



HAL
open science

Dire pour aller mieux : l'expression des ressentis : facteur de bien-être ?

Camille Aubert

► **To cite this version:**

Camille Aubert. Dire pour aller mieux : l'expression des ressentis : facteur de bien-être ?. Education. 2018. dumas-01910208

HAL Id: dumas-01910208

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01910208>

Submitted on 12 Apr 2022

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.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Mémoire

Dire pour aller mieux

L'expression des ressentis : facteur de bien-être ?

AUBERT Camille

Sous la direction de

Hubert Bruno

Remerciements

Je souhaitais adresser mes remerciements à toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu mes remerciements vont à mon directeur de mémoire, Bruno Hubert, qui m'a accompagnée dans l'élaboration de ce mémoire en m'apportant de précieux conseils. De plus, je tenais à la remercier pour tout le temps qu'il a consacré dans la relecture de mon travail.

Je me dois également de remercier Sylvie Béasse, qui a pris de son temps pour lire mon mémoire et qui m'a apporté des conseils.

Je remercie également mon frère pour la mise à disposition de son mémoire, qui m'a aidée à mieux cerner les attentes d'un mémoire de recherche ainsi que pour ses conseils.

Mes remerciements vont aussi à Lise Dassé, qui a lu une partie de ce mémoire et qui m'a apporté des conseils de son regard extérieur.

Pour finir, mes derniers remerciements iront à Julien Mereau et Lucie Vilchien, qui m'ont aidée dans la réalisation et la correction du résumé en anglais.

SOMMAIRE

| | |
|--|-----------|
| Introduction | 5 |
| Méthodologie et champs théoriques | 8 |
| L'écriture de soi : les éléments de définition..... | 8 |
| L'écriture de soi..... | 8 |
| Bref historique de l'écriture de soi | 9 |
| Le bien-être..... | 11 |
| Les différents modèles constatant le bien-être à l'école..... | 12 |
| Le groupe-classe..... | 16 |
| Les recherches liées au sujet..... | 17 |
| Les difficultés rencontrées sur la question du bien-être en France..... | 18 |
| Le plaisir de se raconter, d'oser se dire, d'être écouté : facteur de bien-être ?..... | 21 |
| L'écriture de soi, un levier pour la construction d'un groupe | 23 |
| Le récit de soi, un récit qui libère la parole des élèves..... | 24 |
| L'écriture de soi, construire un sujet parlant et écrivant | 26 |
| Les limites de l'écriture de soi..... | 27 |
| L'outil de recherche retenu..... | 28 |
| Présentation de l'outil et du protocole de recherche..... | 28 |
| Intérêt de l'outil..... | 28 |
| Explication du protocole..... | 28 |
| Organisation des temps de lecture et d'échange..... | 29 |
| Recueil de données..... | 30 |
| L'expression des ressentis : le cahier des émotions source de bien-être ? ... | 32 |
| I. Le plaisir d'écrire sur soi, d'être lu et écouté | 32 |
| 1. Lien entre monde de l'école et monde de l'enfant | 32 |
| 1.1 Offrir une liberté pour écrire, entre école et famille..... | 32 |
| 1.2 Le partage de moments communs | 33 |
| 1.3 Un cahier ouvert à la famille et à l'école..... | 33 |
| 2. Le partage de moments vécus..... | 34 |
| 3. Un écrit perçu différemment des écrits purement scolaires | 35 |
| 3.1 Les premiers temps d'écriture | 35 |
| 3.2 Un écrit vécu comme bienveillant..... | 36 |

| | | |
|------|--|-----------|
| 3.3 | Un écrit amusant..... | 36 |
| 3.4 | Un cahier qui vit à la maison..... | 37 |
| II. | L'expression des ressentis au service du groupe-classe : facteur de bien-être ? | 38 |
| 1. | L'émergence de comportements empathiques | 38 |
| 1.1 | Se mettre à la place de l'autre..... | 38 |
| 1.2 | Les élèves deviennent empathiques..... | 39 |
| 2. | Des échanges ouverts sur des problématiques de classe | 40 |
| 2.1 | Des échanges de points de vue, une réflexion menée en classe | 40 |
| 3. | Le cahier des émotions : un outil pour libérer ses émotions | 43 |
| 3.1 | L'expression de ses émotions : facteur de bien-être..... | 43 |
| 3.2 | L'écrit un outil rassurant | 43 |
| 3.3 | Ecrire pour être libéré..... | 43 |
| III. | L'expression des ressentis, un moyen de se libérer et de favoriser l'estime de soi... 46 | |
| 1. | Mauvaise image de soi | 46 |
| 2. | Les représentations des élèves face à l'évaluation | 48 |
| 3. | Quand l'émotion peut être un frein aux apprentissages | 50 |
| | Conclusion | 52 |
| | Références bibliographiques | 54 |
| | Annexes..... | 55 |
| | Annexe 1 : écrit d'un élève avec la retranscription de l'échange qui a suivi | 55 |
| | Annexe 2 : écrit d'un élève avec la retranscription de l'échange qui a suivi | 60 |
| | Annexe 3 : deux écrits d'un élève | 63 |
| | Annexe 4 : écrit d'un élève avec la retranscription de l'échange qui a suivi | 64 |
| | Annexe 5 : retranscription d'un échange | 69 |
| | Annexe 6 : écrit d'un élève..... | 74 |
| | Annexe 7 : écrit d'une élève | 75 |
| | Annexe 8 : réponses aux questions sur le cahier des émotions | 76 |
| | Annexe 9 : entretien avec un élève sur le cahier des émotions | 82 |
| | Annexe 10 : entretien avec un élève sur le cahier des émotions | 85 |
| | Annexe 11 : entretien avec une élève sur le cahier des émotions..... | 89 |

Introduction

Qu'est-ce que le bonheur ? Dans quelles conditions peut-on être heureux ? Quel cadre faciliterait l'émergence du bien-être chez les individus ? Tant de questions sur lesquelles je peux m'interroger au quotidien. Je me questionne régulièrement sur cette quête du bien-être. Quels sont les moyens pour faciliter le bien-être chez les individus ? J'ai souvent interrogé les situations du quotidien, les relations humaines qui pouvaient s'établir autour de moi, ce pourquoi je porte un vif intérêt à l'organisation des relations humaines, aux dysfonctionnements et à la compréhension des mécanismes sociaux. Cet intérêt s'est amplifié lorsque j'ai découvert la sociologie durant le lycée. J'étais fascinée par tous les mécanismes sociaux présents, la compréhension de ceux-ci. Ils m'ont appris à mieux percevoir le monde, à m'interroger sur la vie en elle-même mais également à mieux me connaître.

Lorsqu'il s'agit d'évoquer mes interrogations face aux situations de la vie quotidienne, il m'est parfois arrivé de me demander : pourquoi une personne avait réagi de cette façon ? Comment aurais-je réagi si j'avais été à sa place ? Que ressent la personne qui vit la situation ? Tant de questions en lien étroit avec cette notion d'empathie, qui devrait régir dans toutes les situations de la vie quotidienne. Par ailleurs, durant ma licence en Sciences Techniques des Activités Physiques et Sportives, j'ai eu l'opportunité de découvrir de manière plus approfondie, cette notion d'empathie développée par Omar Zanna, sociologue, Docteur en sociologie et en psychologie. J'ai pu découvrir l'un de ses ouvrages *Apprendre à vivre ensemble en classe*. Dès lors je me suis beaucoup questionnée sur le vivre ensemble en classe comme facteur de bien-être pour le groupe-classe. Il m'a toujours paru important de porter un grand intérêt au vivre ensemble. Dans cet ouvrage d'Omar Zanna, il est question de l'empathie, qui serait au service du vivre ensemble. Le développement de comportements empathiques faciliterait le vivre ensemble et l'émergence des apprentissages.

« Nos cinq sens nous permettent au quotidien de lire la réalité, cette réalité humaine, il en faut un sixième qui s'appuie sur les précédents pour les interpréter : le sens de l'autre, un sixième sens l'empathie ». Omar Zanna soulève donc le sens de l'autre comme essentiel pour lire la réalité humaine. J'aime beaucoup cette citation parce qu'elle évoque un sens qu'il faudrait développer pour faciliter les rapports sociaux. Ce sens de l'autre est très intéressant à interroger et à développer chez les élèves. Ce sens, c'est l'empathie. C'est cette capacité à se mettre à la place de l'autre sans toute fois s'y confondre. Il faut faire preuve d'une certaine

intelligence émotionnelle et être capable de manifester de la sensibilité. Il est question de la sensibilité et plus particulièrement des émotions. L'émergence des ressentis semble donc être intéressante pour faciliter le vivre ensemble et pour contribuer au bien-être.

Je me suis beaucoup intéressée aux émotions, au travail de celles-ci de façon à favoriser le vivre ensemble. J'ai eu la chance de présenter un dossier portant sur le sujet de l'empathie à l'épreuve orale du CRPE. Ce travail m'a permis d'ouvrir mes recherches sur cette notion d'empathie, plus particulièrement sur les émotions et l'intelligence émotionnelle. Il m'a également amenée à m'interroger sur cette notion de bien-être. Comment pourrais-je faciliter le bien-être des élèves au sein de ma classe ? Que puis-je mettre en place pour créer un cadre serein, propice aux apprentissages ? Ce sont tant de questions qui ont pu m'animer avant l'obtention du concours ainsi qu'après l'avoir obtenu. Je pense qu'il faut avant tout instaurer un cadre bienveillant contribuant à la construction du groupe-classe. Quand j'évoque la construction du groupe classe, il s'agit d'évoquer la construction d'un groupe solide où les interactions sociales sont bienveillantes. De plus, mon lieu d'affectation a renforcé cette envie ambitieuse de créer un cadre bienveillant, un groupe-classe solide pour amener les élèves à mieux vivre ensemble dans le but de faciliter les apprentissages et l'apprentissage du vivre ensemble.

Je vais faire un bref retour en arrière et revenir sur mon lieu d'affectation en tant que PES. J'ai été affectée dans la commune de St Pavace, petite commune bordant Le Mans où il fait plutôt bon y vivre ! Il faut savoir que dans l'ensemble les parents sont issus de catégories socioprofessionnelles plutôt favorisées. La plupart du temps les gens me disent : « Ça doit être facile ! ». Certes, la misère n'est pas présente et pour la plupart, les élèves sont très accompagnés par leurs parents. Néanmoins j'ai tout de même constaté des problématiques face à la construction du groupe-classe. Des comportements parfois très individualistes sont présents au sein de ma classe ce qui ne facilite pas toujours le bon fonctionnement du groupe et une bonne cohésion. Les élèves sont très centrés sur eux-mêmes et n'arrivent pas toujours à se décentrer de leur propre personne. Il m'a donc paru important de me questionner sur le vivre ensemble, sur l'écoute de l'autre, l'acceptation de chacun. Une classe ne peut pas fonctionner sans la construction d'un groupe.

De plus, je souhaitais ouvrir mes recherches sur la place de la parole, du vécu de l'enfant à l'école. Je pense que la singularité d'un enfant doit prendre place au sein de l'école afin de limiter la rupture entre l'univers familial et l'univers scolaire. Je suppose qu'en

prenant plus en considération l'élève en tant que personne singulière, il sera plus simple de donner du sens à l'école et d'intégrer les élèves dans la sphère des apprentissages. L'écriture et le langage semblent être de bons moyens pour exprimer sa singularité, son ressenti, ses émotions, c'est pourquoi je me suis beaucoup intéressée à l'écriture de soi à l'école. Je m'interroge beaucoup sur la nécessité d'écrire pour exprimer ses émotions, pour s'exposer, se raconter afin que l'écriture soit un outil libérateur, qui libère les élèves et qui leur apprend à parler d'eux-mêmes. Est-ce que l'écriture de soi ne faciliterait pas la construction d'un climat de classe serein ? Les élèves se donneraient à voir, ils échangeraient sur leur ressenti et seraient considérés comme des êtres singuliers.

Je me suis également questionnée sur la notion de plaisir. Comment susciter chez les élèves le plaisir d'écrire ? Est-ce que l'écriture pourrait être un moyen d'accéder à un certain bien-être ? De nombreux questionnements s'offrent à moi de par mes observations faites en classe ainsi que dans la vie de tous les jours. Dès lors, il me paraît intéressant de s'interroger autour de la problématique suivante: En quoi l'expression des ressentis de chacun participe au bien-être du groupe classe ? Il s'agira de constater l'importance ou non de donner la possibilité aux élèves d'oser se dire, se raconter. Nous pouvons supposer que l'écriture serait un moyen de libérer les élèves, un moment de plaisir et de partage pour eux. L'écriture susciterait ce plaisir d'écrire sur soi, d'être écouté, d'être lu, d'être considéré comme un être singulier et non comme un « élève » parmi tant d'autres. D'autre part, il sera question de l'expression des ressentis comme moyen de favoriser les échanges sur les problématiques individuelles et de groupes, de faciliter la construction du groupe-classe, le vivre ensemble. Pour finir, il s'agira de questionner l'expression des ressentis sous un autre angle. Nous observerons son utilité dans l'intérêt de développer l'estime de soi afin que les élèves apprennent à mieux se connaître, qu'ils soient valorisés, écoutés et en capacité d'échanger avec les autres sur leurs ressentis.

Méthodologie et champs théoriques

Partant de l'hypothèse que l'écriture de soi, l'expression de ses ressentis par l'entremise de l'écriture permettrait de participer au bien-être du groupe classe, il a donc été nécessaire d'ouvrir les recherches à ce sujet. Les recherches actuelles ont été portées sur des articles évoquant la pratique de l'écriture de soi. Dans ces articles les élèves sont considérés comme des personnes singulières, des « sujets » parlant et écrivant, qui expriment leur pensée, leurs émotions. Il est question du « récit de soi ». J'ai également ouvert mes recherches sur la question du bien-être et plus particulièrement sur le bien-être à l'école. Je me suis fortement intéressée au concept de qualité de vie étroitement lié au bien-être. Ce concept est large et parfois difficile à définir.

L'écriture de soi : les éléments de définition

L'écriture de soi

Tout d'abord il me paraît essentiel de bien définir les termes du sujet. Dans un premier temps, il est nécessaire d'éclaircir les termes suivants : l'écriture de soi. Qu'entendons-nous par « écriture de soi » ? Elle n'est pas clairement mentionnée dans ma problématique mais elle est implicitement évoquée dans celle-ci. Lorsqu'il s'agit d'évoquer « l'expression des ressentis », il est également question de l'écriture de soi. L'expression des ressentis convoque le vécu de l'auteur, il nous fait part de son ressenti au travers de son vécu personnel. L'écriture de soi implique un engagement fort de l'auteur, il doit oser se dire, se donner à voir, se raconter. Il s'agit de mettre en mot son vécu par l'entremise de l'écriture. Il est donc important de bien saisir ce qu'est « l'écriture de soi ». Comme j'ai pu l'affirmer ci-dessus, l'expression des ressentis implique l'écriture de soi. Néanmoins il est également nécessaire d'apporter des précisions sur « l'expression des ressentis ». Que veut-on dire par ressenti ? Ressentir, c'est éprouver une sensation, un état physique, en être affecté de façon agréable ou pénible. Le ressenti convoque les émotions, lorsque l'on fait part de son ressenti, on témoigne ses émotions.

Bref historique de l'écriture de soi

Il me semble tout aussi important de revenir sur l'histoire de l'écriture de soi au cours de ces derniers siècles au travers d'un article de M-F Bishop¹. L'écriture de soi implique un écrit de type autobiographique. Néanmoins ce type autobiographique a été remis en cause à l'école. Philippe Lejeune propose la définition suivante afin de définir ce qu'est l'autobiographie : « récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité ». Il affirme que ce terme ne convient pas aux écrits réalisés à l'école. Il dit que : « Le mot autobiographie doit être pris dans un sens général (discours de vérité sur soi), car dans un sens plus restreint (récit rétrospectif, etc.), l'adolescence n'est pas l'âge de l'autobiographie et l'enfance encore moins ! » Dans cet article de M-F Bishop il est tout simplement questionné la place de l'écrit autobiographique à l'école (l'écriture de soi) et son évolution au cours des siècles. Il est mis en avant dans cet article l'idée que l'écriture à l'école est scolaire avant d'être autobiographique. L'élève répond à une consigne, il ne s'inscrit pas dans un récit véridique sur soi et n'affirme pas son identité. Le sens de l'écriture de soi pose donc question à l'école puisque l'on demande explicitement à l'élève d'écrire sur soi alors que l'enseignant va s'intéresser principalement à des apprentissages concernant des compétences linguistiques. L'élève tente alors de se rapprocher le plus possible des attentes de l'enseignant.

Les programmes de 1882 préconisent de faire écrire les élèves sur des sujets simples se rapportant à leur vie personnelle (scolaire ou familiale). Cette préconisation incite les élèves à convoquer leur vécu et leurs souvenirs. On parle de « sujets autoréférentiels », c'est-à-dire de sujets qui font appel au vécu de l'élève (« référentiels ») et qui implique l'emploi du « je » (« auto »). Néanmoins ce type d'écriture est remis encore une fois en cause de par son but, qui n'est pas de permettre une expression personnelle et authentique mais de favoriser l'acquisition de la langue, de connaissances et de valeurs. Il est intéressant de souligner un passage de l'article qui met en évidence les limites de cette écriture qui ne permet pas à l'élève d'exprimer librement son vécu personnel, « les intitulés conduisent les écoliers à réorganiser leur propre histoire selon des scénarios attendus et construits par la littérature,

¹ Bishop, M-F. (2006) « Les écritures de soi à l'école primaire : bref historique d'un genre

(Bishop, 2004), dans lesquels ils ressentent et expriment des sentiments convenus, déjà inscrits dans les libellés ».

Ce modèle de rédaction traditionnelle va laisser place aux textes libres de Freinet puisqu'il est remis en question dès le début du XX^{ème} siècle par les mouvements de l'éducation nouvelle et principalement par Freinet. Les textes libres ont pour but de motiver les élèves à apprendre. Ce type de texte repose sur deux grandes idées : la socialisation et la communication. Les élèves vont pouvoir produire collectivement et communiquer leurs productions aux autres. Le texte libre n'induit aucune contrainte, consigne, les élèves sont libres d'écrire sur ce qu'ils souhaitent. Freinet définit le texte libre de la manière suivante : « Le texte libre doit être vraiment libre, c'est-à-dire qu'on l'écrit lorsqu'on a quelque chose à dire, lorsqu'on éprouve le besoin d'exprimer, par la plume ou le dessin, ce qui bouillonne en nous. L'enfant écrira son texte spontané sur un coin de la table le soir ; sur ses genoux, en écoutant parler la grand-mère qui ressuscite pour lui les histoires étonnantes du temps passé ; sur le cartable, avant d'entrer en classe et aussi, naturellement, pendant les heures de travail libre que nous réservons dans notre emploi du temps ». Dès lors, l'enseignant peut mieux connaître ses élèves au travers du texte libre. Il n'y a plus cette séparation entre l'univers du privé et du scolaire. Une réelle continuité s'installe. Les élèves sont amenés à évoquer des événements liés à leur vie quotidienne. Ces textes sont ensuite imprimés et diffusés dans un journal qui est envoyé à des correspondants.

En 1971, il est mis en place le plan de rénovation en Français. Les instructions officielles de 1972 soulèvent deux objectifs : la communication et l'expression. On ne parle plus de rédaction mais d'expression écrite. Les textes libres sont recommandés dans les instructions officielles. Ces textes libres facilitent la communication par l'entremise de l'écriture. De plus, c'est un écrit naturel et spontané se rapprochant fortement de l'oral. Néanmoins les instructions officielles stipulent que les élèves ne sont pas obligés de montrer leur texte, le texte écrit peut être privé, ce qui diffère des textes libres de Freinet où la réception est différente. Elle est collective et les écrits sont diffusés. Freinet souhaite que l'expression soit un moyen pour les élèves de trouver leur place au sein du groupe contrairement au plan de rénovation où l'objectif est de libérer l'écriture et la parole des élèves. Il existe donc une réelle différence entre les textes libres et le plan de rénovation. Freinet a pour grand objectif la communication, c'est-à-dire que les écrits aient une destination sociale. Ces textes peuvent évoquer des événements personnels (hors du cadre scolaire) ou

scolaires. Les élèves sont libres. En ce qui concerne le plan de rénovation, le texte est également libre néanmoins il n'a pas de destination sociale, il a pour but de libérer le sujet.

Les textes libres vont disparaître des textes officielles de 1980. Ce type de texte est remis en question et la didactique du français apparaît. Dorénavant, l'apprentissage de l'écriture se base sur l'organisation et l'analyse de texte afin de donner des outils pour écrire aux élèves. L'écriture de soi est devenue quelque chose de secondaire. Au fil du temps, l'analyse d'œuvres littéraires est très présente pour nourrir l'apprentissage de l'écriture.

En 2002, l'écrit doit être présent dans toutes les disciplines comme une activité réflexive, telle qu'avec le cahier des expériences, d'EPS où l'écriture est réflexive (les écrits réflexifs). Les élèves reviennent sur ce qu'ils ont appris et réalisés. Les écrits réflexifs se rapprochent de l'écriture de soi puisque l'élève parle de lui, de son cheminement intellectuel. Cependant cet écrit induit un écrit scolaire dans un cadre très institutionnel ne convoquant pas la sphère privée de l'élève. Cet écrit réflexif est toujours utilisé actuellement et les programmes actuels stipulent bien l'intérêt d'apprendre aux élèves à s'approprier des démarches d'écriture.

Le bien-être

Il s'avère tout aussi nécessaire de bien définir ce qu'est le bien-être. Le bien-être est un état agréable résultant de la satisfaction des besoins du corps et du calme de l'esprit. Le bien-être est un terme utilisé par l'organisation mondiale de la santé (OMS) lorsqu'il s'agit de définir ce qu'est la santé, « La santé est un état complet de bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité. » Le bien-être est un terme assez large qui regroupe l'aspect physique, mental et social. Le bien-être pourrait donc être associé à un sentiment de plaisir, de plénitude puisqu'il est question d'état agréable résultant de la satisfaction des besoins du corps et du calme de l'esprit. La question du bien-être des enfants à l'école est liée à celle de sa prise en charge par l'ensemble de la communauté éducative, notamment par les enseignants. Le bien-être est en lien avec le concept de qualité de vie. La qualité de vie est un concept qui n'est pas simple à définir, on parle souvent de bonheur, bien-être individuel ou d'une société, satisfaction de vie, épanouissement personnel pour tenter de définir ce concept. Plusieurs définitions ont été assignées à ce concept néanmoins c'est celle de l'OMS qui a été universellement acceptée. Elle propose la définition suivante : « La qualité de vie renvoie à la perception qu'a un individu de sa place dans

l'existence, dans le contexte de la culture et du système de valeurs dans lesquels il vit, en relation avec ses objectifs, ses attentes, ses normes et ses inquiétudes. » Cette définition montre bien qu'il y a des aspects objectifs et subjectifs intégré à ce concept. Ce concept de qualité de vie intègre donc des indicateurs externes tels que la santé, les capacités fonctionnelles, les conditions de vie ainsi que des indicateurs internes faisant référence aux perceptions de l'individu en termes de bonheur, de satisfaction et de bien être subjectif (Bruchon-Schweitzer, 2002). Le concept de bien-être est très subjectif, il renvoie aux perceptions de l'individu face à son environnement, ses interactions sociales et les expériences qu'il a vécues. Concernant la qualité de vie à l'école, il y a également des aspects objectifs qui rentrent en compte tels que les conditions de scolarisation, la taille de l'école, le climat scolaire... et des aspects subjectifs en lien avec la perception que les élèves ont de leurs expériences scolaires. Baker et al. (2003) mettent en évidence l'impact du contexte scolaire sur le développement de l'élève. Le contexte scolaire affecte les représentations que les enfants se font de leur environnement scolaire. De plus cela influe leurs cognitions et leurs comportements liés à l'école (Wang & Holcomb, 2010).

