



HAL
open science

L'écriture dans les processus relationnels

Sarah Lescure

► **To cite this version:**

| Sarah Lescure. L'écriture dans les processus relationnels. Education. 2016. dumas-01367184

HAL Id: dumas-01367184

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01367184>

Submitted on 15 Sep 2016

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

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

Année universitaire 2015-2016

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Parcours : M2 A MEEF

L'écriture dans les processus relationnels

Présenté par Sarah Lescure

Première partie rédigée seule.

Mémoire de M2 encadré par Sébastien Arfouilloux

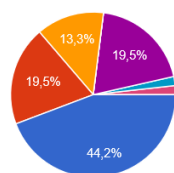
Table des matières

I-	Introduction	2
II-	Etat de l'art :	2
1)	La place du langage à l'école :	2
2)	L'écriture et la réécriture : des formateurs indispensables	3
3)	Comment enrichir ses œuvres : les techniques de réécriture	9
III-	L'écriture peut-elle, seule, favoriser les processus relationnels ?	12
IV-	Méthodologie	13
1)	Les Participants :	13
2)	Matériel :	15
3)	Procédures :	17
V-	Résultats :	20
VI-	Discussion	25
1)	Recontextualisation	25
2)	Mise en lien avec les recherches antérieures	26
3)	Perspectives et limites	28
VII-	Conclusion	29
VIII-	Bibliographie	30
IX-	Annexes :	32
1)	Questionnaire élèves :	32
2)	Textes des élèves :	33
3)	Résumé des réponses du sondage (p.1)	36

I- Introduction

La majorité de la population voit principalement l'écriture comme un moyen pratique (sondage réalisé auprès de 110 personnes, sexe et âge confondu, dont le résumé des réponses est présenté en annexe 3) :

Quelle place accordez-vous à l'écriture dans votre vie ?



Je l'utilise pour mes besoins usuels (liste de course, documents administratifs, ...)	50	44,2 %
J'écris des lettres, des messages	22	19,5 %
J'écris seulement sur l'ordinateur (réseau sociaux, mails, ...)	15	13,3 %
Je n'écris quasiment pas	0	0 %
J'écris personnellement (lettres, roman, journal personnel, ...)	22	19,5 %
Je participe à des ateliers d'écriture	2	1,8 %
Autre	2	1,8 %

Pourtant, sur ce même échantillon de population, plus de cinquante-cinq pourcent déclare aimer écrire et y prendre du plaisir. « L'écriture s'enseigne, s'apprend et se développe » disait Dominique Bucheton, (2014, p.189). Pourtant, de nos jours, l'écriture est peu utilisée pour elle-même, mais davantage comme un moyen de retenir des informations importantes. A l'école, la place de l'écriture semble davantage liée à un moyen d'évaluer l'utilisation de la langue véhiculaire. 65,5 pourcent des personnes sondées pensent que l'écriture à l'école permet de développer le langage. Pourtant, de plus en plus d'ateliers d'écriture se développent au sein des villes, soulignant l'émergence et l'importance accordée à l'écriture, comme moyen d'expression, et de partage avec l'autre. Ces ateliers d'écriture ont d'abord pris place dans les universités, mais ils commencent à se développer des pratiques au sein de l'école primaire. Nous nous interrogerons donc sur le lien possible entre écriture et processus relationnel au sein d'une classe. Pour répondre à cette question, nous nous pencherons tout d'abord sur les études déjà réalisées en évoquant la place du langage à l'école, l'écriture et la réécriture comme étant des formateurs indispensables, et les différentes techniques de réécritures existantes. Puis, nous détaillerons les hypothèses de travail et les conditions de l'étude menées en classe afin de détailler et analyser les résultats obtenus.

II- Etat de l'art :

1) La place du langage à l'école :

« L'école doit d'abord donner du recul par rapport au monde [...]. Sa fonction irremplaçable est d'éduquer à la parole et à l'expression juste, qui sont des acquisitions pour toujours,

précieuses dans tous les métiers et dans tous les aléas de l'existence. » (Edgar Morin, Marc Fumaroli, 1999, p.224)

L'un des principaux enjeux de l'école est donc, d'après Marc Fumaroli d'offrir aux élèves une grande richesse de production langagière. La place du langage y est donc primordiale, de la petite section aux études supérieures. A la fin de l'école maternelle, les élèves doivent être capable de « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » (Eduscol, 2008), et donc être capable de s'exprimer clairement à l'oral, et s'intéresser à l'écrit ; deux éléments qui lui serviront tout au long de sa scolarité, dans chacune des disciplines pratiquées. Comme Jean Charles Chabanne et Dominique Bucheton le cite, J. Crinon explicite cela en disant que : « les activités langagières, orales et écrites, ne constituent pas une simple transcription d'idées préexistantes mais contribuent à la construction des connaissances et à l'activation des représentations mentales. » (2014, p.1). Ainsi l'usage du langage à l'école permet d'instituer les connaissances, de les ancrer dans sa mémoire, et plus simplement d'aborder ces savoirs. Maria Pagoni-Andréani et Claire Féliers (Chabanne et Bucheton, 2014) narrent ainsi une séance d'éducation civique et morale réalisée grâce à l'écriture, afin que les élèves saisissent mieux la notion d'identité. Les élèves sont amenés à produire des textes, à les lire, et c'est grâce à la réflexivité du langage utilisé, tant oral qu'écrit, que les élèves acquièrent davantage et de façon plus personnelle la notion d'identité abordée.

On constate donc que le langage, sous toutes ses formes, permet d'aborder les connaissances mais également de les acquérir, de mieux les retenir, de les faire siennes. En cela on peut dire que le langage est le cœur de l'école et de l'enseignement.

2) L'écriture et la réécriture : des formateurs indispensables

Plus on avance dans sa scolarité, plus la place du langage écrit grandit. Il s'agit donc ici de percevoir l'écrit et l'écriture comme des formateurs indispensables. François Bon regrette le fait que l'« on [se soit] coupé de la littérature comme réflexion de l'homme sur son universalité, en consacrant l'essentiel de l'enseignement du français à celui de la langue véhiculaire. » et que l'« on [n'apprenne] plus à la majorité des jeunes l'aventure d'écrire, [qu'on] ne leur propose plus l'exemple des auteurs majeurs d'une civilisation. » (Edgar Morin, 1999, p.225). Ainsi, il relie l'écriture et la littérature comme étant des vecteurs d'apprentissages, et des exemples concrets permettant de réfléchir. Pour lui, il s'agit de dépasser l'apprentissage strict des règles

grammaticales et orthographiques et de s'appuyer sur le sens des mots, des phrases et des œuvres pour avancer et former les élèves.

Ainsi, l'écriture comme la littérature joue un rôle primordial dans la formation de l'individu, et cela pour trois raisons que nous allons évoquer ici et qui incite à pratiquer davantage ces disciplines à l'école.

a) L'écriture : source de réflexivité

Réflexivité est un mot dérivé de l'adjectif réflexif. En cela, la réflexivité est un retour à la pensée (CNRTL, DUB. Dér. 1962, p. 49), c'est-à-dire une mise à distance de l'immédiat. Comme l'évoque Chabanne et Bucheton (2014, p.5), l'écriture permet une mise à distance : « se détacher de son vécu, décoller du langage de soi et de son monde, mettre à distance ce qui est dit et ce qui est vécu ». En effet, pour pouvoir écrire sur un sujet donné, il faut dans un premier temps s'approprier ce sujet, le comprendre, le connaître mais il faut également dans un second temps s'en détacher, pour poser sur ce sujet un regard distancié, et donc plus objectif. Cette mise à distance que permet l'écriture est nécessaire à la construction du savoir scolaire, puisqu'elle permet l'appropriation des connaissances par les élèves. Il s'agit d'une compétence à travailler car, comme les auteurs le soulignent suite à une étude dans une classe (2014, p.5), « cette mise à distance permet d'entrer dans une réflexion sur les choses et sur les autres. [Mais elle] n'est pas immédiate, elle est [...] inégalement réalisée. ».

Dans le même ouvrage, Jacques Crinon étudie également les effets de l'écrit, et donc la réflexivité qu'il permet dans une classe et il en ressort que l'écriture permet aux élèves de donner du sens à ce qu'ils font à l'école, et à ce qu'ils y apprennent. « L'écrit parce qu'il fait trace, permet de sortir de l'ordre du spontané, de l'éphémère, donne matière à discussion et amène à reprendre le vécu pour en faire un objet de connaissance. » écrit-il (2014, p.142). Ainsi, en écrivant chaque jour ce qu'ils ont appris dans la journée, les élèves donnent davantage de sens aux activités scolaires. Ils se rendent compte des enjeux des apprentissages, de leurs savoirs et connaissances et des différentes procédures possibles pour apprendre ou résoudre un problème, dans le sens général du terme.

Si l'écrit permet donc une mise à distance des apprentissages immédiat - comme on le voit dans l'étude de J. Crinon sur l'utilisation du journal des apprentissages (2014, p.124-142) – il semble ici que cela ne soit pas un acquis propre à l'activité d'écriture mais que cette compétence nécessite un apprentissage et suive une lente construction. Ces auteurs mettent néanmoins bien

en évidence un des rôles primordiaux que peut jouer l'écriture à l'école, en se plaçant du point de vue des savoirs et de leur appropriation par l'élève, allant au-delà de la simple mémorisation ou compréhension des éléments pour eux-mêmes. La mise à distance permet de faire évoluer le sens de l'apprentissage, son utilité et de faire le point sur ses propres connaissances. L'écriture est donc bien source de réflexivité

b) L'écriture révélateur de soi

Selon Marc Fumaroli (E. Morin, 1999, p.224) l'école doit « construire des hommes et des femmes intérieurement préparés à se connaître et à se développer en toutes circonstances. ». Si l'élève peut ainsi, grâce à l'écrit avec notamment l'écriture d'un journal des apprentissages (Crinon, 2014, p142) prendre du recul par rapport à ses propres apprentissages et connaissances, c'est aussi que l'écriture permet de se centrer sur soi-même et d'apprendre à mieux se connaître. Nous avons dit plus haut que la réflexivité était un retour à la pensée, une prise de distance par rapport au réel. Or, l'écrit permet la réflexivité. Et l'« on écrit parce que l'on pense. [...] La réflexivité [...] implique la construction du sujet par la conquête d'un point de vue singulier » (Chabanne et Bucheton, 2014, p.11). En ce sens, comme l'indique le titre de l'ouvrage, l'écriture permet à l'élève de se construire et de se connaître soi-même car « ce que renvoie le discours au sujet, c'est d'abord sa propre existence [...]. Ecrire c'est projeter une image de soi. C'est donc prendre le risque de se constituer en personne. »

