

# ***Les récits sollicitant le vécu au CM2. Éléments d'analyse et de comparaison***

Yves Reuter, université Charles-de-Gaulle-Lille 3, THÉODILE, ÉA 1764

---

Cet article prend appui sur une recherche visant à appréhender les effets de la pédagogie « Freinet », telle qu'elle est pratiquée dans un groupe scolaire situé en REP. Dans ce cadre, afin d'analyser la production textuelle, des récits sollicitant le vécu ont été demandés aux élèves. Ces productions sont étudiées dans une double perspective, évolutive et comparative. Elles sont de surcroît mises en relation avec des écrits sollicitant l'imaginaire, des entretiens et les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage mis en place. Au travers de ces analyses, il s'agit de préciser les éventuelles spécificités des productions et de la réflexion sur celles-ci des élèves « Freinet », de s'interroger sur le statut didactique de ces écrits et de réfléchir aux problèmes méthodologiques soulevés par de telles recherches.

## **Introduction**

Cet article s'appuie principalement sur l'analyse de productions imposées à des élèves de CM2 dans le cadre de recherches sur les effets de la pédagogie Freinet mise en place dans un groupe scolaire situé en Réseau d'Éducation Prioritaire<sup>1</sup>. Ces écrits, sollicitant le vécu, ont été recueillis pendant cinq années consécutives et étudiés dans une double perspective, évolutive et comparative (avec d'autres écoles) dans le cadre des recherches mentionnées ou d'autres, menées notamment par des étudiants de maîtrise (master 1) ou de DEA (master 2). Ils ont de surcroît été mis en relation avec des écrits sollicitant l'imaginaire, des entretiens se rapportant à ces productions, ainsi qu'avec des observations de classe.

Au travers de ce dispositif, je vise trois objectifs principaux : appréhender les éventuelles spécificités des élèves travaillant dans le cadre de la pédagogie « Freinet »<sup>2</sup>, réfléchir aux problèmes soulevés par l'analyse de tels écrits et

---

1 La mise en place de cette école « Freinet » ainsi que les principes des recherches, les dispositifs mis en place et les problèmes méthodologiques rencontrés sont exposés de manière détaillée dans Reuter, dir., 2005b et Reuter et Carra, 2005.

2 Les guillemets qui encadrent, tout au long de cet article, « Freinet », signalent que, d'un côté, ce qui est instauré dans cette école se réclame explicitement du corps de principes élaboré par Célestin Freinet mais que, d'un autre côté, il en constitue une actualisation singulière.

par la définition d'une éventuelle « compétence narrative », caractériser le(s) statut(s) didactique(s) de tels récits.

Dans cette perspective, l'exposition de cet article s'organise autour de cinq étapes : la présentation des recherches menées (1) et du mode de travail pédagogique mis en place (2) ; le bilan de l'analyse des écrits (3) ; une mise en relation avec des entretiens (4) et, en guise de conclusion (5), des éléments de discussion quant aux problèmes soulevés.

## 1. Le cadre des recherches

### 1.1. La mise en place de l'école « Freinet »

À la rentrée de septembre 2001, l'équipe enseignante du groupe scolaire Concorde (maternelle et primaire) a été intégralement remplacée par des maîtres volontaires, cooptés, se réclamant de la pédagogie « Freinet », sur la base d'un projet pédagogique. Cette expérience, atypique dans le paysage scolaire français et qui n'a pas été mise en place sans difficultés, résulte de la conjonction entre deux logiques. La première était celle de l'IEN de la circonscription qui souhaitait remédier à une situation scolaire alarmante : ce groupe scolaire, situé dans le REP de Mons-en-Baroeul (dans la banlieue de Lille), était confronté à une baisse des inscriptions et à un risque de fermeture en raison de sa réputation cristallisée autour de résultats comparativement plus faibles et de phénomènes de violence. Cette logique a rencontré celles de membres de la « Régionale » de l'ICEM (Institut coopératif de l'école moderne) qui cherchaient depuis longtemps à travailler au sein d'un même groupe scolaire autour d'un projet pédagogique commun.

La concrétisation de ce projet – dérogeant à nombre de fonctionnements « normaux », par exemple en ce qui concerne les mutations des enseignants, mais qui est néanmoins passé devant les diverses commissions paritaires requises – a été assurément tributaire de la ténacité et de l'intelligence institutionnelle déployée par l'IEN au travers de multiples dossiers et de stratégies de communication pertinentes face aux différentes catégories d'acteurs concernés. Il a de surcroît souhaité que ces changements soient accompagnés de deux principes : conserver les fonctionnements « ordinaires » d'une école de quartier afin d'éviter la mise en place d'une expérimentation « vitrine » et de saisir ce qui est attribuable aux dispositifs installés, sans autre apport spécifique ; soumettre cette expérience à une recherche évaluative afin de mieux en comprendre les intérêts et les limites.

C'est dans ce cadre que des contrats ont été noués avec THÉODILE et que le projet de recherche s'est élaboré au travers de réunions, formelles ou informelles, sur plusieurs mois<sup>3</sup>.

---

3 Cela s'est par exemple concrétisé par des retours très rares des analyses menées par les chercheurs pendant les deux premières années, ce qui n'a pas été sans engendrer des tensions...

## 1.2. Les recherches menées

Après diverses péripéties, le dossier de recherche a été présenté à la direction de la Recherche du ministère de l'Éducation nationale et accepté en tant qu'ERTE (Équipe de recherche technologique en éducation) dans le cadre du contrat quadriennal (2002-2005) de l'université de Charles-de-Gaulle-Lille 3. Cette ERTE (1021), « Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire » s'est constituée autour de quatre questions principales :

- celle de la description du mode de travail pédagogique mis en place ;
- celle des effets éventuels, de leur nature, de leur temporalité... en comparant les performances des élèves avec ceux d'autres écoles ;
- celle des relations entre les pratiques pédagogiques et ces effets ;
- celle de la transférabilité<sup>4</sup> éventuelle des dispositifs mis en œuvre.

Elle s'est en outre dotée de cinq principes essentiels :

- une durée longue (au moins cinq ans) afin de pouvoir suivre le devenir d'élèves ayant effectué toute leur scolarité primaire au sein de ce mode de travail et de pouvoir appréhender la différenciation temporelle des effets éventuels ; cela a d'ailleurs nécessité, en raison de la durée restreinte (3 ans) accordée aux ERTE, la mise en place d'un nouveau projet de recherche affinant le précédent, expertisé et soutenu par l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais (« Effets d'un mode de travail pédagogique « Freinet » en REP ») ;
- des investigations « non collaboratives » avec les praticiens afin de ne pas influencer sur leurs pratiques ;
- un grand nombre de comparaisons, aussi bien diachroniques que synchroniques, afin d'analyser le plus précisément possible les évolutions et leurs modalités ainsi que les effets spécifiques dus à ce mode de travail ;
- l'étude de dimensions diversifiées : relations école-familles, construction des normes et des valeurs, rapports à l'école et aux savoirs, apprentissages dans les différentes disciplines... ;
- la mise en œuvre croisée de cadres théoriques et de techniques de recueil et de traitement des données (observations, productions « ordinaires », productions sollicitées, questionnaires, entretiens...) variés.

Ces deux dernières dimensions notamment justifient la composition pluridisciplinaire de l'équipe réunie (sociologue, psychologues de l'éducation, pédagogue, didacticiens du français, des mathématiques, des sciences...). L'ensemble de ces principes visait, outre à garantir certaines normes de scientificité, à nous prémunir contre des approches des modes de travail pédagogiques « alternatifs » trop souvent excessivement globales (entraînant des risques de

---

4 Je reprends cette expression à Marcel Lesne (1979). Elle présente à mes yeux l'avantage de mettre l'accent sur les modalités du *travail* effectué en articulant de multiples dimensions : rapports au pouvoir et au savoir, dispositifs, situations...

jugements « massivement » positifs ou négatifs) ou trop partielles (ne prenant en compte que des aspects très restreints de la réalité concernée).

## **2. Le mode de travail pédagogique mis en place**

Le mode de travail pédagogique (désormais MTP) instauré se réclame des principes prônés par Célestin Freinet tout en n'en constituant qu'une actualisation singulière qu'il s'agissait donc, pour nous, de reconstruire en fonction des dispositifs et des pratiques mis en place<sup>5</sup>.

### ***2.1. Les principes de fonctionnement du Mode de Travail Pédagogique***

Ces principes de fonctionnement sont donc ceux que nous avons reconstitués au travers de nos recueils et de nos traitements de données. Résumés cavalièrement ici, ils apparaîtront sans nul doute elliptiques et abstraits au lecteur ; en même temps, il me paraît indispensable d'en donner ne serait-ce qu'un bref aperçu, dans la mesure où ils définissent le MTP mis en place et sont susceptibles d'éclairer, au moins en partie, certains des éléments plus spécifiques concernant la production textuelle que j'aborderai ensuite. Pour en faciliter l'exposition, j'ai choisi de les présenter au travers de trois entrées : l'école comme institution, les élèves et les apprentissages ; la part du maître.

#### ***2.1.1. L'école comme institution***

Il est essentiel de comprendre que, dans l'esprit des maîtres, rien n'est évident ou naturel. Tout est à *instituer*, au travers de six principes notamment.

- Fondamentalement, *l'école est centrée sur les apprentissages* et cela justifie tous les autres principes, les dispositifs mis en place, les règles, voire les sanctions. Dans cette perspective, le maître-mot est le *travail* et les apprentissages articulent indissociablement instruction et éducation.
- *L'école, en tant que communauté, est constamment réinstituée* à l'aide de divers mécanismes et dispositifs : constitution et renégociation constante des projets institutionnel et pédagogique, cooptation des membres de l'équipe, conseils (de classe, d'école, de maîtres...) multiples, fréquents et véritablement fonctionnalisés.
- *L'école est constituée comme une société, relativement autonome*. Cela se marque notamment par l'élaboration de ses propres lois et règlements, par la mise en place d'instances de décisions spécifiques, par son activité laborieuse et ses métiers<sup>6</sup>, par l'élaboration d'une culture commune et par une structuration de ses loisirs (récréations, fêtes, ateliers du soir...) intégrés au projet éducatif. Ses membres – maîtres et élèves – sont institués

---

5 Et non des écrits de référence ou du discours des acteurs.

6 Les métiers sont des rôles au service de la communauté, assumés par des élèves, élus pour un temps déterminé. Il s'agit par exemple de la gestion du temps, de la distribution de la parole, du matériel scolaire compensant les oublis ou les pertes des élèves, de la remise en ordre de la classe...

en citoyens scolaires. Sociabilité et citoyenneté sont donc des principes à vivre et de vie et non des objectifs discursifs ponctuels, convoqués essentiellement lors de rappels à l'ordre ou de moments d'éducation civique.