Les différents modèles constatant le bien-être à l'école

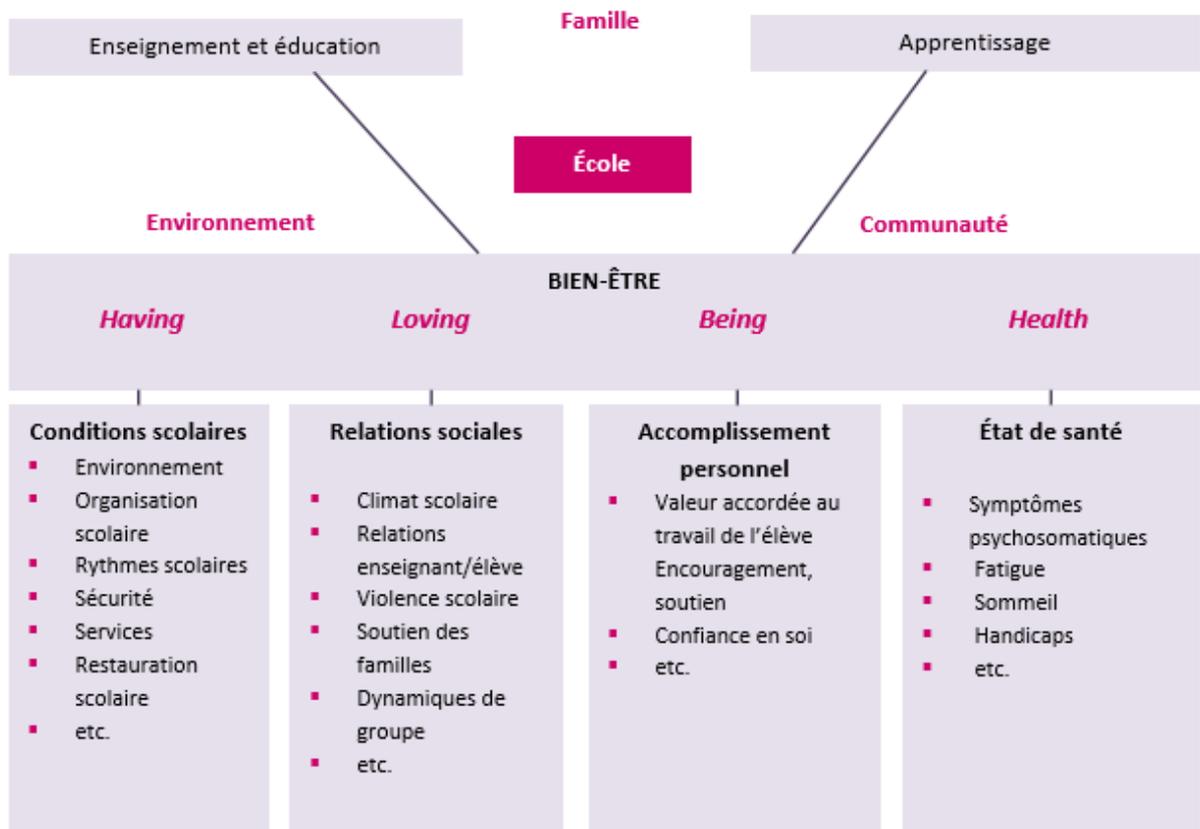
Des recherches ont été réalisées ces dernières années en psychologie, et plus particulièrement sur le bien-être subjectif des élèves. Il a été montré qu'il n'y a pas de modèle théorique validé capable de rendre compte de la qualité de vie dans le milieu scolaire. Par ailleurs, il a tout de même été proposé par des auteurs des modélisations pour constater les dimensions subjectives et objectivables du contexte scolaire qui pourraient agir sur le bien-être perçu à l'école et sur le développement psychologique des enfants.

Il y a différentes recherches qui ont permis de déterminer des critères facteur de bien-être dans le milieu scolaire. Baker et al. (2003) ont montré que l'environnement scolaire pouvait avoir un impact sur le développement de l'enfant. Ils considèrent que si l'environnement scolaire répond aux besoins du développement des élèves il aura un impact favorable sur les élèves. Ils interagissent de manière positive avec le milieu scolaire. La théorie de l'autodétermination met en évidence les trois besoins fondamentaux des individus, besoin d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale (Deci & Ryan, 1985). Dès lors que l'établissement répond à ces trois besoins, il est question d'un environnement psychologiquement favorable pour les élèves, facteur de bien-être. Baker et al ont identifié deux variables susceptibles d'influer le bien-être scolaire. Il y a les variables proximales telles

que les capacités académiques, le sexe, l'ethnie, le statut socio-économique, la santé mentale, la famille et les variables distales, qui sont moins directement liées aux enfants, comme le climat scolaire, les pratiques de classe, l'organisation scolaire et les relations avec les pairs. Tous ces facteurs interagissent entre eux et engendrent des effets positifs s'ils répondent bien aux besoins des élèves dans leur développement.

Un autre modèle a été proposé par Konu et Rimpela (2002) pour définir la qualité de vie des élèves à l'école et plus particulièrement le bien-être. Konu et Rimpela ont élaboré un modèle sociologique du bien-être appliqué à l'école. Ils définissent le bien-être comme un état dans lequel l'individu peut satisfaire trois besoins fondamentaux : « having », « loving » et « being ». Le « Having » serait les conditions matérielles de vie scolaire, c'est-à-dire l'environnement physique, d'apprentissage et les services de l'établissement. Le « Loving » c'est toutes les relations sociales ainsi que l'environnement social d'apprentissage, les relations élèves-enseignants, les relations avec les pairs et la communauté éducative. Le « Being » comprend tous les besoins de croissance personnelle des élèves, c'est-à-dire la mise en place de dispositifs qui permettrait aux élèves de prendre des initiatives, des décisions et qui favoriserait la confiance en soi. Il a également été intégré un autre besoin le « Health » en lien avec les symptômes physiques, psychologiques et somatiques. Tous ces besoins (having, loving, being, health) sont à prendre en compte lorsqu'il s'agit de constater le bien-être des élèves à l'école. Ce modèle est intéressant puisqu'il intègre les besoins fondamentaux déterminés par Deci et Ryan ainsi que la santé comme besoin essentiel.

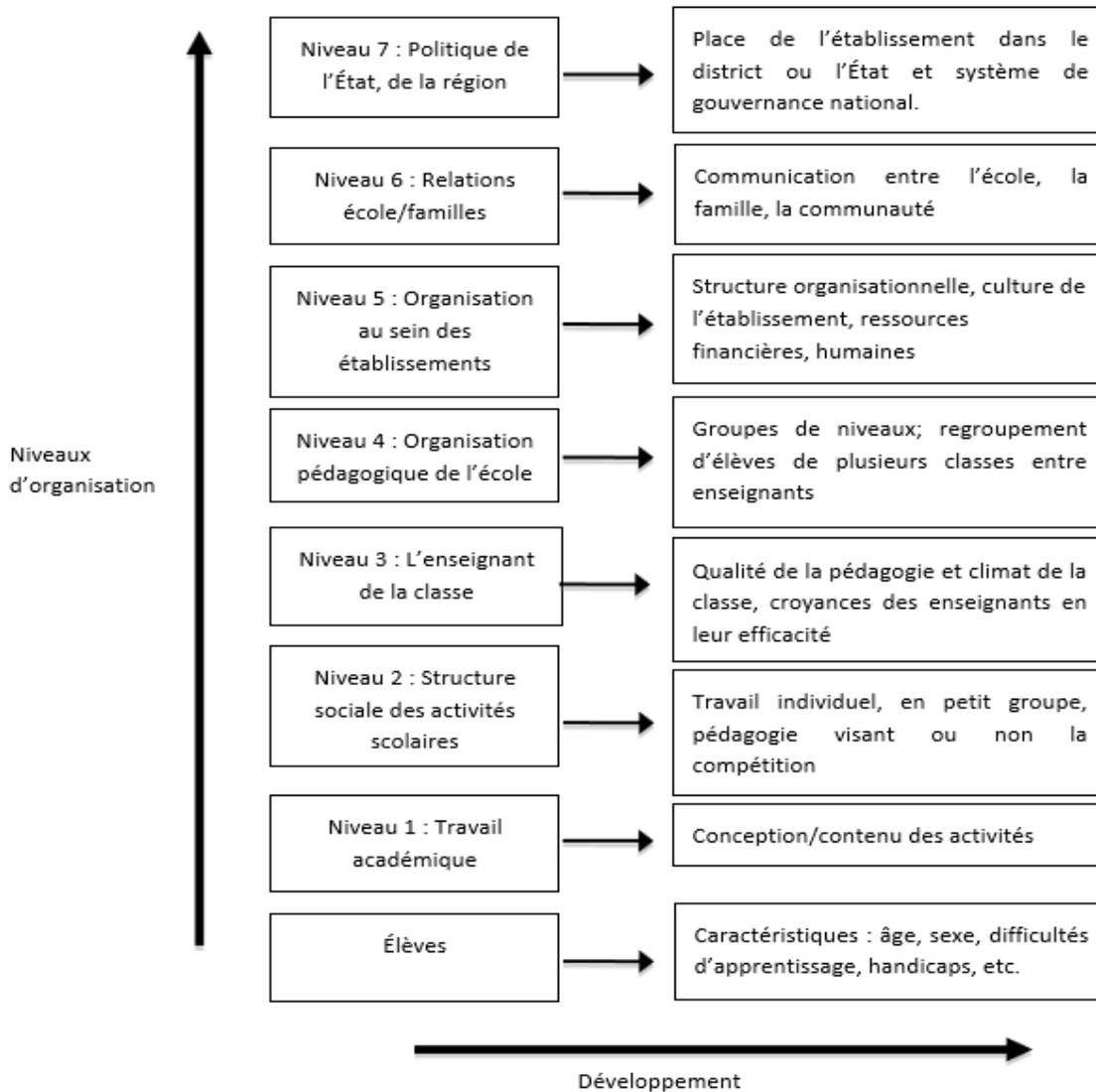
Figure 1 : Le modèle du bien-être à l'école de Konu et Rimpela (2002 ; p. 83)



Eccles et Roeser proposent un autre modèle pouvant déterminer les critères facilitant ou non le bien-être des élèves à l'école. Ils se sont appuyés sur le modèle de Bronfenbrenner (1979) qui défend l'idée que le développement d'une personne apparaît comme l'accommodation mutuelle et progressive de l'organisme humain à un environnement, où les deux peuvent s'influencer et partager certaines valeurs. Ils évoquent différents systèmes. Le micro-système représente les interactions dans un contexte proche (interactions parent-enfant). Le méso-système correspond à plusieurs contextes où évolue l'enfant avec un réseau de relations entre plusieurs lieux de vie (les liens entre les parents et un professionnel de l'éducation, ou entre la crèche et l'école). L'exo-système c'est le lien entre plusieurs systèmes dans lesquels l'enfant n'évolue pas lui-même (les conditions de travail de ses parents, les aspirations professionnelles de ses éducateurs). Le macro-système se résume à la culture. Les enfants se construisent sous l'influence de ces différents systèmes et de leurs relations immédiates avec d'autres êtres humains (les parents, la fratrie, la famille élargie, les amis et les professeurs).

Eccles et Roeser ont décomposé l'environnement scolaire en sept niveaux qui peuvent impacter le développement de l'enfant.

Figure 2 : Modèle décrivant les différents niveaux du contexte de scolarisation, d'après Eccles et Roeser (2011 ; p. 574)



Le premier niveau regroupe la nature des activités académiques, le contenu des apprentissages ainsi que la conception de l'enseignement. C'est-à-dire comment les apprentissages vont être enseignés afin de construire des connaissances chez les élèves et de les motiver. Le niveau 2 correspond au dispositif social mis en place dans les activités d'apprentissage (travail en individuel, en petit groupe ou en grand groupe, travail en groupe de niveaux, pédagogie visant ou non la compétition). Le niveau 3 représente la qualité de la pédagogie ainsi que le climat de classe. Il est donc question de l'identité professionnelle des

enseignants, leurs croyances en l'efficacité de leurs pratiques pédagogiques, leurs attentes envers les élèves, leurs compétences socio-émotionnelles, la gestion de la classe (posture de contrôle ou posture de lâcher prise cf D.Bucheton 2009) et de l'atmosphère sociale et éducative générée par l'enseignant. Le niveau 4 est en lien avec l'organisation pédagogique de l'établissement, la mise en place de groupes de niveaux et d'une politique de différenciation. Le niveau 5 concerne la structure organisationnelle de l'établissement et sa culture. C'est-à-dire les ressources financières, matérielles et humaines, les caractéristiques des élèves accueillis (élèves provenant de familles désavantagées ou non), la taille de l'école, la culture sociale, morale et académique, l'environnement physique de l'établissement, les pratiques liées au début et à la fin des cours ainsi que le calendrier scolaire annuel. Le niveau 6 fait écho aux relations entre l'école, les familles et la communauté (autres institutions/structures locales). Pour finir, le niveau 7 correspond à la politique éducative de l'établissement.

C'est une approche qui montre qu'il y a plusieurs facteurs responsables (politiques, culturels, économiques, organisationnels, interpersonnels et liés à l'instruction) du bien-être à l'école. Il faut prendre en compte plusieurs dimensions afin de répondre au mieux aux besoins des élèves pour qu'ils puissent construire un rapport positif avec l'école. Les élèves vont accorder du sens à l'école si celle-ci prend en compte leurs besoins et s'adapte à la diversité des élèves.

Le groupe-classe

Dorénavant nous allons nous intéresser à la notion de groupe-classe. Qu'est-ce qu'un groupe ? Et plus particulièrement un groupe-classe ? En sociologie on définit le groupe comme un ensemble de personnes ayant des caractéristiques communes et des buts communs. Dans un groupe il y a la présence d'interactions et la conscience d'appartenir à un groupe. Durkheim fonde cette idée de lien social, le lien social est présent au sein des groupes. Il affirme que le lien social repose sur des règles qui doivent constituer pour l'homme des contraintes acceptées pour vivre en société et atteindre un idéal. Le groupe-classe est bien cadré par des règles de façon à faciliter le vivre ensemble (le lien social entre les élèves).

Les recherches liées au sujet

Mes recherches vont donc s'appuyer sur l'approche biographique, plus particulièrement sur la narration comme moyen utilisé dans une perspective clinique dialogique. C'est-à-dire oser se dire, se raconter pour être écouté, reconnu comme un être singulier. Il paraîtrait intéressant d'écrire sur soi pour être entendu afin de favoriser le bien-être. L'écriture de soi serait au service du bien-être de l'écrivain. Le récit biographique semble être un objet d'étude intéressant à questionner pour améliorer le bien-être des élèves. Ecrire pour donner corps à sa vie, pour se sentir mieux serait peut être quelque chose à creuser. Les élèves ont des représentations parfois erronées de l'écriture et de l'étude de la langue. Ils ne saisissent pas le sens de ces outils qui pourront les accompagner dans leur parcours de vie. En soit, l'école façonne certainement ces représentations. D.Bucheton (1995) évoque la survalorisation de l'étude de la langue. Cette survalorisation aurait tendance à générer un non sens à l'utilisation de la langue. Les élèves n'ont pas saisi le sens de la langue, ils n'ont pas perçu que la langue construit un rapport au réel. Il est donc essentiel de développer l'idée que l'écriture donne à voir et à entendre sa compréhension du monde (Hubert, 2015). L'écriture permet à l'élève de s'inscrire comme sujet singulier dans un collectif, dans une société. Il y a des liens qui s'établissent entre l'élève et le monde qui l'entoure. Ces liens pourront certainement favoriser le bien-être des élèves.

Dès lors dans cette partie, il sera question de faire un point sur les recherches qui ont pu nourrir ma réflexion et me faire avancer quant à la réponse à ma problématique qui rappelons-le est : En quoi l'expression des ressentis de chacun participe au bien-être du groupe-classe ? Il est important de bien rappeler que les recherches réalisées s'inscrivent dans le champ des approches biographiques. L'élève est considéré comme « sujet » parlant et écrivain, comme une personne singulière qui convoque son vécu personnel au travers de l'écriture, du « récit de soi ». Un lien sera également établi avec le champ du bien-être au travers d'articles évoquant le bien-être à l'école, la parole des élèves comme moyen pour évaluer le bien-être des élèves à l'école.

Quelques recherches exposées proviennent d'articles de B.Hubert. Ces articles ont nourri ma réflexion quant au sujet de l'écriture de soi, de l'expression des ressentis comme facteur de bien-être. J'ai également pu nourrir ma réflexion de par la lecture d'Yves Reuter (2000) ainsi qu'au travers d'un article de M-C Penloup et M-F Bishop (2006). De plus, j'ai

poursuivi mes recherches autour de l'histoire du récit de soi afin de mieux comprendre les évolutions dans le temps par l'entremise d'un article de M-F Bishop. Pour finir, je me suis également interrogée sur le bien-être à l'école et pour cela j'ai ouvert mes recherches autour d'un article d'Agnès Florin et Philippe Guimard. J'ai enrichi mes recherches sur le bien-être avec les recherches de B.Hubert concernant la parole des enfants pour évaluer leur bien-être à l'école.

Les difficultés rencontrées sur la question du bien-être en France

Il semblerait que la prise en compte de la parole de l'élève soit trop peu présente au sein de l'école. Cette plus grande prise en compte favoriserait certainement un climat scolaire plus serein. En effet il est essentiel de souligner que l'école ne se réduit pas qu'à la construction de savoirs, d'apprentissages mais elle se doit également de favoriser un développement positif. Selon moi, l'école est le lieu qui devrait permettre aux enfants d'accéder au bonheur. Il y contribue dans certaines situations telles que lorsque les enfants éprouvent du plaisir à réaliser une activité. Ce plaisir se traduit par la grande spontanéité des enfants, les moments de partage, les sourires et les rires. De plus, l'accès aux apprentissages permet aux élèves d'être moins ignorants et plus autonomes. Lorsqu'il s'agit d'évoquer l'ignorance, il est intéressant de faire des liens avec l'Allégorie de la Caverne de Platon, où les prisonniers sont privés de la lumière du soleil. Cette lumière c'est le savoir, sans ce savoir ils sont enfermés dans cette caverne. Ils sont dans l'ignorance totale. L'Allégorie de la Caverne de Platon image bien cette idée que l'ignorance nous emprisonne et qu'elle ne facilite pas l'émergence du bonheur, d'un certain bien-être.

B.Hubert dit que « l'éducation ne se limite pas aux apprentissages mais aussi à ce que les enfants deviennent des adultes bien dans leur peau ». Ce pourquoi, il paraît fondamental de prendre en compte la parole des élèves pour qu'ils puissent partager leurs ressentis. C'est en échangeant avec les élèves que l'école arrivera à s'adapter aux ressentis des élèves pour favoriser la construction d'individu épanoui. B.Hubert met en évidence nos difficultés concernant le bonheur. La France se classe à la 25^{ème} place dans le Second rapport mondial sur le bonheur contrairement à des pays comme la Finlande qui font du bien-être leur objectif prioritaire dans leur système éducatif. Il y a également le Danemark qui a mis en place depuis 1993 un enseignement à l'empathie dans les écoles. Cet enseignement est obligatoire et il permet de favoriser le développement de compétences psycho-sociales chez les élèves dans le but de favoriser le bien-être. J'évoque l'empathie parce que l'empathie est facteur de bien-

être. La France est en recul face à ces pays où leurs préoccupations sont l'émergence du bien-être, de comportements facilitant celui-ci. Dans les programmes l'enseignement moral et civique tend à travailler des compétences psycho-sociales qui faciliteront l'émergence du bien-être. Néanmoins nous sommes encore très en retard sur ces pays qui font de leur priorité le bien-être. Ces recherches me confortent dans l'idée qu'il est important de soulever cette problématique du bien-être.

Dans les recherches de B.Hubert², certains élèves soulèvent cette privation du mouvement à l'école, « je reste assis à ma place et je ne bouge plus ». Foucault parle de disciplinarisation des corps. Le système éducatif français ne favorise pas assez la mise en mouvement du corps, on parle de parcours d'effacement (Passeggi Maria, 2013) lorsque l'on entre dans la culture de l'école. C'est un mal-être ressenti chez les élèves. De plus, les élèves expriment des peurs, telles que la peur de l'autre, de l'avenir, de la sanction et des notes. Il est également question dans un article de M-F Bishop³ de l'aspect scolaire prédominant au sein de l'écriture au détriment de la dimension personnelle. Le système éducatif ne favoriserait pas la libération de la parole des élèves par l'écrit dans le but de développer un bien-être chez les élèves.

Le sens donné à l'école a une influence sur le bien-être des élèves, l'article⁴ de B.Hubert montre bien au travers de ses entretiens que les enfants établissent un rapport à l'école qui ne facilite pas le bien-être. Beaucoup d'élèves pensent qu'ils vont à l'école pour avoir un bon métier. Ils n'établissent pas d'effet immédiat sur les apprentissages qu'ils vont développer à l'école. Ils voient l'école comme une contrainte, comme un lieu vide de sens, d'intérêt. Ces représentations posent question sur l'image diffusée de l'école. L'école devrait être un lieu d'épanouissement, de construction sociale, d'apprentissages pour vivre mieux. Ces observations tendent à montrer qu'il faut refonder l'image de l'école, donner plus de sens à l'école. C'est d'ailleurs ce qu'affirme B.Hubert, il faut « faire que l'intérêt de l'école soit dans l'ici et le maintenant ». Les élèves seront d'autant plus épanouis s'ils y voient un sens immédiat et non transférable pour un futur relativement lointain. Il est donc nécessaire de développer des formes pédagogiques qui favorisent la construction de savoirs décontextualisés. Prenons l'exemple des émotions en Enseignement Moral et Civique, il est

² Hubert. B., Braud, M. (2017). La parole des enfants pour évaluer leur bien-être à l'école

³ Bishop, M-F. (2006) « Les écritures de soi à l'école primaire : bref historique d'un genre scolaire » *in Repères*, n°34

⁴ Hubert. B., Braud, M. (2017). La parole des enfants pour évaluer leur bien-être à l'école

énoncé dans les programmes « Etre capable d'empathie ». L'enseignant va mettre les élèves en situation d'empathie mais les situations les plus parlantes seront celles qui s'offrent spontanément à la vie de classe. Ces situations auront plus de sens et montreront aux élèves qu'il y a réellement du sens à travailler l'empathie puisqu'on vit entouré de comportements empathiques et que l'on est amené à être empathique.

Le rapport que la famille a avec l'école va également influencer sur le bien-être de l'enfant. Ce pourquoi, il est important de ne pas créer de rupture entre la sphère familiale et l'école. J-P.Pourtois et H.Desmet affirment qu'il y a une forte influence de la famille dans les représentations que l'enfant va se faire de l'école, il est dit que : « l'impact et la force de l'éducation implicite familiale. (...) C'est dans le contexte de l'éducation implicite vécue que l'école prendra une signification propre. En fonction de son système référentiel, l'enfant percevra l'institution scolaire comme un vecteur permettant de s'en sortir ou, au contraire, il ne se la représentera pas comme telle. » Cette citation explicite bien l'intérêt de créer davantage de synergie entre l'école et la famille. En limitant la rupture famille école les élèves se sentiront sécurisés et percevront l'école comme un lieu qui a plus de sens et d'intérêt.

L'évaluation est un facteur de mal-être. Beaucoup d'élèves souffrent des évaluations, ils n'y voient pas de sens et sont angoissés à l'idée de ne pas réussir. Certains élèves se sentent impuissants face à leurs difficultés. Cette impuissance va générer une forme de mal-être chez les élèves. Contrairement aux élèves capables de s'auto-évaluer, de comprendre leurs difficultés, ils vivront l'évaluation différemment et avec plus de recul.

D.Bucheton affirme dans un de ses articles⁵ que la plupart des enseignants constate les manques des élèves ou les écarts face aux normes alors qu'il faudrait plutôt constater la singularité du rapport à l'écriture de ses élèves. Il est important que les élèves ne voient pas l'écriture comme une angoisse mais plus comme un mode de pensée et de parole. Dès lors, qu'ils auront bien assimilés que l'écriture est un mode de pensée, ils pourront s'approprier définitivement l'écriture et se construire en tant que sujet écrivant. L'élève doit percevoir l'écriture comme un outil avec lequel il peut produire et avoir divers usages. L'intérêt pour l'enseignant est d'aider l'élève à construire un rapport personnel et positif à l'écriture. Elle met l'accent sur la correction des enseignants et sur les conséquences que cela engendre. Souvent, les corrections bloquent le processus d'auto-développement de l'élève. Son article

⁵ Bucheton, D., Recherches n°23, (1995). Aider l'élève à devenir « un sujet écrivant » ou de quelques ingrédients à bien mélanger.

incite donc à limiter les corrections ou à échanger avec les élèves sur ces corrections de façon à ne pas bloquer les élèves.

Le plaisir de se raconter, d'oser se dire, d'être écouté : facteur de bien-être ?

Au cours de mes recherches, j'ai pu constater que l'expression de la singularité des élèves développait du plaisir chez l'élève « sujet » parlant et écrivant. B.Hubert⁶ dit que les élèves montrent beaucoup de plaisir à ramener une photo, un objet personnel pour se dire, se raconter. De plus dans un autre de ses articles⁷, il y est présenté une activité de représentation suite à l'écriture d'un moment agréable ou désagréable écrit par un autre élève. Ces activités ont tendance à valoriser les élèves et leur vécu. Le récit de soi convoque le vécu personnel des élèves, beaucoup d'élèves semblent apprécier partager leur vécu. Il y a ce plaisir d'être écouté et reconnu. De même que l'écriture mobilise parfois l'imaginaire, le côté singulier de l'élève, ce qui est souvent apprécié par les élèves. Au travers des activités présentées dans cet article il y a également une prise de conscience des risques et des essais envisageables lors d'un travail d'écriture. Cette prise de conscience va dédramatiser le rapport à l'écriture que les élèves ont. Il a été constaté suite à toutes les activités proposées que les élèves écrivent plus de lignes. Ils semblent s'être libérés des tâches d'écriture et de s'y épanouir pleinement.