Cela se constate dans les ateliers d'écriture, tant auprès de jeunes personnes qu'auprès d'adultes, où il est régulièrement demandé « d'écrire sur soi ». Nous livrons souvent une part de nous-même dans nos écrits, même si elle peut s'avérer infime. Sabine Vanhulle évoque tout ceci dans une recherche où elle travaille avec de jeunes enseignants en atelier d'écriture. Elle conclue cela en citant D. Bucheton : « Ecrire c'est toujours dire « je ». » Cet investissement de soi dans l'écriture est également mis en avant par Dominique Bucheton (2014, p.57) lorsqu'elle travaille avec un groupe d'élève en difficulté. Elle démontre l'importance des affects dans l'acte d'écriture ; importance d'autant plus grande que les élèves n'ont que peu de ressources externes pour les aider à l'écriture. Elle démontre que les affects ouvrent l'écriture à ces élèves : « L'écriture et les verbalisations qui l'ont suivie ont d'abord pris appui sur les affects et ont ensuite permis de les contrôler puis de les dépasser. » (Bucheton, 2014, p.57). Ici, elle prend l'exemple d'un souvenir d'enfant douloureux que l'élève parvient à exprimer grâce à l'écrit, et dont la perception se développe et s'affine au fil des réécritures. Ainsi, par l'écriture, cet élève

a réussi à prendre de la distance par rapport à son souvenir. En songeant à la manière de le présenter, de l'expliquer, de présenter ses sentiments par rapport à lui, il a réussi à évaluer ce souvenir différemment. Cela a été possible grâce au travail de réécriture. Sabine Vanhulle souligne l'importance du premier jet dans l'émergence des affects permettant l'écriture. Néanmoins, il est nécessaire de réécrire son texte pour le retravailler ainsi qu'agir sur ses émotions. Plusieurs méthodes sont possibles comme l'ajout, le remplacement, la suppression, le déplacement comme les étudie Claudine Fabres-Cols (2002). Les réécritures permettent d'étaler les séances dans le temps. Or, selon Vanhulle, c'est le temps qui permet l'évolution des affects chez les élèves. M. Pagoni-Andréani et C. Féliers reprennent cette idée : « la situation d'écriture permet une mise à distance – hors de soi – des événements racontés, ainsi que la mise en suspens du rapport pratique au monde. Ecrire sur soi donne l'occasion à l'élève de sortir de l'urgence de la vie courante, de construire des liens causaux, temporels, ou autres, entre les événements racontés et de les interpréter. » (Chabanne et Bucheton, 2014, p.209) Ainsi, selon elles, l'écriture permet de sortir de la subjectivité personnelle, liée à son implication, pour faire place à l'objectivation des faits. C'est en étant capable d'être objectif que l'élève parvient réellement à se construire, à se développer *identitairement*.

Cela souligne donc bien tout l'enjeu de soi dans l'écriture. L'écriture nous implique en tant qu'auteur mais aussi en tant que sujet, en tant qu'expérience de vie et conscience. La création vient de notre être et de notre vécu. Aussi, si les technologies ont changé les moyens d'écrire, elles n'en ont pas changé la source. Au-delà de permettre de créer, l'écriture permet de prendre un temps pour songer à soi. La réflexivité de l'écriture permet donc de penser et de se construire. Il y a une charge identitaire dans l'écrit qui apparaît essentielle.

c) L'écriture et les autres

L'écriture et la réécriture permettent donc à l'enfant de se construire, de comprendre qui il est, d'où il vient, ce qu'il a vécu et pourquoi il a réagi à des événements de telle manière. Néanmoins, l'identité personnelle est toujours soumise à la société et au rapport aux autres. Maria Pagoni-Andréani et C. F. évoque un « problème de frontières qui existent entre le personnel et le social dans la construction de l'identité de l'individu, [un] problème des racines et de l'évolution des sentiments d'appartenance ou d'exclusion... » (Chabanne et Bucheton, 2014, p.207). Se pose alors la question de la place de l'écriture dans la relation aux autres, car autrui a un impact sur nous, il joue un rôle dans notre vie, influence parfois nos réactions mais

aussi car le premier objectif du langage est la communication. Jacques Crinon l'évoque sous ces termes : « Le langage [...] est le lieu de l'interaction sociale. » (Chabanne et Bucheton, 2014, p.123). Il y a donc un va-et-vient entre le social et l'individu.

Nous retrouvons cela dans le langage et dans l'écriture puisque l'interaction y trouve une place primordiale. Sans interlocuteur, point de conversations ; sans lecteur point d'auteur. Chaque écrit trouve sa raison d'être dans l'investissement d'un lecteur, et sa compréhension. Il s'agit donc de mettre en avant ici la question du sens d'un texte, des intentions de l'auteur. Dans toutes séquences d'écriture, l'une des étapes fondamentales est le partage de son écrit à d'autres personnes. L'écrit étant une sorte de langage, il doit conserver sa fonction de communication. L'activité d'écriture doit donc se centrer tant sur la production que sur la réception. Elle est dialogue avec le lecteur (Bucheton, 2014), que celui-ci soit présent, ou absent.

Il a été démontré plusieurs fois l'importance de la remédiation entre pair, quelle que soit l'activité scolaire dans laquelle elle s'inscrit. C'est le cas du débat en classe qui aide les élèves à enrichir leur argumentation. Certains élèves utilisent même la reprise mot pour mot des termes employés par leurs camarades, ou une reprise plus personnelle des dires d'autrui dans ses propres argumentations comme le montre Jacky Caillier dans son étude : « c'est cette incorporation du discours d'autrui dans son propre discours qui nous semble un des aspects les plus illustratifs de cette co-construction de savoirs. » (Chabanne et Bucheton, 2014, p.62). Ainsi, l'échange oral apparaît comme central dans la construction des savoirs, et crée véritablement la « culture commune » tant prônée par les textes. Chabanne et Bucheton disent que : « Caillier montre comment, au-delà et même en deçà du langagier, les interactions orales édifient du social. » et souligne l'importance du « déplacement qui s'opère du domaine du linguistique au domaine de la relation. » (2014, p7). Ainsi, l'échange entre pair dépasse la seule construction d'un savoir partagé, pour s'établir dans la relation. J. Caillier note, en effet, une amélioration du climat de la classe, et constate que les élèves se livrent plus facilement, prennent la parole plus librement, sachant qu'elle sera accueillie et respectée par les autres. Qu'en est-il alors pour l'écrit ?

L'écrit est un moyen langagier autre qui s'inscrit donc la continuité des échanges oraux. Comme nous l'avons vu, l'écriture est, en premier lieu, une introspection de soi qui par le partage des textes produits permet de prendre en considération l'autre, de se construire « ensemble ». On évoque donc la co-opération et l'on va vers une co-construction, des savoirs et des identités (terminologie empruntée à Chabanne et Bucheton, 2014). En ce sens l'écrit seul, à condition qu'il soit partagé permet un lien privilégié avec l'autre. De nombreuses études montrent donc l'importance de ces temps de partage des écrits. On écrit pour être lu, pour un

lecteur éventuel. Il s'agit là d'un temps d'écoute qui semble aider au remaniement des productions. L'interaction avec les pairs, ou l'enseignant, les réactions que son texte peut produire permettent une prise de recul utile à la réécriture. Dominique Bucheton dit d'ailleurs que « les interactions avec les pairs, leur écoute et leur retour sur le récit, comme l'écoute attentive de l'enseignante, jouent un rôle de miroir déterminant ». (2014, p.57). Si nos mots trouvent échos en la personne qui lit, et sont capables de produire de l'effet, la production apparaît valorisée aux yeux de son auteur, et les affects que l'un a vécu sont momentanément partagés par le lecteur. Le poids en est alors possiblement plus léger, et ce partage d'émotion resserre la compréhension d'autrui.

C'est ce qu'évoque, entre autres, Sabine Vanhulle (Chabanne et Bucheton, 2014) en soulignant le fait que l'écriture, sous une consigne donnée permet de voir les ressemblances et les différences entre les élèves. Maria Pagoni-Andréani évoque notamment les nombreux « points communs entre » les élèves lors de leur travail d'écriture sur l'identité. Ainsi, l'écriture et le partage des textes permet d'apprendre à se connaître soi-même mais également d'apprendre à connaître autrui, de mieux comprendre autrui, et donc, par ce biais, de mieux se définir par rapport à eux et grâce à eux. Edgar Morin commente cela de manière plus général en prenant appui sur la littérature qu'il présente comme l'incarnation concrète à travers des personnages de sentiments, d'émotions, d'éléments abstraits en réalité. Il souligne donc le fait que la littérature, et par cela donc les écrits, sont des aides, des apports à la connaissance de l'être humain et des relations entre êtres humains (Morin, 1999, p.220). Avec les élèves, à moindre niveau d'analyse, l'écriture leur permet de trouver place dans un groupe, grâce au travail partagé, à l'écoute, aux conseils, aux impressions provoqués par les textes d'autrui. L'écriture édifie du social. Elle permet de s'inscrire dans un groupe. Selon François Bon, l'écriture et la réécriture « permettent aux jeunes de retrouver confiance, de se socialiser et de s'appropriier un héritage ou plutôt une communauté d'héritage. » (Edgar Morin, 1999, p.227).

Ainsi, l'écriture et la réécriture apparaissent comme étant des formateurs indispensables. « Les savoirs se construisent dans et par l'écriture, l'écriture est à la fois trace et levier des apprentissages » (Bucheton, 2014, p.145). Ils permettent de construire et de fixer les savoirs. La réflexivité que permet l'écrit aux élèves de mettre un véritable sens sur les apprentissages réalisés, mais aussi d'apprendre à mieux se connaître et à mieux connaître ses pairs. François Bon souligne en outre, l'importance des pratiques d'écriture « aux endroits les plus exposés de

l'urgence sociale », pour les trois raisons évoquées qui sont souvent des points plus sensibles dans ces environnements-là.

3) Comment enrichir ses œuvres : les techniques de réécriture

« La mission de l'école est de [...] doter tous les individus qu'elle forme de la capacité à penser par eux-mêmes... » (Bucheton, 2014, p.189). Parler, comme écrire nécessite de penser, d'où l'importance de cet apprentissage de l'autonomie de la pensée. Les élèves doivent être capable de réfléchir sur eux-mêmes, sur le monde, de s'imposer des lois à eux-mêmes, de comprendre ce qui les entoure, les enjeux des actions, et les réactions d'autrui. Pour cela, ils doivent prendre le temps d'analyser, c'est-à-dire de prendre du recul par rapport à l'élément étudié. La réécriture est une des façons de prendre du recul. Néanmoins, il apparaît souvent difficile pour les élèves de remanier un premier travail. Plusieurs techniques et méthodes permettent de lancer cette réécriture. Nous allons en présenter quelques-unes.

a) Les dispositifs techniques

Dans cette partie, nous nous appuyerons principalement sur les recherches de Claudine Fabre-Cols dans son livre *Réécrire à l'école et au collège* (2002) puisqu'elle présente grand nombre des manières de retravailler un écrit.

Elle évoque tout d'abord le remplacement. Il s'agit de supprimer un élément du texte et d'ajouter un second élément, qui vient donc remplacer le premier. Il est souvent utilisé pour remanier aux répétitions dans les textes, par exemple lorsqu'un élève remplace le prénom de son personnage utilisé à de nombreuses reprises par le pronom personnel qui convient. Selon elle, c'est la modification la plus importante, la plus présente chez les jeunes scripteurs.

Vient ensuite l'ajout. Cela consiste donc à introduire de nouveau élément dans son texte, que ce soit un mot, une phrase, ou tout un paragraphe. L'élément nouveau ne se substitue à aucun autre. On le voit beaucoup quand les élèves complètent les syntagmes nominaux en ajoutant des adjectifs ou avec l'ajout de proposition subordonnée pour préciser et augmenter l'effet produit. Cette technique serait davantage utilisée au fil des années et son émergence mettrait en évidence, selon C. Fabre-Cols, « les scripteurs qui disposent déjà d'une pratique [d'écriture] ancrée » (2002, p.107).