- *Cette société se réfère à un idéal démocratique*, mis à l'épreuve au quotidien, quelles qu'en soient les difficultés, via la rotation institutionnelle des responsabilités, l'élaboration collective des règles, leur publicité et leur modifiabilité, l'imposition de leur respect aux élèves *comme aux maîtres*, la priorité accordée à l'entraide et à la coopération (et non à la compétition), une gestion rapide et explicite des problèmes...
- *Cette société se construit une culture commune* au travers de la constitution, de la conservation et de l'activation régulière des expériences vécues, des discours, des écrits, des dessins... *via* de multiples outils tels que les cahiers de classe, les affichages, les archivages...
- Elle ne vit cependant pas en autarcie car *elle demeure largement ouverte sur le monde extérieur* : savoirs et savoir-faire constamment référés à leur fonctionnalité dans les univers extrascolaires, activité épistolaire régulière (notamment avec les correspondants), sollicitations incessantes des parents... De surcroît, des dispositifs tels les entretiens ou les « quoi de neuf ? » du matin permettent de faire circuler expériences, objets, savoirs... entre l'école et les familles (mais toujours de manière très codifiée et à des fins d'apprentissage).

### 2.1.2. Les élèves et les apprentissages

Les apprentissages étant centraux, tout est mis en œuvre pour les réaliser au travers, ici encore, de quelques principes fondamentaux. En premier lieu, *tout enfant est posé comme désireux et capable d'apprendre* pourvu que le milieu – en l'occurrence pédagogique – lui permette et lui facilite ses apprentissages. Mais l'enfant est à constituer comme *sujet apprenant*, membre d'une communauté et astreint à des règles et des modes de fonctionnement spécifiques, ce qui nécessite et justifie nombre de dispositifs (métiers, conseils, mise au travail à partir du matériau et des questions amenés par les élèves eux-mêmes...). *Nul autre n'est capable d'apprendre à la place de l'élève.*

Ce principe impose aux maîtres une extrême attention à la diversité des cheminements de chacun et impose la mise en place de dispositifs les favorisant et une conception de l'enseignement comme incitation et facilitation plus que comme transmission. Si l'élève apprend ainsi, c'est notamment parce qu'il peut le faire à *partir de ses propres questionnements* qui motivent et fonctionnalisent savoirs et savoir-faire qu'il s'agit donc de susciter et d'étayer. *L'élève apprend en faisant* des projets, des recherches... qui constituent un faire scolaire authentique. Le métier principal des élèves – constamment réaffirmé par les maîtres – est bien d'apprendre. Mais les apprentissages – et cela a été bien moins dit à propos des pédagogies alternatives – s'effectuent en sollicitant, complémentaiement et incessamment, une *distance réflexive* : par la préparation de l'action,

les discussions autour des problèmes, des stratégies et des solutions possibles, les formes de coopération mises en place, la réflexion sur les erreurs, le temps qui peut être prolongé en fonction des problèmes rencontrés, la multiplicité des situations de socialisation et d'évaluation... De surcroît, et ceci s'articule sans nul doute avec cela, l'élève apprend au travers d'une *multiplicité de rôles et de positions* par rapport aux savoirs et aux savoir faire qu'il assume alternativement : exécutant, créateur, chercheur, conférencier, auditeur, discutant, critique, aide... De manière complémentaire encore, *différentes formes de pensée*, notamment convergente et divergente, *sont constamment sollicitées* dans les différentes matières (il existe, par exemple, des créations mathématiques).

L'élève apprend encore parce qu'il est *sécurisé*. Ce principe implique entre autres – toujours au travers de multiples dispositifs – de pouvoir s'exprimer ou se décharger au moins en partie de préoccupations extérieures mais aussi et surtout d'être sécurisé dans ses apprentissages *via*, par exemple, le droit à l'erreur (non stigmatisée), des dispositifs d'évaluation à vocation formative (plans de travail, brevets, exposition des progressions...), de multiples dispositifs d'entraide, des cadres clairs appropriables par tous (affichages publics, routines de fonctionnement...), des phases répétées de mise en relation des situations, des savoirs et des savoir-faire, un ajustement du temps aux besoins de chacun... L'enfant apprend enfin parce qu'il peut se situer dans une histoire de ses apprentissages, rendue accessible par la conservation et l'activation d'un maximum de documents le concernant ainsi que sa classe.

### 2.1.3. La part du maître

Dans le cadre ainsi tracé, la part du maître est déterminante et peut, elle aussi, se comprendre à partir de quelques principes structurants. En premier lieu, la *place de chacun est clairement marquée* au travers d'une double structure constamment réaffirmée : adultes/enfants ; maîtres/élèves/parents d'élèves (ce qui implique un fonctionnement « modèle » du maître<sup>7</sup>). Mais, au sein de cette double structure aux places étanches, doivent régner un *respect total et un maximum d'échanges et de coopération*. La part du maître se réalise en grande partie au travers de la *mise en place* et de la *gestion des dispositifs*, ayant fait leurs preuves dans cette tradition pédagogique, mais constamment interrogés et réaménagés/réaménagementables qui constituent de surcroît des tiers, matériels et symboliques, de la relation pédagogique. Le maître se pose aussi comme un *garant* des apprentissages, de la sécurité, des dispositifs, des règles... (ce qui implique parfois, paradoxalement, un décrochage des règles auxquelles il est normalement astreint, pour faire respecter les dispositifs, par exemple), garant lui-même contrôlé par les conseils, le projet pédagogique, ses pairs... Le maître est encore *l'adjuvant* fondamental des apprentissages des élèves au travers de ses multiples rôles évoqués et surtout de l'attention au cheminement de chacun et de la recherche, quasi-obsessionnelle, de ce qui pourrait contribuer – sans se substituer – à ces cheminements individuels. D'une certaine manière,

---

7 En tant que modèle d'adulte, de maître, de citoyen de cette communauté...

ce maître est donc un équilibriste, dans *la gestion de tensions structurantes* : entre construction d'une communauté de travail et d'apprentissage et respect et étayage des cheminements individuels ; entre enrôlement dans le faire et construction d'une distance réflexive ; entre instauration de cadres forts et stables et mobilité, ouverture à l'imprévu ; entre constitution d'une microsociété relativement autonome et relations fortes aux univers extrascolaires...

## 2.2. Les caractéristiques de l'univers de l'écrit mis en place

Cette description du MPT instauré demeure cependant à spécifier en ce qui concerne l'écrit, d'une part, pour appréhender jusqu'à quel point ce qui est pratiqué dans ce domaine est homogène au cadre général, d'autre part, pour tenter de mettre en relation les conclusions de nos analyses des productions et des entretiens avec les dispositifs d'enseignement.

C'est pourquoi nous avons fait appel à la notion d'*univers de l'écrit* (Reuter, 2003), définie comme une coupe, arbitraire mais pertinente au regard du projet de connaissances, susceptible de faciliter la modélisation d'un secteur de l'univers scolaire – ici celui de l'écrit – en explicitant les relations entre acteurs, objets et pratiques. La construction de cet univers de l'écrit a été opérationnalisée méthodologiquement (Giguère et Reuter, 2004), au travers d'une grille d'analyse comprenant quatre catégories (écrits ; supports ; outils ; activités), chacune d'entre elles étant détaillée à l'aide de multiples critères (sources, usages, fréquence...).

La reconstruction de l'univers de l'écrit instaurée dans cette école repose sur deux sources principales : des observations ponctuelles (moins d'une journée), menées par divers membres de l'équipe pendant les cinq années écoulées, et des observations de moyenne durée (une semaine en continu) menées essentiellement par Jacinthe Giguère (2005) dans six classes (trois de CE2 et trois de CM2) pratiquant des pédagogies différentes (« classique », « de projet » et « Freinet »<sup>8</sup>).

On peut synthétiser, de manière très cavalière, les spécificités de cet univers de l'écrit – comparé à ceux d'univers tributaire de MTP plus classiques<sup>9</sup> – autour d'une dizaine de traits. Son *importance* d'abord : présence massive d'écrits dans l'établissement et dans les classes, fréquence des pratiques (les élèves lisent et écrivent plus et plus régulièrement). Cette importance s'articule avec une *diversité* remarquable : les élèves écrivent des textes plus diversifiés, lisent des documents variés (nombre d'entre eux sont de source extrascolaire et/ou apportés par les élèves eux-mêmes...), dans des situations différenciées, dans l'ensemble des disciplines... et, de surcroît, les documents écrits sont plus *mobiles* qu'ailleurs (ce qui est affiché, par exemple, est renouvelé plus fréquemment). Fondamentalement *l'écrit est fonctionnalisé* de manière plus accentuée :

---

8 Nous nous appuyons donc sur les analyses de Giguère (2005) en laissant cependant de côté, pour des raisons d'économie, la classe travaillant en pédagogie du projet.

9 Cette désignation n'a, en l'occurrence, aucune connotation négative.

multiplicité des fonctions<sup>10</sup>, contextualisation importante, articulations fortes (entre lecture et écriture, pratiques de l'écrit, écrit et oral, scolaire et extrascolaire...), utilisation fréquente et autonome (des référentiels, par exemple) par les élèves. Cette fonctionnalisation est particulièrement intéressante sur deux axes : celui de l'élaboration des savoirs, qu'elle soit collective ou individuelle (recherches des élèves), qu'elle se situe en français ou dans d'autres disciplines ; celui de la communication avec une variété de destinataires plus accentuée qu'ailleurs : maître ou élèves de la classe, collectif-classe (incluant maître et élèves), élèves d'autres classes, correspondants, parents, autres (*via* le site Internet par exemple).