Dans l'un des chapitres du livre d'Yves Reuter⁸, il est question de la motivation intrinsèque et plus particulièrement de la prise en compte des représentations de l'écriture des élèves. Cette prise en considération semble porter un impact bénéfique sur la motivation et le plaisir que l'élève dispose lorsqu'il écrit. La prise en compte de l'élève participe à la construction de la motivation et du sens des activités. Lorsqu'il s'agit d'évoquer des activités d'écriture motivantes et sécurisantes, il est également question de l'étayage de l'enseignant qui doit être très présent. L'enseignant doit proposer des supports diversifiés pour écrire ainsi que des instruments d'écriture différents. L'enseignant propose des tâches d'écriture où les élèves y connaissent une certaine réussite pour maintenir la motivation. Il est intéressant que

⁶ Hubert, B. (2014). "Raconter l'école... quand on rentre à la grande école" in Lani-Bayle, M. & Passeggi, M. *Raconter l'école. A l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil*, L'Harmattan, p.137-151.

⁷ Hubert, B. (2016). "Ecrire pour donner à voir et à entendre sa compréhension du monde" in Plane, S., Bazerman, C., Donahue, C. et Rondelli, F. *Recherches en écriture : regards pluriels. Centre de recherches sur les médiations* - Université de Lorraine.

⁸ Reuter, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, E.S.F (p.91 à p.104)

les élèves aient l'occasion d'eux-mêmes sur certaines situations d'écriture de se connaître mutuellement. Il est primordial que l'enseignant offre aux élèves des feed-backs positifs, une clarification des tâches et des objectifs ainsi que la valorisation des réussites. Il s'agit donc de s'appuyer sur les six grandes fonctions de l'étayage de Bruner pour assurer la motivation et le plaisir des élèves à écrire. Dans l'article de B.Hubert⁹, il est questionné l'expression des vécus scolaires singuliers au sein d'une même classe. En quoi l'expression des vécus pourrait permettre de construire l'expérience de vie du sujet, en favorisant son bien-être à l'école et sa relation à l'apprentissage ? L'élève ose se dire et offrir son ressenti sur sa vie à l'école. Dès lors l'enseignant peut interroger sa pratique afin d'améliorer le bien-être des élèves dans le groupe-classe (ex : outils de travail, volume sonore, aménagement, fatigue du corps). Il est également évoqué cette notion de bien être dans un autre article¹⁰. Dans cet article l'exercice narratif apparaît comme un vecteur de bien-être. Il est mis en évidence l'intérêt de donner la parole aux élèves. Les enfants deviennent acteurs de ce qu'ils vivent. « Dire » est donc synonyme de bien-être et favorise la qualité de vie à l'école. Un enfant évoque cette liberté de prise de parole, il fait un lien très pertinent avec la déclaration des droits de l'homme. La liberté de parole suscite du bien-être chez l'élève et cette liberté lui paraît légitime. Tout comme dans un autre de ses articles¹¹, la libération de la parole de l'élève permet de se questionner sur son groupe-classe, sur sa pratique. L'enseignant peut réagir face au récit des élèves, il a le pouvoir d'agir.

Au travers de ces deux articles, l'écriture de soi a aussi permis de constater le rapport à l'école que les élèves ont. Le bien-être à l'école passe aussi par l'intérêt de l'école, « J'apprends des choses pour maintenant et non pas que pour plus tard. » L'écriture de soi semble susciter du plaisir chez les élèves, il est important de valoriser leur parole et leur singularité. Le récit de soi paraît donc être un bon dispositif pour favoriser le bien-être chez les élèves.

⁹ Hubert, B. (2014). "Raconter l'école... quand on rentre à la grande école" in Lani-Bayle, M. & Passeggi, M. *Raconter l'école. A l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil*, L'Harmattan, p.137-151.

¹⁰ Hubert, B., Braud, M. (2018 – accord définitif). « Pour une approche dialogique de la question du bien-être. Quand des enfants de classe primaire nous disent leur expérience primaire » in *Recherches & Educations n°17*.

¹¹ Hubert, B. (2014). "Raconter l'école... quand on rentre à la grande école" in Lani-Bayle, M. & Passeggi, M. *Raconter l'école. A l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil*, L'Harmattan, p.137-151.

Il est mis en évidence dans le schéma positif de Pourtois et Desmets l'importance des feed-backs positifs à l'école. Le bien-être des élèves est favorisé par les encouragements, la stimulation ainsi que par l'investissement. L'élève est persuadé qu'il réussira sa vie du fait qu'il a une bonne estime de lui-même. Néanmoins cette estime est influencée par les encouragements, le cadre donné, une forme de structuration. Le bien-être est d'autant plus présent dès lors que l'élève arrive à bien communiquer avec les autres, à ressentir du plaisir dans l'accomplissement d'une tâche bien réalisée, qu'il se sent aimé et au cœur des attentions. L'affect est un point majeur à développer et à ne pas négliger afin que les enfants se sentent bien. Dans le cas contraire, une grande négligence affective développe un certain mal-être chez l'enfant. L'absence d'encouragement, l'oppression de la sphère familiale, le sentiment de ne pas être écouté, la crainte de l'image qu'on laisse paraître aux autres. Tant de facteurs qui influent sur le bien-être de l'enfant et engendrent un réel mal-être. L'enfant a des besoins affectifs, sociaux et de valeurs. L'école doit donc s'adapter à ses besoins pour faciliter le bien-être des élèves et leurs réussites.

Il faut également savoir que si l'élève a construit un bon rapport à l'écriture comme l'affirme D.Bucheton dans son article¹², il aura plus de chance de réussir scolairement et d'inventer, de construire un projet social. La réussite scolaire permet souvent à l'enfant d'être épanoui au sein de la sphère scolaire, elle participe au bien-être de l'élève.

L'écriture de soi, un levier pour la construction d'un groupe

Il a pu être constaté des comportements empathiques lorsqu'il s'agit d'écrire l'histoire d'un autre élève. Il s'approprie l'expérience de l'autre. Cette appropriation a été observée dans un article¹³ de B.Hubert. De plus, l'écriture de soi semble parfois faciliter l'intégration des élèves, la force de narration ouvre des espaces. Elle permet d'atténuer la rupture école-famille. L'écriture de soi donne la possibilité d'inventer son inscription personnelle dans la société et de concilier histoire familiale et histoire scolaire. L'omniprésence de la famille dans les écrits est constatée, pour la plupart des articles lus sur l'écriture de soi cette observation est mise en avant. Les élèves exposent des situations familiales. En soit, il est exposé dans les

¹² Bucheton, D., Recherches n°23, (1995). Aider l'élève à devenir « un sujet écrivant » ou de quelques ingrédients à bien mélanger.

¹³ Hubert, B. (2014). "Racontar l'école... quand on rentre à la grande école" in Lani-Bayle, M. & Passeggi, M. *Raconter l'école. A l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil*, L'Harmattan, p.137-151.

articles comme nécessaire de collaborer avec la famille pour rassurer l'élève, le mettre en confiance. La prise en compte de l'univers familiale permet réellement de limiter la rupture école-famille et favorise la construction du groupe-classe. C'est un groupe qui se forme, on s'écoute, on prend en compte la singularité de chacun tout en formant un groupe et non des individualités. La vie externe à l'école est tout aussi porteuse d'apprentissage que la vie à l'école, il faut limiter la rupture entre ces deux univers. L'élève doit apprendre et vivre à l'intérieur de l'école, cette idée est défendue dans un autre article¹⁴.

D.Bucheton explique dans son article¹⁵ qu'il est important de faire de la classe un lieu de parole, un lieu où le point de vue de chacun a le droit d'être exprimé et entendu. Il faut que l'enseignant prenne du temps pour créer cet espace. L'écriture de soi, les échanges proposés par l'enseignant permettront aux élèves de construire cet espace. Elle invite les enseignants à démultiplier les interactions verbales tout en régulant les interventions. Il n'est pas toujours souhaitable que l'enseignant soit présent dans l'échange, il peut être en retrait et parfois revenir pour réguler les échanges. Le retrait de l'enseignant facilitera certainement la construction du groupe-classe et son autonomie dans le but de favoriser le vivre ensemble.

Le récit de soi, un récit qui libère la parole des élèves

Dans plusieurs articles, il a été montré que le récit de soi permet de libérer la parole des élèves. Ils exposent leurs peurs, leurs difficultés. L'enfant est porteur d'un savoir sur lui-même, il sait expliquer comment il vit l'école. La prise en compte de la parole de l'élève semble nécessaire dans une perspective clinique de l'éducation. Dans l'un des articles¹⁶ de B.Hubert, on a le témoignage d'un enfant qui souhaite changer l'orthographe par l'écrit. Il exprime le désir de pouvoir plus s'exprimer. Les élèves ont cette envie de se libérer, de se dire, de se raconter. Il y a un passage très intéressant qui montre les bénéfices de l'écriture de soi sur la posture de l'auteur dans un autre article¹⁷ de B.Hubert, « l'écriture rend auteur et

¹⁴ Hubert, B., Braud, M. (2018 – accord définitif). « Pour une approche dialogique de la question du bien-être. Quand des enfants de classe primaire nous disent leur expérience primaire » in *Recherches & Educations* n°17.

¹⁵ Bucheton, D., *Recherches* n°23, (1995). Aider l'élève à devenir « un sujet écrivain » ou de quelques ingrédients à bien mélanger.

¹⁶ Hubert, B., Braud, M. (2018 – accord définitif). « Pour une approche dialogique de la question du bien-être. Quand des enfants de classe primaire nous disent leur expérience primaire » in *Recherches & Educations* n°17.

¹⁷ Hubert, B. (2014) "Faire de sa vie une fiction. Des migrations en écriture avec des enfants d'école élémentaire" in *Revue Hommes & migrations* n°1306, p.23-30.

donne un mouvement à la vie ». L'écriture donne corps à la vie de l'élève et le rend acteur de celle-ci.

De plus, il a été mis en évidence l'intérêt de libérer la parole des élèves pour faciliter un climat serein et propice aux apprentissages. B.Hubert¹⁸ affirme que « les élèves qui se sentent bien à l'école développent un mieux-être ». Mais après tout qu'est-ce que c'est réellement le bien-être ? Le bien-être représenterait la qualité de vie incluant la famille, l'environnement, les relations avec les pairs. B.Hubert propose cinq items pour évaluer le bien-être à l'école, ils sont les suivants : « J'apprends beaucoup de choses », « Je suis content d'aller à l'école », « Je me sens bien à l'école », « L'école est intéressante », « J'aime les activités proposées à l'école ». Dans ces cinq items on retrouve l'aspect motivationnel et l'aspect ressenti positif. Le bien-être à l'école se résumerait donc à proposer des activités motivantes, qui ont du sens et qui sont riches pour favoriser la motivation et l'intérêt d'aller à l'école. Il serait également essentiel de prendre en compte le ressenti des élèves pour que nous puissions agir en fonction de leurs ressentis.

Dans ce mémoire il s'agit bien d'interroger l'intérêt de prendre en compte le ressenti des élèves pour favoriser le bien-être des élèves, du groupe-classe. A ce stade des recherches le ressenti paraît être un élément majeur pour faire émerger le bien-être des élèves à l'école. Le ressenti des élèves nous permettrait de mieux adapter notre enseignement, de prendre plus en compte l'élève en tant qu'être singulier et d'avancer dans nos pratiques. Une citation de Piaget souligne bien cette idée : « Il n'y a aucune raison a priori pour ne pas questionner les enfants sur les points où l'observation pure laisse la recherche en suspens¹⁹ ». Dans les travaux de recherches que j'ai pu lire, il est souvent questionné le rapport à l'école, les enfants sont amenés à proposer des récits autour de leurs représentations face à l'école, des récits sur la qualité de vie à l'école. Les élèves sont sensibles à l'aménagement de l'école, aux qualités de l'enseignant(e) et aux qualités des relations qu'ils entretiennent à l'école. C'est un point que je développerai dans la partie où j'analyse les résultats de mes recherches. De manière plus générale, les élèves sont sensibles au climat scolaire.

Le climat scolaire se décompose en cinq éléments selon Cohen, McCabe et alii (2009.). Les relations sont une composante du climat scolaire, l'apprentissage, la sécurité, l'environnement physique et le sentiment d'appartenance sont également des composantes du

¹⁸ Hubert. B., Braud, M. (2017). La parole des enfants pour évaluer leur bien-être à l'école

¹⁹ Piaget, J (1926) La représentation du monde chez l'enfant

climat scolaire. Le récit de soi, de son rapport à l'école va donc faciliter l'émergence du ressenti de ces composantes.

D.Bucheton²⁰ dit que l'écriture à l'école peut aider l'élève à assumer la solitude de son vécu en lui permettant de l'extérioriser, de l'objectiver. L'écriture de soi permettrait parfois d'offrir un espace, une parole intime entendue par les pairs et un adulte ainsi que de dénouer des douleurs. Elle semblerait être un bon moyen de libérer ses émotions et d'échanger avec le groupe-classe. D.Bucheton met donc en évidence le fait que l'écriture de soi offre la possibilité de libérer des pensées intérieures.

L'écriture de soi, construire un sujet parlant et écrivant

L'enfant se développe, il se construit au cours de sa scolarisation. D.Bucheton a tenté de voir comment il était possible de joindre l'apprentissage de la vie, le développement de l'enfant avec les apprentissages de la langue et de l'écrit. Elle souhaite tisser des liens avec ces deux types d'apprentissage afin qu'ils puissent se nourrir entre eux.

D.Bucheton²¹ affirme qu'il faut utiliser des stratégies d'accompagnement des élèves dans leur tâtonnement, leurs négociations avec les écrits de l'école, dans la construction d'eux-mêmes comme sujet parlant et écrivant. Elle dit également qu'il est important de bien observer ce que les élèves sont, où ils en sont dans le développement du cours de leur vie. Il est nécessaire d'observer le chemin qu'ils ont parcouru dans l'invention de leur propre écriture ou de leur propre parole.

La communication écrite est présentée par D.Bucheton comme un vecteur important dans le développement psychologique, affectif, cognitif et linguistique de l'élève. Il est important de prendre en compte les représentations de l'élève comme l'affirme également Y.Reuter dans l'un de ses livres²². Le rapport à l'écriture de l'élève s'établit au travers des expériences affectives, scolaires et sociales vécues. L'élève s'est également construit son savoir-écrire par l'entremise des représentations qu'il se fait de lui-même, de son identité, de ses compétences et de son avenir.

²⁰ Bucheton, D., Recherches n°23, (1995). Aider l'élève à devenir « un sujet écrivant » ou de quelques ingrédients à bien mélanger.

²¹ Idem

²² Reuter, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, E.S.F

Il est important d'aider l'élève à construire son identité scolaire de sujet écrivain en créant une identité qui ne va pas à l'encontre du vécu social, affectif de l'élève. Cette identité d'écrivain lui permettra de mieux assumer son vécu.

De plus, écrire oblige à trier, organiser, structurer l'expérience pour la dire. Il est difficile de s'affirmer en tant que « je » mais l'écriture de soi facilitera cette affirmation au fil du temps. Il est primordial de parler de l'écriture, de parler pour écrire, de discuter l'écriture, de dire l'écriture, de l'entendre dans des situations de paroles et avec des interlocuteurs différents. Toutes ces approches favoriseront les apprentissages et l'instauration d'un rapport individuel à l'écriture.

Les limites de l'écriture de soi

L'écriture de soi a été présentée comme bénéfique et porteuse de bienfaits pour les élèves. Néanmoins il ne faut pas négliger l'engagement personnel relativement fort qu'implique le récit de soi. Oser se dire, se raconter et se donner à voir face aux autres n'est pas une tâche simple. M-C Penloup et M-F Bishop²³ ont soulevé les difficultés rencontrées face à l'écriture de soi. Dans un passage du livre²⁴ d'Yves Reuter, il a été également mis en évidence ces difficultés. Certains élèves éprouvent de la répulsion à l'idée de s'exposer à autrui, ils ont tendance à vouloir se protéger.

Il a également été mis en avant d'autres obstacles concernant l'écriture de soi. Le vécu des élèves fait parfois obstacle au récit de soi, cet obstacle est exposé dans un passage de l'ouvrage²⁵ d'Yves Reuter. Certains élèves rencontrent des difficultés à écrire leur propre histoire. Les élèves ont parfois un quotidien trop pénible à assumer, ils n'osent donc pas se raconter. Il est donc nécessaire de trouver des solutions pour ces élèves qui ne se sentiront pas à l'aise dans ce type de tâche d'écriture. La dévalorisation dans la relation face à l'écriture est aussi parfois très présente, les élèves se sentent en difficulté pour écrire, se sentent insuffisamment intéressants pour oser se raconter. Ils considèrent qu'ils ont une vie et des idées insuffisamment originales pour s'autoriser à écrire.

²³ Bishop, M-F. et Penloup, M-C. (2006) : « L'écriture de soi et l'école, une relation singulière » in *Repères*, n°34, *L'écriture de soi et l'école*, M-F. Bishop et M-C. Penloup, coord, pp. 5-11.

²⁴ Reuter, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, E.S.F

²⁵ Idem

L'outil de recherche retenu

Présentation de l'outil et du protocole de recherche

Intérêt de l'outil

Les élèves ont travaillé au préalable en période 1 sur le vocabulaire des émotions et l'expression de ses émotions au travers d'images. Ils ont appris à appréhender et communiquer leurs émotions. Certains élèves rencontrent encore des difficultés à expliquer et justifier leurs émotions. Il est parfois difficile de mettre des mots sur ses ressentis. D'autres élèves semblent éprouver beaucoup de satisfaction à exprimer leur ressenti. Comme j'ai pu déjà l'affirmer, je trouve qu'à l'école on ne laisse pas assez de place aux émotions, à la parole, aux ressentis des élèves. L'école ne travaille pas suffisamment l'intelligence émotionnelle. Les élèves considèrent l'école comme un endroit où l'on apprend à lire, écrire, parler, compter. Cette représentation renforce cette rupture entre l'école et la famille. De plus, j'ai pu constater au sein de ma classe des comportements très individualistes, de nombreux petits conflits qui ralentissent parfois la classe et qui ne facilitent pas une bonne cohésion de classe. Je me suis donc beaucoup interrogée sur le vivre ensemble qui me paraît primordial pour favoriser un contexte de classe propice aux apprentissages et pour construire le citoyen de demain. C'est pourquoi, j'ai eu le souhait d'instaurer un cahier des émotions au sein de ma classe afin de favoriser l'expression des ressentis, la communication, les échanges entre les élèves sur les difficultés que l'on peut rencontrer au sein du groupe-classe.

Cet outil va permettre aux élèves d'apprendre à écrire sur eux, de prendre conscience des bienfaits de l'écriture. Des retours sont prévus après l'écriture afin de faciliter les échanges sur les émotions, de réguler des problématiques de classe et de favoriser l'empathie. Les temps consacrés pour la lecture des écrits vont permettre aux élèves d'aboutir sur des questionnements en lien avec l'enseignement moral et civique (EMC).

Explication du protocole

Les élèves ont chacun un cahier des émotions dans lequel ils peuvent écrire durant des phases d'autonomie ou des temps donnés. Ce cahier est dans le bureau des élèves, ils peuvent le consulter ou l'utiliser dès l'instant où ils ont un peu de temps. Dans ce cahier des émotions, ils peuvent écrire leur ressenti à certain moment de la journée (ex : si une situation dans la

cour récréation ne s'est pas bien passée, ils peuvent raconter cette situation, expliquer l'émotion présente et la justifier, ou une situation de classe appréciée ou non appréciée). De plus, ce cahier n'est pas utilisé comme les autres. D'une part, il peut être utilisé de manière spontanée par les élèves, les élèves peuvent l'utiliser lorsqu'ils le souhaitent sur des temps d'autonomie. D'autre part, ce cahier ne réalise pas le même chemin et n'est pas « corrigé » de la même façon que les autres cahiers. L'objectif de ce cahier n'est pas d'écrire parfaitement sans faire de fautes d'orthographe mais d'être capable de poser des mots sur son ressenti, de s'interroger sur les diverses émotions que l'on peut rencontrer au cours d'une journée afin d'assurer le bien-être du groupe-classe.

Les élèves précisent la date de leur écrit de façon à créer une chronologie pour mieux se repérer dans les écrits, dans le temps. Ils pourront ensuite revenir sur certaines journées. De plus, cela permet à l'enseignant de voir l'évolution des écrits, l'évolution dans l'expression des émotions. Il y a donc deux situations d'écriture possibles, les situations d'écriture spontanées où l'élève va ressentir le besoin, l'envie d'écrire et les situations d'écriture données où l'enseignant va demander aux élèves d'écrire dans leur cahier des émotions. La tâche d'écriture proposée est la suivante : « Raconte un moment que tu as vécu dans la journée où tu as ressenti une émotion. Explique pourquoi tu as ressenti cette émotion. » Les élèves ont donc un temps d'écriture pour se raconter, pour exprimer leurs émotions avec un temps d'échange après l'écriture dans le cahier.

Organisation des temps de lecture et d'échange

Il est prévu des temps d'échanges après l'écriture dans le cahier des émotions. Un élève est désigné comme distributeur de paroles, son rôle est de distribuer la parole durant le temps d'échanges. Les élèves viennent lire leurs écrits et les autres élèves peuvent réagir aux lectures proposées en étant interrogé par le distributeur de parole. Ils savent qu'ils ont le droit d'exprimer leur ressenti, leurs impressions après une lecture. Ma posture est donc très en retrait, je régule que si cela est nécessaire et il m'arrive parfois de rebondir sur une situation qui me paraît intéressante et sur laquelle les élèves ne rebondissent pas. Il me semble en effet primordial d'avoir une posture plus en retrait pour faciliter les échanges des élèves et pour qu'ils apprennent à échanger sans la présence d'un adulte. Je pense que ce type de situation favorise la construction du groupe comme a pu l'évoquer D.Bucheton. Il est important que l'enseignant puisse se mettre en retrait.

Recueil de données

Au cours de mes recherches, j'ai pu observer la régularité des écrits, le type d'écrit déposé dans le cahier des émotions et m'appuyer sur les échanges précédant les écrits des élèves. J'ai pu également constater la gestion des conflits, l'évolution du comportement des élèves ainsi que l'évolution du groupe-classe en lui-même.

Je me suis beaucoup appuyée sur les échanges mis en place après les phases écrites ainsi que sur certains écrits. Ces échanges et ces écrits ont pu nourrir mes recherches, faire émerger des questionnements, confirmer des lectures, valider ou non des hypothèses envisagées sur la question du ressenti et du bien-être. J'ai sélectionné des échanges et des écrits qui m'ont paru intéressants pour m'aider à répondre à ma problématique concernant le bien-être du groupe-classe. Ce cahier m'a aussi permis de mieux comprendre mes élèves et de mieux les observer. Au mois de mars, après avoir instauré ce cahier pendant quatre mois, j'ai décidé de mettre en place un écrit individuel concernant le cahier des émotions. Je leur ai posé les questions suivantes : « Qu'est-ce que tu as aimé dans le cahier des émotions ? Qu'est-ce que tu n'as pas aimé ? Est-ce que ce cahier t'a aidé à te sentir mieux ? Si oui, pourquoi ? » Je souhaitais avoir un retour sur ce cahier des émotions. Il y a vingt et un élèves qui ont réalisé cet écrit. Au travers de ces questionnements, j'ai pu établir des graphiques classant les différentes réponses (annexe 8). Ces graphiques ont pu nourrir l'analyse de cet outil. L'objectif de mes recherches était de constater l'intérêt de cet outil, le cahier des émotions, qui fait appel au ressenti des élèves, comme un outil permettant de faciliter le bien-être du groupe-classe.

Au cours de mes observations, j'ai également identifié trois profils d'élèves. J'ai observé trois élèves qui se sont pleinement investis dans le cahier de par leur profil. Je vais dorénavant développer ces trois profils d'élèves. J'ai un élève de ma classe qui est très sensible, il a une très faible estime de lui-même et se braque devant tout obstacle qui pourrait le mettre en difficulté. J'ai donc dégagé un premier profil d'élèves. Cet élève s'est beaucoup investi dans ce cahier, il fut d'une grande utilité pour cet élève. J'ai observé un autre profil d'élèves s'étant pleinement investi aussi. L'élève en question rencontre beaucoup de difficultés à l'école et vit dans un contexte particulier. Elle apprécie beaucoup écrire et ce cahier des émotions a semblé être un outil riche pour l'accompagner durant cette année. Pour finir, j'ai relevé un autre profil d'élèves, ayant des difficultés à s'intégrer au sein du groupe-

classe et à s'adapter à sa nouvelle école. Cet élève est arrivé en début d'année, il a rencontré diverses difficultés et j'ai pu constater que ce cahier des émotions semblait être un soutien pour cet élève. J'ai décidé de réaliser des entretiens avec ces trois profils d'élèves. J'ai constaté que ce cahier des émotions avait bien accompagné ces trois élèves durant cette année, je souhaitais donc avoir un retour de leur part sur ce cahier des émotions. Au préalable, j'avais prévu quelques questions à poser aux élèves. Puis j'ai enrichi l'entretien en fonction des réponses apportées. J'ai axé mon questionnement autour du bien-être suscité, de son utilisation et des améliorations à envisager. Voici les principales questions qui ont nourri l'entretien : « Pourquoi ce cahier t'a aidé(e) ? Peux-tu me réexpliquer ? Depuis que tu as ce cahier, te sens-tu mieux dans la classe ? Personnellement ? Quand est-ce que tu l'utilises ? Et pourquoi ? Aimerais-tu continuer à avoir un cahier des émotions l'année prochaine ? Si oui, pourquoi ? »

Au travers de l'analyse de ces écrits individuels, des échanges, des entretiens réalisés j'ai pu apporter des réponses à mes questionnements ainsi qu'à ma problématique, qui est rappelons-le : En quoi l'expression des ressentis de chacun participe au bien-être du groupe classe ? Je vais donc tenter d'y répondre au travers de mon analyse. De plus, je vais également évoquer les difficultés rencontrées au cours de mes recherches. L'analyse de cet outil s'appuie sur un recueil de données qualitatif.