Une autre technique est celle de la suppression ou de l'effacement. A l'inverse de l'ajout, il s'agit ici d'enlever un élément du texte, sans le remplacer. Les élèves peuvent alors parfois supprimer des redondances, des répétitions, ou parfois des adjectifs, mais aussi enlever certains éléments pour laisser plus de place aux inférences du lecteur. Contrairement aux autres techniques, son utilisation a tendance à décroître au fil des ans.

Il existe également le déplacement. Il s'agit ici d'intervertir entre eux des morceaux de phrases ou de texte. Ils l'utilisent parfois dans les dialogues pour tester et améliorer la rhétorique du texte produit. Néanmoins, l'auteur souligne qu'il s'agit d'une pratique très peu courante en école élémentaire.

Ce sont là quatre méthodes utilisées pour modifier un texte. Néanmoins, ces modifications doivent être motivées. Elles doivent avoir du sens pour l'auteur, et de l'intérêt pour le texte produit. Nous allons donc nous atteler à comprendre ce qui peut pousser un auteur à transformer son texte.

b) Au-delà de la technique de réécriture

S'il apparaît possible de conseiller les élèves en les guidant par des types de transformations de leur texte (« tu pourrais décrire davantage ton personnage suscite l'ajout ; ne peux-tu pas trouver un meilleur terme que gentil inviterait au remplacement, etc.) il semble indispensable d'explicitement les raisons du changement nécessaire. Ainsi, ces techniques ne doivent pas être utilisées pour elle-même comme des guides mais prise en compte par les élèves et l'enseignant comme des moyens possibles de transformer son écrit. Claudine Frabre-Cols va dans ce sens, en précisant la puissance des interactions par rapport aux autres techniques de remaniement de textes : « Le travail de révision attesté par certaines variantes n'améliorait pas, voire empirait, les textes en cours [...]. En revanche, des dispositifs suscitant et soutenant la réflexivité (interactions avec des écrits déjà là, avec d'autres élèves, avec l'enseignante) permettent de rendre plus facile et plus exigeante la mise à distance critique, nécessaire à la révision. » (2002, p.173). En somme, la réaction d'autrui sur sa production semble avoir plus d'impact que des conseils « formels » et explicite pour améliorer ; ce qui témoigne une fois encore de l'importance des affects dans l'écriture. Quel effet, quelles émotions, produit notre texte et comment améliorer cela ? sont les questions qui poussent le jeune scripteur à revenir sur son

texte. Il s'agit donc bien d'une interaction entre individu et des affects mis en jeu dans le partage de l'écrit.

D. Bucheton évoque un autre paradigme entrant en jeu dans la réécriture qui n'est autre que la mise au contact culturel avec des textes ou des œuvres pouvant créer du lien avec le sujet d'écriture. Les élèves parviennent à repérer des thèmes récurrents, des formes pertinentes qui pourraient mettre en avant leur propre texte dans les modèles existants des grands auteurs. L'auteur exprime cela sous cette forme : « la culture rencontrée [...] joue [...] un rôle clé dans le développement et la manifestation des compétences d'écriture » (Bucheton, 2014, p.236). Plus les élèves ont de repères culturels plus il semble aisé d'écrire. En cela peut revenir l'importance du groupe de pair, car chacun a une culture personnelle, différente des autres et il est possible de s'enrichir ainsi mutuellement en découvrant ou en partageant des contes, des musiques, des œuvres culturelles que d'autres n'ont peut-être pas la chance de connaître.

Enfin, pour revenir au rôle des affects dans l'écriture et la réécriture émet l'hypothèse qu'il existe une « une relation entre la construction de la subjectivité du sujet, son rapport au temps et les moyens qu'il utilise pour les exprimer dans son discours. » (Chabanne et Bucheton, 2014, p.209). Ainsi la prise de recul que permet l'écriture permet à la fois la construction de la personne-scripteur, mais le temps nécessaire à cette construction contribue à l'amélioration des compétences rédactionnelles. Plus on est capable d'être clair sur nos sentiments et nos ressentis plus il sera aisé de les exprimer par écrit. Mieux nous nous connaissons et mieux nous connaissons autrui plus il apparaît facile de parler de soi et de l'autre. Il s'agirait donc d'une activité qui se nourrirait finalement elle-même en contribuant au développement des élèves.

Ainsi, nous sommes revenus sur la place centrale du langage, sous toutes ses formes, au sein de l'école pour aboutir à l'importance de l'écriture et de la réécriture à l'école, institué comme des formateurs indispensables pour les élèves. Non seulement elles permettent de prendre en compte les apprentissages et d'avoir un avis métacognitif sur ce que l'on fait, mais la réflexivité que permet l'écriture permet à la fois de saisir le sens des apprentissages et des savoirs, tout en travaillant sur soi-même et sa connaissance de soi, de ses sentiments, de ses regrets, de ses blessures, de sa culture, de ses expériences propres qui sont la base de l'identité de l'enfant, et donc la base de sa confiance en lui, de son assurance, et de son bien-être. S'accepter soi-même reste un point essentiel au bon développement de la personne et donc de ses capacités. Enfin l'écriture, dans le partage oral de textes créatifs permet également de mieux connaître ses

camarades, et donc de mieux les comprendre. Les différentes études font généralement ressortir l'importance de l'écoute mutuelle, et du respect et l'enrichissement que les élèves trouvent en écoutant et réinvestissant les connaissances et les dires de ses pairs.

Cela étant, reprenons les constats, certes datant de 1999 et pourtant toujours d'actualité de nos jours, de François Bon (Edgar Morin, 1999, p.225) : « Le recours aux pratiques d'écriture créative n'est pas une solution miracle. Elle est cependant révélatrice tout aussi bien de certains manques que de potentialités trop largement inexplorées. » Il apparaît alors dommageable de se priver des bienfaits de l'écriture créative en classe puisque ces effets sont démontrés identiques sur des adultes (à partir du travail d'écriture « devient possible la réappropriation d'une identité dévaluée par le collectif, et intériorisée comme telle, ... Parce que la question du nom est dès lors revendiquée comme nécessité et singularité, l'écrit peut redevenir une perspective. » p.227, 1999). Ainsi l'impact de l'écriture sur la personne est démontré à tout âge, et l'efficacité de l'écriture sur sa production de texte est également souligné. Or, pratiquer l'écriture soi-même peut également permettre de mieux saisir des auteurs, de mieux les comprendre. L'écriture, le sens des mots, et l'oral sont donc liés de façon permanente et c'est cet entrelacement qui dénote la richesse de l'activité et permet ses nombreux points d'appuis.

III- L'écriture peut-elle, seule, favoriser les processus relationnels ?

Nous venons de montrer les avantages de la pratique de l'écriture en classe élémentaire, et les différentes méthodes et outils permettant de réécrire ses textes. En s'appuyant sur les recherches précédemment citées qui mettent en avant l'importance de ses propres affects dans le processus d'écriture, mais également l'importance d'autrui et de ses réactions face à nos textes, nous pouvons nous demander si l'écriture pourrait jouer un rôle conséquent dans la construction du rapport à l'autre au sein de la classe. En développant le « savoir-écrire » des élèves, les aidons-nous à entrer dans des processus relationnels plus riches ? En d'autres termes, nous nous demandons en quoi la pratique régulière de l'expression écrite peut contribuer à favoriser le climat de classe et l'entente entre les élèves.

Selon nous, en aidant l'élève à avoir des temps d'écriture, c'est-à-dire des temps où il va pouvoir réfléchir sur lui-même, sur la vie, sur des sujets choisis, en fonction de son caractère, de sa culture et de ses expériences, nous l'aidons à prendre du recul par rapport à soi et aux autres, et donc, à être capable de mieux analyser les situations, de mieux les comprendre. Si les

affects sont le moteur des premiers jets d'écriture, la réécriture permet de prendre la distance nécessaire à leur analyse, pour en saisir la profondeur, les causes et les conséquences. En aidant à analyser ses expériences et ses affects, l'écriture favoriserait alors le rapport à l'autre. Mieux se connaître soi-même aide à mieux comprendre les réactions et les sentiments d'autrui. L'empathie nécessite une bonne connaissance de l'humanité, des affects et de leurs impacts. La violence provient souvent de la peur, de l'incompréhension, de l'inconnu. Moins nous avons de connaissance sur un élément, plus nous sommes méfiant par rapport à lui. L'écriture et le partage des textes produits permettent de briser ces barrières en présentant chaque "auteur" d'une manière différente. Nous n'écrivons pas comme nous parlons. Nous ne nous livrons pas de la même manière à une feuille qu'à une autre personne. Toutes ces différences et le temps que prend l'écriture, les traces qu'elle laisse font de l'écrit un moyen de communication puissant qui favorise la rencontre, la connaissance et la compréhension de l'autre. L'écriture permet à la fois de répondre au besoin immédiat de s'exprimer, tout en mettant à distance les réactions à chaud, de par le temps qu'elle nécessite. De plus, la pratique de l'écriture a également un impact sur la langue elle-même, et pourrait favoriser les échanges entre pairs en ce sens. Il s'agit d'apprendre à tourner ses phrases pour produire un sentiment chez le lecteur, et donc il est question de vocabulaire et de grammaire. L'écriture permet notamment de choisir un vocabulaire plus approprié que lors des échanges oraux.

En somme, l'écriture, en étant travaillée en classe, permettrait de travailler sur l'écoute des productions, et donc sur le respect mutuel des écrits des autres ; mais aussi sur l'entraide dans le don de conseils pour améliorer un texte notamment, et sur une maîtrise de ses émotions pour remodeler son écrit pour toucher le lecteur. Enfin l'écriture permettrait une meilleure compréhension de soi, de ses propres sentiments et émotions, et de l'autre tout en travaillant sur le développement du vocabulaire pour qu'ils puissent s'exprimer de façon plus variée et précise. Ecrire peut aider à trouver les bons mots.

IV- Méthodologie

1) Les Participants :

Cette étude a été réalisée dans une école socialement défavorisée avec de nombreuses arrivées et départs en cours d'année, et plusieurs immigrés arrivant tout juste en France. L'école contient dix classes, maternelle et élémentaire confondues, dont les effectifs sont conséquents.

Elle est assez vieille et contient peu de matériel neuf ou actuel tel que des ordinateurs. Les enseignants changent régulièrement, et seul trois d'entre eux sont présents depuis plus de deux années. L'école bénéficie d'un maître E du RASED qui vient deux jours par semaines pour aider les élèves en difficultés et également d'une enseignante UPE2A pour les élèves allophones. Elle les prend une demi-journée par semaine. Une liaison avec le collège de secteur est également maintenue afin de réaliser des PPRE passerelle et suivre au plus près ces élèves.

L'étude n'a malheureusement pu être réalisée que sur une classe de CM1-CM2 de 27 élèves. Elle aurait dû prendre place dans les deux classes de CM1-CM2, mais la valse des enseignants remplaçant n'a pas favorisé sa réalisation complète. Aussi nous contenterons nous d'une seule classe bien que cela soit restrictif. Les deux niveaux ont été séparés car les élèves étaient trop difficiles à gérer l'année précédente. Cette classe se compose, pour la plupart, d'élève en difficulté. Plus de la moitié des élèves de CM2 sera accompagné au collège avec un PPRE passerelle. Outre les élèves en difficulté, nous comptons un élève allophone arrivé en début d'année, un élève dyslexique bénéficiant d'une AESH huit heures par semaine, et un élève précoce. Trois d'entre eux ont eu des rappels à la loi auprès du maire en cours d'année, et plusieurs sont suivis par des informations préoccupantes concernant leur comportement, ou des problèmes familiaux.