Cet univers de l'écrit s'élabore encore au travers de *situations plus ouvertes* avec une large place accordée à l'expression, à la communication choisie, aux explorations personnelles (recherches), aux avis et réactions personnelles face aux textes. Il accorde une place importante à la *distance réflexive* *via* la part accordée aux essais, la confrontation des positions et des stratégies, la réflexion sur les erreurs, les écrits intermédiaires, les retours réflexifs ce qui a été effectué ou appris... Il articule aussi, de manière tout à fait remarquable, un *espace d'individualisation* plus conséquent qu'ailleurs et des *fonctionnements collectifs spécifiques*. L'individualisation est en effet fortement marquée : autonomie dans le choix des recherches ou des écrits à produire (textes libres), plans de travail, sélection des activités à certains moments de la journée, documents apportés ou utilisés, choix des outils et des supports, part moins importante du travail commun imposé à tous. Mais cette individualisation ne se comprend qu'en relation avec des fonctionnements collectifs caractérisés par la coopération et l'entraide systématiques (dans les recherches, dans les dictées, dans les phases collectives de construction de savoirs...). De fait, le collectif-classe (associant maître et élèves) garantit et étaye cette individualisation qui le nourrit en retour. Il convient encore de noter que cet univers est *historicisé*, bien plus qu'ailleurs, non seulement par les multiples renvois qu'effectuent les maîtres entre situations et entre savoirs, mais encore par des instruments spécifiques, tels le « journal de classe », véritable mémoire des activités collectives.

Deux traits complémentaires méritent l'attention pour conclure la présentation de cet univers. En premier lieu, les formes traditionnelles d'usage de l'écrit sont plus limitées : les exercices « fermés » et systématiques, en orthographe ou en grammaire par exemple, sont ici bien moins fréquents. En second lieu, certaines modalités de travail mises en exergue au sein des discours didactiques actuels n'occupent que peu de place : tel est le cas des réflexions explicites sur les catégories de textes ou encore de la réécriture qui s'effectue plutôt sous forme de corrections syntaxiques ou orthographiques sollicitées par le maître ou de suggestions – reprises ou non – sur la compréhension, l'intérêt ou l'originalité, de la part du maître ou du collectif-classe.

---

10 Valorisation, socialisation, régulation de la vie collective et du travail... mais ainsi absence de fonctions présentes ailleurs : punition, occupation du temps vacant...



Il est temps maintenant, après avoir brossé le cadre pédagogique général, d'en venir à l'analyse des productions sollicitant le vécu.

### **3. L'analyse des récits sollicitant le vécu (RSV)**

L'étude de ces écrits sera d'abord replacée dans le cadre élargi des principes que j'ai adoptés pour analyser la production textuelle des élèves. Je présenterai ensuite succinctement la démarche que j'ai suivie avant d'exposer quelques résultats sous l'angle de la comparaison et de l'évolution. Je conclurai sur une comparaison avec les écrits sollicitant l'imaginaire.

#### ***3.1. Principes adoptés pour l'analyse de la production écrite des élèves<sup>11</sup>***

J'ai d'abord décidé de mettre en œuvre trois recueils de données à partir de trois consignes différentes, la première imposant l'écriture de récits sollicitant l'imaginaire (au CM2)<sup>12</sup>, la seconde la rédaction de récits sollicitant le vécu (au CM2) et la troisième la description de son école (du CP au CM2). Ces trois axes ont été retenus afin de permettre une approche de la production textuelle qui ne soit pas réduite, comme c'est trop souvent le cas, à un type de texte, voire à un genre, lui-même restreint à une thématique unique, même si cela demeure encore trop limité par rapport à la diversité des catégories possibles de discours écrits qui devraient être prises en compte pour esquisser l'image d'une compétence scripturale.

Pour chacune de ces catégories d'écrits, l'étude a été menée sur cinq ans (outre l'année préliminaire, avant la mise en place de la nouvelle équipe) afin de suivre l'évolution des résultats en relation avec le nombre d'années passées dans le cadre de ce MTP.

Les écrits réalisés à l'école Hélène-Boucher (dorénavant HB) ont été, dans chaque cas, comparés à ceux d'autres écoles, de milieu similaire ou non, fonctionnant majoritairement de manière plus classique. Les productions obtenues lors de cette recherche ont été de surcroît mises en perspective avec d'autres obtenues dans le cadre de recherches antérieures ou parallèles (souvent menées avec des étudiants de M1 ou de M2 ; cf. Deschildt, 2004, Humbert & Prudhomme, 2004 et 2006, Lammertyn, 1999 et 2000...).

De fait, cet arrière-plan comparatif, de plusieurs centaines de copies à chaque fois, permet de fonder les spécificités des productions des élèves de HB, lorsqu'elles existent. J'ai enfin essayé de faire en sorte que le choix de la consigne (et de la situation de travail qui l'accompagne) soit, autant que faire se peut, « également distant », même selon des modalités différentes, des modes de travail « ordinaires » de l'écrit à l'œuvre dans les classes retenues.

---

11 Ces principes et leur opérationnalisation sont détaillés dans Reuter, 2005b.

12 « C'est le soir. Comme d'habitude, un enfant se couche et lit, attendant que son père vienne l'embrasser. Mais il tarde à venir. Soudain la porte s'ouvre. Une créature monstrueuse apparaît... ».

### 3.2. La démarche suivie pour l'analyse des récits sollicitant le vécu

Les RSV présentent au moins trois intérêts pour qui souhaite analyser les compétences de production textuelle d'élèves de l'école primaire :

- ils appartiennent à une catégorie d'écrits inscrite dans la tradition scolaire, mais avec des variations importantes dans les attendus et les implicites selon les époques et les types de pédagogie, même s'ils semblent, à l'heure actuelle, plus lus qu'écrits dans les cadres pédagogiques classiques (Bishop, 2004) ;
- ils réclament des activités mentales au moins en partie différentes des écrits sollicitant l'imaginaire, puisqu'il s'agit ici de mettre en forme un référent préexistant, plutôt que de construire un univers fictionnel ; dans cette optique, ils permettent une comparaison intéressante quant aux variations de la maîtrise narrative selon la relation au référent ;
- ils ont fait l'objet de multiples études (cf. notamment Bishop, 2004 ; Clanché, 1988 et 1992 ; Fayol, 1984 et 1985 ; Labov, 1978 ; Lahire, 1993) mettant notamment au jour des problèmes tels que le rapport à la vérité, la sélection et la mémorisation des contenus, la mise en jeu de l'image de soi...

La consigne donnée aux élèves, en février ou en mars, dans la même quinzaine que celle sollicitant l'imaginaire, était la suivante : « Raconte une soirée que tu as réellement vécue et qui t'as marqué. »

Comme pour l'autre consigne, les élèves pouvaient prendre le temps qu'ils souhaitaient mais devaient rédiger le texte en une seule fois. Outre le fait, qu'ici encore, j'avais déjà expérimenté cette consigne auprès de nombreuses classes et disposais donc d'un arrière-plan comparatif substantiel, elle présente à mes yeux plusieurs intérêts non négligeables :

- elle « marche » (*i.e.* les élèves écrivent, même s'ils apprécient moins cette consigne que l'autre) ;
- elle autorise une véritable relation d'événements (sans forcément passer par une mise en intrigue) ;
- elle sollicite le marquage émotionnel qui, d'un côté est lié à la mémorabilité des événements mais, de l'autre, semble un point faible commun à nombre d'écrits d'élèves, au travers des études disponibles.

Le corpus de base sur lequel je m'appuie est constitué de 240 écrits : 89 de l'école HB<sup>13</sup>, 88 issues d'autres écoles de milieu équivalent et 48 d'écoles de milieu plus favorisé, travaillant de manière classique (ainsi que 15 textes d'une classe fonctionnant en pédagogie du projet). À titre indicatif, le corpus de récits sollicitant l'imaginaire, recueilli dans le cadre de cette recherche comprend 243 copies et celui des descriptions 680 écrits.

Pour analyser ces écrits, j'ai mis en œuvre une quarantaine de critères relevant de sept dimensions :

---

13 La passation n'a malheureusement pas pu être réalisée l'année précédant la mise en œuvre de cette expérimentation.

- la longueur, calculée en nombre de mots ;
- la « langue », au travers de l'orthographe (avec la proportion de mots fautifs), les phrases « simples »<sup>14</sup> Les phrases « simples » réussies<sup>15</sup> ont été ici définies comme des unités ouvertes par une majuscule et fermées par un point, sans infraction importante aux normes grammaticales et porteuses d'un sens facilement accessible. et « complexes » réussies, la présence de « familiarités »<sup>16</sup>;
- le respect de la consigne au travers de trois éléments : il s'agit d'un récit (relation d'événements ou récit autonomisé) ; il existe des marques textuelles évaluatives ou émotionnelles autres que la reprise de la consigne « cela m'a marqué » ; le cadre temporel (la soirée) est explicitement ou implicitement respecté ;
- les modalités de la structuration textuelle, en considérant essentiellement le développement narratif (nombre d'actions de premier plan), l'organisation globale (présence d'un état initial ou final, d'un titre, d'une clôture/évaluation finale décrochée du cours de l'histoire, du mot « fin », d'une symétrisation de l'ouverture et de la fermeture du processus des événements, y compris arriver/partir), la diversité des moyens textuels employés (présence d'un fragment descriptif d'au moins dix mots, d'un dialogue d'au moins deux répliques, d'une qualification de personnage excédant nom, âge, ou indication d'une relation amicale ou familiale, présence d'une volonté d'explicitation sous forme d'un cadre précisément construit pour faire comprendre les événements qui suivent, de parenthèses de précision, d'exemples, de marquage net de la causalité..., présence d'au moins deux marques d'émotions, d'une mention au moins de la pensée du narrateur ou d'un personnage...), la gestion de certains problèmes textuels (erreurs dans le marquage du premier plan, dans la gestion des désignateurs ou de la coréférence, problèmes de compréhension, de chronologie, ou de successivité<sup>17</sup>) ;
- la position dominante du narrateur en distinguant celle de patient (qui subit les événements), celle de témoin (qui rend compte d'événements qui arrivent à d'autres) et celle d'agent (agissant essentiellement de manière autonome, avec des amis ou au sein de la famille ou d'un collectif d'adultes) ;
- les thèmes mis en scène ;
- le mode de traitement du thème : marqué (euphorique ou dysphorique), ambivalent ou indécidable.

---

14 Les phrases « simples » réussies ont été ici définies comme des unités ouvertes par une majuscule et fermées par un point, sans infraction importante aux normes grammaticales et porteuses d'un sens facilement accessible.

15 Les phrases « complexes » réussies ont été ici définies à l'aide d'un critère complémentaire : la présence d'une subordonnée (relative, complétive, circonstancielle...) enchâssée.

16 Par exemple : « cons », « elle m'a crié »...

17 La successivité étant définie ici comme une juxtaposition ou un enchaînement phrastique par et, puis, alors, excédant deux occurrences.

J'ai enfin pris en compte un critère extratextuel, celui du temps consacré à l'écriture.