L'expression des ressentis : le cahier des émotions

source de bien-être ?

I. Le plaisir d'écrire sur soi, d'être lu et écouté

1. Lien entre monde de l'école et monde de l'enfant

1.1 Offrir une liberté pour écrire, entre école et famille

J'ai pu observer différents types d'écrit au travers du cahier des émotions. Certains élèves ont pu écrire sur l'école, sur des moments vécus à l'école et d'autres ont parfois intégré la famille dans leurs écrits. Au fil du temps, j'ai adapté les temps d'écriture à la demande des élèves. Souvent, je demandais aux élèves de raconter un moment vécu dans la journée, tout en justifiant leurs émotions. Néanmoins au fil des écrits, ils m'ont parfois demandé s'ils pouvaient écrire quelque chose qu'ils avaient vécu la veille, le week-end ou un autre jour dans la semaine. J'ai pris en compte cette demande et j'ai accepté que les élèves puissent raconter un moment vécu durant la semaine. J'ai fait ce choix afin qu'ils puissent libérer les émotions qu'ils souhaitent et qu'ils puissent y intégrer des temps hors scolaire. Je me suis inspirée indirectement de la méthode Freinet en imposant le moins de contraintes possibles, j'ai voulu laissé les élèves écrire librement. Néanmoins, on ne peut pas réellement affirmer que ce cahier convoquait des textes libres puisque les élèves devaient raconter un moment vécu tout en justifiant les émotions qu'ils avaient ressenties. Ils étaient quand même contraints d'écrire leurs émotions et un moment vécu. Cependant ils avaient recours à une plus grande liberté puisqu'ils avaient la possibilité de choisir le moment vécu qu'ils souhaiteraient raconter. De plus, je m'inscrivais dans une logique sensiblement proche de Freinet, je ne visais pas un apprentissage bien précis en mettant en place ce cahier. Je n'étais pas rattachée à des objectifs linguistiques précis, je souhaitais que ce cahier devienne un outil favorisant le bien-être des élèves au sein de la classe.

J'ai constaté de nombreux écrits portant sur le sujet de la famille. La famille vit aussi à l'école, l'école et la famille sont deux sphères qui occupent la vie de l'enfant. Elles ne peuvent pas être vécues séparément puisque chacune impact l'autre. La situation familiale a une forte influence sur les apprentissages, sur le rapport à l'école. De même que, les moments vécus à l'école peuvent agir sur la vie personnelle de l'enfant. J'ai souhaité revenir sur l'écrit

d'une élève (annexe 7) où elle évoque le départ de son frère l'affectant beaucoup. Cet élève investit au sein de l'école sa vie personnelle puisqu'elle ressent le besoin d'en parler. Cet écrit montre bien que les élèves ont parfois besoin d'évoquer leur vie personnelle à l'école pour aller mieux, pour se sentir mieux. A l'école, on parle d'élèves mais ce ne sont pas que des élèves, ce sont surtout des enfants, des êtres singuliers qui ont parfois des situations de vie très particulières pouvant les affecter et les empêcher de rentrer dans les apprentissages. Au travers de certains écrits, l'écriture montre bien qu'elle ouvre des espaces (enfant/enfant, enfant/adulte, histoire familiale/histoire scolaire). C'est d'ailleurs dans l'un des articles²⁶ de B.Hubert qu'il est question de ces espaces qui s'ouvrent par le biais de l'écriture.

1.2 Le partage de moments communs

Comme j'ai pu l'évoquer ci-dessus, de nombreux élèves évoquent la famille dans leurs écrits. Revenons sur l'échange en classe qui a précédé l'écrit d'un enfant (annexe 2). Cet enfant exprime une grande satisfaction à l'idée d'aller chez ses grands-parents le soir et de pouvoir ouvrir ses cadeaux de Noël le lendemain. Il évoque une fête commune, partagée par la plupart des élèves de la classe. C'est d'ailleurs, dans de nombreux écrits, que Noël est évoqué. Les élèves ont plus facilement écrit sur cette période, ils avaient de nombreuses choses à témoigner. En général, les élèves apprécient écrire sur leur vécu comme l'affirme M-C Penloup dans son article²⁷ lorsqu'elle évoque que les enfants portent souvent de l'intérêt aux écrits personnels. Ils écrivent souvent d'eux-mêmes. Néanmoins ce propos est à nuancer puisque pour certains élèves leur vécu peut être douloureux à évoquer. De plus, les élèves évoquent souvent les loisirs, ce qu'ils font comme activité à l'extérieur de l'école (annexes 1 et 2). Ce cahier permet de tisser des liens entre le monde de l'enfant et le monde de l'école. Ces liens permettent de limiter la rupture entre l'école et la vie personnelle.

1.3 Un cahier ouvert à la famille et à l'école

Dans les tous premiers moments d'écriture, un élève de CE2 m'a demandé s'il pouvait emmener à la maison son cahier des émotions. J'ai ressenti de la fierté dans sa demande, il semblait fier d'avoir un cahier des émotions, fier de le montrer à ses parents. Ce cahier tend à

²⁶ Hubert, B. (2014) "Faire de sa vie une fiction. Des migrations en écriture avec des enfants d'école élémentaire" in *Revue Hommes & migrations* n°1306, p.23-30.

²⁷ Bishop, M-F. et Penloup, M-C. (2006) : « L'écriture de soi et l'école, une relation singulière » in *Repères*, n°34, *L'écriture de soi et l'école*, M-F. Bishop et M-C. Penloup, coord, pp. 5-11.

faire des liens avec la famille, à établir un rapport différent entre l'école et la famille. Ce cahier n'est pas lu comme les autres cahiers et trouvent facilement sa place au sein de la famille.

2. Le partage de moments vécus

Durant les premiers temps d'écriture, j'ai proposé aux élèves qu'ils lisent leurs écrits. La plupart des élèves souhaitaient les lire, ils étaient très contents de lire leur production. Ces différentes lectures ont permis de partager des moments agréables vécus, d'échanger sur des situations plus conflictuelles qui ont fait émerger des échanges, des questionnements et la notion d'empathie. Lorsque j'ai pu lire l'ensemble des écrits, les élèves ont beaucoup raconté des moments sur les temps de récréation, sur les temps de cantine, des situations de conflits, des temps forts en classe et des situations de difficulté. Ce cahier des émotions était aussi un moyen de communiquer avec les autres. Je visais comme objectif que les élèves puissent communiquer leurs émotions dans le but de favoriser le bien-être du groupe. Le temps de lecture précédent parfois des temps d'écrits permettait de communiquer les écrits à la classe. Néanmoins je n'imposais à aucun élève de partager son écrit avec la classe, ils avaient le choix. Je me suis inscrite dans deux logiques, la logique Freinet, c'est-à-dire de favoriser la socialisation des écrits, la communication, et dans la logique du plan de rénovation de 1971 où les élèves pouvaient écrire sans le lire à leurs pairs en ayant pour objectif de libérer la parole de l'enfant.

Au cours d'un échange (annexe 5), un élève explique à ses pairs qu'il a mal vécu une situation à la récréation. Il explique qu'il s'est senti rejeté puisque ses camarades n'ont pas voulu qu'il joue avec eux. Au travers de l'échange le contexte est présenté, les autres élèves expliquent ce refus du fait qu'ils avaient déjà fait les équipes pour réaliser un combat de pokémon à trois et qu'ils étaient assez. Ce cahier des émotions a permis à l'auteur de l'écrit d'exprimer ce sentiment de rejet. Dès lors, les autres élèves se sont justifiés et ont expliqué comment ils avaient perçu ce moment. Un élève explique avoir vécu une situation similaire et raconte comment il a réagi. Il dit être parti jouer avec d'autres enfants. Ce moment a permis de partager des moments qui ont été mal vécu et de faire un retour sur la situation, sur les réactions possibles. De plus, ces moments partagés permettent aux enfants d'éclaircir la situation et de réfléchir sur cette situation.

Lorsque j'ai réalisé les entretiens avec les différents profils d'élèves que j'avais déterminés au préalable, un élève (annexe 9) m'a affirmé apprécier partager son ressenti avec les autres de la classe pour se sentir mieux.

3. Un écrit perçu différemment des écrits purement scolaires

3.1 Les premiers temps d'écriture

Ce cahier des émotions a été mis en place après les vacances de la Toussaint. L'arrivée de ce cahier a été préparée en amont puisque j'ai pu en discuter avec les élèves. Je leur ai expliqué qu'il servirait à écrire ses émotions et à les justifier en racontant des moments vécus. Au travers de mes premières observations, j'ai pu constater que certains élèves attendaient ce cahier avec impatience. Lorsque je leur ai annoncé qu'ils auraient ce cahier j'ai ressenti de la satisfaction chez la plupart des élèves. Ils semblaient enjoués à l'idée d'avoir un cahier des émotions, un cahier bien différent des autres cahiers.

Je pense que les élèves n'ont pas perçu ce cahier comme les autres, n'étant pas rattaché à une tâche purement scolaire. Ce cahier laisse place à la parole des élèves, au vécu des élèves, à l'expression des émotions. Il permet aux élèves de se libérer, de se raconter, d'oser se dire. Je pense que ce cahier permet de considérer l'élève comme un être singulier. L'enthousiasme d'écrire sur celui-ci s'est traduit par plusieurs élèves qui avaient déjà écrit de manière spontanée dans leur cahier des émotions avant même qu'il y ait eu un temps d'écriture proposé.

Dorénavant je vais revenir sur les premiers temps d'écriture qui m'ont semblé importants. Durant les premiers moments d'écriture, tous les élèves sont rentrés dans la tâche d'écriture en manifestant de la satisfaction à l'idée d'écrire. Seul un élève est resté bloqué plusieurs minutes avant de se lancer dans un écrit relatant un moment de sa journée avec une émotion rencontrée. Cet enfant rencontre beaucoup de difficultés à rentrer dans les situations d'écriture. J'ai donc étayé en lui demandant de me raconter sa journée, en le questionnant sur les différents moments de la journée. Il a fini par trouver un moment qu'il souhaitait écrire. Il a donc pu déposer une idée sur son cahier des émotions. Cet élève n'a plus eu besoin de mon aide durant le reste de l'année, il a su écrire en autonomie dans ce cahier.

A mon grand étonnement un élève en difficulté en français, face à l'écriture et sur le plan comportemental a su se poser et écrire calmement. Il n'a pas eu de difficultés à rentrer dans la tâche d'écriture. Ce temps d'écriture fut calme.

J'ai pu constater durant ces premiers temps que les élèves parvenaient à écrire facilement. L'entrée dans ce cahier était plutôt positive. Je pense que les élèves ont pu rentrer plus facilement dans l'écrit puisqu'ils avaient la possibilité de s'écrire en tant qu'être singulier. Ce type de situation est très peu présent au sein de l'école. On demande souvent très peu d'engagement personnel aux élèves. Ils doivent répondre à une démarche d'écriture bien particulière. De plus, la nouveauté est souvent perçue comme agréable. Les élèves peuvent écrire sur un cahier qui n'est pas exploité comme les autres. Il n'y a pas de vraies ou fausses réponses à apporter.

3.2 Un écrit vécu comme bienveillant

Comme j'ai pu l'expliquer dans la partie où je développe ma méthodologie, après plusieurs mois d'écriture sur le cahier des émotions, j'ai questionné les élèves sur ce cahier. Un élève explique qu'il a aimé ce cahier pour la raison suivante : « J'aime écrire mes émotions sans que personne me fasse de reproches ». Cet écrit laisse penser qu'il avait le sentiment d'écrire sans que l'on puisse remettre en cause ce qu'il avait pu écrire. Faisait-il allusion aux reproches envisageables de la part des parents ? De l'enseignante ? De ses pairs ? Néanmoins cette idée développée par l'élève semble montrer qu'il avait une approche rassurante avec ce cahier. Un autre élève explique qu'il a apprécié ce cahier car il a pu exprimer ses émotions. Il évoque cette possibilité comme ci d'habitude on ne lui offrait pas cette opportunité. Serait-ce une suggestion à prendre en compte dans la sphère scolaire ? Est-ce que ces paroles ne traduiraient pas une trop faible prise en compte de l'élève en tant qu'être singulier ? C'est d'ailleurs dans plusieurs articles qui ont nourri ma réflexion, qu'il a été mis en avant le fait qu'il était important de questionner les élèves sur leurs représentations à l'école pour faciliter le bien-être et l'entrée dans l'écriture également.

3.3 Un écrit amusant

D'autres élèves expriment de la satisfaction à l'idée d'avoir pu écrire des choses plutôt drôles. Un élève explique pourquoi il a bien aimé ce cahier avec les mots suivants : « J'aime raconter des histoires drôles et là on peut en raconter ». Il a le sentiment que ce cahier lui offre

plus de liberté que les autres cahiers. Je l'ai d'ailleurs ressenti dans les écrits des élèves. Trois autres élèves rejoignent cette idée d'amusement. J'ai repris quelques écrits qui témoignent cette idée, « Les autres racontent des choses rigolotes », « Ça m'amuse d'écrire dans le cahier des émotions ». Il y a donc quatre élèves sur vingt et un qui ont ressenti de l'amusement au travers de ce cahier. Ils semblent témoigner une plus grande liberté face à l'écriture.

Durant un entretien (annexe 10), l'élève affirme également avoir trouvé ces moments plutôt drôles. Il explique qu'il trouve ça rigolo d'échanger ses émotions avec la classe tout comme certains élèves qui ont pu affirmer cela lorsqu'ils ont répondu à mes questions concernant le cahier des émotions.

3.4 Un cahier qui vit à la maison

Lorsque j'ai réalisé mes entretiens, un élève (annexe 9) affirme que le cahier des émotions lui a permis de dire tout ce qu'il avait au fond de lui, toutes ses émotions. Ce cahier des émotions lui a permis de faire entendre ses émotions, ce qu'il avait au fond de lui au sein de la sphère scolaire. L'école lui a donné la parole, sa parole d'enfant et non d'élève. Il m'explique l'avoir même fait chez lui, d'écrire sur ses émotions. A mon grand étonnement, je ne pensais pas que les élèves écriraient même chez eux. Ce cahier ne semble pas être perçu comme un cahier purement scolaire, il vit même à la maison. Il dit avoir lu son écrit à lui-même. Cet élève montre qu'il réinvestit des moments de l'école à la maison tout en se les appropriant puisqu'il décide de lire son écrit à lui-même. De plus, je questionne cet élève sur son utilisation, « A quel moment tu l'as utilisé dans la classe ? ». Il explique l'utiliser en autonomie. Je l'interroge donc sur les raisons de son utilisation, « Est-ce une utilisation régulière, une habitude ou un réel besoin ? » Il affirme en ressentir le besoin. Il ne perçoit pas cet écrit comme une contrainte mais plus comme un besoin. Le cahier des émotions est vu comme un outil de soutien.

II. L'expression des ressentis au service du groupe-classe : facteur de bien-être ?

1. L'émergence de comportements empathiques

1.1 Se mettre à la place de l'autre

Le cahier des émotions est bon outil pour mettre en situation d'empathie les élèves. Concernant l'échange sur les bavardages en classe (annexe 2), j'ai pu essayer de mettre l'élève concernée en situation d'empathie. J'ai fait référence à une situation similaire qu'elle n'avait pas appréciée en classe de façon à ce qu'elle puisse se mettre à la place de ses pairs et qu'elle puisse envisager l'effet de ses actes. A plusieurs reprises, j'ai essayé de mettre les élèves dans des situations d'empathie néanmoins cette intention n'a pas toujours abouti. Je vais revenir sur la situation d'un élève qui évoque s'être fait traité de gros (annexe 1). Durant l'échange, je demande aux élèves d'essayer de se mettre à sa place et d'imaginer ce qu'ils auraient ressenti s'ils avaient vécu cela. L'élève indirectement concerné par ces faits de moquerie explique que cela ne lui ferait rien si on lui disait qu'il était gros. Je constate donc au travers de cette situation qu'il n'est pas toujours simple de mettre les élèves en situation d'empathie surtout quand ils n'ont jamais subi ce type de moquerie ou que leur morphologie ne leur permet pas de se sentir concerné.

Cette situation est réitérée lorsqu'une nouvelle situation de classe (annexe 4, retranscription de l'échange) est exposée durant un échange. Un élève semble avoir mal vécu un moment de la classe. Plusieurs élèves se sont amusés à faire des affiches en demandant de « voter Khylian » concernant un dessin sous entendu que l'autre élève qui avait dessiné ne savait pas dessiner. L'effet de groupe amplifie la violence de cette situation, je décide de l'évoquer durant ce temps d'échanges afin que les élèves concernés prennent conscience qu'ils ont blessé l'un de leur pair Je demande une nouvelle fois à une élève de se mettre à la place de l'élève qui a subi cette situation peu agréable. Elle n'est pas en capacité de se mettre à sa place, elle affirme qu'elle n'aurait pas été blessée. Je transpose donc une autre situation qu'elle a pu vivre le matin et qu'elle n'a pas très bien vécue concernant son prénom. Je lui demande si elle a bien vécu ce moment. Elle affirme que non. Je tente alors de transposer les deux situations afin qu'elles comprennent qu'elles sont toutes les deux blessantes. Elle maintient que ce n'est pas la même chose. Sa remarque est pertinente, un prénom et un dessin c'est différent néanmoins je lui montre que les conséquences sont les mêmes, la personne

concernée est affectée par la situation. Au travers de ces situations, on en revient souvent à la même conclusion. Il faut essayer de s'imaginer ce que je ressentirais si je vivais la même situation et dialoguer pour mieux vivre ensemble. Dans l'un des articles²⁸ de B.Hubert, il évoque que l'écriture permet de s'approprier l'histoire de l'autre. Cette appropriation est en lien avec les comportements empathiques. Il aurait été intéressant que je demande à certains élèves de raconter l'écrit d'un de leur pair aux autres pour faciliter l'émergence de comportements empathiques.

1.2 Les élèves deviennent empathiques

Au cours d'un échange en classe (annexe 5), des comportements empathiques ont émergé au fil de l'échange. Tom affirme qu'il jouait et qu'il aurait bien voulu jouer avec l'élève se sentant rejeté. Je pense qu'au travers de l'échange les élèves se rendent compte que l'élève en question a vécu un moment peu agréable en ayant pu jouer avec personne. Nathan propose qu'il fasse une partie ensemble dès la sonnerie. En soit ce sont des comportements qui émergent suite à un échange autour d'un moment vécu, d'émotions perçues. Il serait souhaitable par la suite que ces échanges fassent écho aux élèves durant des situations problématiques et qu'ils puissent agir directement sans avoir besoin de revenir sur ce qui s'est passé. De plus, une élève fait une remarque pertinente durant l'échange, « Bah oui mais mets-toi à sa place et tu verras que tu n'apprécieras pas ». Ce sont les élèves qui tentent de montrer qu'il faut être empathique. Je pense que cette élève affirme cela parce que je leur explique régulièrement qu'il est important d'essayer de se mettre à la place de la personne. Néanmoins sa remarque est pertinente au vue de la situation. J'ai également observé d'autres comportements empathiques au fil de l'échange. Un élève finit par revenir sur le comportement qu'ils ont eu vis-à-vis de l'élève qui n'a pas pu jouer. Il affirme : « C'est vrai que ce qu'on aurait pu faire, c'est juste plus lui dire gentiment, tu ne joues pas à cette partie là mais à la prochaine. Parce qu'on lui a pas dit, on lui a dit non pas cette partie mais on lui a pas dit après qu'il allait jouer la prochaine partie ». Cet élève revient sur leurs paroles, après réflexion il pense qu'ils auraient pu être plus clairs et gentils dans leurs paroles. Ces échanges montrent bien que les élèves mènent une réflexion sur leur comportement et finissent par être empathiques.

²⁸ Hubert, B. (2014) "Faire de sa vie une fiction. Des migrations en écriture avec des enfants d'école élémentaire" in *Revue Hommes & migrations* n°1306, p.23-30.

D'autres échanges ont montré que les élèves finissaient par être empathiques à l'écoute de leurs pairs. Ils prennent plus de recul sur la situation et parviennent à mieux se décentrer d'eux-mêmes. Malgré tout ce n'est pas toujours le cas, je pense que cela ne marche pas tout le temps car certaines situations ne sont pas simples et nécessitent une très grande décentration. L'émergence de ces comportements empathiques a eu lieu dès les premiers échanges. J'ai d'ailleurs été sensible à ces premières situations et j'en ai gardé une trace. Durant la première lecture, un élève prend place devant le tableau pour nous lire son écrit. Il souhaite nous faire partager son écrit et nous explique avoir ressenti de la tristesse à la récréation parce que ses copains étaient restés dans les toilettes et n'avaient pas joué avec lui. On a pu échanger sur le ressenti de cet élève et voir ce que les autres auraient ressenti s'ils avaient été à sa place. Cette situation m'a permis de demander aux élèves de se mettre à la place de l'élève en question et de mettre les élèves en situation d'empathie. D'autres élèves ont raconté des moments où ils ont été empathiques envers d'autres enfants. Ces moments racontés étaient très intéressants et ont permis d'échanger sur cette capacité à se mettre à la place de l'autre.

2. Des échanges ouverts sur des problématiques de classe

2.1 Des échanges de points de vue, une réflexion menée en classe

Au travers de l'écrit d'un élève (annexe 2) et de l'échange qui a précédé son écrit (annexe 2), il est évoqué une problématique de classe questionnant le vivre ensemble. Cet échange interroge le problème des bavardages. Il est également question de ce que l'on peut dire et ne pas dire devant la classe. Face à cet échange sur les bavardages, les élèves de la classe prennent position dans la discussion. L'élève concerné par les bavardages n'apprécie pas que l'auteur de l'écrit ait pu en parler et se plaindre devant la classe. Les mots sont forts, l'élève qui a écrit évoque en effet l'idée qu'elle lui a gâché sa semaine, qu'elle lui a donné une migraine. Dès lors, certains élèves de la classe expriment leur point de vue sur la situation. Certaines remarques sont pertinentes et riches. Je tenais à revenir sur les paroles d'une élève qui ont fortement nourri le dialogue, « Bah moi j'dis c'est vrai on peut parler mais pas gâcher la semaine des autres. On peut lui dire gentiment d'arrêter de parler et aussi il a le droit de dire ce qu'il pense et aussi il a le droit de dire qu'il a eu mal à la tête parce qu'elle a trop parlé ». Cette intervention est pertinente puisqu'elle évoque deux problématiques, celle de pouvoir exprimer librement des situations qui peuvent nous gêner (liberté d'expression) mais également d'être capable de revendiquer des problématiques de classe intelligemment. Le mot

« gentiment » montre bien que l'élève estime que l'on peut se dire les choses d'une manière intelligente. Les élèves cherchent des solutions pour résoudre cette problématique de classe. L'élève concernée par ces bavardages, explique avoir présenté ses excuses. Mais est-ce suffisant de s'excuser ? L'échange montre que malgré les excuses la problématique persévère et qu'il est nécessaire dorénavant d'agir par des actes tels que réguler sa parole, chuchoter, faire plus attention aux autres.

J'ai pu observer d'autres situations problématiques qui ont émergé du cahier des émotions telles que la question des discriminations ainsi que des comportements inappropriés dans la cour de récréation. Des échanges portant sur les discriminations (annexe 1) ont pris place au sein de la classe. Les élèves ont réagi sur les conséquences des moqueries, sur ce que l'on peut considérer être une moquerie. C'est-à-dire faire la distinction entre le bien et le mal. Les élèves étaient très engagés dans l'échange, ils ont pu échanger leur point de vue. De plus, les élèves ont également ouvert la discussion sur les comportements inappropriés en cour de récréation, les comportements dangereux. Néanmoins cette discussion n'a pas abouti sur un échange constructif puisqu'il a été rapidement question des discriminations. Il aurait été intéressant de revenir plus tard sur les comportements dangereux dans la cour de récréation. Lorsque j'ai constaté que les élèves arrivaient à faire émerger des situations problématiques en lien avec le vivre ensemble au travers de leurs écrits, je me suis rendu compte que le cahier des émotions pouvaient être un bon outil pour faire de l'EMC en partant des problématiques de classe. Les échanges qui précèdent l'écrit, permettent aux élèves d'échanger leur point de vue, de s'écouter, de chercher des solutions ensemble et de constater les effets de leurs actes. D. Bucheton insiste dans son article²⁹ sur l'intérêt de faire de la classe un lieu de paroles, un lieu d'échanges. Le cahier des émotions permet à la classe de devenir un lieu de paroles.