Cette classe présente un riche mélange culturel. Douze langues vivantes, outre le français, sont parlés couramment dans la classe. Cette richesse reste source d'une absence de mixité, voire de conflit au sein de la classe et de l'école. La cour de récréation se fractionne en nombreux groupes de "nationalités" différentes. Certains élèves sont exclus de tous les groupes, car ils n'ont pas la même croyance, qu'ils ne viennent pas du même pays. Les bagarres, les insultes, les moqueries entre pairs ainsi que les mises à l'écart sont constantes, à tout moment de la journée. Plusieurs parents se sont plaints que certains élèves en menaçaient d'autres à la sortie de l'école.

Au niveau de la classe, nous avons constaté que ces élèves avaient peu l'habitude de travailler en groupe, ou de faire des activités qui diffèrent des exercices individuels et des leçons. Si leur classeur de leçon de français et de mathématiques étaient complets au début de l'année, il n'en était pas de même pour les cahiers d'anglais, d'histoire, ou de sciences. Ces élèves avaient très peu l'habitude de lire des œuvres du patrimoine, des textes littéraires et encore moins l'habitude d'écrire. Outre les dictées, les leçons étaient photocopiées, et aucun type d'expression écrite n'a été retrouvé. Enfin, en observant les élèves, nous avons remarqué qu'ils bénéficiaient d'un vocabulaire très pauvre et peu diversifié qui les limitait et les poussait à

dérivée rapidement dans le grossier et les insultes. Les difficultés en compréhension de texte ont révélé ces problèmes. Une grande partie des élèves provenant de familles immigrées ou l'étant eux-mêmes, le temps nécessaire à l'apprentissage de la langue, et le goût préférentiel pour la langue de leur famille et leur origine crée des barrières dans l'acquisition du vocabulaire dont le franchissement est long, et parfois laborieux. Cela engendre donc des difficultés de communication qui sont généralement réglées en utilisant les poings, et la force. D'autant que de grandes différences culturelles n'aident pas à comprendre l'autre, et rende difficile l'acceptation et le partage respectueux, tant les habitudes et les coutumes diffèrent chez les élèves, dans leur famille, dans leur croyance.

C'est donc au sein de ce contexte riche, mais tendu, qu'a été menée l'étude sur l'écriture dans les processus relationnels.

2) Matériel :

Nous avons réalisé plusieurs activités d'écriture en variant le plus possibles les formes, afin que chaque élève puisse trouver un point d'accroche. Il y a donc eu une séquence, composée de six séances d'écriture suivie, mais aussi des activités d'écriture ritualisée qui se déroulait une fois par semaine, des séances d'écriture qui s'intégrait à des séquences de français et enfin une matinée d'ateliers d'écriture. Ceci a été souhaité dans le but de diversifier les approches de l'écriture, afin de préserver la motivation des élèves, tout en soulignant la diversité possible. La cohésion et la cohérence de l'ensemble a été assurée par l'activité ritualisée.

Nous avons également utilisé les différentes méthodes de réécriture évoquées par Fabre-Cols, de différente manière. Dès le mois de septembre, un travail d'écriture a été mis en place en classe pour familiariser les élèves avec l'acte d'écrire, de manière individuelle. Les textes étaient alors lus par l'enseignant, qui les annotait en suggérant des pistes d'amélioration (ajout, suppression, déplacement) qui prenait appui sur les émotions suscitées ou l'histoire créées. Ces conseils de l'enseignant à l'élève pouvaient se faire à l'oral devant la classe si l'élève auteur du texte le souhaitait. Par la suite certains conseils étaient donnés par les pairs, et l'enseignant complétait. Il était toujours demandé de noter une chose que l'on avait aimé dans le texte, et une chose qui pourrait être amélioré pour que le texte soit encore meilleur. Ainsi, les élèves maniaient les affects, le sens et les effets du texte sur le lecteur, et l'enseignant pouvait conseiller en explicitant des techniques appropriées, notamment lorsque les élèves suggéraient

que la description n'était pas assez complète et qu'ils n'arrivaient pas à imaginer vraiment la scène, on pouvait conseiller d'ajouter des adjectifs qualificatifs.

Pour vérifier notre hypothèse nous avons mis en place plusieurs dispositifs. Les écrits des élèves servent de base. Nous les analysons pour eux-mêmes, selon le fond et la forme, afin de voir si un changement de climat peut être corrélé à une plus grande aisance dans l'écriture. Il s'agit là d'un support riche et diversifié pour chaque élève. Nous avons également enregistré quelques commentaires oraux qui se faisaient lors des lectures de textes, afin de pouvoir évaluer l'ambiance au sein de la classe, et noter s'il était respectueux ou non. Nous avons également fait réaliser aux élèves un questionnaire (voir annexe 1) sur le climat de la classe et une expression à ce sujet, par deux fois, afin de percevoir leur vision des choses, qui apparaît parfois différente de celle de l'enseignant. Enfin, nous avons mis en place une grille évaluant le nombre de conflit au sein de la classe et en récréation, par jour, puis nous réalisons des moyennes par semaine, durant toute la durée de l'étude. C'est une façon concrète de témoigner de la violence physique ou moral à l'école, et donc du climat au sein de la classe. La synthétisation des résultats s'est faite via l'utilisation d'un tableur informatique. En corrélant ces outils, nous pensons que nous pouvons obtenir une représentation assez précise de l'impact de l'écriture sur le climat de classe, qui combine à la fois la vision de l'enseignant et celle des élèves. Le temps est un facteur important, qu'il ne faut pas mettre de côté, l'effet n'étant pas immédiat. C'est pour cela que nous réalisons une moyenne par semaine, et que les séances d'écriture s'étalent sur plusieurs mois.

Enfin, pour s'assurer que seul l'écriture entrait en compte dans nos mesures, nous avons volontairement suspendu les enseignements en éducation civique et morale, et n'avons pas réaliser de séquences de sport mettant en jeu la cohésion de groupe, tel que les sports collectifs, les relais ou les sports de représentations (danse par exemple). Les travaux de groupe se faisaient principalement en écriture, et nous favorisons les jeux d'oppositions ou un fonctionnement en groupe-classe dans les autres disciplines. Ces pratiques auraient pu avoir un impact sur le comportement des élèves et donc sur le climat de classe, qui serait venu perturber nos mesures. Ainsi, en se préservant de ces facteurs "extérieurs", nous assurons la fiabilité des informations prélevées.

3) Procédures :

En premier lieu, les élèves ont eu à écrire un court texte de quelques lignes sur ce qu'ils pensaient de la classe et de leur camarade. Il s'agissait d'un texte libre et les élèves n'avaient pas pratiqué l'écriture avant dans cette classe. Ce court texte était suivi par un questionnaire sur le climat de classe. Celui-ci était donné après l'expression écrite pour ne pas influencer les élèves sur ce qui était attendu.

Par la suite, plusieurs travaux d'écriture ont été effectués successivement avec les élèves, durant plusieurs mois. Nous allons les présenter dans l'ordre chronologique de leur réalisation. Notons tout de même que les élèves savaient qu'ils auraient droit à plusieurs jets d'écriture sur un même texte, avec des conseils pour s'améliorer. Cette méthode a été utilisée tout au long l'étude. De plus, les élèves savaient également que l'enseignant ne les notait pas par rapport à l'orthographe dans leur production, mais par rapport aux respects des consignes et à la prise en compte des conseils d'autrui. L'orthographe était mise en avant seulement lors du jet final où l'enseignant aidait les élèves à corriger leur production. L'élève dyslexique bénéficiait de l'aide de son AESH, et produisait ses textes sur l'ordinateur afin qu'il reste acteur principal de la production. L'élève dyslexique dessinait ce qu'il avait compris et ce qu'il souhaitait exprimer jusqu'à ce qu'il soit capable d'écrire plusieurs phrases en français.

Tout d'abord, les élèves ont dû écrire, à la manière de Paul Eluard dans *Liberté* sur un sujet qui leur tenait à cœur. Plusieurs séances d'études des formes et des principes de la poésie, ainsi que des recherches sur le vocabulaire, et le contexte historique dans lequel prenait place le poème avait été réalisé antérieurement. Les élèves avaient également relevé ce qui leur paraissait important dans la construction du poème et donc les points qu'ils devraient mettre en avant pour que l'on sache que leur poème faisait échos à celui de P. Eluard. Une grille a donc été réalisée avec les élèves, qui servaient de consignes et d'attendus. Ils ont ensuite réalisé un premier jet, qui a été lu par l'enseignant qui donnait des conseils pour améliorer, soulignait les consignes qui n'avaient pas été respectées. Les élèves ont ensuite réalisé un deuxième jet. Certains ont été lus à la classe et les élèves s'entraînèrent à prodiguer des conseils à l'oral. Vint alors la dernière retouche et la mise au propre. Les élèves avaient alors échangé le jet final deux par deux pour lire la production d'un camarade.

Par la suite, nous avons créé une boîte aux lettres, dont l'utilisation a été ritualisée. Chaque vendredi, sur un thème donné ou choisi, nous consacrons une dizaine de minute pour écrire. Les textes sont adressés à un membre de la classe, élève ou enseignant. Le mercredi suivant,

les textes sont distribués à leur destinataire par le facteur. Les élèves ont alors le temps d'en prendre connaissance et de réfléchir à une réponse. L'idée de la réponse s'est construite au fil des semaines. L'échange a d'abord été à sens unique avant que le besoin de répondre se fasse sentir. Quand nous jugions avoir fait le tour d'un sujet, ou souhaitions changer, nous propositions un nouveau sujet. Ceux qui le désirait pouvait continuer de s'échanger des messages sur le sujet précédent, mais leur rédaction ne se faisait pas dans le temps du rituel. Il était important que chaque élève puisse répondre, aussi l'enseignant vérifiait la présence d'un message pour chacun, et s'il en manquait, elle écrivait un bref texte pour les élèves sans courrier. Nous avons abordé des thèmes très divers, allant du meilleur ami, aux attentats de Paris, en passant par la matière préférée, ou les projets pour les vacances. Cette activité s'est déroulée tout au long de l'étude et se poursuit encore dans la classe.

Nous avons également sur le portrait, en réalisant une séquence complète d'écriture. Le but était de réaliser plusieurs textes sur des sujets différents, et de puiser dans chacun de ces textes pour réaliser son autoportrait. Ainsi la réécriture était abordée sous un angle différent puisqu'il s'agissait de mêler des productions et non pas de retoucher un texte. Nous avons donc étudié des extraits de portraits, proposés mais également trouvés dans les lectures suivies. Nous en avons tiré ensemble les points importants. Ils se sont ensuite essayé à la description d'un de leur camarade. Le but était de le décrire le plus précisément possible, sans donner de nom, et que les autres élèves parviennent à deviner de qui il s'agissait. Une fois cet entraînement réalisé, nous sommes passés aux six séances suivies. Les élèves ont donc produit des textes répondant, dans cet ordre, aux consignes suivantes : réaliser une description physique de soi-même ; parler de sa passion dans la vie ; décrire son caractère, ses qualités et ses défauts ; mon plus grand rêve ; en ayant apporté un objet personnel ayant beaucoup de valeur pour eux, expliquer pourquoi il tienne tant à cet objet. Ainsi, les élèves possédaient une palette large - alliant le physique et le moral, mais aussi le présent avec la passion, le passé avec l'objet et le futur avec le rêve - dans laquelle il pouvait puiser pour réaliser une description riche et complète. La sixième séance consistait à utiliser chaque texte pour construire son autoportrait. Cela était corrélé à une séance en arts visuels sur le portrait, et les élèves avaient également réalisé des autoportraits, qui sont ensuite venus illustrer leur texte. Les productions ont été lus et montrés en petit groupe de six élèves.