Il est évident que ce descriptif peut légitimement soulever de multiples questions, par exemple quant aux précisions nécessaires concernant certaines microdécisions de calcul (sur l'orthographe, sur la syntaxe...), quant à des critères retenus ou non, ou encore quant aux regroupements en catégories. Sans vouloir évacuer ces débats, en remarquant néanmoins que ces questions mériteraient à elles seules de très nombreuses pages d'explications et en rappelant que toute décision méthodologique est, par principe, discutable, je noterai simplement que les critères et catégories utilisés ici sont plus diversifiés que ceux communément retenus, favorisant ainsi une vision plus complexe des textes des élèves et que, de surcroît, ils ont été élaborés progressivement, sur plusieurs années, en tenant compte non seulement des travaux existants mais encore des problèmes et des réussites des élèves tels qu'ils ont pu être analysés dans de nombreux autres corpus.

### ***3.3. Comparaison entre les productions « Freinet » et les autres***

Le bilan, au terme des cinq années, peut être considéré comme très intéressant même s'il doit être construit avec prudence en raison de la dimension diachronique qui manifeste au moins deux phénomènes remarquables :

- de réelles variations dans les modalités d'évolution selon les critères et les dimensions considérés ;
- des tendances marquées selon les années : une tendance à la baisse la seconde année (que l'on a attribuée, au moins en partie, à l'augmentation du nombre d'élèves, à l'arrivée d'élèves en sérieuse difficulté envoyés par d'autres écoles et au début des mouvements sociaux liés aux retraites dans lesquels les maîtres de cette école s'étaient fortement engagés...), une remontée la troisième et surtout la quatrième année (on peut ici, pour expliquer le « pic » de la quatrième année, penser, outre à la durée d'immersion au sein de ce MTP, à la présence de quelques « leaders » d'écriture) et enfin une cinquième année complexe à analyser dans la mesure où, d'un côté, on peut constater une tendance à la baisse, notamment de la longueur des textes et du nombre d'actions, mais d'un autre côté une attention plus forte quant à l'orthographe ou à la présence de familiarités, quant au respect de la consigne, quant à certains moyens textuels employés (descriptions, clôtures, marques d'explicitation...), quant à la gestion des désignateurs...

Ces phénomènes peuvent, toujours avec prudence, susciter les trois remarques suivantes. Si ce MTP semble engendrer des effets rapides<sup>18</sup>, la détermi-

---

18 Nous faisons l'hypothèse d'une amélioration des performances entre l'année précédant l'expérimentation (sur laquelle nous n'avons pu recueillir de données) et l'année 1 en fonction, d'une part, de phénomènes constatés sur une majeure partie des dimensions étudiées par l'équipe de recherche, et en fonction, d'autre part, de la similitude des tendances dans l'évolution des récits sollicitant l'imaginaire et des descriptions.

nation d'un « effet-plafond » est, en l'état de nos recherches difficile à établir et on ne peut parler de constance dans les évolutions, au moins en matière d'écriture. Pour ces élèves, certaines formes d'investissement dans la production semblent difficilement conciliables en même temps que certaines modalités d'attention au texte. De fait, ces variations et ces évolutions rendent problématique la saisie « globale » d'une compétence textuelle ou narrative.

On peut en tout cas remarquer, avec toutes les précautions mentionnées précédemment, que, sur une majorité de critères, les performances des élèves « Freinet » s'avèrent supérieures à celles des élèves de milieu équivalent, voire à celles d'élèves de milieux plus favorisés et que la tendance est également à l'amélioration, sur de très nombreux critères, lorsqu'on considère l'évolution sur les cinq ans (le maintien à un niveau « bas » ou la baisse ne concernent que deux ou trois des critères retenus). Il convient maintenant de rendre compte plus précisément de ce bilan.

Celui-ci est très nettement positif en ce qui concerne la longueur. Pendant les cinq ans, la longueur des récits des élèves « Freinet » est nettement supérieure à celle des élèves de milieu équivalent (le double la quatrième année) et elle est supérieure à celle des élèves de milieu plus favorisé (sauf la seconde année).

Pour la « langue », le bilan est nettement plus complexe à établir. En matière d'orthographe, les élèves « Freinet » restent nettement inférieurs à ceux de milieux plus favorisés et il faut attendre la cinquième année pour que leurs performances soient très légèrement supérieures à ceux de milieu équivalent. Néanmoins, cette apparente stagnation est à relativiser en fonction de l'augmentation du nombre d'élèves et de la longueur des textes les premières années. Les performances sont d'emblée intéressantes en ce qui concerne les phrases simples, équivalentes à celles des élèves de milieu plus favorisés, bien supérieures à celles des élèves de milieu équivalent mais il n'existe aucune évolution manifeste. Elles sont inférieures à celles des élèves de milieux plus favorisés et toujours supérieures à celles de milieu équivalent pour ce qui concerne les phrases complexes, sans évolution notable non plus. Et les marques de familiarités sont moindres chez les élèves « Freinet », sans évolution marquée. J'ajouterai trois remarques sur cette dimension. C'est sans doute – et ce n'est pas anodin d'un point de vue scolaire – sur celle-ci, et plus particulièrement sur l'orthographe que les élèves de milieux plus favorisés manifestent et conservent une supériorité réelle. Néanmoins, sur l'ensemble des CM2, la moyenne des phrases réussies demeure très faible (4,3 pour les phrases simples, et 1,3 pour les phrases complexes, dans la population d'élèves de milieux plus favorisés). Enfin, les performances et les évolutions en matière d'orthographe s'avèrent différentes de celles en matière de construction phrastique. Il semble donc intéressant de ne pas agglomérer trop vite ces dimensions.

Les élèves « Freinet » s'avèrent encore plus respectueux de la consigne que tous les autres, de manière globale et sur chacune des composantes que j'ai distinguées (même s'ils peuvent être, certaines années, inférieurs aux élèves de

milieux plus favorisés sur le respect thématique de la soirée et le marquage des émotions qui est, pour toutes les catégories d'élèves, apparemment plus difficile). Ils sont, en tout cas, très supérieurs aux autres pendant ces cinq années sur la narration et, plus particulièrement, sur la relation d'événements que les élèves de milieux plus favorisés réalisent bien moins que les autres en étant aussi plus nombreux que les autres à ne pas raconter (non-réponses, annonces, annonces commentées...). On peut donc dire que ceux-ci résistent plus que les autres, au moins dans une telle situation, à écrire des RSV (ce qui n'est pas le cas pour les récits sollicitant l'imaginaire). Enfin, une tendance se fait jour, chez les élèves « Freinet », les deux dernières années : celle d'une augmentation des « récits autonomisés » (centrés sur un événement et adoptant tendanciellement la forme d'une intrigue). Si cela devait se confirmer, on pourrait se demander si ce n'est pas la marque d'une forme d'intégration des attentes de la culture scolaire ou de la culture littéraire, les deux n'étant pas exclusifs.

Si l'on s'attache maintenant à la structuration textuelle, le bilan apparaît aussi globalement positif, mais il mérite d'être spécifié. Le nombre d'actions de premier plan demeure globalement stable, inférieur à celui des élèves de milieux plus favorisés, supérieur aux autres. En ce qui concerne l'organisation globale, les élèves « Freinet » utilisent plus que tous les autres, le titrage, la symétrisation de l'ouverture et de la clôture du procès des événements, la clôture finale ( et l'inscription du mot « fin »). Ils utilisent en revanche moins que les élèves de milieux plus favorisés le marquage des états initial et final (ce qui correspond à leur moindre recours aux récits « autonomisés »). En matière de diversification textuelle, ils font aussi plus usage que les autres des indications complémentaires quant aux personnages, des marques d'émotions, des descriptions (en étant néanmoins très proches des élèves de milieux plus favorisés), des pensées, et surtout des marques d'explicitation. Ils sont, en revanche, très inférieurs aux autres dans leur utilisation du dialogue. Et si l'on cumule (ce qui est discutable) les traits retenus de l'organisation globale et de la diversité des moyens textuels, les élèves « Freinet » sont bien supérieurs aux autres. S'ils demeurent stables quant à leur usage de l'état final (très faible), de la symétrie de l'ouverture et de la clôture du procès événementiel, des dialogues, des qualifications complémentaires des personnages, des émotions, des pensées, ils utilisent en revanche plus, les deux dernières années, le marquage de l'état initial, l'évaluation finale, la description et l'explicitation. Enfin, en ce qui concerne la gestion des problèmes textuels, celle-ci tend globalement à s'améliorer (excepté en ce qui concerne la chronologie qui reste stable) et ils sont supérieurs à tous les autres élèves en ce qui concerne les désignateurs (la dernière année) et la successivité (les deux dernières années). Ils manifestent en revanche des performances moindres que les élèves de milieu plus favorisé sur la distinction du premier plan, la compréhension et la chronologie des événements.

Ces résultats appellent quelques remarques. Je noterai d'abord que, sur un genre de récits qui, selon certains auteurs (par exemple, Lammertyn, 1999 et 2000), tend à uniformiser les productions, les élèves relevant du MTP Freinet manifestent quand même des spécificités intéressantes. En second lieu, ces spé-

cificités « positives » touchent de multiples dimensions : longueur, respect de la consigne, structuration textuelle... Dans cette perspective, il paraît difficile – au moins au vu des critères que nous avons utilisés – de considérer que ces élèves ne manifesteraient pas une position relativement réflexive, distanciée. De surcroît, leurs récits sont loin de se résumer à un « squelette » constitué par une succession d'événements sur le même plan. Ils manifestent au contraire un tissu textuel plus complexe qu'ailleurs. En revanche, des écarts persistent avec les élèves de milieux plus favorisés, notamment en ce qui concerne l'orthographe, la syntaxe, la forme de l'histoire, la gestion du premier plan, de la chronologie et de la compréhension, soit des critères dont on sait qu'ils pèsent d'un poids non négligeable dans les pratiques de correction. Je me demande cependant si une partie de ces écarts ne tient pas plus à une différence dans la maîtrise des formes textuelles qu'à une quelconque posture intellectuelle. Cela se manifesterait, entre autres, par l'écart entre la fréquence des marques d'explicitation employées par les élèves « Freinet » et la persistance de certains problèmes de compréhension. D'où l'intérêt d'un recours à des critères diversifiés...

En ce qui concerne la position du narrateur, les élèves « Freinet » présentent trois spécificités complémentaires : ils sont bien plus souvent en position d'agent autonome et bien moins souvent en position de patient et surtout de témoin. En cela, ils sont à l'opposé des élèves de milieux plus favorisés qui privilégient la position de témoin (que l'on peut interpréter, selon ses cadres, comme une position exotopique ou non-engagée...). Ils privilégient, d'un point de vue thématique, spectacles et sorties et non fêtes comme les autres (et surtout les élèves de milieux plus favorisés). Leur mode de traitement des événements est bien plus marqué (qu'il soit euphorique ou dysphorique) que celui des autres élèves qui est, majoritairement, non marqué. En revanche, les élèves de milieux plus favorisés utilisent plus que les autres un traitement ambivalent des événements (avec des traits euphoriques et dysphoriques).