Au cours d'un autre échange (annexe 5), il est évoqué une situation problématique. Comme j'ai pu déjà l'évoquer, lors d'un écrit, un élève nous fait part qu'il a mal vécu un moment sur la cour de récréation et qu'il a eu le sentiment d'être rejeté. Les élèves cherchent alors des solutions pour que ce type de situation ne se reproduise plus. Ils s'interrogent sur la situation et mènent une réflexion. Les élèves concernés par cette situation justifient leurs réactions et les autres élèves extérieurs à la situation tentent de trouver des solutions. Certains

²⁹ Bucheton, D., Recherches n°23, (1995). Aider l'élève à devenir « un sujet écrivain » ou de quelques ingrédients à bien mélanger.

proposent que l'élève en question puisse regarder le combat de pokémon, puis qu'il ait la possibilité de jouer après. D'autres élèves lui conseillent d'aller jouer avec d'autres enfants. Plusieurs solutions émergent : raccourcir la partie, lui prêter des cartes...

Au fil de l'échange, un autre questionnement apparaît. Certains élèves affirment que l'on ne peut pas parler de « rejet », un élève dit : « C'est pas forcément du rejet, on ne lui a pas dit de partir, on ne lui a pas dit qu'il ne pouvait pas regarder et puis n'y jouer après. On lui a juste dit pas cette partie, on lui a dit pas cette partie après il pourra jouer. » Cette situation qui a émergé par l'entremise du cahier des émotions est intéressante parce qu'elle met les élèves dans une réelle posture réflexive. Ils s'interrogent sur les solutions qui pourraient être trouvées, sur la situation en elle-même. Peut-on parler de rejet ? C'est quoi être rejeté ? Un élève argumente de manière pertinente son point de vue. Il considère qu'il n'y a pas rejet puisqu'ils lui ont juste dit qu'il ne pourrait pas jouer à cette partie. C'est une situation qui n'est pas simple puisque les élèves ne souhaitent pas l'intégrer dans la partie donc il n'est pas intégré dans le groupe. Sa participation est refusée comme affirme un élève dans l'échange. Néanmoins ce refus est justifié puisqu'ils semblent déjà avoir fait les équipes et peut être entamés la partie.

Maintenant il est intéressant d'essayer de trouver des solutions pour remédier au problème et d'intégrer l'élève. Il est également question du droit des élèves, un élève dit avoir le droit de refuser qu'un autre élève joue. Certes, un élève est en droit de refuser la participation d'un autre élève. Néanmoins cette remarque pose question sur les valeurs de la république et sur le vivre ensemble en général. L'élève ayant réalisé cette remarque s'appuie sur ses droits mais il ne pense aucunement aux répercussions que ce type de comportement peut engendrer. Je tente de le mettre face à cette situation, en le mettant à la place de l'élève n'ayant pas pu jouer et je le questionne sur ce qu'il ressentirait. Il n'arrive pas à se décentrer de lui-même, il n'y voit aucun problème puisqu'il affirme avoir pu jouer avec d'autres élèves. C'est en constatant à de nombreuses reprises que les élèves ont parfois beaucoup de difficultés à se décentrer d'eux-mêmes que je m'interroge sur la grande nécessité à éduquer les élèves à l'empathie. Je pense qu'on ne le fait pas assez et que grâce à cette éducation les élèves vivraient dans un climat plus serein favorisant le bien-être de tous.

3. Le cahier des émotions : un outil pour libérer ses émotions

3.1 L'expression de ses émotions : facteur de bien-être

Lorsque j'ai fait écrire les élèves (annexe 8) en leur demandant si le cahier des émotions les avait aidés, il y a neuf élèves sur vingt et un qui m'ont répondu que ce cahier les avait aidés, soit quasiment la moitié de la classe. Plusieurs élèves affirment que ce cahier les libère de leurs émotions. J'ai repris quelques écrits qui m'ont semblé intéressants de mentionner, « dire mes émotions me libère », « Ça me permet de vider mon sac. Ça m'a aidé parce que j'avais besoin de tout sortir de mon corps », « Ça m'aide à me sentir mieux parce qu'on raconte des émotions ». Ces réponses montrent que le cahier des émotions a un effet sur le bien-être de certains élèves, il leur permet de libérer leurs émotions afin qu'ils se sentent mieux. D.Bucheton dans un article³⁰ affirme en effet que l'écriture peut aider les élèves à assumer leur vécu, à l'extérioriser. C'est d'ailleurs ce qui a été constaté au travers du cahier des émotions.

3.2 L'écrit un outil rassurant

Une élève exprime une plus grande facilité à exprimer ses émotions à l'écrit qu'à l'oral, « Je peux être triste et n'être plus triste après. Parfois on ne veut pas dire ses émotions on préfère les écrire ». D'autres élèves semblent trouver que l'écrit offre un cadre sécurisant, rassurant, « Je suis rassuré quand j'écris ».

3.3 Ecrire pour être libéré

Durant un entretien (annexe 11), l'élève affirme que le cahier des émotions l'a aidée puisqu'après avoir écrit ses émotions, elle ne pense plus à ses émotions. Elle serait donc libérée de ces émotions qui pourraient l'empêcher de rentrer dans les apprentissages. Le cahier des émotions semblerait être un bon outil pour libérer ses émotions, pour se sentir plus soulagé. Pendant cet entretien je la questionne sur le type d'écrit qu'elle s'autorise à écrire puisque j'ai constaté une limite à cet outil, qui est le cahier des émotions. Au cours

³⁰ Bucheton, D., Recherches n°23, (1995). Aider l'élève à devenir « un sujet écrivain » ou de quelques ingrédients à bien mélanger.

des premiers écrits, les élèves ont écrit des choses qu'ils ne souhaitaient pas que je lise, on était dans l'intime. J'ai bien précisé que j'aurai accès à la lecture de ce cahier, je les ai autorisés à cacher ce qu'ils avaient écrit. J'ai constaté cette première limite. Je me doutais qu'ils n'exprimeraient pas leurs émotions de la même façon étant lu par la maîtresse. Néanmoins durant l'entretien (annexe 11), lorsque je demande à cette élève si ce cahier l'a aidée à se sentir mieux au sein du groupe-classe, elle explique que ça n'a pas toujours été le cas. Elle se justifie en expliquant que parfois elle ne pouvait pas raconter ses émotions aux autres. Elle évoque certainement la part d'intime dans sa vie. Il se peut également qu'elle n'ait pas souhaité raconter certains moments vécus qui pouvaient être douloureux. Ce sont M-F Bishop, M-C Penloup et Y.Reuter qui évoquent dans leurs articles cet obstacle. Certains élèves ne souhaitent pas écrire sur leur vécu puisqu'il est parfois trop douloureux. A la suite de cet entretien, j'ai souhaité lui demander si elle avait pu écrire quand même ce qu'elle souhaitait même si je lisais. Elle affirme que ça ne la dérangeait pas. Néanmoins ce n'est pas le cas de tous les élèves, ils n'auront pas envie de tout partager avec la maîtresse, ils ont leur jardin secret et il faut leur laisser ce jardin. Je pense que cette élève affirme cela parce que j'ai pu établir un rapport de confiance avec elle, même si ce rapport a mis beaucoup de temps à s'établir.

Dorénavant, je vais revenir sur mes choix concernant les modalités d'utilisation du cahier. J'ai fait le choix de pouvoir lire leurs écrits, d'une part pour pouvoir m'interroger sur le fond de leurs écrits mais également pour corriger leurs écrits. La correction était tout de même différente des autres cahiers puisque je n'apportais pas d'appréciation à l'écrit et que je ne demandais pas aux élèves de revenir sur leurs écrits pour se corriger. Néanmoins, si je devais remettre en place cet outil dans ma classe l'année prochaine, je ne reconduirais pas les choses de la même façon. D'une part, je ne corrigerais plus les écrits. Mon objectif premier n'étant pas l'orthographe, il ne me semble pas pertinent de tout corriger puisque cette correction va impacter sur l'écriture des élèves. Je souhaitais surtout que les élèves apprennent à poser des mots sur leurs émotions et à les exprimer en émettant l'hypothèse qu'ils se sentiraient mieux après. Je me suis rendu compte que je corrigeais principalement pour les parents puisque je ne les avais pas prévenus que ce cahier ne serait pas corrigé. C'est la première limite que j'ai constatée, les élèves étaient face à un nouveau cahier, un cahier différent, certainement plus attractif mais tout de même soumis à la correction de la maîtresse. C'est pourquoi, si j'avais à le réutiliser, j'expliquerais à la réunion de rentrée aux parents, qu'il ne serait pas corrigé et regardé par la maîtresse tout en expliquant mes

objectifs pour assurer la cohérence de mon discours. Je laisserais le choix aux élèves de lire leurs écrits à la classe durant les échanges, s'ils le souhaitent. Je pense qu'il aiderait encore plus les élèves à se libérer puisqu'il serait soumis à aucun regard si ce n'est qu'au regard de l'auteur du cahier. De plus, lorsque j'ai analysé les écrits concernant le cahier des émotions (annexe 8), deux élèves expliquent qu'elles auraient préféré garder ce cahier pour elles et que la maîtresse n'y ait pas accès. J'ai repris certains passages d'élèves qui soulèvent cette limite, « C'est comme un journal intime sauf que la maîtresse lit ce que l'on a écrit », « J'aurais préféré que le cahier ne soit qu'à nous parce que la maîtresse le corrige. C'est plus rigolo s'il reste dans le casier ». Cela montre bien que les élèves auraient préféré écrire sans que la maîtresse puisse lire ce cahier. Ces affirmations laissent supposer qu'ils n'ont peut être pas pu libérer toutes leurs émotions comme ils le souhaitaient, qu'ils étaient soumis à cette contrainte et que la liberté d'écrire était restreinte. D.Bucheton évoque justement la correction dans un article³¹ comme un phénomène qui peut bloquer le processus d'auto-développement de l'élève. Cette affirmation prend tout son sens au travers de mes observations et du retour de mes élèves sur la correction.

J'ai senti tout de même plus de facilité à écrire chez certains élèves malgré le fait que je puisse lire les écrits. Un élève ayant des difficultés à s'intégrer au sein du groupe-classe témoigne ses émotions assez facilement (annexe 6). Il est important de bien exposer le contexte. C'est un nouvel élève, arrivé cette année, en raison d'une mutation concernant sa maman. Il ne vit pas très bien ce départ et semble très attaché à son ancienne école. C'est au cours d'un écrit qu'il évoque ce changement d'école qu'il ne vit pas très bien. Le cahier des émotions semble être d'autant plus utile pour certains profils d'élèves (élève avec un contexte familial particulier, nouvel élève, élève en difficulté à l'école...).

Néanmoins, certains élèves expliquent (annexe 8) ne pas avoir besoin d'écrire pour se sentir mieux, ils ne perçoivent pas le cahier des émotions comme un outil aidant. Il y a quatre élèves qui affirment que le cahier des émotions ne les a pas aidés à se sentir mieux pour diverses raisons que j'ai relevées. Deux élèves expliquent qu'ils n'ont pas besoin de ce cahier pour se sentir mieux, « Je n'ai pas besoin du cahier des émotions pour expliquer

³¹ Bucheton, D., Recherches n°23, (1995). Aider l'élève à devenir « un sujet écrivain » ou de quelques ingrédients à bien mélanger.

ce que je ressens », « Ce qui me libère de mes émotions c'est quand j'en parle à mes parents ». Ces élèves ne semblent pas ressentir ce besoin d'écrire. Dans le deuxième cas, il est question de l'oral pour parler de ces émotions et le rapport avec les parents. Certains élèves ne souhaitent peut être pas partager leurs émotions dans la sphère scolaire considérant qu'il s'agit de leur vie personnelle. Je pense que beaucoup d'élèves établissent une rupture entre l'école et l'extérieur parce qu'ils ne parviennent pas à faire du lien. De plus, certains enseignants ne créent pas ce lien, il est donc parfois difficile de demander aux élèves de créer du lien alors qu'il n'a jamais existé pour eux depuis des années. Il y a très certainement aussi des enfants qui ne souhaitent pas réaliser ce lien, ce qui doit être accepté même si cela ne facilitera pas une bonne symbiose entre les deux sphères (familiale et de l'école).

III. L'expression des ressentis, un moyen de se libérer et de favoriser l'estime de soi

1. Mauvaise image de soi

Un élève explique dans un écrit (annexe 3) du cahier des émotions qu'il a éprouvé du stress à faire des exercices en vocabulaire. Cette situation racontée a pu lui permettre de poser des mots sur ses difficultés. C'est un enfant qui accepte difficilement d'être mis en difficulté, d'être en échec. Cette situation nous a permis d'échanger ensemble sur la place de l'erreur à l'école. De plus, j'ai pu prendre connaissance de son ressenti face à ses difficultés. J'ai pu constater au travers de situations de classe ainsi que dans ses écrits, qu'il avait une très faible estime de lui-même. Ce constat a été facilité par ce cahier. Il ne faut pas négliger cette problématique qui est l'estime de soi comme l'affirme P.Guimard dans l'un de ses articles³². Il affirme que la qualité de vie à l'école influerait sur l'estime de soi et donc sur la capacité à croire en sa réussite personnelle. L'école pourrait être un frein pour rentrer dans le monde adulte. P.Guimard montre cette nécessité à bien prendre en considération la qualité de vie des élèves, leurs ressentis pour travailler l'estime de soi.

Je souhaitais également revenir sur une situation de classe, où cet élève se présente à moi avec des petites larmes sur son visage et un état d'agacement assez fort. Il exprime des difficultés à se corriger, il n'arrive pas à corriger sa production écrite. Je ne le sens pas apte à

³² Florin, A., Guimard, P. (2017). La qualité de vie à l'école. Paris. Cnesco.

travailler dans de bonnes conditions et je ne peux pas l'accompagner dans son travail puisque j'aide d'autres élèves à écrire. Je lui explique alors qu'il a le droit d'écrire dans son cahier des émotions et de laisser ce travail pour le moment. Il accepte ma proposition et se met à écrire sur ses émotions (annexe 3). Lorsque j'ai pu lire son écrit, il manifeste une très faible estime de lui-même. Néanmoins après avoir écrit il semble être plus calme et apaisé. L'écriture semble être un bon moyen pour apaiser la colère et se recentrer sur ses émotions. De plus, au travers de son écrit un échange a pu être instauré concernant ses difficultés, j'ai pu le rassurer et lui expliquer qu'il était à l'école pour apprendre, qu'il ne devait pas s'inquiéter de ne pas tout savoir et maîtriser. J'ai décidé dans un premier tant d'écrire sur son cahier pour le rassurer puis nous avons pu en rediscuter sur des temps de classe. Cette très faible estime nuit fortement au bien-être de cet élève à l'école. L'estime de soi doit être travaillée avec les élèves pour s'assurer que les élèves se sentent bien et compétents. Ce sont des conditions nécessaires pour que les élèves puissent être en réussite à l'école.

J'ai également constaté que certains élèves avaient une faible estime d'eux-mêmes au travers des écrits individuels et des entretiens concernant le cahier des émotions. Un élève explique ce qu'il n'a pas trop aimé dans le cahier des émotions. Il dit ne pas avoir trop aimé écrire parce qu'il écrit mal. Cet élève a déjà un rapport négatif avec l'écrit, il semble avoir peur d'écrire. D.Bucheton affirme dans son article³³ qu'il faut que les élèves arrivent à percevoir l'écriture comme un mode de pensée, de parole, spontané, naturel, ordinaire et non comme une angoisse. Cet élève semble avoir instauré un mauvais rapport avec l'écriture et a une très basse estime de lui-même concernant l'écriture. De même, lorsqu'il s'agit de revenir sur l'entretien (annexe 11) d'une élève concernant le cahier des émotions. Quand je lui demande si elle souhaiterait changer quelque chose au cahier des émotions, elle affirme qu'elle aimerait bien changer son orthographe. Cette affirmation montre bien qu'elle assigne l'orthographe à l'écriture. C'est une élève en difficulté fasse à l'orthographe et pourtant elle n'est pas en difficulté lorsqu'il s'agit de produire des textes en écriture. Elle semble avoir un bon rapport à l'écriture néanmoins elle évoque tout de même l'orthographe. C'est peut être un facteur qui pourrait la bloquer si elle en parle durant cet entretien. Certains élèves affirment également ne pas aimer écrire lorsqu'ils font un retour sur ce qu'ils n'ont pas aimé dans le cahier des émotions. Pourquoi n'aiment-ils pas écrire ? Ont-ils peur d'écrire ? B.Hubert

³³ Bucheton, D., Recherches n°23, (1995). Aider l'élève à devenir « un sujet écrivain » ou de quelques ingrédients à bien mélanger.

explique dans son article³⁴ qu'il faut apprendre aux élèves à dédramatiser le rapport à l'écrit. Ce rapport négatif à l'écrit peut fortement influencer sur l'estime en général.

2. Les représentations des élèves face à l'évaluation

Le cahier des émotions m'a permis de constater l'impact négatif des évaluations sur les élèves. Prenons l'exemple de cet élève (annexe 4) qui mentionne dans son écrit qu'il a passé une mauvaise journée car son évaluation n'était pas très bonne. Si l'élève pense à le mentionner dans son écrit c'est qu'il a réellement été affecté. Le rapport à l'évaluation est quelque chose qu'il faut encore bien travailler. Les élèves sont déçus parce qu'ils ne mettent pas de sens derrière cette évaluation. Ils n'arrivent pas à repérer ce qui est positif et ne s'arrêtent qu'à la lettre déposée en haut de l'évaluation.

Je me suis beaucoup interrogée sur ces représentations qu'il faut arriver à modifier pour que les élèves vivent mieux l'évaluation. Dans l'article de Bruno Hubert³⁵, il évoque ce rapport difficile avec l'évaluation. Un élève dans un entretien (annexe 10) évoque tout naturellement l'évaluation lorsque je lui demande quand est-ce qu'il utilisait ce cahier. Il me répond les paroles suivantes : « Surtout le jeudi et le vendredi, parce qu'en début de semaine ça va tant qu'il n'y a pas d'évaluation puis le jeudi et le vendredi je suis un peu plus fatigué et je m'énerve beaucoup plus pour rien ». Il évoque l'évaluation comme quelque chose d'anxiogène. Je ne souhaitais pas particulièrement aborder ce thème mais je saisis cette occasion pour en savoir un peu plus sur ces représentations face à l'évaluation. C'est un sujet qui m'intéresse et qui a souvent des effets négatifs sur le bien-être des élèves à l'école. Il est important de prendre en compte les représentations des élèves face aux évaluations puisque dans l'article³⁶ d'Agnès Florin et Philippe Guimard, il est évoqué l'évaluation comme un facteur de mal-être. Il y aurait 66% des élèves dans les pays de l'OCDE qui seraient angoissés à l'idée d'avoir de mauvais résultats. De plus il y a 55% des élèves qui affirment être très anxieux à l'approche d'une évaluation. Les évaluations génèrent donc de l'anxiété chez les élèves.

³⁴ Hubert, B. (2016). "Ecrire pour donner à voir et à entendre sa compréhension du monde" in Plane, S., Bazerman, C., Donahue, C. et Rondelli, F. Recherches en écriture : regards pluriels. Centre de recherches sur les médiations - Université de Lorraine.

³⁵ Hubert, B., Braud, M. (2017). La parole des enfants pour évaluer leur bien-être à l'école.

³⁶ Florin, A., Guimard, P. (2017). La qualité de vie à l'école. Paris. Cnesco.

Lors d'un entretien (annexe 10), l'élève confirme ces chiffres. Il affirme que les évaluations le stressent, qu'il a peur de ne pas réussir. Ces paroles montrent bien l'impact fort que l'évaluation a sur les élèves. L'élève ici présent témoigne cette peur de ne pas réussir, il ne semble pas pouvoir accepter l'échec. Il a peur d'avoir des non atteints, c'est ce qu'il affirme. Il parle en lettre, ça m'interpelle énormément. Je le questionne alors sur ces lettres pour voir s'il est capable de mettre des mots derrière ces lettres. Il me dit les paroles suivantes : « Bah non atteint c'est que j'ai pas du tout su ma leçon et pourtant à la maison je la savais donc voilà. Après partiellement atteint c'est moins grave ». Il évoque le mot grave une nouvelle fois je suis interpellée par ses mots, il associe ces lettres à une forme de gravité plus ou moins importante selon la lettre. Il me dit que c'est grave d'avoir un non atteint, je continue donc à le questionner pour voir le sens qu'il met derrière cette évaluation. Il affirme que c'est grave parce qu'il a révisé sa leçon et qu'il ne sait pas pourquoi il a non atteint. Il évoque une forme d'injustice qui touche de nombreux élèves. Un investissement qui n'est pas toujours récompensé. Quand je lui demande de m'expliquer pourquoi on fait des évaluations à l'école, il m'explique que l'on en fait pour voir le niveau de chaque élève. Il n'a pas tout tort en soit, néanmoins il semble considérer que cette évaluation est utile que pour les adultes. Il ne perçoit pas de sens à cette évaluation pour lui. Je me rends compte au travers de ces paroles que l'évaluation n'a pas beaucoup de sens pour les élèves et qu'elle devrait en avoir plus afin qu'elle soit mieux abordée et qu'elle ait plus d'intérêt pour les élèves. B. Hubert dans son article³⁷ souligne cette idée que les élèves ne mettent pas de sens derrière les évaluations. Comme disait Astolfi, « évaluer c'est donner de la valeur ». Lorsque l'on écoute la parole de cet enfant, on prend bien conscience que cette évaluation a plus un caractère anxiogène que valorisant.

Par l'entremise de ces paroles, on peut envisager des pistes d'amélioration pour amener d'une façon plus sensée et moins anxiogène l'évaluation. Il y a grande nécessité à y réfléchir pour favoriser le bien-être des élèves à l'école et leur réussite. La prise en compte de la parole de l'élève permet de questionner ses pratiques. Yves Reuter dans son ouvrage³⁸ met bien en évidence l'intérêt de prendre en compte les représentations des élèves qui peuvent faire obstacles de façon à sécuriser les élèves. Le cahier des émotions donne corps aux

³⁷ Hubert. B., Braud, M. (2017). La parole des enfants pour évaluer leur bien-être à l'école

³⁸ Reuter, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, E.S.F (p.91 à p.104)

représentations des élèves et permet à l'enseignant de prendre en compte toutes ces représentations. L'enseignant pourra donc plus facilement rassurer et sécuriser ses élèves.

3. Quand l'émotion peut être un frein aux apprentissages

Le cahier des émotions a pu mettre en évidence des émotions faisant obstacles aux apprentissages. Je vais revenir sur deux situations qui vont illustrer mes propos. Revenons sur l'écrit d'un élève (annexe 6) qui exprime un mal-être dans cette école parce que ses amis lui manquent. Il ne semble pas bien vivre le changement d'école. On voit bien que le cahier des émotions lui permet de se confier, d'échanger avec les autres durant la lecture sur ses propres difficultés à s'intégrer au sein du groupe-classe. Ce mal-être influe sur les apprentissages, sur les conditions scolaires de l'élève. Ce cahier des émotions a offert à cet élève la possibilité d'expliquer aux autres ce qu'ils ressentaient, les difficultés d'intégration qu'ils vivaient. Il a été entendu par les autres. J'ai constaté une évolution dans son intégration, il a su prendre ses marques et s'intégrer dans la classe. Au travers du cahier des émotions j'ai pu observer l'évolution de ces écrits, il évoque au fil des pages des moments agréables passés dans la cour de récréation avec ses amis. Le cahier des émotions semble être un bon indicateur de bien-être puisque j'ai pu suivre des écrits relatant des moments agréables et des moments plus difficiles pour certains élèves. De plus, il permet de constater l'évolution du bien-être d'un élève au sein de la classe.

Dorénavant, je vais m'appuyer sur une deuxième situation de classe qui a montré que les émotions pouvaient être un frein aux apprentissages. Une élève rentre en classe et met sa tête dans ses bras. Elle ne souhaite plus communiquer avec le monde extérieur et se mettre au travail. Je constate mon impuissance face à la situation mais également un mal-être très présent chez cette élève. Etant dans l'incapacité d'avoir une explication sur son renfermement, je lui propose d'aller chercher son cahier des émotions afin d'écrire ce qu'elle n'arrive pas à m'expliquer. Elle finit par accepter ma proposition et se met à écrire dans son cahier des émotions, ses émotions du moment (annexe 7). C'est donc par la suite en lisant son écrit que j'ai pu comprendre le réel mal-être qui l'empêchait de rentrer dans les apprentissages. Après avoir écrit dans son cahier, elle a pu se mettre plus sereinement au travail et j'ai pu adapter ma posture du fait que j'avais pris connaissance de la cause du mal-être.