Les élèves ont ensuite participé à un atelier d'écriture, qui a duré deux heures, sur le thème de l'école pour recueillir leur représentation en cours d'étude. L'écriture a été guidée par des étapes. Premièrement, l'enseignant demande aux élèves de partager en trois colonnes leur

feuille blanche, puis il écrit le mot « école » au centre du tableau. Ils doivent alors noter dans la première colonne tous les mots qui leur font penser au mot école, dans le sens. Chacun en choisit un, et l'énonce devant la classe. L'enseignant note le corpus au tableau. La seconde consigne est de noter dans la deuxième colonne tous les mots dont la sonorité évoque le mot école. Le même processus de mise en commun est réalisé. Il est ensuite demandé aux élèves de choisir trois mots du premier corpus et trois mots du second corpus et de les noter dans la troisième colonne. Ensuite, ils devaient rédiger un court texte dans lequel les six mots apparaissent, sans autres contraintes. Par petit groupe de trois, ils devaient ensuite se lire leur production respective et en créer une nouvelle ensemble, en respectant le même principe. L'œuvre collective était ensuite présentée à la classe.

Dans le cadre d'un projet de classe, les élèves ont réalisé des recherches documentaires sur les guêpes et les abeilles. Nous avons écrit des lettres à un apiculteur, qui nous a répondu systématiquement. Un autre apiculteur est venu dans la classe. Les classes de maternelles travaillant également sur les insectes, dont les guêpes et les abeilles, les élèves se sont renseignés pour comprendre quels types de connaissances les élèves de cycle 1 avaient sur ce sujet. Puis, ils ont réalisé grâce à un logiciel informatique de petits livres, soient documentaires, soient fictifs parlant des abeilles et des guêpes, qu'ils sont allés présenter dans les classes de maternelle.

Un travail sur la poésie a été produit de nouveau. Il permettait de traiter la question du vocabulaire, en jouant avec les expressions françaises et le sens des mots. Nous avons étudié le recueil de Jacques Charpentreau *Poèmes pour peigner la girafe* et étudié la construction de ses textes. Nous en avons tiré des points importants, qui sont devenus les attendus de la production des élèves. Il s'agissait de choisir une expression et d'écrire un poème à la manière de J. Charpentreau. Une fois le premier jet réalisé, d'autres poèmes du recueil étaient lus aux élèves avant qu'ils ne retravaillent leurs textes. Les productions finales, alliées à leur illustration étaient affichées dans la classe et les élèves se déplaçaient pour les lire.

Enfin, l'écrit sur la classe et les camarades et le questionnaire a été présenté aux élèves de manière identique qu'au début de l'étude. Il permettait de relever les différences ou non dans la vision des élèves ainsi que les changements dans l'écriture.

Le relevé sur les violences entre élèves se produit tout au long de l'étude et se poursuit quelques semaines ensuite.

V- Résultats :

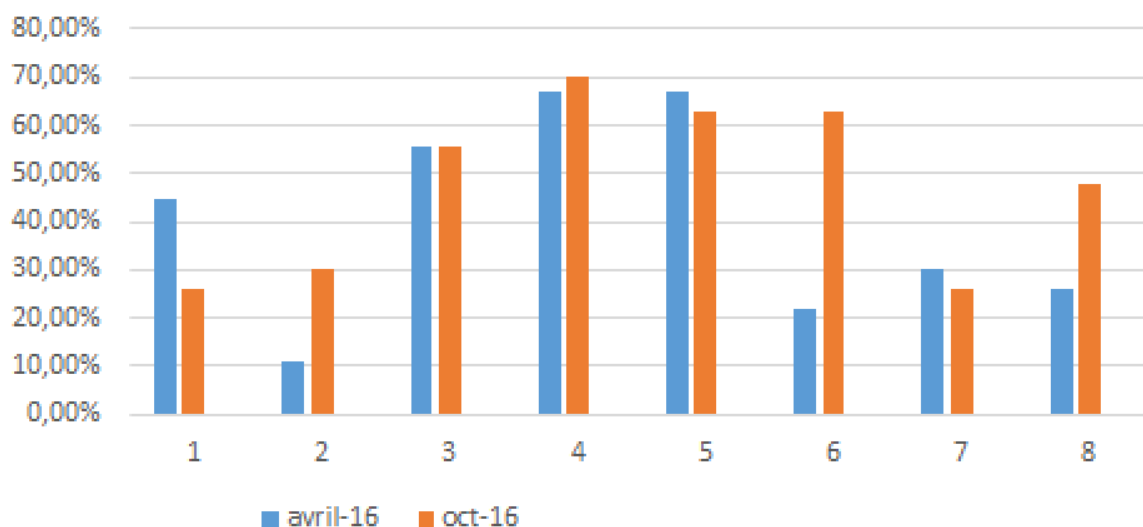
Nous présenterons ici deux graphiques qui ont pour but d'évaluer le niveau de bien-être des élèves et le climat de classe ; ainsi que des productions écrites d'élèves qui mettent en avant leur subjectivité et leur sentiment. Pour le respect de l'anonymat des élèves, les prénoms ne seront pas écrits en entier, mais seulement présenté par leur initial.

Commençons par les résultats du questionnaire (voir annexe 1) donné aux élèves à deux moments différents de l'année, avant le début de l'expérience, et à la fin de celle-ci : nous avons noté le nombre d'élève répondant à chaque item présenté ci-dessous, et réalisé un pourcentage pour que cela soit plus parlant. Le diagramme en barre permet de comparer l'évolution du nombre d'élève par item en fonction du moment de l'année où le questionnaire a été rempli.

1. J'ai peur de certains camarades,
2. Il y a des groupes, et je me sens exclu,
3. Il y a beaucoup de bagarres,
4. Il y a beaucoup de moqueries,
5. Il y a beaucoup d'insultes,
6. Je ne me sens pas écouté,
7. Je n'ai pas envie de venir à l'école,
8. Je ne me sens pas respecté.

Le graphique présente donc le pourcentage d'élève étant en accord avec l'énoncé comparativement au mois d'octobre, c'est-à-dire avant le travail sur l'écriture, et au mois d'avril, c'est-à-dire à la fin de celui-ci.

Représentation graphique de l'évolution du sentiment de mal-être des élèves à l'école



Nous constatons quelques variations notables sur certains domaines. Le pourcentage d'élève ayant peur de ses camarades a presque doublé en six mois. En revanche le sentiment d'exclusion a diminué de manière significative, tout comme le sentiment de ne pas être écouté, et respecté qui ont diminué au moins de moitié. Néanmoins on constate une régularité pour les items relatifs aux bagarres, aux insultes et aux moqueries.

Prenons en considération quelques extraits parlants de productions écrites d'élèves. Les productions complètes se trouveront en annexe, le cas échéant. Elles seront présentées dans l'ordre de leur mise en œuvre en classe. Nous noterons x les mots manquants, et ~~xx~~ les mots barrés ou raturés. Les productions sont présentées telles qu'elles ont été données à l'enseignant, sans correction de la syntaxe ni de l'orthographe. Pour préserver l'anonymat des élèves, nous les présenterons seulement par l'initial de leur prénom, suivi d'un nombre si plusieurs élèves ont la même initiale, afin de les distinguer.

Sur l'expression libre sur l'école du début d'année, A. note « J'ai bien aimé quand on a recommencé l'école et quand j'ai retrouvé mes copains. [...] J'ai moins aimé quand j'ai retrouvé mes ennemis : W., D., S., M³ ». J'ai aimé quand ils n'ont pas été là : il y avait moins de bruit. ». On constate ici le côté antithétique de l'énoncé d'A. (ami-ennemi) que l'on retrouve semblable avec M¹. M². réalise une liste des points positifs et des points négatifs où l'on retrouve le bruit, les bagarres, et les insultes (voir annexe 2). Les élèves mettent bien en avant

l'ambivalence du climat de la classe, et aucun ne semble accorder plus d'importance aux problèmes qu'aux points positifs. T. le souligne en admettant « dans la classe, je me sens mi-bien, mi-mal parce que parfois des élèves me critique... ». En avril B. note quant à lui : « Dans cette x c'était bien ont s'écoutez c'était bien moi je me sentait bien mais mintenent s'ai n'importe quoi personne s'écoute, tout le monde cris dans la classe... ». R. souligne qu'il « ne se sans pas bien dans la classe, car il y a W., D. il font toujours n'importe quoi. [...] dehors dans la cour K. appelle des personne pour me frapper. » On constate qu'il ne semble pas y avoir de véritables changements de position pour les élèves entre le début du travail d'écriture, et la fin.

La séance d'écriture à la manière de Paul Eluard a principalement traité de deux sujets. Douze élèves ont parlé de leur famille, tandis que neuf autres ont évoqué l'amitié. La majorité des élèves se retrouvaient donc sur des thèmes communs. Notons, dans le même temps que l'usage de la boîte aux lettres est plébiscité par les élèves qui se sentent alors libre de s'exprimer librement. Citons R. « j'aime bien la boîte aux lettres, on devrait la faire plus souvent ». Trois élèves semblaient émus dans la cour de récréation, et n'ayant pas réussi à évoquer ce qui les préoccupait, ils ont réclamé de l'écrire. M. s'est livré « K. m'a repoussé, et D. m'a étranglé. Je n'ai pas d'ami. Ils ne veulent pas que je jouent avec eux... Je me sens seule »

Enfin nous évoquerons quelques extraits de l'expression écrite de la séquence du portrait. Ils proviennent tous de la séance « mon plus grand rêve dans la vie ». K. note « Mon rêve est [...] que A., W., D. ferme leur grosse bouche [...] Ne pas me faire mal pendant la baguard de A. et moi. » A. écrit quant à lui : « je voudrai [...] taper K. le tuer », ainsi que D. qui écrit « mitrailler K. [...] mettre K. dans une poubelle de Ville la grand. Manger ». Enfin S. admet « j'aimerer que A.² il existe pas come il tréte noutre dieux » et Y. d'avouer « W. c'est un gros port de 50 kilo qui lentement comme les ports [...] être plus fort que Messie est plus que Karim nage comme une merde... ». Nous constatons donc l'emploi, dans les productions de plusieurs élèves, environ 15% de la classe, des propos violents comme tuer, et mitrailler, des insultes comme porc, et l'usage de termes grossier. Il semble tout de même important de souligner que ces propos n'ont été réutilisée dans le texte final que par un unique élève, sans aucune intervention de l'enseignant avant la réécriture.

Nous présentons également quelques extraits des échanges oraux réalisés lors de la lecture des textes par les élèves. Nous avons sélectionné trois courts extraits, représentatifs de l'évolution du comportement des élèves.

« C. vient de lire son poème 'à la manière de Paul Eluard'

E : Alors, qu'est-ce que vous pouvez dire à C. ? On se souvient, une chose qu'on a bien aimé, et un conseil qu'on pourrait lui donner pour que son texte soit encore plus beau.

S : Bah alors là, c'était vraiment nul ! Il est trop pourri ton texte.

Ricanements

E : Non S. Je ne suis pas d'accord. C'est méchant de dire ça. Ça te plairait, toi, qu'on critique comme ça ton texte, sans aucune explication ?

S : Bah j'y peux rien si je trouve rien de bien ! Y'a rien de bien dans son texte.