On conviendra ici que, d'un point de vue interprétatif, il est possible, soit de considérer ces éléments isolément et, dans ce cas, de demeurer dans une réserve infra-interprétative, soit d'en relier certains autour de l'investissement dans la tâche, le texte et la communication, au risque d'une dérive sur-interprétative. De ce point de vue – et cela n'est pas inintéressant dans la perspective des entretiens – je remarquerai encore qu'il est moins rare qu'ailleurs de rencontrer dans les copies de ces écoliers des adresses (finales) au lecteur : « Au revoir », « Bon, je vous ai tout dit, au revoir », « Maintenant, vous comprenez le titre »...

### ***3.4. Éléments de comparaison entre les récits sollicitant le vécu (RSV) et les récits sollicitant l'imaginaire (RSI)***

Afin d'affiner ces premiers résultats et d'essayer de mieux comprendre leurs relations éventuelles avec la consigne, j'ai comparé (sur une dizaine de critères communs seulement) les performances des élèves selon la catégorie de récits. En l'état actuel de mes travaux, je retiendrai quatre faits qui me paraissent

intéressants. En premier lieu, il existe des différences nettes dans les performances des élèves selon les catégories de récits. Ces différences présentent des caractéristiques communes, quels que soient le MTP et les catégories d'élèves. Les élèves prennent ainsi plus de temps pour écrire les RSI qui sont plus longs et comprennent plus d'actions de premier plan. Cela semble donc confirmer les travaux existants sur le goût et l'investissement des élèves dans ce genre de récits. Les RSI manifestent aussi une plus grande diversité dans les moyens textuels employés, notamment en ce qui concerne marquage de la pensée, descriptions et dialogues. On peut donc avoir le sentiment que les RSV posent plus de problèmes, ou du moins des problèmes différents, quant à l'investissement et à l'actualisation d'un certain nombre de compétences, ce qui n'est pas sans conforter l'idée qu'une appréhension d'une éventuelle compétence narrative à partir d'une seule catégorie de récits est, pour le moins, problématique. Les RSI se caractérisent encore – ce qui n'est pas forcément étonnant par rapport à la longueur des textes – par des problèmes de gestion de la compréhension et des désignateurs plus importants. En revanche, trois phénomènes sont plus surprenants : ils présentent moins de mots fautifs et plus de phrases simples et complexes réussies. De ce point de vue, investissement et attention au texte ne semblent pas antinomiques, au contraire. Restent encore deux phénomènes : le moindre respect de la consigne pour les RSI dû essentiellement à la continuation au passé en rupture avec le présent de l'énoncé initial<sup>19</sup>, et le nombre moindre de clôtures évaluatives finales en RSV, compensé (?) par la fréquence plus importante du mot « fin » que je ne sais encore comment interpréter.

Troisième constat : les RSI creusent plus d'écarts entre les performances des élèves de différents milieux que les RSV. Ils sont plus clivants. Enfin, je noterai que les variations de performances entre RSI et RSV sont plus accentuées chez les élèves de milieux plus favorisés, témoignant peut-être d'une plus grande souplesse dans la manière de penser la diversité des textes sollicités. Dans cette perspective, les élèves « Freinet » se rapprochent plus de ces élèves (différenciant encore plus leurs récits dans les années 3 ou 4). C'est notamment le cas pour le temps consacré à la production, les dialogues et les clôtures.

On conviendra, à l'issue de ces comparaisons que, sur nombre de points, l'interprétation n'est pas aisée si l'on en reste à l'analyse textuelle. Cela explique – entre autres – le recours aux entretiens qui ont été travaillés dans trois perspectives : la comparaison entre la « conscience textuelle » des élèves selon le MTP dont ils relevaient, l'éclairage de certains phénomènes relevés lors de l'analyse textuelle et enfin la mise en relation entre performances (envisagées alors comme effets<sup>20</sup>) et dispositifs d'enseignement et d'apprentissages.

---

19 Ce phénomène, plus accentué par les élèves de milieux plus favorisés, pourrait du coup être interprété comme une marque d'intégration de la culture scolaire quant aux récits fictionnels tout autant que comme une marque d'attention à la consigne...

20 Sans ignorer les problèmes soulevés par cette mise en relation et la notion même d'effets (cf. Baudelot & Leclercq, dir, 2005 ; Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004 ; *Revue française de pédagogie*, 2004 ; Reuter & Carra, 2005...).



#### 4. L'analyse des entretiens

Dans le cadre tracé, les analyses des entretiens ont été menées essentiellement à partir de deux questions : celle des points communs entre l'ensemble des élèves dans l'appréhension de la tâche et de l'écrit sollicitant l'expérience vécue et celle des spécificités éventuelles des élèves soumis à la pédagogie Freinet J'ai, de surcroît, en fonction des problèmes soulevés par l'analyse textuelle, tenté d'approfondir la question de la relative absence des dialogues et des descriptions dans ces écrits.

Ces analyses – encore en cours et à affiner – ont été effectuées à partir d'un matériel relativement composite : 32 entretiens (20 à l'école HB, 12 dans deux autres écoles) menés par Catherine Humbert-Prudhomme (2006) à propos des textes sollicitant le vécu, mis en relation avec le matériau recueilli par Patricia Lammertyn (1999 et 2000), soit 10 entretiens dans des écoles contrastées d'un point de vue socio-culturel et portant aussi bien sur les écrits sollicitant le vécu que l'imaginaire, et avec le matériau issu des recherches de Sophie Deschildt (2004) soit 79 entretiens (dont 23 à HB) et de C. Humbert-Prudhomme (2004) soit 24 entretiens, à propos des écrits sollicitant l'imaginaire.

Si le caractère hétérogène de ce *document* (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2004), nécessite, sans nul doute, de grandes précautions quant aux traitements effectués, il offre en retour l'avantage de fournir une base non négligeable de comparaison selon les élèves (de milieux et de pédagogies différents) et selon la relation au référent qu'entretiennent les écrits recueillis.

##### 4.1. Les points communs dans l'appréhension de la tâche et des écrits

Le premier point commun entre les élèves dans leur rapport aux RSV réside dans le critère fondamental qui guide la rédaction et l'auto-évaluation : celui de la *vérité*. Le texte doit, selon eux, dire le vrai, ce qui s'est réellement passé, ce qui s'est véritablement produit. Il s'agit, comme le disent certains, d'une « histoire qu'on ne peut changer » car, en l'occurrence et à la différence des écrits où l'on peut inventer, ici transformer serait mentir. On retrouve donc les conclusions désormais classiques de Clanché (1992), confortées par celles de Lammertyn (2000) et de Bishop (2004). Cela explique, entre autres, que ces textes soient ressentis comme fortement contraints, en opposition à ceux qui sollicitent l'imaginaire.

Cependant – et il revient à Marie-France Bishop (2004) d'avoir mis cela au jour – cette conception éthique de la vérité, apparemment rigide, s'articule en réalité avec l'idée (pragmatique) d'une exhaustivité impossible, que celle-ci soit volontaire ou involontaire : ainsi, on peut oublier des choses ; on peut ne pas tout dire ou on ne peut pas tout dire (car ce serait trop long, le scripteur ou le lecteur se perdrait dans l'histoire...) ; on peut/il faut sélectionner en fonction d'une hiérarchisation de l'intérêt qui accorde la première place aux actions et secondarise paroles, descriptions, détails...

Cette conception, fondée sur la vérité, constitue la *mémoire* en ressort essentiel du travail de conception et de rédaction. Ainsi, il convient de chercher quelque chose dont on se souvienne bien (d'où l'intérêt d'événements récents) ; cela justifie une écriture rapide, d'un jet, « pour ne pas oublier » ; ou encore, cela explique qu'une des fonctions principales des pauses dans l'écriture soit celle de la remémoration.

Ainsi, les principales difficultés mentionnées par les élèves peuvent être regroupées autour de trois axes : un axe non spécifique à cette catégorie d'écrits, celui des normes langagières (orthographe, syntaxe...) et deux axes spécifiques : celui de la vérité, de la mémoire et de l'oubli et celui de l'exposition du privé – personnel – intime, sur lequel je reviendrai immédiatement après. Je me permettrai en tout cas de remarquer que ces difficultés, au moins telles qu'elles sont formulées, sont majoritairement construites soit de manière infratextuelle (les normes langagières renvoyant plutôt à du phrastique), soit dans une relation d'expression (de soi) ou de représentation (du monde) qui n'est pas sans rappeler les analyses de Jean Ricardou quant aux conceptions « classiques » des écrits, oblitérant les dimensions « spécifiques » de l'organisation textuelle.

Mais la catégorie du *privé* (ou *intime*, ou *personnel*) telle qu'elle est construite par les élèves, au travers de désignations variées (« secret », « secret de famille »...), est relativement complexe. Elle s'élabore, me semble-t-il, autour de trois dimensions en interaction : la localisation (il s'agit essentiellement de ce qui se passe hors de l'école), le rapport à la personne (il s'agit de ce qui la « touche » vraiment : divorce des parents, décès d'un être cher, sentiment amoureux, paroles confiées...), et le rapport à la communication (il s'agit de ce qui ne peut/ne doit se dire qu'à soi-même – *via* des écrits « pour soi » – ou à des *alter ego*, par exemple, le club de lecture d'écrits intimes de quatre amies ; il s'agit, en tout cas, de ce qui ne peut se dire dans les circuits publics et scolaires ordinaires<sup>21</sup>).

Dans ce cadre, on voit bien que les RSV ont un *statut didactique* problématique<sup>22</sup>. Pour une majorité d'élèves, il conviendrait d'éviter de donner de telles consignes à l'école. Il n'existerait pas d'aides ou d'appuis possibles dans les films ou les autres écrits puisque les événements et les *sentiments alors ressentis* sont uniques et singuliers. Pour les mêmes raisons, l'apprentissage (ou l'enseignement) en serait impossible. En outre, ces textes seraient peu modifiables (sauf à la marge, sur l'orthographe par exemple) puisque le critère essentiel de pertinence est la conformité au réel que l'élève a mis en œuvre (et qu'il est le seul à pouvoir garantir). Que le maître demande des modifications conséquentes serait donc vécu comme un coup de force difficilement acceptable<sup>23</sup>.