L'émotion peut parfois empêcher les apprentissages tels que dans cette situation. Le cahier des émotions a permis à cet élève de libérer ces émotions, de rentrer en communication avec moi. J'ai donc pu plus facilement m'adapter. Je pense qu'il est nécessaire de trouver des outils pour mieux comprendre ce qu'il se passe à l'intérieur de la tête d'un enfant. Ils ont des soucis qui peuvent les empêcher d'entrer dans les apprentissages. Les conditions d'apprentissage seront meilleures si on arrive à prendre en compte régulièrement la parole des élèves.

La puissance des émotions a été soulevée dans un entretien. Lors de cet entretien (annexe 9), l'élève explique ne jamais parler de ses émotions. Il dit ne pas arriver à dire les choses. Ce passage de l'entretien montre bien que certaines émotions ne sont pas simples à exprimer et qu'elles peuvent parfois nous bloquer. Cet élève préfère écrire, il trouve que c'est plus simple d'écrire ses émotions. Le cahier des émotions permet donc pour cet élève de libérer ses émotions qui peuvent être un frein dans diverses situations de la vie. Durant un autre entretien (annexe 10), l'élève explique qu'en fin de semaine il est plus énervé et qu'il utilise plus ce cahier des émotions. Les diverses émotions montrent bien la nécessité de mettre en place des outils dans la classe pour limiter les effets négatifs de ces émotions sur l'élève, sur le groupe-classe.

Conclusion

En somme, ce travail m'a permis d'ouvrir mes recherches sur le sujet du bien-être et de l'expression des ressentis à l'école par l'entremise de l'écriture de soi. J'ai pu mettre en place des situations de classe propices à l'émergence des ressentis ainsi que nourrir ma réflexion au travers de lectures. Je m'étais questionnée autour de la problématique suivante: En quoi l'expression des ressentis de chacun participe au bien-être du groupe classe ? Par l'entremise du cahier des émotions, convoquant le ressenti des élèves, j'ai pu constater ses bienfaits et ses limites pour favoriser le bien-être du groupe-classe. De plus, les lectures que j'ai réalisées ont pu me conforter dans mes observations et dans les hypothèses que j'avais pu établir.

J'ai observé au travers du cahier des émotions que les élèves ressentaient pour la plupart une forme de plaisir à écrire et à dessiner leurs émotions. De plus, la lecture de ces écrits a été appréciée par les élèves, ils ont aimé être écoutés. Ils ont pu partager des moments agréables et moins agréables avec leurs pairs. Ce cahier a suscité du plaisir chez les élèves. Certains élèves ont témoigné de l'amusement à écrire dans ce cahier. D'autres élèves ont perçu ce cahier comme un outil les aidant à libérer leurs émotions. Globalement ce cahier a favorisé le bien-être du groupe-classe excepté le cas de certains élèves qui affirment ne pas avoir été aidé par ce cahier. J'ai constaté que ce cahier amenait les élèves à se questionner sur des problématiques de classe. C'est un outil qui permet aux élèves d'adopter une posture réflexive face à certaine situation, d'échanger, de prendre du recul et d'apprendre à être empathique. J'ai pu travailler avec mes élèves cette notion d'empathie, en discutant de l'importance de se mettre à la place de l'autre dans différentes situations de la vie. Il serait intéressant de prolonger ce travail en les mettant plus en action. J'ai également perçu d'autres points intéressants facilitant le bien-être du groupe-classe. Ce cahier des émotions permet à l'enseignant de prendre connaissance des représentations des élèves, ce qui facilite l'adaptation de sa posture et de sa pratique en fonction de leurs représentations. Il aide également l'enseignant à constater le mal-être ou le bien-être de certains élèves. J'ai pu suivre l'évolution de mes élèves en termes de bien-être. C'est un bon outil qui offre la possibilité de suivre les élèves, leur évolution au sein du groupe-classe.

Cependant j'ai constaté des limites dans ce cahier des émotions. Je pense que ce cahier doit être un outil quotidien, il faut que les élèves puissent s'en servir régulièrement pour qu'il ait une réelle utilité en termes de bien-être pour les élèves. Ce cahier n'a pas pu être utilisé de

manière régulière puisque je partageais ma classe avec une collègue et que je ne souhaitais pas lui imposer cet outil. C'est un cahier qui demande du temps afin qu'il soit bien utilisé et qu'il y ait un réel intérêt à l'utiliser. J'ai été assez limitée en temps, ce pourquoi j'arrivais difficilement à clôturer un échange avec les élèves en ayant eu l'impression d'être allé au bout de l'échange. Il faut réellement accorder un temps conséquent à l'écriture et aux échanges en lien avec ce cahier pour qu'il soit utile. Pour finir, j'ajouterais qu'il est nécessaire que ce cahier ne soit pas corrigé par l'enseignante de façon à ce que les élèves se sentent libérés pour écrire et que l'écrit ne soit pas rattaché qu'aux normes d'écritures. Néanmoins l'enseignant pourrait avoir accès à ce cahier si l'élève souhaite partager un écrit avec son enseignant. Il sera bien évidemment nécessaire d'explicitier son utilisation auprès des parents, d'exposer l'objectif de ce cahier afin de justifier ces choix en termes de correction.

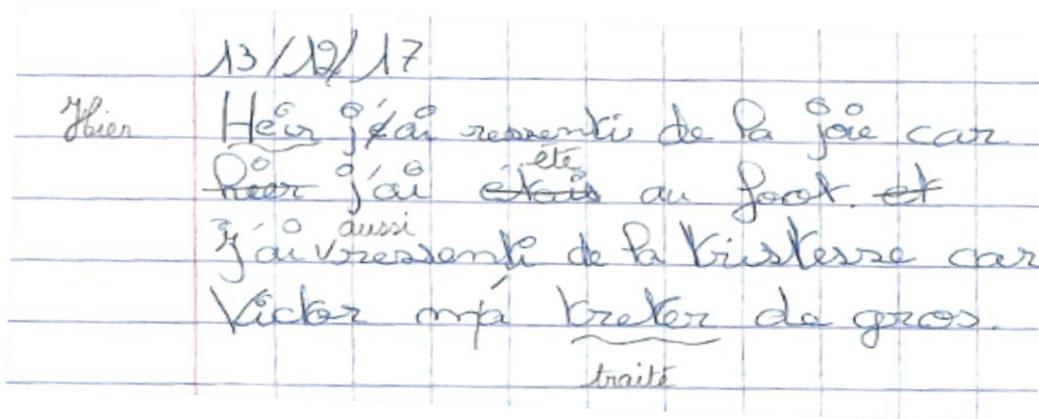
Au travers de l'analyse de cet outil, le cahier des émotions ainsi que des recherches réalisées, il est intéressant de remarquer que l'expression des ressentis de chacun participe au bien-être du groupe-classe. Nous avons pu voir les bienfaits présents sur le bien-être des élèves et du groupe-classe. Il semble donc important de prendre en compte la parole des élèves pour favoriser le bien-être du groupe-classe. Cependant il a été montré que l'expression des ressentis pour un faible nombre d'élèves semblait avoir peu d'impact sur leur bien-être. Il est tout de même important de relever que sur l'ensemble d'une classe, ce n'est qu'un très faible nombre d'élèves. De plus, il est primordial d'y consacrer un temps assez important et de bien préparer ces moments avec les élèves pour s'assurer que l'expression des ressentis des élèves sera bénéfique au bien-être du groupe-classe. L'enseignant devra donc bien réfléchir à ces moments et adapter sa posture.

Références bibliographiques

- Bishop, M-F. (2006) « Les écritures de soi à l'école primaire : bref historique d'un genre scolaire » in *Repères*, n°34
- Bishop, M-F. et Penloup, M-C. (2006) : « L'écriture de soi et l'école, une relation singulière » in *Repères*, n°34, *L'écriture de soi et l'école*, M-F. Bishop et M-C. Penloup, coord, pp. 5-11.
- Bucheton, D., Recherches n°23, (1995). Aider l'élève à devenir « un sujet écrivant » ou de quelques ingrédients à bien mélanger.
- Florin, A., Guimard, P. (2017). La qualité de vie à l'école. Paris. Cnesco.
- Hubert. B., Braud, M. (2017). La parole des enfants pour évaluer leur bien-être à l'école
- Hubert, B., Braud, M. (2018 – accord définitif). « Pour une approche dialogique de la question du bien-être. Quand des enfants de classe primaire nous disent leur expérience primaire » in *Recherches & Educations n°17*.
- Hubert, B. (2016). "Ecrire pour donner à voir et à entendre sa compréhension du monde" in Plane, S., Bazerman, C., Donahue, C. et Rondelli, F. *Recherches en écriture : regards pluriels. Centre de recherches sur les médiations* - Université de Lorraine.
- Hubert, B. (2014) "Faire de sa vie une fiction. Des migrations en écriture avec des enfants d'école élémentaire" in *Revue Hommes & migrations n°1306*, p.23-30.
- Hubert, B. (2014). "Racontar l'école... quand on rentre à la grande école" in Lani-Bayle, M. & Passeggi, M. *Racontar l'école. A l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil*, L'Harmattan, p.137-151.
- Reuter, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, E.S.F (p.91 à p.104)

Annexes

Annexe 1 : écrit d'un élève avec la retranscription de l'échange qui a suivi



Retranscription de l'échange :

Y : Hier j'ai senti de la joie car j'ai été au foot et j'ai senti de la tristesse car Victor m'a traité de gros. Euuh... Jeudi 14 décembre j'ai passé une bonne journée parce que j'ai joué avec Robin, Jules H et Jules V. C'était trop bien et à la récréation de la cantine on a été étonné car Oscar était derrière le banc et on ne savait pas ce qu'il avait. Et d'un seul coup Khylian nous a jeté des cailloux.

PE : Alors est-ce que vous avez des retours à faire sur ce qui a été dit ? C'est Jeanne qui distribue la parole.

V : C'est moi ou c'est l'autre Victor qui t'a traité de gros ?

Y : L'autre Victor.

PE : Distribue la parole Jeanne.

D : C'est pas bien que Khylian il ait jeté des cailloux.

PE : Pourquoi ce n'est pas bien ?

N : Parce qu'on peut se faire mal.

PE : Et pourquoi à votre avis il a jeté des cailloux ?

Y : Parce qu'il était énervé.

K : En même temps vous m'énerviez, vous me frappiez.

Y : On t'a rien fait, on t'avait pas touché. On t'a pas touché ! (tout le monde se met à parler en même temps)

PE : Mais attendez, est-ce que vous avez été interrogé par Jeanne ? Si...chut !

Y : Mais tais toi Carla !

PE : On n'est pas du tout là pour se fâcher mais pour discuter ensemble. Jeanne.

Jeanne : Lilou

L : Euh aussi Khylian il nous jetait des cailloux mais en fait euh euh.. on avait dit quelque chose à Ylan, il a dit bah c'est pas sympa et bah on lui avait pas dit quelque chose de très méchant et...

K : Si !

L : Non on n'avait pas dit un truc de très méchant !

PE : Chut... Alors on parle doucement et calmement. Dès que l'on a envie de dire quelque chose on lève la main. Si Khylian tu as envie de dire quelque chose tu lèves la main.

L : Il a dit qu'il voulait à un moment donné aller avec Oscar pour lui demander ce qu'il avait et après il a jeté un caillou c'est Chaïma qui s'est reçue le caillou dans la tête et après on est allé dans le préau et il nous a jeté un caillou et c'est encore Chaïma qui s'est pris le caillou.

Jeanne : Euh... Jules

J-H : Moi j'ai reçu un caillou sur le talon alors que j'avais déjà mal, en plus j'avais rien fait.

J-V : Bah au foot, bah euh... Victor quand il t'a traité de gros c'est pas... il a pas dit ça il le pensait pas hein...

Y : Si !

J-V : Nan, nan.

Y : Bah pourquoi il l'a dit alors ?

J-V : Bah parce que euh... on rigolait de toi.

Y : Je pense que si lui on le traitait de gros il aimerait pas.

J-V : Non mais le mardi soir on est un peu fatigué, parfois on dit des bêtises.

Y : Bah oui mais...

PE : Alors à votre avis, qu'est ce qu'il a pu ressentir quand on lui a dit ça ? Enfin il l'a dit mais maintenant on va essayer de se mettre à sa place et on va essayer de s'imaginer ce que nous on aurait ressenti si on avait reçu la même remarque. Qu'est ce que toi tu aurais ressenti Tom ?

T : De la tristesse et de la colère.

PE : Pourquoi ?

T : Parce que déjà c'est pas sympa de se moquer des autres et puis ça provoque de la colère et des bagarres.

PE : Jeanne c'est à toi d'interroger.

(la sonnerie retentit)

Plusieurs élèves : Bah moi je voulais lire...

PE : On va voir, on va voir ne vous inquiétez pas.

Jeanne : Bryann.

B : Bah en fait c'est un peu bizarre parce qu'il a dit la joie, on dirait qu'il y avait pas de joie et après il a dit de la tristesse.

Y : Oui j'ai ressenti de la joie parce que je suis allé au foot. Et j'ai ressenti de la tristesse...

B : Ah c'est parce que t'avait pas trop fait de point.

PE : Ah c'est parce que tu n'avais pas trop fait de pause, c'est pour ça que Bryann n'a pas bien compris.

Y : Et même si les autres me traitent de gros, c'est peut être la vérité mais moi je me sens bien dans mon corps en tous cas.

PE : Alors justement on va discuter sur ça avant d'aller en récréation.

Des élèves : Ylan t'es pas gros !

O : Ce que les autres ils disent c'est n'importe quoi et c'est pas à dire devant une personne. On peut le penser mais il ne faut pas le dire.

PE : Alors très simplement pourquoi on n'a pas le droit de dire ce genre de chose ?

O : Parce que ça peut blesser la personne

PE : Alors d'une part ça peut blesser la personne. Dès fois ce n'est absolument pas vrai et puis même si on le pense on n'a pas à le dire. On est tous différent, on a tous le droit d'être différent.

I : Mais il faut pas dire ça parce que déjà c'est méchant, c'est grossier et on n'a pas à dire cette chose et en plus tout le monde est pareil. C'est pas parce qu'on n'a pas le même physique qu'on doit pas l'accepter, c'est comme dans la laïcité qu'on avait travaillé avec Christine !

PE : Exactement !

Y : Je peux dire quelque chose ?

PE : Oui vas-y !

Y : Jules V quand tu dis que Victor il ne l'avait pas pensé mais s'il l'a pas pensé il l'aurait pas dit s'il ne l'avait pas pensé ! Bah quand il l'a dit à mon avis...

J-V : C'était pour rire.

C : Bah c'est pas drôle !

Y : Bah mais non mais toi t'aimerais bien que je dise que tu es gros pour rigoler ?

J-V : Bah je vais pas le prendre mal moi !

Y : Bah si parce qu'on te le dit jamais ! Mais sinon oui !

Oscar s'adresse à Jules : Bah moi je l'avais dit à table sans faire exprès et bah tu l'as pris mal.

(Jules répond mais les paroles n'étaient pas audibles...)

PE : Mais alors là, la question c'est que toi tu dis que tu ne l'aurais pas pris mal mais toi ça ne t'est pas arrivé qu'on te le dise. Alors attention dès fois...

J-V : Si ça m'est arrivé une fois.

PE : Mais alors attention on n'a pas à dire ce genre de chose !

Y : Mais moi en plus ce n'est pas la première fois qu'on me le dit. Moi maîtresse ce n'est pas la première fois qu'on me le dit.

PE : Justement je voulais avoir une discussion avec vous par rapport à ça.

Y : On me le disait à mon ancienne école.

PE : Et bien moi clairement je ne veux vraiment voir aucun enfant dire ce genre de chose à un autre enfant, on n'a absolument pas le droit de dire ce genre de chose. On n'a pas le droit de dire à un enfant qu'il est gros, qu'il n'est pas beau, qu'il est trop mince, qu'il est trop quelque chose.

K : Mais toi tu l'as dit à la cantine, t'as dit à bah toi t'es mince !

Y : Non j'ai dit... Moi on parlait moi de mon corps j'ai dit toi ça va par contre Khylian t'es mince.

PE : Attention parfois une remarque peut ne pas être méchante.

Des élèves : Ça c'est un compliment.

PE : Si on se moque du physique de quelqu'un, en disant par exemple ah bah toi tu es vraiment très très mince mais en se moquant. Ça ne doit pas se passer ! On n'a pas à faire ce genre de chose.

Ch : Moi on m'a fait ça et du coup on m'a dit ouais y faut que tu manges beaucoup.

PE : Et bien on n'a pas le droit de faire ce type de réflexion, on est tous différent et c'est riche un monde où il y a des différences

T : Mais Ylan c'est pas vrai t'es pas gros !

PE : Alors déjà d'une part il ne faut pas toujours écouter ce que les autres disent et tu as raison d'en avoir parlé, ça c'est très bien. Il y a des petits, des grands, on est tous différent et on n'a pas le droit de se moquer. On ne choisit pas notre grandeur...

O : C'est pas parce qu'on est différent qu'on n'est pas des humains.

PE : Exactement.

Annexe 2 : écrit d'un élève avec la retranscription de l'échange qui a suivi



Retranscription de l'échange :

J-V: Aujourd'hui je ressens beaucoup de joie parce que ce soir à 5h je vais partir chez mon papi et ma mamie et j'arriverai à 11h du soir. Et le lendemain je vais ouvrir mes cadeaux de Noël et aussi je ressens de la tristesse parce que Carla n'a fait que de parler et m'a gâché ma semaine. Et j'ai eu un mal de tête.

C : C'est super gentil de dire ça.

PE : Alors vous pouvez discuter entre vous de cette situation. Qu'en pensez-vous ? C'est à Khylian de distribuer la parole.

Y : C'est pas bien parce que Carla ça ne se fait pas de gâcher la semaine des autres.

D : Jules il a le droit de dire ce qu'il pense mais dès fois il y a des gens qui n'aiment pas entendre ça.

K : Chaïma

Ch : Bah moi j'dis c'est vrai on peut parler mais pas gâcher la semaine des autres. On peut lui dire gentiment d'arrêter de parler et aussi il a le droit de dire ce qu'il pense et aussi il a le droit de dire qu'il a eu mal à la tête parce qu'elle a trop parlé.

PE : Oui mais alors qu'est-ce qu'il aurait été possible de faire avant que ça en arrive là ?

Ch : On peut aller lui dire correctement, lui dire gentiment.

C : Il a le droit de dire ça sur son cahier mais par contre il n'a pas le droit de le dire devant les autres. C'est pas bien.

J-V : Oui mais toi tu m'as donné une migraine.

C : Bah c'est pas la peine de le dire devant tout le monde.

N : C'est pas de sa faute si Jules, il a eu mal à la tête parce que t'as trop parlé.

C : Bah oui mais il a pas à

PE : Alors qu'est-ce que l'on pourrait faire pour améliorer cette situation ? Ahyna.

A : Bah parler avec la personne.

J-V : C'est ce que j'ai fait mais elle continue à parler.

PE : Alors, tu as essayé d'en parler à Carla, vous avez fait comment ?

J-V : Bah moi je lui ai dit de se taire.

Plusieurs élèves parlent en même temps...

PE : Alors tu lui as dit quoi à Carla ?

J-V : Je lui ai dit de se taire mais elle continuait.

C : Je me suis excusée, je t'ai même dit pardon.

J-V : Oui mais ce matin tu parlais bien.

PE : Alors qu'est-ce qui, qu'est qui serait possible...

C : Bah la prochaine fois je te ferai pas mes excuses.

PE : Non par contre on ne réagit pas comme ça. On essaie de faire en sorte que les choses s'améliorent. Par exemple, imaginez-vous, tu te souviens au début de l'année Carla . Il est arrivé que tu me dises, il parle tout fort Khylian ça me gêne. Tu te rappelles tu me l'as déjà dit ça. Par exemple, Khylian il lisait les consignes de son évaluation tout fort et dès fois ça pouvait gêner certains élèves. C'était un peu gênant. Ce n'est pas quelque chose de méchant ce qui vient d'être dit mais après je suis d'accord qu'il y a une façon de le dire et ça peut être compliqué à accepter ce type de remarque. Par contre maintenant quand quelqu'un vous dit que c'est gênant parce que vous parlez trop, il faut essayer de faire des efforts pour ne pas gêner les autres. Carla.

C : Moi j'ai même fait un mot d'excuses et j'ai dit pardon.

PE : Oui mais est-ce que ce matin tu ne faisais pas que de parler ? C'est peut être ça qu'il l'a gêné

Z : Si !

PE : Tu vois même Zoé le dit, alors ce n'est pas méchant, c'est juste quelque chose à prendre en compte. Qu'est-ce que l'on fait quand quelqu'un nous dit que l'on parle trop ? Si moi je vous dis, vous parlez trop c'est gênant. Qu'est-ce qu'on peut trouver comme solution ?

T : Se taire.

PE : Alors ça, ce serait parfait !

(Interruption de l'échange, distribution de papiers de la part de la directrice)

PE : Alors concernant les problèmes de bavardage, je compte sur vous pour que ce soit mieux à la rentrée.

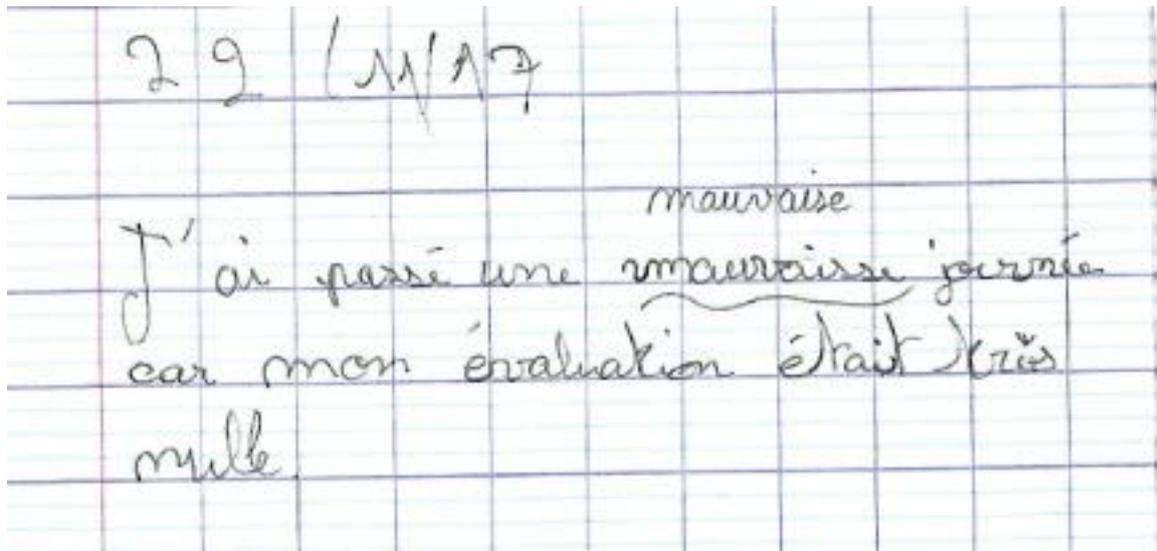
Annexe 3 : deux écrits d'un élève

stress

Jeudi 23 novembre quand
J'ai ressenti de la joie car j'ai
fait allemand. Et j'ai ressenti
des retours en Vocabulaire.

Vendredi 8 décembre
Je suis nul, pauvre je suis un gros
bête. Tu as le droit parfois d'être en
difficulté et tu dois accepter de ne pas tout savoir.
Tu n'es pas nul parce que tu as rencontré des
difficultés sur un travail. L'école sert à t'apprendre
de nouvelles choses, tu ne peux pas tout savoir
faire.

Annexe 4 : écrit d'un élève avec la retranscription de l'échange qui a suivi



Retranscription de l'échange :

Y : J'ai passé une mauvaise journée car mon évaluation était très nulle.

PE : Est-ce qu'il s'est passé d'autres choses ce matin qui-t-ont rendu triste ?

Y : Euh...oui.

PE : Est-ce que tu as envie d'expliquer aux autres ou c'est moi qui leur explique ?

Y : J'arrive pas à expliquer ! Je sais pas comment dire...

PE : Alors tu veux que je leur explique ? Est-ce que tu peux juste expliquer ce qui ne t'a pas trop plu ?

Y : Je sais pas comment expliquer.

PE : Alors, vas-y tu peux aller t'asseoir Ylan.

C : Moi je pense savoir pourquoi.

L : Moi je sais.

PE : Alors explique nous Carla.

C : Bah c'est parce que en fait on a fait des affiches, c'était pas très gentil même si c'était pas vraiment pour faire ça. C'était pas très gentil parce que... (paroles qui n'ont pas pu être retranscrites)

PE : Et à ton avis pourquoi ça peut être mal pris ce genre de chose ?

C : Parce que... je pense que quand on met des choses pour quelqu'un, je pense que l'autre il peut être déçu parce que personne ne veut voter pour lui.