E : tout le monde pense ça, alors ? Les autres ?

M¹ : Il a bien respecté la consigne, il y a des vers, on les entend...

E : oui, très bien M¹ tu as raison.

[...] »

Lors du texte sur la description d'un camarade, que les autres élèves doivent deviner. La lecture est réalisée par l'enseignante :

« E : Alors, qu'est-ce que vous pensez de cette description ?

J : Oh bah, elle est magnifique cette description !

S : Oui, j'ai beaucoup aimé !

E : Qu'est-ce qui vous a plus ? Qu'est-ce qui fait que vous avez aimé ?

T : Bah tout !

E : Hum, d'accord, et est-ce que vous pourriez lui donner des conseils pour améliorer encore son texte ?

S : ah bah là, il n'y a absolument rien à changer ! C'est Parfait ! »

Enfin, lors du travail sur l'atelier d'écriture en petit groupe, les échanges se sont déroulés de la sorte :

« M¹ vient de terminer de lire son texte à ses trois camarades. L'enseignante est présente, mais en retrait, elle intervient le moins possible.

J : Tu as eu une excellente idée en écrivant un texte avec des objets qui s'anime et tout...

M¹ : Je trouvais que c'était plus facile pour lier tous les mots ensemble, parce que je trouvais que c'était bizarre alors je voulais que le texte rende bizarre...

S : Bah ça marche ! par contre, je suis pas sûre d'avoir compris la fin, tu peux la relire ?

J : Tu n'as pas compris quoi ?

S : A la fin, quand il glisse... et après j'ai pas compris.

M¹ relis son texte

S : Ah, je crois que c'est bon. En fait, il glisse et se fait mal à nouveau ? C'est ça ?

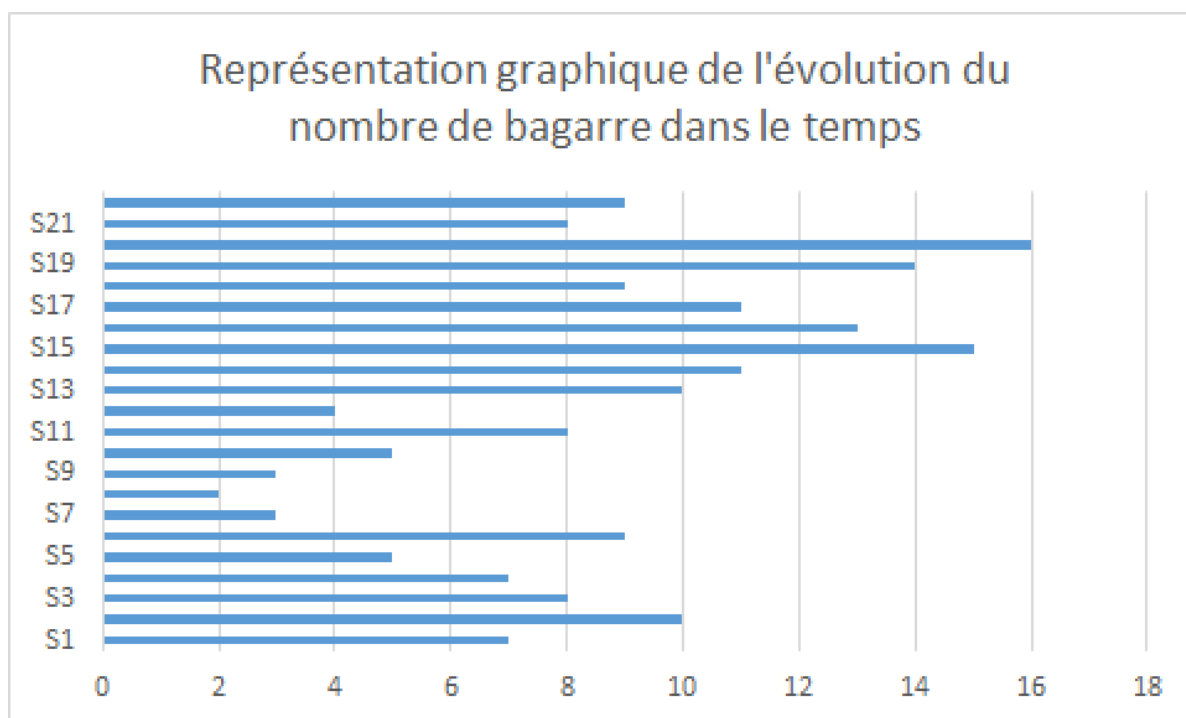
M¹ : Oui !

S : Peut-être que tu pourrais ajouter un peu des choses, parce que là, c'est difficile de comprendre les étapes je trouve... ça va un peu trop vite

J : Oui, mais en même temps, c'est bien aussi que ça aille vite, ça fait rire je trouve. Elle a vraiment pas de chance, tu vois ? »

On perçoit donc un changement, au fil de l'étude, au niveau des réactions et du vocabulaire employé par les élèves pour réagir au texte de leur camarades. Les échanges sont plus longs, plus denses. Les élèves qui prennent la parole sont plus nombreux. L'enseignante intervient de moins en moins.

Enfin voici le graphique présentant le nombre de bagarres au fil des semaines. Il sert à évaluer le niveau d'agressivité et donc en corrélation le climat de classe et l'entente entre les élèves.



Nous constatons une fluctuation permanente. Une baisse se produit au niveau de la septième semaine et semble durer quelques semaines. Néanmoins des pics vers les semaines quinze et dix-neuf marque l'augmentation des conflits en classe et dans la cour de récréation entre les élèves. Le curseur ne tombe jamais à zéro durant ces semaines, mettant en avant le fait que des conflits se produisent chaque semaine, durant plusieurs mois. L'expérience a débuté à la première semaine, et s'est arrêté à la semaine dix-huit. On note une augmentation des bagarres à la suite de l'arrêt de l'expérience, puis une baisse qui correspond en moyenne aux nombres de conflit du début de l'expérience.

VI- Discussion

1) Recontextualisation

De nombreuses études ont montré que l'écriture permettait une grande réflexivité. Ainsi, elle pouvait aider les élèves à mieux comprendre le sens des apprentissages, à prendre du recul par rapport à leur propre vie et affects, mais que cela n'était possible que dans l'interaction avec autrui. La recherche visait alors à montrer que l'écriture pouvait avoir un impact sur les relations entre élèves. Réalisée dans une classe dite difficile, il s'agissait d'évaluer si la pratique de

l'écriture entraînait une diminution des conflits en classe et dans la cour de récréation. Puisque nous mettons une part de nous de nos textes, il s'agissait de montrer qu'en permettant de mieux connaître ses camarades, l'écriture réduisait la violence.

2) Mise en lien avec les recherches antérieures

Comme le montrait les études précédentes, les élèves se sentent plus à l'aise dans l'écriture à force de pratique. Les textes sont plus riches. Les élèves ont plus facilement recours à l'écrit, et avouent leur préférence de ce mode de communication par rapport à l'oral, notamment dans les situations où les affects sont trop puissants pour être contrôlés (tristesse, déception, colère). On le voit avec l'usage réclamé du rituel de la boîte aux lettres. Cela vient donc appuyer les recherches expliquant que les affects étaient le moteur de l'écriture, et que l'écrit permet la mise à distance de ceux-ci.

Les échanges oraux au sujet des textes d'autrui sont de plus en plus riches. Les élèves donnent véritablement des conseils, et deviennent capables d'exprimer leur ressenti, de justifier ce qu'ils pensent, ce qui les touchent, ce qui les dérange. L'évolution est frappante en quelques semaines de pratique. Cela a également permis d'apaiser le climat. Les commentaires qui doivent être justifiés sont plus respectueux. Les élèves participent donc d'autant plus volontiers à l'écriture, à la lecture, et à la réécriture de leurs œuvres. Cela est davantage propice à la confiance en soi, et à l'échange. Il s'agit d'une évolution positive qu'il nous semble important de souligner. Les élèves prennent de la distance par rapport à l'auteur, et s'intéressent davantage au texte et à ce qu'il produit. Ils semblent avoir saisi l'importance de la discussion pour percevoir sa production différemment. Il n'est jamais aisé de retravailler un texte que nous venons d'écrire. Un des meilleurs inducteurs de réécriture, comme le témoignait Fabre-Cols, reste l'interaction avec autrui à propos de l'œuvre. Les échanges postaux des auteurs littéraires le mettent en avant également.

Ces échanges plus riches ont dû avoir un impact sur certaines réponses du questionnaire. Nous avons souligné que les élèves se sentaient davantage respectés et écoutés à la fin de l'expérimentation. Nous notons ici un lien direct avec la prise en considération positive du travail d'écriture effectué. Le texte est écouté, et seul des conseils sont donnés. Les critiques sont moins brutales et toujours justifiées en donnant des points d'appui pour se corriger. Ainsi l'élève se sent pris en compte et non pas rejeté comme en début d'année. Les commentaires et

les remarques sont constructives et non plus dédaigneuses. Une fois encore, cela a un impact direct sur l'environnement de travail et la sérénité des élèves en classe.

Le questionnaire et son évolution mettent néanmoins en avant le problème des conflits entre les élèves. Les bagarres, les insultes et les moqueries ne semblent pas avoir diminué, selon les élèves. Cela s'avère exact quand nous regardons le graphique. A la fin de l'étude, le nombre de conflits est aussi haut qu'avant sa réalisation. Ainsi, si l'écriture semble avoir un impact au sein de la classe, pendant les échanges entre pairs sur les textes, il semble plus difficile de généraliser ces améliorations à une entente plus sereine au quotidien. Durant l'étude, une baisse des conflits a été enregistré, au tiers de sa réalisation. Néanmoins il semble ici difficile de l'attribuer au travail d'écriture effectué.

Si l'écrit à la manière de Paul Eluard a pu rapprocher les élèves de par la proximité des thèmes choisis, qui souligne des points communs entre eux, dépassant toutes cultures, origines, ou religion, il paraît essentiel de rappeler les écrits aux propos violents et injurieux qui ont été tenu par la suite par plusieurs élèves. La violence de ces écrits, dans une rédaction ayant pourtant pour sujet les rêves paraît inquiétantes, et met en avant les conflits qui existent et perdurent entre les élèves. Certains conflits datent de l'année scolaire précédentes et sont toujours vécus comme des blessures dont la rancune ne s'estompe pas. Les écrits eux-mêmes témoignent de conflits physiques dans la cour de récréation, et de problèmes relationnels forts entre plusieurs élèves. Chaque groupe rejette un ou plusieurs élèves. A. est rejeté par quelques élèves, tandis que lui-même rejette W., D., et S. ainsi que plusieurs autres élèves. Même entre amis, les propos sont violents et blessants. Y. est un grand ami de W. Ils s'échangeaient la plupart des écrits de la boîte aux lettres, et apprécient discuter ensemble, et jouer au football ensemble durant la récréation. Néanmoins, la description de son partenaire de jeu est outrageante. Sans doute le manque de vocabulaire précise explique des débordements rapides. Ne sachant pas comment s'exprimer les propos dépassent leur pensée. Il n'en reste pas moins que ces termes contiennent une agressivité d'autant plus choquante lorsqu'ils sont écrits sciemment. « Verba volant, scripta manent » (Horace), les paroles s'envolent, les écrits restent. Les élèves ne semblaient pas en avoir conscience. D'autant que, malgré le travail effectué, des mots ont été retrouvé, à la fin de l'étude, reprenant des moqueries insultantes écrites, qui circulaient dans toute la classe. Le vocabulaire, en ce sens, ne semble pas avoir été amélioré par la pratique de l'écriture, et la syntaxe, dans ces circonstances, n'est pas plus évoluée qu'à l'oral.