---

21 De manière curieuse, dans d'autres écoles que HB, certains élèves déclarent inconcevable d'écrire cela en situation ordinaire de classe mais l'ont accepté en l'occurrence parce que les textes étaient destinés à des chercheurs...

22 Ce que Marie-France Bishop (2004) avait fort bien analysé et souligné dans ses conclusions.

23 Une véritable *désappropriation* ressentie encore plus fortement que dans le cas des récits sollicitant l'imaginaire.

Cette conception, très largement partagée, sans doute discutable mais qui a le mérite de la cohérence, nécessite encore qu'on s'y arrête sur deux points qui confortent ce statut didactique problématique. En premier lieu, pour nombre d'élèves, l'appel au souvenir fait qu'on revit les événements et les émotions, « on se remet dedans », ce qui ne favorise sans doute pas une position distanciée, réflexive quant au texte. En second lieu, et la remarque est récurrente, cela serait peu adapté aux enfants soit parce qu'ils ont moins de souvenirs que les adultes, soit parce qu'ils ont moins de choses intéressantes à dire que les adultes. L'opposition activée est, en tout état de cause, l'opposition adultes vs enfants.

Ce rapport – dominant – à la tâche et au texte sollicitant le vécu est-il intégralement partagé ou peut-on percevoir, chez les élèves soumis à la pédagogie « Freinet », certaines spécificités ?

#### **4.2. Les spécificités des élèves « Freinet »**

Ces spécificités existent bien. Je vais tenter d'en rendre compte à partir des dimensions qui me semblent les plus caractéristiques.

Ces élèves témoignent d'abord d'une position tendancielle différente dans les interactions avec les enquêteurs, ce dont rend d'ailleurs compte la longueur, en général plus importante, des entretiens et de leurs interventions : ils parlent et s'affirment plus, allant parfois (ce qui est extrêmement rare chez d'autres élèves) jusqu'à exprimer leur désaccord, indiquer explicitement qu'ils n'ont pas compris la question ou même demander de la reformuler. Il s'agit donc d'une position que je serais tenté de qualifier de plus autonome ou de plus assurée dans les entretiens.

De fait, toujours tendancielle, on trouve chez eux des explications et des justifications plus précises accompagnées d'exemples, ainsi que des réponses plus diversifiées. Ils explicitent un peu plus le choix des idées (en fonction de la longueur du texte, de l'intérêt possible, du caractère trop triste parfois...), les procédures de mémorisation, de manière parfois très imagée (« je rembobine dans ma mémoire »), ce qui est important ou secondaire (ainsi, une élève signale qu'elle n'a pas dit, par exemple, qu'elle était allée « faire pipi » dans la mesure où cela lui paraissait de moindre importance et d'un faible intérêt pour le lecteur). Ils sont encore plus précis sur le double aspect de la vérité – non modifiabilité : *l'histoire* telle qu'elle s'est passée, leur *vécu* de cette histoire (leurs émotions). Je dirais donc volontiers que ces élèves verbalisent plus et que cela me paraît renvoyer à une réflexivité certaine. Le rapport aux normes scolaires et à l'autorité du maître me paraît aussi quelque peu différent. Ainsi, lorsque l'enquêteur sollicite un rappel de la consigne, celui-ci s'effectue sans être accompagné – comme c'est souvent le cas chez les autres élèves – de la nécessité d'être vigilant à l'orthographe ou à la grammaire. Quelques élèves expliquent aussi qu'elles n'ont pas respecté le cadre temporel (la soirée) imposé par la consigne dans la mesure où le souvenir qu'elles avaient sélectionné leur semblait plus marquant (ce qui amène donc à relativiser la valeur attribuée

au respect de la consigne puisque, dans ce cas, il ne s'agit pas d'une absence d'attention ou de contrôle mais d'une véritable réflexion appuyée sur ou aboutissant à une autonomie dans l'accomplissement de la tâche). En outre, l'autorité du maître est envisagée non comme un pouvoir arbitraire et absolu mais comme une compétence liée à des conditions déterminées, le maître lui-même étant constitué comme un partenaire avec qui il est possible de discuter. Ainsi, plusieurs élèves expliquent précisément qu'en l'occurrence le maître ne peut demander de modifications car il ne dispose pas de savoirs sur l'histoire qu'ils racontent (« il n'y était pas ») et leur vécu et que s'il en manifestait le désir, ils pourraient en discuter avec lui, lui prouver (notamment en lui montrant des photos) qu'ils ont raison, voire lui dire non...

La *position évaluative*, telle qu'elle se manifeste au travers de ces déclarations, me paraît aussi relativement singulière. Les critères invoqués, par exemple, portent souvent sur un plus grand nombre de dimensions (normes scolaires, textuelles, génériques, communicationnelles...) et font apparaître certaines spécificités (par exemple en ce qui concerne les normes scolaires, la ponctuation que n'évoquent pratiquement pas d'autres élèves). C'est en tout cas dans le discours de certains de ces élèves qu'émergent des différenciations explicites avec d'autres catégories d'écrits (le théâtre, la poésie...) et que se manifeste le plus nettement la dimension communicationnelle (sur laquelle je reviendrai immédiatement après). Cette position évaluative est, de surcroît, plus complexe et nuancée. Ainsi, moins qu'ailleurs, on rencontre des discours affirmant la réussite totale du texte ou une satisfaction absolue. En revanche, plus qu'ailleurs on rencontre soit un sentiment de réussite argumenté ou mitigé (relatif) avec l'indication explicite de ce qui est perçu comme moins réussi et de ce qu'il aurait fallu faire, soit un sentiment de « ratage », lui aussi explicite. Dans tous les cas, cette évaluation est référée à la consigne et au projet textuel communicationnel et non, simplement, à ses sentiments ou à l'effet provoqué (le rire par exemple) chez ses copains, comme c'est souvent le cas dans d'autres classes.

La dimension communicationnelle s'avère donc fondamentale, tendant à prendre le pas sur les autres. Il est d'ailleurs symptomatique de remarquer que c'est uniquement chez ces élèves qu'on prête aux chercheurs ayant sollicité ces écrits des intérêts autres que langagiers ou textuels (« mieux nous connaître ») et qu'on cherche réellement à les intéresser (« faire partager notre plaisir », « il faut que ce soit une soirée extraordinaire pour intéresser les chercheurs »). Les chercheurs sont ainsi constitués en partenaires de la communication, malgré leur distance.

Mais il convient de souligner que cette dimension communicationnelle est constamment appuyée, dans le discours de ces élèves, sur des dispositifs précis et diversifiés. Ceux-ci peuvent concerner les interactions individuelles avec le maître dont on a vu précédemment qu'elles étaient plus ressenties sur

le mode de la négociation<sup>24</sup> et qui apparaissent, de surcroît, non réduites à des renvois sur l'orthographe, la conjugaison ou la syntaxe, comportant aussi des questions (pour mieux comprendre) et des suggestions quant à la lisibilité, aux moyens textuels à utiliser, à la cohérence (« ce qui ne suit pas dans le texte »), aux informations nécessaires... Ces dispositifs concernent encore la communication avec les autres élèves, considérés le plus souvent comme un collectif pouvant intégrer le maître (le collectif-classe réagissant lors des entretiens, recherches, textes libres...) ce qui fait qu'on n'a quasiment jamais de relation unique aux « copains » et *jamais* d'opposition adulte vs enfant comme ailleurs. Ces dispositifs sont, par ailleurs, restitués dans leur diversité générique (textes libres, entretiens, correspondances...) et communicationnelle (on peut écrire et montrer *ou non* ses textes aux autres, écrire et les mettre *ou non* dans les instruments disponibles : brochures, cahier de classe...), cette dernière dimension confortant l'autonomie mentionnée précédemment ainsi que la réflexion sur les choix possibles. Ces dispositifs sont encore situés par rapport à d'autres pratiques extrascolaires. Ainsi, plus qu'ailleurs, ces élèves déclarent tenir un journal/cahier intime en y mettant ce qui est « plus » intime et en écrivant différemment qu'à l'école (alors que dans les autres classes un nombre non négligeable d'élèves déclarent qu'ils n'auraient pas écrit d'une autre manière dans ce cahier intime).

Resituées dans ce cadre, les questions du privé et de l'intime ainsi que du statut didactique des textes sollicitant le vécu se posent, à mon avis, différemment. Ainsi, pour ces élèves, une telle demande est possible – même si elle est loin d'être évidente – puisque, par exemple, certains élèves disent déjà (dans les entretiens) ou écrivent déjà (dans les textes libres) ce genre de choses, puisque certains peuvent déjà l'écrire sans le lire à tous ou sans l'écrire dans le cahier de classe, et puisque on peut même refuser cette demande. Un élève, venu d'une autre école, ajoute encore que « c'est moins gênant que dans d'autres écoles car ici on se parle plus ». Certaines aides sont possibles puisque des élèves mentionnent le fait qu'ils ont pensé au « Quoi de neuf ? », aux autres textes écrits en classe, aux idées d'autres enfants, à des écrits ou à des films (dont la réalité était jugée proche) ou ont discuté avec leur copain de tel ou tel problème qu'ils rencontraient (comment finir, par exemple). Complémentairement, il est possible de modifier, sur certains points, le texte sans mentir, notamment pour que les autres comprennent mieux, ce qui ouvre un espace d'acceptabilité pour les interventions du maître : « enlever le moins important », changer les choses « trop rapides » ou « trop longues »... pourvu qu'elles permettent d' « arranger le texte » en le rendant plus intéressant pour le lecteur. Du coup, pour certains élèves, des apprentissages liés à ce genre d'écrits deviennent possibles.

---

24 Ainsi, on ne rencontre jamais à HB, à la différence de ce qui se produit ailleurs, d'élèves disant ne pas avoir fait telle chose « parce que le maître ne l'a pas dit ».

### 4.3. De la rareté des dialogues et des descriptions

Je vais maintenant, ainsi que je l'avais annoncé précédemment, revenir sur le problème de la rareté des dialogues et des descriptions dans les RSV comparées à leur plus grande présence dans les textes sollicitant l'imaginaire.