PE : Alors déjà en effet ce n'est pas très gentil d'avoir fait ça et c'est surtout que je pense que ça ne fait pas trop plaisir quand on fait ce genre de chose, que l'on écrit « voter pour quelqu'un »...

Y : Alors que je ne sais même pas pourquoi il faudrait voter alors que l'on dessine tous les deux très très bien. Alors je ne savais même pas pourquoi il fallait voter pour celui qui dessine le mieux.

K : Moi elles m'ont dit en fait la dernière fois quand j'étais pas là j'ai dit et bah, bah que le grand dessin que l'on avait fait, comme Ylan il faisait rien j'ai dit et bah Ylan tu arrêtes parce qu'il faisait rien et qu'il dessinait autre chose et après il me dit Carla qu'Ylan il avait touché le dessin.

Y : Bah j'ai touché le dessin c'est moi qui l'a commencé quand même !

C : Bah tu l'a pris et tu as dit que tu le garderais pour toi !

Y : Non c'est pas vrai j'ai jamais dit ça.

PE : Alors attendez moi je reviens juste sur quelque chose, alors d'accord vous avez fait un dessin. J'imagine que vous avez commencé à le faire ensemble le dessin.

K : Non je les fais tout seul.

Y : Non !

PE : Ou Ylan il t'a rejoint après, peu importe. Mais vous avez été à un moment donné tous les deux sur le dessin. Alors déjà d'une part les filles vous n'avez absolument pas à vous en mêler, ce sont des histoires aux personnes concernés.

C : On ne s'est pas mêlé de ça.

PE : Alors vous, vous en êtes mêlées indirectement parce que vous avez montré un dessin avec écrit « voter Khylian » et c'était en lien avec le dessin des garçons. Vous vous en êtes mêlées indirectement !

L : On était déjà dedans avant.

PE : Ah oui vous étiez sur le dessin, vous aviez dessiné dessus ?

L : Oui on a aussi dessiné dessus !

PE : D'accord et est-ce que toi tu apprécierais que quelqu'un s'amuse à noter sur des feuilles « voter Carla » parce que Carla dessine mieux que Lilou par exemple. Si toute la classe fait ça là.

C : Pourquoi on prend moi comme exemple.

PE : Ou quelqu'un d'autre, par exemple Zoé ou Jules.

L : Moi je m'en fiche.

PE : Tu es sûre ?

C : Moi aussi je m'en fiche !

PE : Je ne suis pas sûre.

C : Ah si moi je m'en fiche !

PE : C'est parce que vous n'avez pas vécu le moment.

C : Ils disent ce qu'ils veulent les gens mais moi je ne pense pas ça !

PE : Donc alors ce matin quand les gens se sont moqués de ton nom de famille, tu as trouvé ça agréable ?

C : Ce n'est pas la même chose.

PE : C'est la même chose, c'est blessant.

C : Je ne crois pas que ce soit la même chose.

PE : C'est sensiblement la même chose, ça ne porte pas sur le même sujet mais ça reste blessant ! Alors maintenant il faut réfléchir quand on fait quelque chose, il faut se demander si nous vivons la même chose est-ce que ça pourrait nous blesser.

C : Mais Camille, un prénom c'est ce que l'on aura toute notre vie alors qu'un dessin c'est pas pareil.

PE : Sauf que là ça te blesse aussi intérieurement, la personne elle est quand même blessée parce qu'elle a l'impression que tu es en train de dire qu'elle ne sait pas dessiner !

C : Bah non ça m'aurait rien fait !

PE : Que veux-tu dire Ahyna ?

A : Elle ne l'a jamais vécu c'est pour ça.

PE : Ca vous aurait plu les CE2 que l'on vous fasse ça ?

Les CE2 : Non ! Non !

PE : Pourquoi ? Victor ?

V : Bah parce que ça rend triste la personne.

PE : Oui ça rend triste, il faut juste s'imaginer les choses. Ylan il vous a fait comprendre que ça l'avait rendu triste, alors il faut juste comprendre que ça n'a pas été agréable et qu'il faut pas recommencer ce genre de chose. Ce n'est pas agréable c'est surtout ça !

J : Mais mais....

(Plusieurs élèves se mettent à parler en même temps, retranscription impossible)

O : Avec Christine, on en avait déjà parlé de ça, il y avait marqué « Carla danger » et ça ne lui a pas plu !

C : T'es pas obligé de ramener ça maintenant.

PE : Alors en effet il s'était déjà passé des choses similaires, alors on fait attention à ce que l'on écrit et à ce que l'on dit ! Il ne faut pas que ça puisse faire du mal à quelqu'un. Ce n'est pas faire mal au sens physique mais c'est faire mal au sens moral. J'espère que vos comportements vont s'améliorer, je compte sur vous ! Il faut que tout le monde ait un bon

comportement pour que ça fonctionne bien dans une classe et que ce soit agréable d'être ensemble.

C : Tu as réagi violemment, tu nous as crié dessus, tu nous as poussé.

Y : Mais vous aussi vous me poussez !

C : On t'a même pas poussé.

PE : Dans ce cas là on va essayer que les choses se passent mieux, quand quelque chose ne va pas on vient voir directement la maîtresse et on ne réagit pas par la violence.

Annexe 5 : retranscription d'un échange

Y : Jeudi 1 décembre, euh 1^{er} décembre. J'ai ressenti de la tristesse car Robin, Jules, Oscar m'ont rejeté parce que j'ai voulu jouer avec eux. Ils m'ont rejeté.

PE : Alors, c'est à Lilou de distribuer la parole.

J-V: Mais je t'ai pas rejeté moi !

Y : Si vous m'avez dit : « Mais non tu joues pas on est en match de trois ».

O : Bah c'est normal. On a fait un match à trois.

Y : Mais oui mais vous pouvez faire un match...

PE : C'est à Lilou de distribuer la parole !

J-H : Bah euh, vous jouiez à quoi ?

Y: Aux cartes.

J-H : Bah c'est normal, ils ont peut être pas envie de te prêter des cartes pokémon.

PE : Lilou, sois concentrée dans ton rôle.

L : Euuuh, Dorine.

D : Bah oui mais toi, mets-toi à sa place et tu verras que tu n'apprécieras pas.

J-H : Oui bah moi je l'ai pas rejeté.

PE : Lilou, continue à distribuer la parole.

I : Bah Jules V lui aussi il avait pas joué.

O : Il faisait pas le match.

(Passage avec des paroles impossibles à retranscrire)

Y : C'est normal Zoé et Bryann ils n'étaient pas encore là. C'était quand vous distribuiez les cartes que vous m'avez rejeté. Vous m'avez...Je leur ai demandé, « est-ce- que je peux jouer ? ». Ils m'ont dit : « Bah non on fait un match de trois ! »

J-H : Bah c'est normal s'ils font un match de trois, ils étaient déjà trois dans leur équipe.

Ylan : Bah oui mais ça se fait pas de rejeter quelqu'un, je crois que toi t'aimerais pas !

J-H : Bah moi une fois je me suis fait rejeter, j'ai ressenti la même chose que toi et après je suis allé jouer avec quelqu'un d'autre. C'est pas super grave.

C : Bah par contre si jamais ils ne veulent pas jouer avec toi, bah je te donne un conseil, va jouer avec quelqu'un d'autre. Il faut pas que... c'est juste qu'ils n'ont pas envie.

Y : Bah euuh après j'ai ressenti de la tristesse et j'ai attendu la sonnerie.

C : Bah tu aurais pu jouer avec quelqu'un d'autre, avec des gens qui jouent au pokémon ou sinon tu aurais pu les regarder.

T : Si y avait moi, moi je jouais au pokémon mais pas dans ce match là.

PE : Et toi tu aurais pu jouer avec Ylan ?

T : Oui ça m'aurait pas posé de problème.

R : Oui mais après Ylan il n'a pas de cartes.

PE : Alors on essaie de retrouver le problème, qu'est-ce qui était problématique ? Alors toi tu as demandé aux autres si tu pouvais jouer.

Y : Et ils m'ont dit non.

PE : Ils t'ont dit non, alors du coup les autres pourquoi vous lui avez dit non ? Certains ont commencé à expliquer.

R: En fait on avait déjà avec Bryann et Zoé, Batiste, Nathan, Théo et moi, on devait faire un combat à trois contre trois. Et en fait on voulait que faire à trois, donc Ylan il vient nous demander s'il pouvait jouer. On dit non parce qu'on était en match à trois et il y avait déjà les équipes.

PE : Et vous pouviez pas le faire à plus ?

R : Bah non.

O : Si on rajoute 1 ça vaut plus !

Y : Bah oui mais on pouvait rajouter 2 ! Un dans l'autre équipe et un dans l'autre équipe.

N : Oui mais il y avait Jules et Oscar qui voulaient jouer.

PE : Alors qu'est-ce que vous auriez pu lui dire pour pas qu'il ait l'impression que vous n'aviez pas envie de jouer avec lui ? Qu'est-ce qui aurait pu être fait ? Dorine ?

D : Bah euh si leur match il n'aurait pas duré longtemps que et que voilà, après s'ils voulaient faire un match à trois, bah par exemple un perdant bah il se met à côté et Ylan, il prend la place du perdant comme ça on fait ainsi de suite.

O : Non parce qu'on a plusieurs cartes dans notre deck.

PE : Lilou continue à distribuer la parole.

L : Jeanne.

Jeanne : Huumm...

PE : Quelle solution toi, tu proposerais ?

Jeanne : Sinon bah ils font une partie, il attend, plutôt qu'il aille tout seul il les regarde jouer en attendant que ça se termine et après il joue avec eux.

Y : Mais oui mais ça a duré toute la récré.

Jeanne : Bah vous faites un petit match.

D : Parce que faut penser aux autres.

(Plusieurs élèves se mettent à parler)

PE : Vous en pensez quoi de la solution des CE2 ? De proposer à Ylan, si vous avez déjà fait vos équipes et que c'est déjà fait, est-ce qu'il n'aurait pas été intéressant comme expliquaient plusieurs CE2, de dire à Ylan : « Nous on fait un match, tu nous regardes mais après toi tu auras le droit de faire un match avec nous et on change, on tourne, ce ne sera pas tout le temps les mêmes qui joueront. Vous en pensez quoi les CM1 ? Est-ce que ce ne serait pas plus agréable quand même ? Que de dire non tu ne joueras pas, je te laisse tout seul ? Tu en penses quoi Irène ?

I : Bah euh, moi je pense que c'est mieux qu'Ylan regarde le match parce que bah sinon il gâche la récré et je voulais dire deux autres trucs aussi. C'est que c'est vrai qu'à un moment donné, c'était au départ de la récré, j'ai entendu les garçons qui disaient que c'était un match de 3 et que toute la récré j'ai vu bah que Ylan il était comme ça. Je me demandais ce qu'il avait et pour les cartes qu'il n'avait pas, bah dès fois quand je fais des petits match quelqu'un me prête les cartes surtout Lilou.

C : Ils auraient pu faire une partie de trois après et une partie de...

J-V : Mais ça, ça ne s'appelle pas rejeter.

Y : Ca s'appelle quoi sinon ?

PE : Alors est-ce que les autres vous trouvez que c'est rejeter ?

J-H : Non, non. Je sais ce que c'est, je sais ce que c'est.

PE : C'est peut être un peu fort rejeter.

J-H : Je sais, je sais !

PE : Jules.

J-H : Euh rejeter c'est un petit peu le mot fort, c'est refuser la participation de l'autre.

R : C'est pas forcément du rejet, on ne lui a pas dit de partir, on ne lui a pas dit qu'il ne pouvait pas regarder et puis n'y jouer après. On lui a juste dit pas cette partie, on lui a dit pas cette partie après il pourra jouer.

PE : Donc là dans ce cas là, si vous acceptez qu'Ylan puisse participer avec vous après la partie et qu'il regarde avec vous là ce n'est pas du rejet par contre si on dit à quelqu'un, « Non tu ne joues pas, tu pars », là c'est du rejet. Nathan.

N : Bah comme dans cinq minutes c'est la récré, on pourra faire un combat avec Ylan du coup.

PE : C'est une bonne idée.

R : C'est vrai que ce qu'on aurait pu faire, c'est juste plus lui dire gentiment, « Tu ne joues pas à cette partie là mais à la prochaine ». Parce qu'on lui a pas dit, on lui a dit non pas cette partie mais on lui a pas dit après qu'il allait jouer la prochaine partie.

PE : Donc là il va falloir être plus clair pour que tout le monde se sente bien et expliquer pourquoi tu ne peux pas jouer et si la personne pourra jouer après la partie.

J-V : Mais on a le droit de dire non.

PE : Oui vous avez le droit de refuser, mais qu'est-ce qui est quand même plus agréable ? On se met à la place de l'autre. C'est quoi qui est plus agréable ? C'est de proposer quand même, même si vous avez commencé une partie ou de laisser quelqu'un tout seul ? Au moins qu'il participe après. Jules, toi si on te dit non, est-ce que tu trouverais ça agréable ? Si on te laisse tout seul et qu'on te dit « bah non tu ne joues pas ! »

J-V : Bah non mais moi j'ai joué, j'étais avec Robin et Batiste.

PE : Essayez de vous mettre la place de la personne, si on vous avait dit non et que vous, vous retrouviez tout seul, qu'est-ce que vous auriez ressenti ?

Annexe 6 : écrit d'un élève

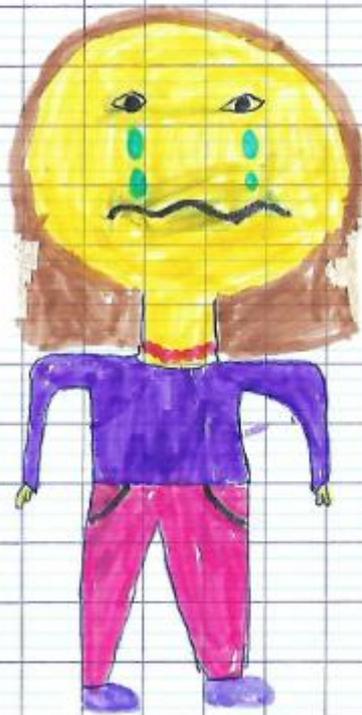
Jes ^{copains} copains me manquent
Parce que ils ^{me} sont pas là.

Ma cici me manque
Parce que je ne la vois pas.

J' ^{ai} en est marrie
Parce que tout le monde m'émbarde
que m' mon école n'est pas comme
celle là.

Annexe 7 : écrit d'une élève

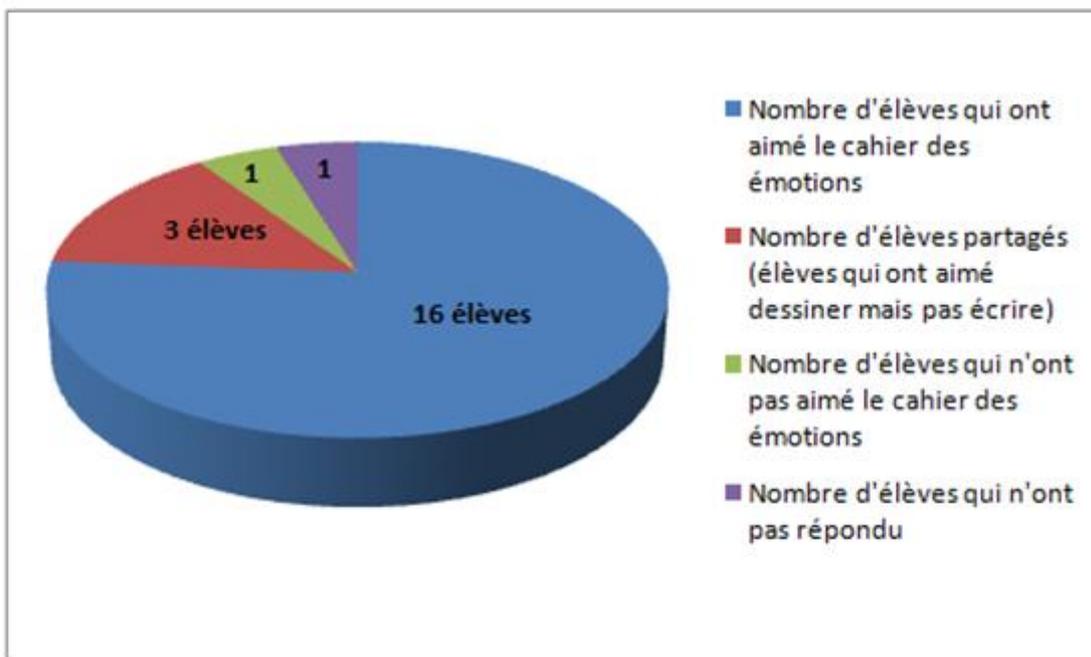
Je ^{ressens} ressens de la tristesse parce que
mon frère qui s'appelle Dine
est parti au Sénégal et je ^{me} le
vois pas penden 9 mois
pendant



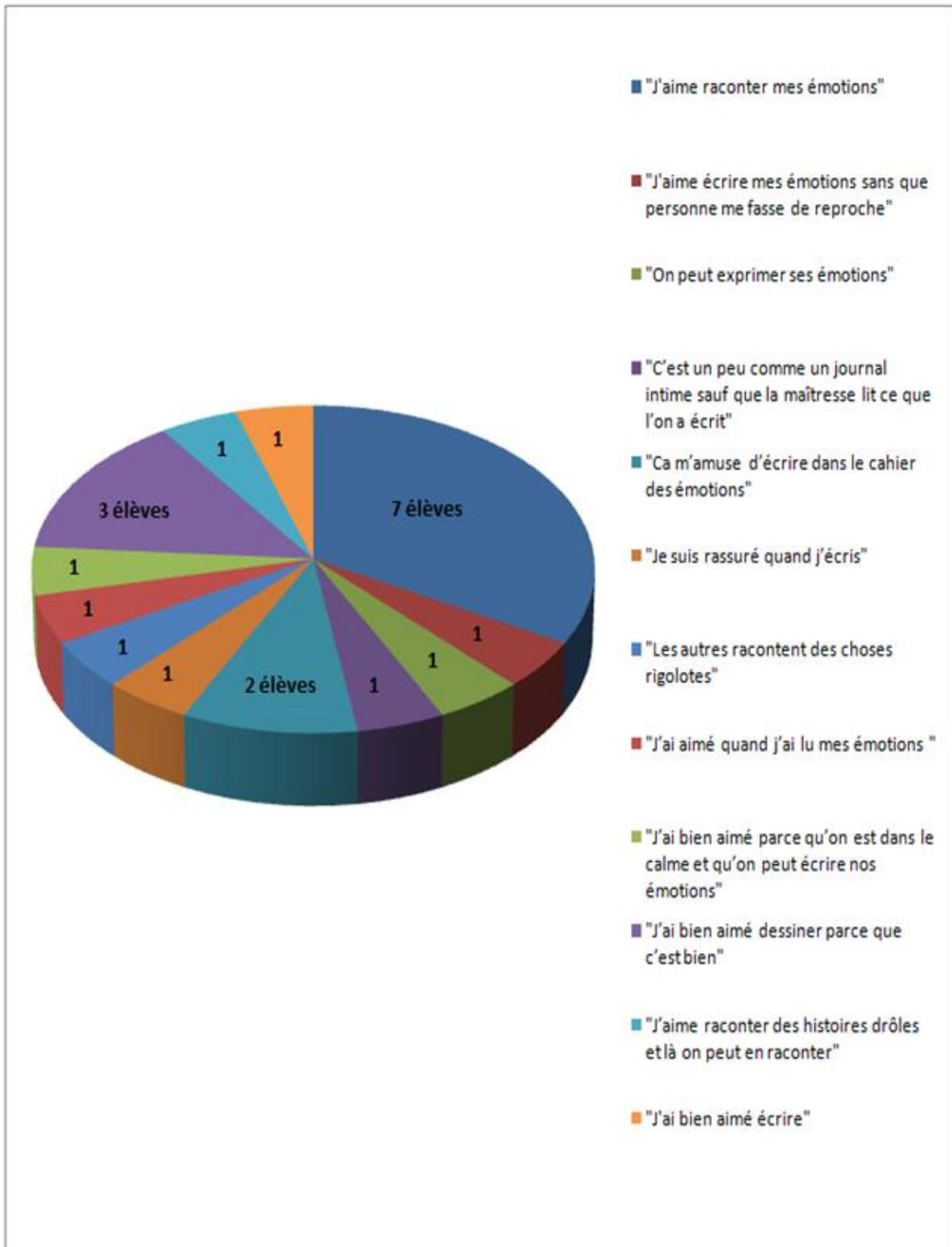
Annexe 8 : réponses aux questions sur le cahier des émotions

Il y a 21 élèves qui ont participé à cet écrit sur le cahier des émotions. Les questions posées ont été les suivantes : As-tu aimé le cahier des émotions ? Qu'est-ce que tu as aimé ? Qu'est-ce que tu n'as pas aimé ? Et pourquoi ? Est-ce cahier t'a aidé(e) à te sentir mieux ? Si oui, pourquoi ?

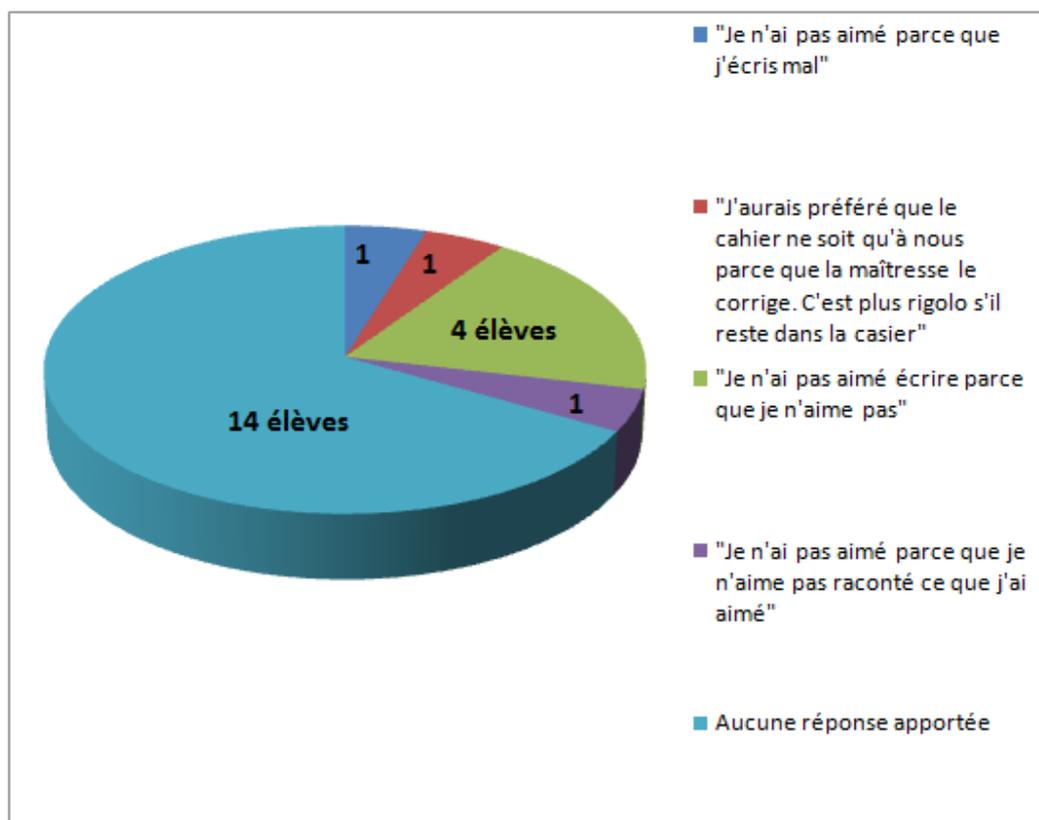
Réponses à la question: "As-tu aimé le cahier des émotions?"



