmes... – ou encore sur la répétition d'exercices visant à automatiser des savoir-faire.

Pourtant, faire ne suffit pas. À de nombreux élèves, ceux justement qui ne sont pas en situation de réussite, le sens et le but des tâches qui sont proposées en classe restent obscurs. É. Bautier et J.-Y. Rochex<sup>1</sup> ont

analysé le malentendu entre les enseignants et certains de leurs élèves sur l'enjeu des tâches scolaires comme un élément majeur dans la genèse de l'échec. Alors que certains élèves interprètent les tâches assignées par l'enseignant dans leur dimension d'activité cognitive et d'apprentissage, d'autres se cantonnent à l'exécution du travail demandé et croient ainsi répondre à la demande de l'enseignant. Ainsi tel élève du début du primaire, invité à découper des images et à les coller pour reconstituer le déroulement logique d'une histoire, concentrera toute son énergie sur les aspects matériels de la tâche aux dépens de l'objectif véritable qui lui échappe. Tel autre, à la fin du primaire, tentera de répondre à des questions de lecture sur un texte en évitant de lire le texte.