Les élèves ont des positions essentiellement communes quant à la présence du dialogue, quel que soit le MTP dont ils relèvent. Cela est tributaire, pour eux, des macro-critères renvoyant au vécu, notamment souvenir et vérité (on a oublié les paroles *exactes*, il y avait trop de paroles, tout le monde parlait en même temps...) ainsi que privé et intime (c'est trop personnel, il s'agit de secrets confiés...). À ces critères s'ajoute celui de la hiérarchie (c'est secondaire par rapport aux actions, les paroles étaient peu importantes, les gens n'ont pas beaucoup parlé...). On peut cependant remarquer, autour de ce noyau central, d'autres critères mis en avant de manière très disséminée : celui des normes scolaires (quand les paroles sont estimées trop vulgaires), celui de la longueur excessive (par exemple, l'oraison du père lors d'un enterrement) ou celui de la compréhension du maître ou des autres<sup>25</sup>. Les seules spécificités des élèves « Freinet » portent sur deux points. Le premier, déjà évoqué, réside en une mise en situation intertextuelle : le dialogue, pour certains élèves, est plutôt réservé aux écrits de théâtre. Le second, même s'il n'est mentionné que par une élève, me paraît tout à fait intéressant : les paroles des autres n'auraient pas leur place car c'est le scripteur qui raconte et non les autres. En dehors de ces occurrences atypiques, les entretiens permettent de mieux comprendre l'absence relative de dialogues dans ces écrits<sup>26</sup> en mettant au jour le socle commun d'appréhension sur lequel elle repose (mais, néanmoins, sans éclairer la plus grande rareté dans les écrits des élèves « Freinet »...). Qu'en est-il en ce qui concerne les descriptions ?

La description est, elle aussi, tributaire de macro-critères communs mais son actualisation moindre dans les écrits sollicitant le vécu révèle complémentai- rement, des positions très différentes chez les élèves « Freinet » et les autres. Les deux premiers critères communs sont ceux du souvenir (pas toujours présent) et de la vérité<sup>27</sup> qui s'articulent à l'intime et au privé. En effet décrire « chez soi », c'est parfois révéler ce qui est ressenti comme étant de l'ordre du secret. Le troisième critère apparemment commun est celui de la hiérarchie textuelle – informationnelle : la description est secondaire par rapport aux actions. Mais ce critère est trompeur car il se construit de manière complexe et différenciée. En effet, les élèves « Freinet » ont tendance à l'inclure dans la catégorie des « détails », certes secondaires mais, qu'à la différence des autres

---

25 Problème qui peut aussi renvoyer aux normes scolaires, par exemple dans le cas de paroles prononcées en arabe.

26 En ce qui concerne les écrits sollicitant l'imaginaire dans lesquels les dialogues sont plus fréquents, leur absence est justifiée de manière différente (les élèves n'y ont pas pensé, « c'est difficile... ») avec une spécificité remarquable : le motif du monstre fonctionnant comme un « bloc référentiel partagé », de l'ordre de l'évidence : un monstre, ça ne parle pas...

27 Cette référence à la vérité peut soulever des problèmes redoutables. Ainsi une élève de HB indique qu'elle n'a pas décrit une personne car, depuis, la personne a changé...

élèves, ils considèrent comme nécessaires dans une perspective communicationnelle pour bien faire comprendre, « pour qu'on ne demande pas où c'est », pour « y croire », pour « plonger dans l'histoire », pour « faire ressentir ». Cela explique donc qu'ils estiment cela nécessaire et pensent avoir décrit, même si c'est sous une forme disséminée<sup>28</sup>. Ainsi les entretiens permettent ici de comprendre que l'absence de description se justifie, au moins en partie, autrement que celle des dialogues et manifeste une approche différente des élèves selon le MTP dont ils relèvent...

## 5. De quelques remarques conclusives

Il est toujours difficile de conclure, notamment lorsqu'un article renvoie à des recherches en cours et soulève des problèmes méthodologiques auxquels il est difficile d'échapper mais qu'on ne peut résoudre simplement. Je vais cependant tenter de le faire – nécessité oblige ! – en essayant de ne pas réduire abusivement les perspectives proposées, autour de trois questions principales : les effets du MTP « Freinet » sur les productions sollicitant le vécu, les problèmes que soulèvent de telles recherches et le statut didactique de ce genre d'écrits.

### 5.1. Les effets du MTP « Freinet »

Il me semble que les effets de ce MTP sur les RSV sont – au regard des critères adoptés et pour les élèves considérés – indéniablement positifs, même si certaines dimensions apparaissent plus faiblement touchées, l'orthographe notamment. Les résultats sur cette catégorie d'écrits sont congruents avec ceux obtenus sur les textes sollicitant l'imaginaire et sur les descriptions, mettant en œuvre des critères partiellement communs et partiellement différents (Reuter, 2005b). De surcroît, la réflexion des élèves « Freinet » sur la tâche et les textes requis apparaît plus complexe et plus nuancée que celle des élèves d'autres classes avec lesquels nous les avons comparés. Cela rejoint les conclusions de l'étude de Sophie Deschildt (2004). On pourrait peut-être ici parler d'*élèves réflexifs*. Et, de fait, ces résultats portant sur les deux dimensions que sont les performances en matière de production textuelle et la conscience réflexive sur la production et les produits textuels sont convergents avec ceux obtenus dans les autres domaines étudiés, scolaires et disciplinaires (Reuter dir., 2005b), que nous avons rappelés précédemment (cf. 1.2.).

Avec toute la prudence méthodologique nécessaire, prudence sur laquelle nous nous sommes plus précisément expliqués dans un article récent (Reuter et Carra, 2005), je serais tenté, en m'appuyant sur l'analyse des modes de fonctionnement mis en place (cf. 1.2.), sur des observations répétées, sur les entretiens avec les élèves et avec les maîtres, de mettre ces résultats en relation plus précise avec un certain nombre de principes et de dispositifs mis en œuvre<sup>29</sup>,

---

28 Je rappelle que j'avais considéré comme description un ensemble d'au moins dix mots groupés.

29 Même s'ils ne se comprennent et ne font sens que référés à l'ensemble du MTP qui tient, selon nos analyses, une bonne partie de sa puissance, de sa cohérence.

notamment la régularité et la diversité des pratiques scripturales ; l'importance accordée à la dimension communicationnelle et les multiples dispositifs qui la matérialisent ; l'importance conférée aux situations de réflexion et de négociation ainsi qu'à la construction de l'autonomie du sujet ; l'alternance des rôles (producteur, récepteur, critique, aide, apprenant, enseignant...) assumés par les élèves ; la prise en compte du vécu et la sollicitation de l'implication des élèves, sans oublier, bien sûr, les modes d'intervention et les accentuations spécifiques du maître (cf. la ponctuation). J'insisterais encore sur un dispositif qui me paraît particulièrement efficient et dont les différentes dimensions susceptibles d'étayer cette efficacité ne me sont apparues que progressivement : il s'agit du dispositif d'écoute critique du collectif – classe (intégrant donc maître et élèves). Il permet *d'incarner* la dimension communicationnelle (et donc les problèmes liés à la cohérence, à la compréhension, à l'intérêt...), *via* les réactions des autres mais aussi l'alternance des rôles qui fait que tout producteur sera récepteur et vice-versa en garantissant l'articulation bienveillance – aide critique. Il permet en outre, et ceci est à mon sens remarquable, d'oblitérer l'opposition maître vs élèves, fréquente ailleurs, au profit de postures et d'un travail collaboratifs et d'évacuer les autres oppositions (adulte vs enfants, copains vs autres enfants) qui, dans d'autres classes, mettent la relation d'apprentissage, au moins en matière de production textuelle, en péril.

### *5.2. De quelques problèmes de recherche*

Il est clair que cette recherche – comme toute recherche – soulève de nombreuses questions méthodologiques et théoriques. Je n'en retiendrai ici que quatre qui me paraissent fondamentales sur le terrain didactique.

En premier lieu, la disparité des productions textuelles selon la consigne soulève le problème de l'analyse de ce que certains appellent la compétence narrative. On voit bien en effet que, selon ce qui est principalement sollicité (vécu ou imaginaire en l'occurrence), les élèves réalisent des écrits très différents sur plusieurs dimensions, notamment la longueur et la mise en œuvre des moyens textuels (dialogue ou description, par exemple). Par voie de conséquence, il me semble difficile, au moins en didactique, de se priver d'une diversification des consignes (voire des situations) si l'on souhaite appréhender, de manière un tant soit peu précise, les compétences rédactionnelles des élèves dans un domaine précis. Complémentairement cela ne peut qu'interroger certaines études sur les apprentissages en ce qu'elles risquent, faute de s'appuyer sur cette diversification initiale, de confondre apprentissages et actualisation de compétences existantes dans un autre contexte. Cela me paraît en tout cas encourager la didactique à multiplier les recherches autour des effets des consignes (et des situations), de leurs intérêts et de leurs limites, selon les élèves, terrain relativement délaissé, me semble-t-il, ces dernières années, alors qu'il me paraît crucial, si l'on s'intéresse au travail des élèves ou des enseignants.

*L'analyse des écrits des élèves* pose encore – ceci n'est pas nouveau (cf., par exemple, Fabre-Cols, 2000) – des problèmes redoutables, quant à la détermination des critères, à la construction des catégories et aux valeurs qui leur sont at-



tribuées. J'en ai signalé un certain nombre lors de la présentation des résultats de l'analyse des productions, par exemple le fait de considérer comme également recevable, d'un point de vue narratif, les relations d'événements et les récits organisés sur le mode de l'intrigue, ou lors de la présentation des analyses des entretiens, par exemple le fait que le non-respect d'une des composantes de la consigne pouvait cependant renvoyer à une attention et à une réflexion conséquentes quant à la tâche demandée. J'ajouterai encore un élément de réflexion quant à cette question : il me paraît que, si la visée est de préciser ce qui est de l'ordre des compétences, il est intéressant de diversifier les critères (et les dimensions sur lesquels ils portent), de comparer de manière conséquente (selon les catégories d'écrits et d'élèves) et de mettre cela en relation avec des entretiens afin de ne pas attribuer de significations erronées à la présence ou à l'absence de tel phénomène. J'ajouterai enfin que l'analyse des écrits sollicitant le vécu m'a posé – et continue de me poser – un problème que j'ai moins rencontré pour l'analyse d'écrits sollicitant l'imaginaire, celui de catégories pour appréhender les contenus mis en scène. De ce point de vue, l'analyse présentée ici est particulièrement faible. Mais je dois dire, sans que ceci ne soit en aucune mesure une excuse, que je n'ai pas rencontré de véritables propositions dans les autres études existantes que j'ai pu consulter.