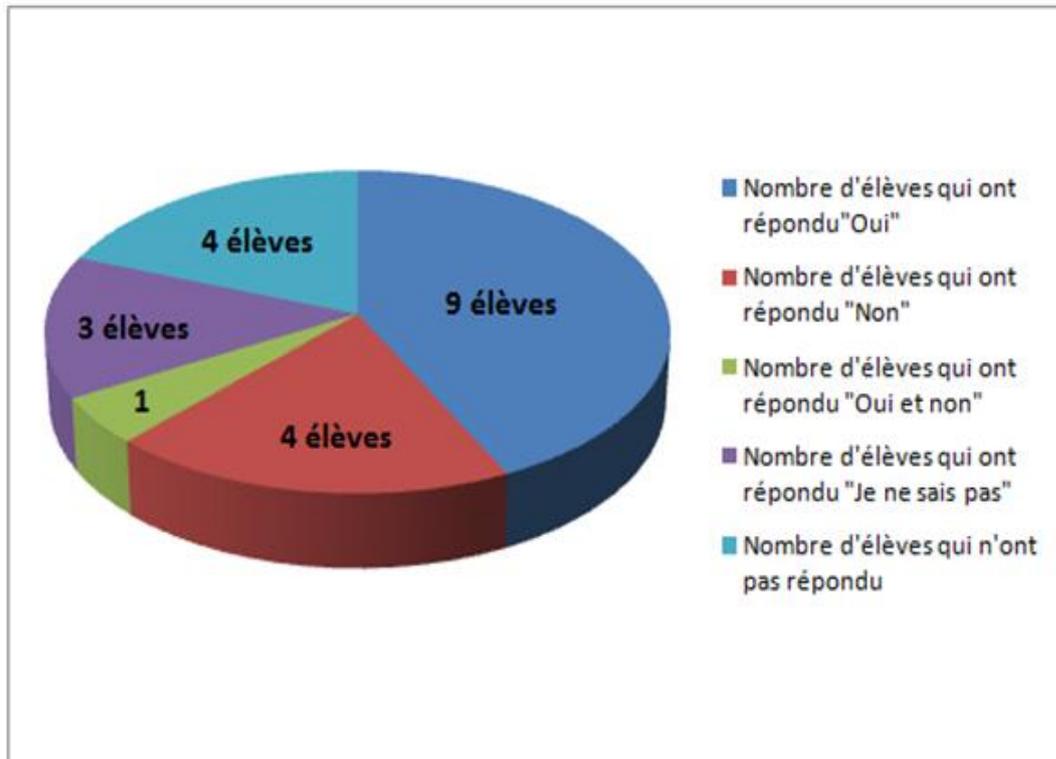
Réponses à la question: Pourquoi as-tu aimé ce cahier des émotions?



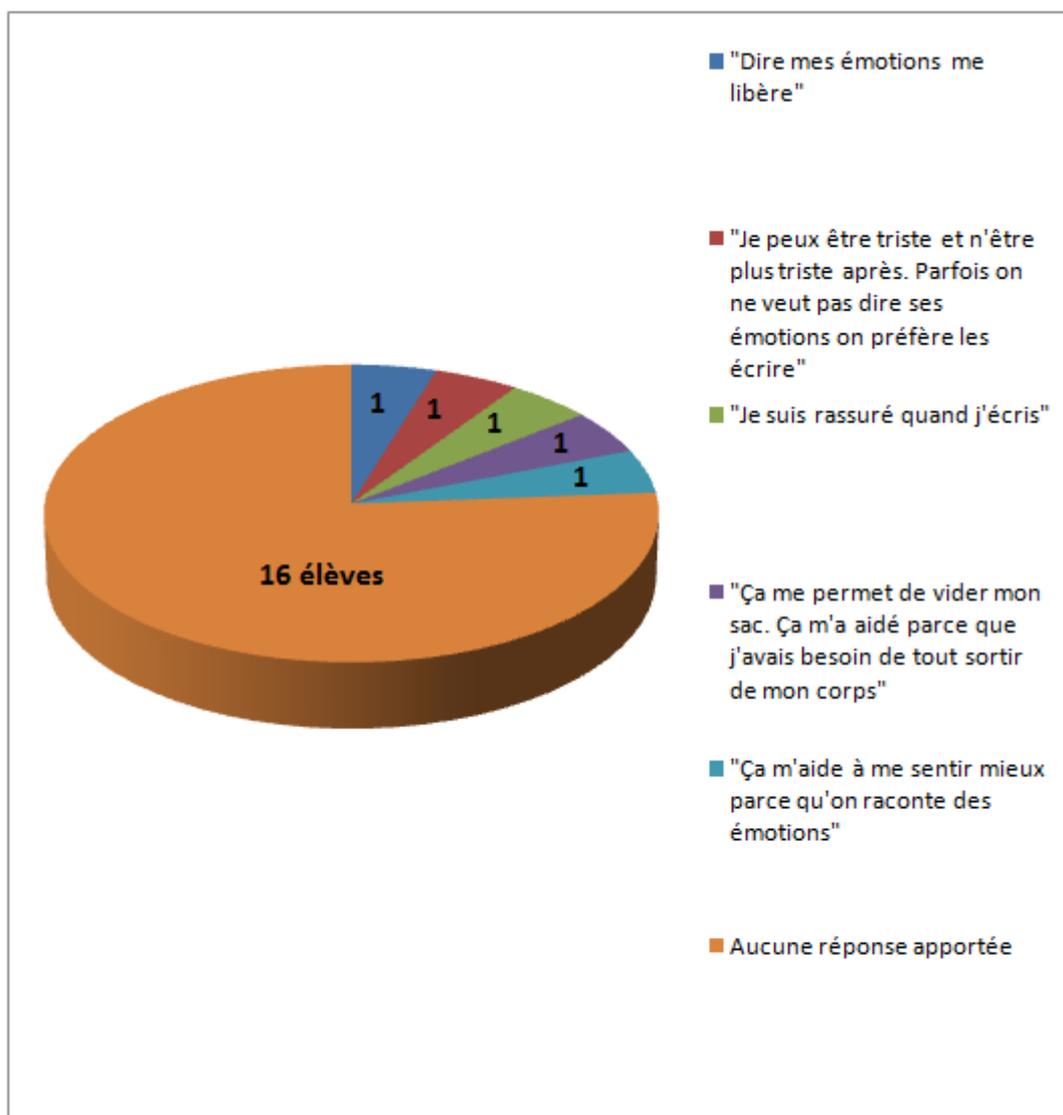
Réponses à la question: "Qu'est-ce que tu n'as pas aimé dans ce cahier?"



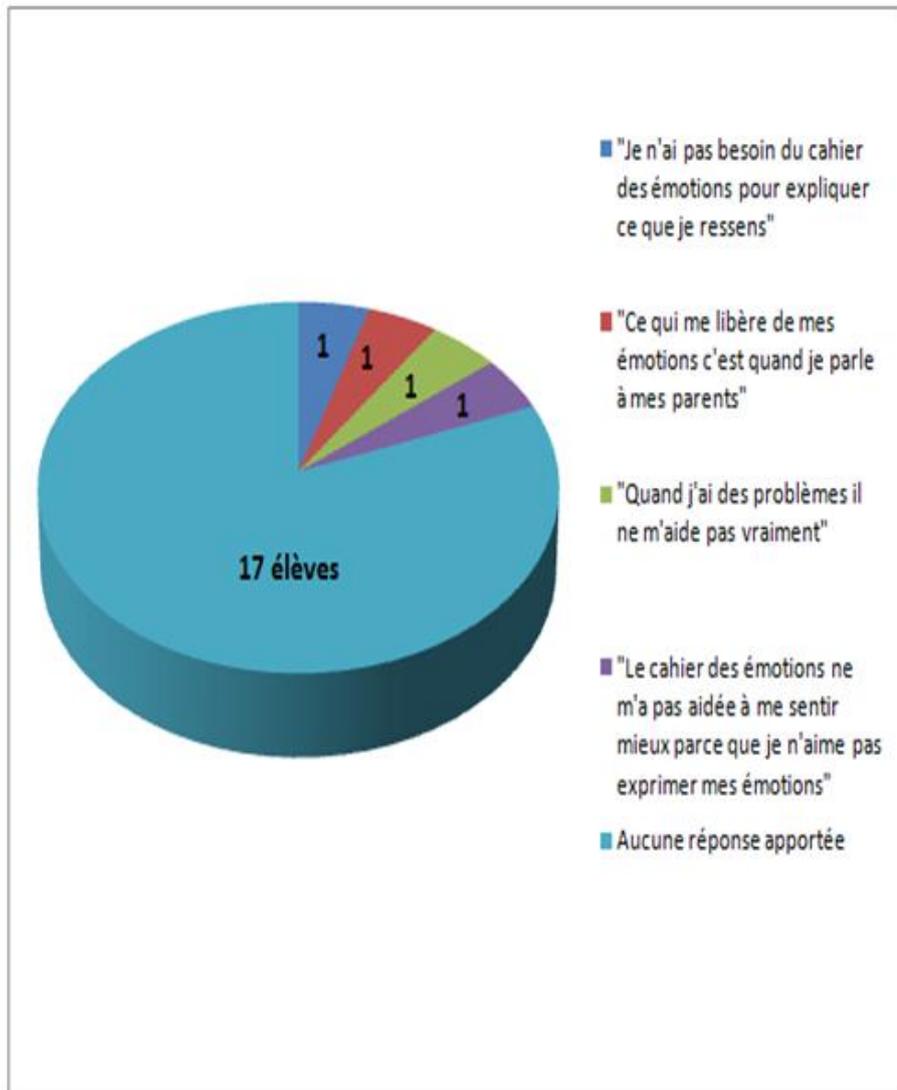
Réponses à la question: "Est-ce que ce cahier t'a aidé(e) à te sentir mieux?"



Réponses à la question: "Pourquoi le cahier des émotions t'a aidé(e) à te sentir mieux?"



Réponses à la question: "Pourquoi ce cahier des émotions ne t'a pas aidé(e) à te sentir mieux?"



Annexe 9 : entretien avec un élève sur le cahier des émotions

PE : Avant les vacances, on avait écrit ce que l'on pensait du cahier des émotions. Tu m'avais écrit que ce cahier des émotions t'avait aidé. Est-ce que tu peux me réexpliquer pourquoi ce cahier t'a aidé ? Qu'est-ce que tu penses ?

Y : Bah ça m'a permis de dire tout ce que j'avais. Bah de dire toutes mes émotions.

PE : D'accord et donc toi tu as senti que ça t'avait fait du bien de faire ça ? Et tu sais pourquoi ? Est-ce que tu avais une autre méthode pour dire tes émotions ? Est-ce que tu en parlais régulièrement ?

Y : Non je parle jamais.

PE : Et donc tu préfères écrire alors ?

Y : Oui.

PE : Pourquoi préfères-tu écrire ?

Y : J'arrive pas à dire les choses.

PE : D'accord. Donc toi, tu trouves ça plus simple d'écrire ce que tu penses dans un cahier que de devoir le dire oralement, c'est ça ?

Y : Oui. Je l'ai même fait chez moi (en souriant).

PE : Tu l'as fait chez toi aussi ? Comment as-tu fait chez toi du coup ?

Y : Bah en fait j'ai pris une feuille, j'ai découpé une feuille avec un soleil qui faisait la tête.

PE : D'accord et tu as écrit du coup de ce que tu pensais ?

Y : Oui.

PE : Et tu l'as lu après ?

Y : Euh oui.

PE : Tu l'as lu à qui du coup ?

Y : A moi (en souriant).

PE : D'accord, donc toi tu l'as lu pour toi mais ça t'as fait du bien de le faire ?

Y : Oui.

PE : D'accord. Est-ce que toi tu as l'impression que le fait d'avoir un cahier des émotions ça te permet de te sentir mieux au sein de la classe ? Est-ce que tu as l'impression que ça t'aide à aller mieux au sein de la classe ?

Y : Ouais ça va.

PE : Et tu sais pourquoi ? (temps d'attente) Parce que tu disais que dès fois c'était bien parce que tu pouvais expliquer aux autres ce que tu ressentais, ce que tu pensais. Donc ça tu aimes bien avoir l'occasion de le faire ?

Y : Oui.

PE : Tu ne le ferais pas de toi-même si on ne te proposait pas de le faire ?

Y : Bah si je l'ai fait chez moi, on m'a pas proposé de le faire. Mais je l'ai fait quand même.

PE : D'accord. A quel moment tu l'as utilisé dans la classe ?

Y : Bah quand je suis en autonomie.

PE : Quand tu étais en autonomie, d'accord. Est-ce que c'était à des moments bien précis quand tu en avais vraiment besoin ou tu le faisais régulièrement comme ça par habitude ?

Y : Non parce que j'en avais besoin.

PE : D'accord. Est-ce que toi tu aimerais continuer à avoir un cahier des émotions pour les années prochaines, à l'école ?

Y : Bah moi ça ne me dérange pas.

PE : Ça ne te dérangerait pas d'en avoir un. Et si tu en avais pas du coup ?

Y : Bah je sais pas. Je sais pas.

PE : D'accord tu ne sais pas trop. Est-ce que tu voulais rajouter quelque chose à propos du cahier des émotions ? Est-ce que tu avais quelque chose à dire, que tu aimerais bien changer dans ce cahier ?

Y : Non.

Annexe 10 : entretien avec un élève sur le cahier des émotions

PE : Tu te souviens avant les vacances, on avait écrit ce que l'on pensait sur le cahier des émotions, ce que l'on avait aimé et ce que l'on n'avait pas trop aimé. Toi tu m'avais dit il me semble que tu avais bien aimé. Est-ce que tu avais l'impression que ça t'avait aidé ?

Tom : Oui.

PE : Est-ce que tu serais capable de me réexpliquer pourquoi ça t'avait aidé ?

Tom : Bah parce que je peux exprimer mes émotions dedans et puis ça m'aide beaucoup.

PE : Et pourquoi toi ça t'aide de pouvoir exprimer tes émotions ?

T : Bah parce que après ça me calme et je me sens beaucoup mieux après.

PE : Tu sens que toi ça te calme quand tu écris tes émotions c'est ça ?

T : Oui.

PE : Et donc du coup, si tu sens que ça te calme ça veut dire que dès fois tu te sens très énervé ? Ca t'arrive souvent toi d'être très énervé, très en colère ?

T : Oui.

PE : Et tu sais pourquoi ?

T : Pas vraiment, je sais pas pourquoi.

PE : Depuis que tu as ce cahier là dans la classe, as-tu l'impression de te sentir mieux au sein de la classe, dans la classe en général ?

T : Oui.

PE : Et pourquoi ?

T : Je sais pas trop.

PE : Est-ce que tu as l'impression de te sentir mieux avec les autres ?

T : Oui.

PE : Mais tu ne sais pas pourquoi le fait d'écrire dans ton cahier, ça te permet de te sentir mieux avec les autres ?

T : Non je sais pas du tout pourquoi.

PE : Et alors quand tu exprimes tes émotions et que tu les lis aux autres, qu'est-ce que tu aimes bien ? Pourquoi tu aimes bien le faire ?

T : Bah parce que c'est rigolo de s'échanger les émotions que tout le monde a écrit.

PE : Tu trouves ça rigolo d'échanger tout ce que vous pensez, tout ce que vous ressentez c'est ça ?

T : Oui.

PE : Est-ce que tu te souviens quand est-ce que tu utilisais ce cahier là à l'école ?

T : Surtout le jeudi et le vendredi, parce qu'en début de semaine ça va tant qu'il n'y a pas d'évaluation puis le jeudi et le vendredi je suis un peu plus fatigué et je m'énerve beaucoup plus pour rien.

PE : Tu as l'impression de t'énerver beaucoup plus en fin de semaine, c'est ça ?

T : Oui.

PE : Et donc toi les évaluations ça te stresse ?

T : Oui ça me stresse beaucoup.

PE : Tu sais pourquoi ça te stresse beaucoup les évaluations ?

T : Bah parce que je crois que j'ai peur de ne pas réussir.

PE : Tu as peur de ne pas réussir du coup. Et tu crois que c'est grave si on ne réussit pas son évaluation ?

T : Non mais moi quand même je veux pas être dans le non atteint alors j'essaie de faire le mieux pour avoir des atteints et un peu de partiellement atteint mais pas beaucoup.

PE : D'accord, et toi qu'est-ce que tu ressens quand tu n'as pas réussi à avoir un atteint ?

T : Bah j'en ai toujours un donc ça va.

PE : Et donc ça veut dire quoi atteint, partiellement atteint, non atteint pour toi ?

T : Bah non atteint c'est que j'ai pas du tout su ma leçon et pourtant à la maison je la savais donc voilà. Après partiellement atteint c'est moins grave.

PE : Donc c'est grave quand on a un non atteint ?

T : Oui.

PE : Pourquoi c'est grave ?

T : Bah parce que j'ai révisé beaucoup ma leçon et puis je sais pas pourquoi j'ai un non atteint.

PE : D'accord et est-ce que tu sais pourquoi on fait des évaluations à l'école ?

T : Bah pour voir de quel niveau tu es, par exemple en vocabulaire ou en mathématiques des choses comme ça.

PE : Oui pour voir où toi tu es. Et donc toi tu penses que c'est grave si tu as à un non atteint, si tu n'as pas atteint une compétence parce que tu penses que ce n'est pas bien ?

T : J'ai presque toujours atteint en évaluation donc ça va.

PE : Et si tu avais un non atteint qu'est-ce que tu penserais ?

T : Bah j'ai déjà eu un non atteint, là j'étais un peu triste parce que ça m'était jamais arrivé auparavant.

PE : Alors c'est quoi le plus important au final ? Est-ce que c'est grave d'avoir un non atteint mais si après on arrive à comprendre, est-ce que c'est bon ?

T : Oui mais si j'arrive pas à comprendre pourquoi j'ai eu un non atteint là je suis tout de suite en stress. Je ne sais pas ce que j'ai fait de mal et tout.

PE : Ah donc quand tu as un non atteint, ça veut dire que tu as fait quelque chose de mal ?

T : Bah quand je sais pas du tout d'où ça vient et après que je regarde et que je sais mieux. Pour moi plus je fais des erreurs et plus j'apprends donc après je fais moins d'erreur.

PE : Ah donc ça veut dire que dès fois c'est bien de se tromper alors ? Parce que du coup tu penses que se tromper ça permet de... ça permet quoi de se tromper ?

T : Ca permet d'apprendre de ses erreurs et puis bah après de plus les recommencer les erreurs.

PE : En effet oui, ça peut aider dès fois de se tromper, quand on se trompe dès fois, on comprend mieux pourquoi on n'a pas réussi, pourquoi il y a quelque chose que l'on n'a pas compris. On peut ensuite le retravailler et on maîtrise encore mieux après parce que l'on se souvient de ses erreurs. Est-ce que toi tu aimerais continuer à avoir un cahier des émotions l'année prochaine ?

T : Oui.

PE : Pourquoi ?

T : Parce que ça m'aide beaucoup à l'école et puis bah ça m'aide à pas déborder de colère. Et quand je l'utilise ça va beaucoup mieux et quand je suis en colère.

PE : D'accord donc toi tu aimerais bien continuer à avoir cahier pour écrire ce que tu penses, ce que tu ressens. Et c'est arrivé plusieurs fois que tu viennes me voir très triste en me disant « Je n'ai pas réussi, je ne comprends pas ça ne va pas. » Et souvent qu'est-ce que je te disais ?

T : Bah va écrire dans ton cahier des émotions.

PE : Et est-ce que toi tu avais l'impression que ça te faisait quelque chose de pouvoir écrire au moment où ça n'allait pas ?

T : Oui.

PE : Tu arrivais à te concentrer de nouveau sur ton travail après ?

T : Bah c'était un peu compliqué mais ça allait.

PE : Ca allait ? D'accord. Et bien est-ce que toi tu as quelque chose que tu aimerais bien rajouter sur le cahier des émotions ? Est-ce que tu penses qu'on pourrait changer des choses pour que ce soit encore mieux, que ça aide à aller encore mieux ?

T : Non ça m'aide assez, ça m'aide assez le cahier des émotions comme ça.

PE : Tu n'as pas d'autres choses à me dire sur ce cahier ?

T : Non pas spécialement.

Annexe 11 : entretien avec une élève sur le cahier des émotions

PE : Est-ce que tu te rappelles, vous aviez écrit une fois sur le cahier des émotions, si ça vous avait aidé, si ça vous avait plu, qu'est-ce que vous aviez trouvé de bien, de pas bien ?

C : Oui.

PE : Tu m'avais écrit que ça t'avait aidé. Tu te souviens ?

C : Oui.

PE : Est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi tu penses que ça t'a aidée ?

C : Bah parce que... parce que après je pense plus à mes émotions que j'ai dans ma tête.

PE : Tu ne penses plus à tes émotions que tu as dans ta tête ?

C : Oui.

PE : Donc le fait d'écrire sur ton cahier ça te permet d'enlever tes émotions de ta tête.

C : Oui.

PE : Est-ce que tu as le souvenir d'un exemple.

C : Par exemple quand je passe à Dine, par exemple.

PE : Alors c'est qui Dine ?

C : C'est mon frère qui est parti au Sénégal.

PE : Tu m'en as parlé dans ton cahier des émotions de Dine. Tu ressens quoi comme émotions quand tu penses à ton frère ?

C : Bah je ressens de la tristesse puisqu'il est loin pendant neuf mois je ne le vois pas. Il sera pas là à mon anniversaire.

PE : Donc tu t'es servie du cahier des émotions pour en parler c'est ça ?

C : Oui.

PE : C'est vrai que je l'avais lu à un moment donné, tu m'avais expliqué que tu étais triste parce que Dine il partait. Donc dans moments comme ça t'a aidé à te sentir un petit mieux. Est-ce que tu as d'autres moments où ça t'a aidé aussi ?

C : Non.

PE : Est-ce que tu as l'impression grâce à ce cahier de te sentir mieux au sein de la classe ? Pas que toi personnellement mais au sein de la classe, est-ce que tu as l'impression que ça t'a aidée ?

C : Dès fois oui, dès fois non.

PE : Et pourquoi dès fois oui, dès fois non ?

C : Bah parce que je pouvais pas trop parler aux autres.

PE : Tu pouvais pas trop parler de certaines émotions aux autres, c'est ça ? Il y avait des choses que tu voulais garder que pour toi ?

C : Oui.

PE : Du coup il y avait des choses que tu écrivais sur ton cahier et par contre que tu ne lisais pas aux autres ?

(Interruption de la discussion, question d'une élève)

PE : Et toi tu voulais bien l'écrire quand même, même si moi je le voyais ?

C : Oui.

PE : Ca ne te dérangeait pas que moi je le vois ?

C : Non ça ne me dérangeait pas.

PE : D'accord et quand est-ce que tu l'as utilisé exactement ton cahier ?

C : Euh...

PE : Ca remonte un peu.

C : Le dernier je crois que... Non je m'en souviens plus.

PE : Tu ne t'en souviens plus. Dès fois je vous demandais d'écrire dedans mais est-ce qu'il t'est arrivée dès fois à des moments d'écrire sans que moi je vous demande ?

C : Non je crois pas.

PE : Souvent tu écrivais quand je demandais ?

C : Oui.

PE : Est-ce que tu aimerais bien continuer à avoir un cahier des émotions l'année prochaine ?

C : Oui.

PE : Et pourquoi tu aimerais bien continuer à avoir un cahier des émotions ?

C : Bah après je vais mettre mes émotions, c'est pour ça.

PE : C'est pour ça que tu aimerais bien continuer, pour pouvoir noter tes émotions. C'est ça ?

C : Oui.

PE : Et est-ce que toi tu trouves qu'il faudrait que l'on change des choses dans le cahier des émotions pour que ce soit encore mieux ?

C : Euh oui mon orthographe.

PE : Tu voudrais changer ton orthographe pour que ce soit parfait c'est ça ? Et le cahier en lui-même, est-ce qu'il y a d'autres choses qu'il faudrait changer ? Est-ce que tu aimerais bien qu'il soit accessible différemment ? Est-ce que tu aimerais bien que la maîtresse, elle puisse ne pas regarder dedans ? Est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais bien changer ?

C : Non.

PE : Est-ce que tu veux rajouter autres choses à propos du cahier des émotions ?

C : Non.

Résumé

Ce mémoire aborde l'expression des ressentis et le bien-être à l'école par l'entremise de l'écriture de soi. Ce sont deux thématiques sur lesquelles je me suis questionnée. Je suis partie de l'hypothèse que l'expression des ressentis participait au bien-être du groupe-classe. Ce travail essaie de mettre en avant l'intérêt de se questionner sur le bien-être à l'école pour offrir aux élèves un climat de classe serein et propice aux apprentissages. Il tente d'interroger les pratiques, l'intérêt d'écrire pour libérer les élèves et pour tendre vers un bien-être indispensable pour la réussite de tous les élèves. Au cœur de ce travail, il est questionné la mise en place d'un cahier des émotions qui semblerait être facteur de bien-être. Ce travail s'inscrit donc dans le prolongement des recherches portant sur l'écriture de soi de B.Hubert, Y.Reuter, D.Bucheton, M-C Penloup, M-F Bishop ainsi que de P.Guimard et A.Florin concernant le sujet du bien-être.

Mots-clés :

Expression des ressentis - bien-être – l'écriture de soi – groupe-classe – climat de classe serein – réussite de tous les élèves – cahier des émotions

Abstract

This dissertation broaches expression of feelings and well being at school by means of self writing. I started working with the hypothesis that the expression of feelings influences the class-group's well-being. This work urges one to question the interest of well being at school in order to provide the students with a peaceful class atmosphere, suitable for the development of learning skills. It aims to question teaching practices, and to highlight the interest of writing to free the students and to participate in establishing a well-being essential to students' self-fulfilment. At the heart of this work lies the proposal of a « feeling book », a tool which seems to be a well-being's factor. So this work follows on from research works on self writing by B.Hubert, Y.Reuter, D.Bucheton, M-C Penloup, M-F Bishop as well as P.Guimard and A.Florin on the subject of the well-being.

Key-words :

Expression of feelings – well-being – self writing – class-group – peaceful class atmosphere – students' self-fulfilment– feeling book