Aussi, pouvons-nous dire que l'écriture n'a pas eu l'effet souhaité sur l'entente entre les élèves. Néanmoins, à la fin de l'étude, les élèves se sentaient davantage écoutés, et respectés

qu'au début. Leur sentiment de respect ne prend finalement que peu en considération les combats physiques et les antagonismes verbaux, mais véritablement les échanges au sein de la classe, pendant les activités. Si l'on s'en tient à ce point de vue, l'écriture a permis d'apaiser le climat de travail au sein de la classe, mais cet effet n'est pas réellement mis en application de manière autonome par les élèves, en dehors des activités d'écriture.

3) Perspectives et limites

Cette étude n'a malheureusement pas pu être menée dans plusieurs classes. L'échantillon est donc trop restreint pour avoir une généralisation conséquente. Elle a été réalisée dans une classe aux difficultés relationnelles et comportementales nombreuses. L'écriture ne paraît donc pas répondre aux effets attendus. Certains collègues suggéraient qu'avec d'autres classes l'étude aurait peut-être davantage fonctionné. Néanmoins, si l'impact de l'écriture sur les relations entre les pairs n'a pas été significatives dans cette classe, où chaque petite amélioration aurait été visible, elle ne le serait pas davantage dans une autre classe.

Il se peut qu'un travail plus long, sur la durée, s'étalant sur plusieurs années d'école soit plus efficace. Nous avons constaté que les élèves commençaient seulement, après six mois, à utiliser l'écriture pour faire part de leurs problèmes. Peut-être qu'un travail plus approfondi leur permettrait d'aborder les conflits différemment, en retardant l'usage des poings, pour d'abord faire face aux causes de l'agacement.

Le lien entre le texte et son auteur n'a pas été perçu de la manière attendue par les élèves. S'ils ont réussi à prendre la distance nécessaire, pour ne pas juger le texte simplement en fonction de leur rapport avec l'auteur (« je l'aime bien, c'est mon ami, donc son texte est forcément bien »), afin de conseiller au mieux pour la réécriture, ils n'ont pas perçu le lien qui unit le texte à son auteur, et qui permettait donc d'en apprendre davantage sur celui-ci. Ainsi toute la réflexion qui reposait sur la meilleure connaissance et compréhension d'autrui ne peut se réaliser. Il aurait sans doute fallu que l'enseignant parvienne à créer des liens entre les productions et leurs scripteurs et les mettent en avant aux yeux des élèves, en posant des questions pour amener l'élève à justifier ses intentions d'auteur, comme il peut en être le cas en arts visuels, en explicitant les raisons de leurs choix. De plus, le choix des sujets d'écriture n'était peut-être pas propice à ce rapprochement. Il aurait peut-être été adapté de créer des situations d'écriture permettant davantage l'expression explicite d'expériences vécues par les élèves, comme dans l'étude de D. Bucheton et son exemple du texte de Patrick sur « le plus

mauvais souvenir ». Ce sont ces types de sujets, qui mobilisent pleinement la subjectivité et les affects de l'auteur qui montrent le mieux leur personnalité, et permettent donc aux lecteurs de mieux les comprendre. Des textes « à la manière de » n'incarnent pas autant le vécu de leur auteur, bien que nous retrouvions parfois des traces évoquant la présence de ces affects. Ces effets sont plus rares, et donc moins propices à ce que nous cherchions à démontrer dans cette recherche. Ces séances d'écriture pourraient être réalisées en période deux, afin qu'un climat de confiance soit déjà instauré au sein de la classe, et néanmoins, assez tôt dans l'année pour que les élèves puissent en apprendre davantage sur eux-mêmes. L'écriture favorisant le climat de travail, et le sentiment d'écoute et de respect chez les élèves, elle permettra alors d'assurer un cadre sécurisant permettant aux élèves de se sentir autorisés d'essayer, et donc d'oser.

L'écriture à elle-seule ne semble donc pas suffisante, mais nous aurions pu évaluer l'impact de l'écriture, ajoutée à toute autre disciplines visant à améliorer le climat de classe. Ainsi, en alliant l'écriture, l'éducation civique et morale et les sports collectifs par exemple, les résultats auraient peut-être été plus conséquent. Il ne semble donc pas approprié dans une classe, de dissocier ces enseignements, mais, les lier et utiliser l'écriture au sein d'autres disciplines peut avoir une valeur d'autant plus grande que les effets des disciplines seront alors conjoints. L'interdisciplinarité est toujours plus riche et offre plus de points d'appui pour les élèves que de séparer strictement chaque discipline. Chacun prend en compte ce qui lui parle le plus, et peut s'investir d'autant plus qu'il se sent plus à l'aise dans une des deux disciplines.

VII- Conclusion

Nous avons donc vu que le travail sur l'écriture offrait aux élèves un autre mode de communication, qui est parfois privilégié, notamment quand les affects nous envahissent trop pour réussir à s'exprimer clairement. Plus les élèves pratiquent l'écriture plus ils paraissent à l'aise avec son maniement, et plus les échanges oraux sur les textes sont riches, et aidant. Ainsi, le climat de travail est amélioré par la pratique régulière de l'écriture. Néanmoins l'appropriation des bienfaits de l'écriture ne s'est pas réalisée. Les hypothèses soulevées quant à l'enrichissement du vocabulaire ne s'avèrent pas vérifiées. Les élèves n'ont pas réussi à faire le lien entre les écrits et leur auteur, dans le sens où les textes ne leur ont pas permis de mieux comprendre les sentiments et les expériences vécues, et racontées. Ainsi, l'écriture ne leur a pas permis de se rapprocher. Il n'en reste pas moins que l'écriture, sous de nombreux aspects, doit garder une place conséquente dans la classe, ne serait-ce que par la réflexivité qu'elle offre.

Je remercie l'école, et les élèves de cette classe pour m'avoir permis de mettre en place cette recherche.

VIII- Bibliographie

Ouvrages :

Chabanne Jean-Charles et Bucheton Dominique, (2014), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, l'écrit et l'oral réflexifs*, Millau, PUF

Charpentreau Jacques, (1998), *Poèmes pour peigner la girafe*, Paris, Hachette

Fabre-Cols Claudine, (2002), *Réécrire à l'école et au collège, de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, Saint-Jean-de-Braye, didactique du français

Chapitres d'ouvrage :

Bucheton Dominique (2014), Ecriture et affectes : « les allumettes » : textes de Patrick, élève de 5^e, In Bucheton D., *Refonder l'enseignement de l'écriture*, (p.46-58) Paris, Retz

Bucheton Dominique (2014), Ecrire pour apprendre en toutes disciplines In Bucheton D., *Refonder l'enseignement de l'écriture*, (p.131-146) Paris, Retz

Bucheton Dominique (2014), Vers de nouveaux repères : écriture communicative, critique réflexive et créative – deux visées principales pour l'enseignement de l'écriture In Bucheton D., *Refonder l'enseignement de l'écriture*, (p. 181-191) Paris, Retz

Bucheton Dominique (2014), Le lien lectures-écritures : l'intégration de la culture (classe de CM2, ZEP), In Bucheton D., *Refonder l'enseignement de l'écriture*, (p.230-237) Paris, Retz

Eluard Paul, (1942) Liberté In Eluard Paul, *Poésie et vérité*, (2012) Paris, Editions de minuit

Bon François, Bonnefoy Yves, Delannoï Gil, Fumaroli Marc, L'Yvonnet François, Morin Edgar, (1999), Cinquième journée : langues, civilisations, littérature, arts, cinéma In Morin, Edgar, 1999, *Relier les connaissances, le défi du XXI^e siècle*, (p.219-284) Lonrai, Seuil

Ressource internet :

Centre National de Ressource Textuelle et Lexical (CNRTL), 2005, réflexivité.

Repéré à : <http://www.cnrtl.fr/definition/r%C3%A9flexivit%C3%A9>

Ministère de l'Éducation Nationale, (2012), Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen, français. Repéré à :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/75/9/Progression-pedagogique_Cycle3_Francais_203759.pdf

IX- Annexes :	Erreur ! Signet non défini.
1) Questionnaire élèves :.....	Erreur ! Signet non défini.
2) Texte des élèves :	32
a. La classe	32
b. Mon plus grand rêve	33
c. Atelier d'écriture	34
3) Résumé des réponses du sondage	36

IX- Annexes :

1) Questionnaire élèves :

Ce questionnaire a été évoqué à la page 16

Ma vision de ma classe

Critères	Trop	Très (Oui)	Beaucoup	Un peu	Pas du tout (non)
Je me sens bien dans la classe					
J'ai beaucoup d'amis ici					
Le plan de classe me convient					
Je me sens respecté(e)					
J'ai envie de venir en classe					
On m'écoute quand je prends la parole					
Il y a des insultes					
Il y a des moqueries					
Il y a des bagarres					
J'apprécie ce que l'on fait en classe					
La salle et les affiches me plaisent					
Il y a des groupes dont je me sens exclu(e)					
J'ai peur de certains camarades					

2) Textes des élèves :

Les extraits des deux premières parties sont évoqués dans la partie résultat (p.21-22)

a) *La classe*

B. : « Dans cette x c'était ont s'écouté c'était bien, moi je me sentait bien mais mintenent s'ai n'importe quoi personne s'écoute Tout le monde cris dans la classe du coup j'ai mal au oreille et aussi j'ai très mal à la tête et a chaque fois ont peux pas travailler normalement et ont est oubliger de trouver des idée mais sa ne fonctionnent jamais. S'est tout et n'importe quoi et quand je rentre chez moi je suis fatigué. »

S : « Moi dans l'école, j'aime mais copains et Ma classe. Mes souvent Y. je l'aime pas comme une fois il ma poussez dans une flaue d'eau et il a dréder mais parrents est il ma tapper. J'aime tous mes camarades de l'école W., D., M., A. Y., c'est mes meyeure copains. J'aime pas trop A. comme il à tréter nous tre dieux an 2014-2015 juste pour un jeux de Momopoli. J'aime tous l'école et tous mes amis mes pas ce qu il me traite »

T. : « Dans la classe, je me sens mi-bien, mi-mal parce que parfois des élèves me critique : « T. elle est petite... Tu es une chinoise et tu manges des sushis ? ». J'aime pas ça, et chacun est comme il est. La chose que j'aime bien c'est que j'ai pleins d'ami(e)s... »

R. : « Je me sans pas bien dans la classe car il y a W., D. il font toujours n'importe quoi. Dans la classe il y a trop de bruit, aussi dehors dans la cour K. appele des personne pour me frapper. J'aimerais bien être à côté de L. ou A. J'aimerais bien si on travaillerer plus sur les ordinateur et faire des travaille en groupe. Pouvoir chuchoter en classe mais je pense que c'est impossible car il y a trop de bruit. Je pense que c'est bien la boîte aux lettre. »

M. : « J'aime comment les tables sont disposer et mon emplacement. La classe est grande et il y a des copains sympas, et d'autres moins exemple (M., A., R., K., L. et S. sont sympas) D. W. S² et C font tout le temps la bagarre dans la classe. J'aime les Vendredi car on fait presque tout les après-midi de l'art. »