Si j'ai plaidé pour l'utilisation d'*entretiens*, j'aimerais cependant soulever, ici encore, quelques problèmes face à leur usage (parfois un peu « fasciné ») en didactique. D'une part, il ne me semblent faire sens – comme les écrits – que dans une comparaison, relativement importante, selon les tâches et les élèves afin de saisir les éventuelles spécificités de ce qui se dit. D'autre part, ils soulèvent des problèmes très concrets de faisabilité et de pertinence si on les sollicite en relation avec des productions comme c'est le cas ici. En effet, soit on les réalise très rapidement après celles-ci, avec un gain quant à la mémorisation de la tâche chez les élèves mais une perte quant à l'analyse préalable des écrits par le chercheur, soit on les réalise plus tardivement avec des intérêts et des limites inverses. Nous avons encore choisi, à l'encontre de certains discours ambiants, des entretiens directifs<sup>30</sup> en relation justement avec l'analyse des écrits. Nous ne regrettons pas cette décision *au regard de nos questions*. Enfin, comme le lecteur aura pu s'en rendre compte par lui-même, on voit bien que si les entretiens permettent sans nul doute d'apporter un éclairage complémentaire non négligeable quant aux résultats de l'analyse des productions, on voit aussi ici qu'ils sont susceptibles de remettre en cause certains d'entre eux (cf. supra), qu'ils laissent certaines questions sans réponse (pourquoi c'est chez les élèves « Freinet » que l'écart est le plus important selon les écrits dans l'actualisation des dialogues, par exemple), ou qu'ils en soulèvent de nouvelles, par exemple la détermination d'une position distanciée. En fait, dans la mesure où les entretiens révèlent (ou actualisent) chez la majeure partie des élèves (de CM2 considérés ici) des réflexions non négligeables sur la tâche et les textes, cela

---

30 Qui n'excluent nullement l'attention au discours de l'enquêté.

interroge la construction précise de certaines catégories : postures, distance réflexive, exotopie... au-delà de quelques traits très généraux<sup>31</sup>.

Cette dernière remarque m'amène à la question du *statut didactique* des écrits sollicitant le vécu, déjà soulevée à plusieurs reprises.

### 5.3. *Le statut didactique des écrits sollicitant le vécu*

Au travers des recherches présentées, je rejoins certains des résultats d'études antérieures, notamment les conclusions fermes de Marie-France Bishop (2004, p. 449-464) qui montre les problèmes que soulèvent les « écritures de soi scolaires » par rapport au contrat didactique, aux autobiographies littéraires et aux écritures ordinaires. Nombre de ces problèmes sont effectivement partagés, comme nous l'avons vu, par l'ensemble des élèves, quel que soit le MTP dont ils relèvent. De fait les écrits sollicitant le vécu semblent tendanciellement être ressentis comme une intrusion dans la vie privée, ne pas favoriser une position exotopique, relever du souvenir et de la vérité, être difficilement évaluables et modifiables et peu susceptibles d'apprentissages. On peut donc poser que leur statut didactique est *a priori* problématique.

Il n'en reste pas moins vrai, qu'au-delà de ce consensus, des différences ont pu être constatées dans les écrits eux-mêmes et dans l'appréhension de la tâche. Pour le dire vite, dans le cadre du MTP « Freinet », ce statut semble moins problématique pour les élèves, puisque ce genre d'écrits est perçu au travers de dispositifs communicationnels et évaluatifs et d'une diversité de pratiques de production et de réception qui le rendent moins attentatoire à l'espace intime, plus acceptable, plus susceptible de modification... Le statut didactique de ce genre d'écrits varie donc selon les MTP. On remarquera cependant ici que le fonctionnement du MTP « Freinet » reposant sur des principes plus pédagogiques que didactiques (Reuter, 2005a) ne rejoint pas exactement les propositions de M.-F. Bishop (2004, p. 55 et *sq.*) qui propose « pour que ces productions deviennent des objets d'enseignement et d'apprentissage » : la clarification de la position, de la finalité d'apprentissage, des attentes réelles et du contrat d'écriture et surtout l'enseignement d'éléments structurels avec un accompagnement important de l'élaboration) ou plutôt les rejoint selon des modalités qui lui sont propres. L'ensemble de ces remarques génère à mon avis quelques conséquences quant aux recherches en didactique. En premier lieu, la plus extrême prudence quant aux propositions d'intervention dans les classes qu'elles pourraient, même à leur corps défendant, laisser accréditer. Non seulement en raison des résultats lacunaires et parfois difficilement interprétables dont elles disposent mais aussi parce qu'à partir d'un statut *a priori* problématique peuvent se construire des choix d'enseignement différents : abandon, intégration dans un cadre transdisciplinaire (autour de la construction de l'identité par exemple), utilisation d'autant plus forte que de

---

31 De fait, cette question traverse, de manière plus ou moins explicite, les résultats présentés ici et, de manière plus générale, mes recherches sur les productions narratives des élèves. Je m'en expliquerai plus précisément dans un article ultérieur.

tels écrits posent des problèmes importants aux élèves... tout cela au travers de dispositifs et de situations potentiellement très divers. La seconde exigence me paraît résider dans la nécessité de développer des recherches afin d'affiner nos connaissances sur les variations des performances textuelles et de la position réflexive selon les catégories d'écrits sollicités (et, au sein de ces catégories, selon les consignes), selon les MTP et selon les élèves. La troisième et dernière conséquence que je mentionnerai ici – et ce sera pour moi l'occasion de rendre hommage à deux chercheurs, Jean-François Halté et Francis Ruellan<sup>32</sup> qui ont constamment porté l'accent là-dessus – serait de mieux explorer l'articulation entre contenus, modes d'enseignement et modes d'apprentissage ou, sous une autre forme, entre didactique et pédagogie.

### Bibliographie

- BAUDELLOT, C., Leclercq, F. (dir.) (2005) : *Les effets de l'éducation*, Paris, La Documentation française.
- BISHOP, M.-F. (2004) : *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004. Place, fonctions et enjeux*, thèse de doctorat, université Charles-de-Gaulle-Lille 3.
- BRU, M., Altet, M. & Blanchard-Laville C. (2004) : « À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », INRP, *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques, juillet-août-septembre, p. 75-87.
- CLANCHÉ, P. (1987) : « Le monde à l'envers : pédagogie du Français et traitement de la consigne en classe de seconde », INRP, *Revue française de pédagogie*, n° 81, p. 43-51.
- CLANCHÉ, P. (1988) : *L'enfant écrivain. Génétique et symbolique du texte libre*, Paris, Éditions du Centurion.
- CLANCHÉ, P. (1992) : « L'enfant de neuf ans, le réel et l'imaginaire », *Cahiers Binet-Simon*, n° 632, *Lire et écrire l'imaginaire à l'école*, Toulouse, ERES, p. 21-35.
- DELCAMBRE, I. & Lahanier-Reuter, D. (2004) : Propositions pour une étude sur les méthodes de recherche en didactique », *Les cahiers THÉODILE*, n° 4, université Charles-de-Gaulle-Lille 3, p. 123-142.
- DESCHILDT, S. (2004) : *L'écriture de récits sollicitant l'imaginaire au CM2*, mémoire de DEA en sciences de l'éducation, université Charles-de-Gaulle-Lille 3.
- FABRE-COLS, C. (2000) : *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- FAYOL, M. (1984) : « La distanciation dans le langage : l'exemple du calcul de l'origine dans le récit d'expériences », *Enfances*, n° 1, p. 5-19.
- FAYOL, M. (1985) : *Le récit et sa construction*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

---

32 Cf., par exemple, Reuter, dir., 2005a.

- GIGUÈRE, J. (2003) : « Les cahiers et classeurs et la construction de l'image de la discipline à l'école primaire », Actes du Colloque « Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement », Bordeaux, 3-5 avril 2003, cédérom.
- GIGUÈRE, J. et REUTER, Y. (2004) : « Présentation d'une grille d'analyse de l'univers de l'écrit à l'école primaire », *Les cahiers THÉODILE*, n° 4, p. 103-121.
- GIGUÈRE, J. (2005) : « L'univers de l'écrit à l'école primaire : comparaison de trois modes de travail pédagogique (pédagogie Freinet, pédagogie par projet, pédagogie « classique ») », in Y. Reuter (dir.) : *Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire (2002-2005)*, Rapport de recherche de l'ERTe 1021, t. I, p. 177-211.
- HUMBERT-PRUDHOMME, C. (2004) : *Écrire des récits imaginaires au CM2. Analyse de productions et d'entretiens*, mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, université Charles-de-Gaulle-Lille 3.
- HUMBERT-PRUDHOMME, C. (2006) : *Les récits sollicitant le vécu. Analyse de productions d'élèves au CM2*, mémoire de master 2, sciences de l'éducation, université Charles-de-Gaulle-Lille 3.
- LABOV, W. (1978) : *Le parler ordinaire*, Paris, Éditions de Minuit.
- LAHIRE, B. (1993) : *Culture et inégalités scolaires*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- LAMMERTYN, P. (1999) : *Écrire un récit imaginaire au CM2. Analyse des difficultés et des stratégies des élèves*, mémoire de maîtrise, université Charles-de-Gaulle-Lille 3.
- LAMMERTYN, P. (2000) : « La sollicitation de l'imaginaire dans l'écriture des récits : intérêts et problèmes », *Repères*, n° 21, Diversité narrative, Paris, INRP, p. 53-77.
- LESNE, M. (1979) : *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, Presses Universitaires de France.
- REUTER, Y. (2003) : « Les représentations de la discipline ou la conscience disciplinaire », *La Lettre de la DFLM*, n° 32, p. 18-22.
- REUTER, Y. (2005a) : « Les principes de fonctionnement de l'école "Freinet" », in Y. Reuter (dir.) : *Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire*, Rapport de recherche de l'ERTe 1021 (2002-2005), remis à la direction de la Recherche du ministère de l'Éducation, juillet, p. 9-22.
- REUTER, Y. (2005b) : « La production de textes », in Y. Reuter (dir.) : *Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire*, Rapport de recherche de l'ERTe 1021 (2002-2005), remis à la direction de la Recherche du ministère de l'Éducation, juillet, p. 212-237.
- REUTER, Y. & CARRA, C. (2005) : « Analyser un mode de travail pédagogique "alternatif" : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie "Freinet" », *Revue Française de Pédagogie*, n° 153, Décrire, analyser, évaluer les pédagogies nouvelles, octobre-novembre-décembre, p. 39-54.

REUTER, Y. (dir.) (2005a) : *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

REUTER, Y. (dir.) (2005b) : *Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire*, Rapport de recherche de l'ERTE 1021 (2002-200), remis à la direction de la Recherche du ministère de l'Éducation, juillet.

*Revue française de pédagogie* (2004) : « Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques », n° 148, Paris, INRP.