M² : « Ce que j'aime : ce qui me passionne à l'école c'est

- Le sport car c'est une passion chez moi et parce que j'aime ça
- Les amis car j'aime m'amuser avec eu tout le temps et chaque jour

- On s'amuse. S'amuser et tout aussi important que de travailler pour moi

Ce que je n'aime pas ; Je n'aime pas :

- Le bruit car je n'arriverai jamais à travailler en classe voilà
- La guerre car je n'aimerai pas qu'il y ai un accident
- Les maths je n'aime pas ça car je n'y arrive pas j'ai pas de bonne note
- Les gens qui parle derrière mon dos car sa me blesse profondément
- Les insultes peuvent faire beaucoup de mal donc il vaut mieu prévenir quelqu'un en cas d'insultes

Ce que je veux qui change :

Qu'il y ai de la musique, qu'on ramène des instruments de music, beaucoup d'atelier patisserie et une loi pas d'insulte, de bagarre et le premier qui fait de la violence est renvoyer. »

A . en dictée à l'adulte : « J'ai bien aimé quand on a recommencé l'école et quand j'ai retrouvé mes copains, quand on a commencé à faire des choses amusantes, quand on a fait de l'expression écrite. J'ai moins aimé quand j'ai retrouvé mes ennemis : W., D., S., M.. J'ai aimé quand ils n'ont pas été là : il y avait moins de bruit. J'ai adoré le moment de la récréation, le matin. Il y a eu un moment lamentable : les moqueries permanentes. J'ai aimé le moment de changer de place et de faire plus de moments calmes où on peut se reposer un peu pour laisser certaines personnes se calmer parce qu'ils sont excités. »

b) Mon plus grand rêve

D. : « Mon rêve c'est d'être milliardère ~~défon~~ mitrailler K. de partir a LOS SANTOS avec W. Y. A. S. M. et mettre K. dans une poubelle de Ville la grand. Manger »

S. : « ~~Wsh W. tavu la tête A G. Avec c'est chaussures Puma~~

~~Ja~~-J'aimeMrer aitre footbbooler J'aimrer ~~ai~~-pas aller à l'école J'airer être milionere J'aimerer que A. il existe pas come il tréte noutre dieux ~~qu'ils~~ J'aimrer que W. il est »

A¹ : « Je voudrai pas allez à l'école avoir fifa l6 taper K. le tuer voir Paris Marseille au Stade vélodrome Marseille gagne encore 5 fois la ligue des champion être footballeurs profesionll jouer au barca jouer à Marseille gagner la ligue des champions être ballon d'or »

K. : « Mon rêve est de faire tout les sport Que A., W., D., ~~S.~~ et A² ferme leur grosse bouche. Avoir un chat. Ne plus avoir de rêve. Ne pas avoir ~~de rêve~~ de blésur. Devenir médecin. Ne pas me faire mal pendant la baguard entre A. et moi. »

M¹ : « Mes plus grand rêve c'est d'avoir une PS3+ nod.rot racers avoir une PS vita et être super riche, être pilote de F1 et avoir Bugati veyron parce que c'est la voiture la plus rapide au monde. J'aimerais être ~~un garu~~ chef d'entreprise et faire plein de course de karting. J'aimerais être pilote de F1 parce que ça va trop vite et c'est trop bien. »

Y : « Moi je veux être un footballeur profesionel au FC Barcelone est une question pour quoi tes gros est pour quoi ta peur de D. est aussi mon rêve ganier le ballon d'or plus de 5 fois être plus mise que W. toute ma vie c'est un gros port de 50 kilo qui cour lentement comme les port et être plus fort que messie est pour quoi tes gros comme un port comme ça est plus que K. nage comme une merde et A⁴ soi comme une merde et W. parle pas parse que té mort. »

c) Atelier d'écriture

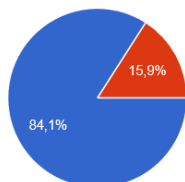
Texte sur lequel prend appui le dernier extrait d'échanges oraux présentés (p.23-24)

M. : « Casse-tête ; boîte ; surprise ; peluche

Un jour, la peluche de L. est devenu vivante. Puis elle a vu une boîte surprise. elle a ouver la boîte mais un serpent est sortit. Elle s'est cassé le doigt et elle est partit aux urgences. Un homme lui a donné un casse-tête pour qu'elle passiente. On lui a mis un bondage et elle est sortit. Elle a glissé sur une banane et c'est cassé la tête. Un autre homme lui a remi aux urgences. Elle a eu un bandage et cette fois-ci sur la tête. Eh bien elle est vraiment malheureuse cette peluche ! »

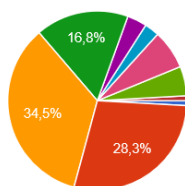
3) Résumé des réponses du sondage (p.1)

Vous êtes



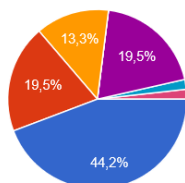
Une Femme	95	84,1 %
Un Homme	18	15,9 %

Vous avez

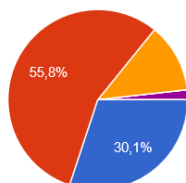


Moins de 18 ans	1	0,9 %
Entre 18 et 22 ans	32	28,3 %
Entre 23 et 25 ans	39	34,5 %
Entre 26 et 30 ans	19	16,8 %
Entre 31 et 35 ans	4	3,5 %
Entre 36 et 40	3	2,7 %
Entre 41 et 50	8	7,1 %
Entre 51 et 60	6	5,3 %
Plus de 61 ans	1	0,9 %

Quelle place accordez-vous à l'écriture dans votre vie ?

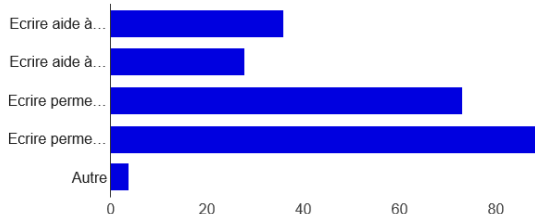


Je l'utilise pour mes besoins usuels (liste de course, documents administratifs, ...)	50	44,2 %
J'écris des lettres, des messages	22	19,5 %
J'écris seulement sur l'ordinateur (réseau sociaux, mails, ...)	15	13,3 %
Je n'écris quasiment pas	0	0 %
J'écris personnellement (lettres, roman, journal personnel, ...)	22	19,5 %
Je participe à des ateliers d'écriture	2	1,8 %
Autre	2	1,8 %



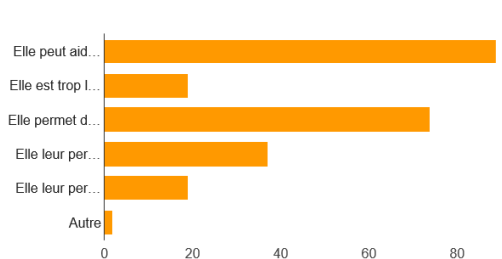
Oui, cela m'aide	34	30,1 %
Oui j'y prends plaisir	63	55,8 %
Non, mais c'est parfois pratique	14	12,4 %
Non	0	0 %
Autre	2	1,8 %

Vous pensez que :



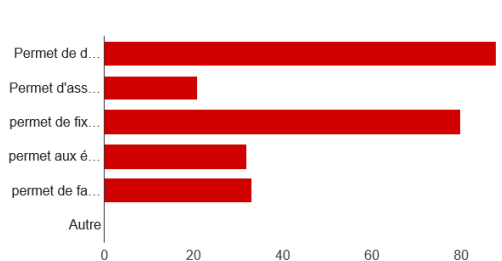
Ecrire aide à mieux se connaître soi-même	36	31,9 %
Ecrire aide à mieux comprendre les gens	28	24,8 %
Ecrire permet de ne pas oublier	73	64,6 %
Ecrire permet de s'exprimer, partager ses idées	89	78,8 %
Autre	4	3,5 %

Que pensez-vous de l'écriture à l'école



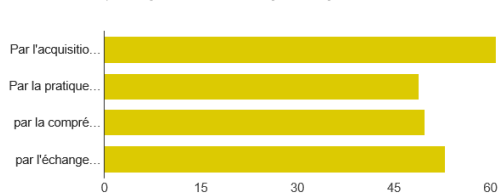
Elle peut aider les élèves à libérer leur imagination	89	78.8 %
Elle est trop limitée, trop restrictive et donc désuète	19	16.8 %
Elle permet de développer le langage	74	65.5 %
Elle leur permet de se découvrir	37	32.7 %
Elle leur permet de mieux connaître leur camarades	19	16.8 %
Autre	2	1.8 %

La pratique de l'écriture à l'école



Permet de développer les capacités langagières des élèves	88	77.9 %
Permet d'assainir le climat de classe (ambiance, entente entre les élèves)	21	18.6 %
permet de fixer ses connaissances	80	70.8 %
permet aux élèves de prendre du recul sur leur propre vie	32	28.3 %
permet de faciliter les échanges entre pairs	33	29.2 %
Autre	0	0 %

Selon vous, en quoi l'écriture participerait à favoriser les rapports entre pairs



Par l'acquisition et la manipulation d'un vocabulaire enrichi	61	54 %
Par la pratique d'une expression remodelée qui permet de revenir sur ses propos	49	43.4 %
par la compréhension des enjeux de la lecture et de l'écriture	50	44.2 %
par l'échange des œuvres qui facilite la connaissance d'autrui	53	46.9 %

Autorisation de diffusion électronique d'un écrit scientifique réflexif (DU MEEF) dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Sarah Lescure, auteur et signataire de l'écrit scientifique réflexif intitulé : L'écriture dans les processus relationnels

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise n'autorise pas ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son travail.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Chens-sur-Léman, le 17 mai 2016

Signature de l'étudiants(e), précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord



Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Sarah LESCURE

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif ~~MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE~~
(entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

L'écriture dans les processus relationnels

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Chens-sur-Léman,

Le 17 mai 2016.

Signature de l'étudiant(e)

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Lescure', written over a horizontal line.

Année universitaire 2015-2016

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Parcours : M2 A MEEF

Titre du mémoire : L'écriture dans les processus relationnels

Auteur : Sarah Lescure

Résumé : L'écriture, de nos jours, est à la fois vue comme un moyen pratique mais aussi comme un moyen de communication et d'expression. Le temps nécessaire à l'écriture et à la réécriture des textes est favorable à une mise à distance des affects, qui sont le moteur de l'écriture. En ce sens, elle permet de mieux se connaître soi-même, de mieux analyser les situations dans lesquelles nous sommes plongées ; d'où son importance à l'école. L'étude vise à analyser si l'écriture joue un rôle dans les relations entre pairs. Une pratique d'écriture créative a donc été mise en place dans une classe de CM1-CM2 où des comportements difficiles témoignaient de problèmes relationnels entre les élèves. Les résultats soulignent une amélioration du cadre de travail dans la classe, mais un climat général entre les élèves toujours compliqué.

Mots clés : écriture, relation à autrui, communication, conflit, affect, groupe, cohésion

Summary : Today, writing is a convenient way not to forget, but also a communication and an expression way. Time needed to write and rewrite allows to move our feelings away, which are writing's motor. Writing helps to know yourself and to get a better analyse of the situations that happens. That's why it's important to practice writing at school. We try to show that writing and quiet relationship between pupils could be linked up. In a CM1-CM2 class, where pupils have behavioural disorder that impact their contact and relation, results show writing have an impact on environment of work but, it's not really impacting the social climate of the school.

Key words : writing, friendship, communication, dispute, feeling, group, cohesion