



HAL
open science

Écriture, corps, école

Jean-François Bescond

► **To cite this version:**

Jean-François Bescond. *Écriture, corps, école*: Éléments de réflexion pour agir face aux questions soulevées par les difficultés des élèves à écrire et à lire. 2016. hal-01807024

HAL Id: hal-01807024

<https://hal.science/hal-01807024>

Preprint submitted on 4 Jun 2018

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.

Écriture, corps, école
Éléments de réflexion pour agir
face aux questions soulevées par les difficultés
des élèves à écrire et à lire
JF.Bescond (2016)

La réflexion suivante provient de questions soulevées par la qualité des productions de certains étudiants inscrits à l'université : il apparaît que nombre d'entre eux manifestent d'immenses difficultés à s'exprimer par écrit. Cette difficulté est parfois telle que les élèves sont dans l'incapacité de réaliser un écrit lisible (quand bien même il serait écrit via un traitement de texte) alors qu'ils sont pourtant titulaires d'un baccalauréat. Ces difficultés interpellent d'autant plus que ces étudiants, lors des situations d'interaction, présentent, souvent, des facilités à exprimer à l'oral une pensée structurée.

L'objectif de ce texte est de proposer une réflexion sur la confrontation à l'écrit, que ce soit lors d'activité d'écriture (« poser » des mots) ou lors d'activité de lecture (le rapport au mots qui ont été « posés ») telle qu'elle a lieu dans l'enseignement (avant l'université). Nous essaierons de mettre en évidence les principaux liens qui s'établissent entre lecture et écriture avec l'évaluation, et ceux qui ne s'établissent pas nécessairement avec la place accordée à l'Autre. Or c'est de ces liens que provient selon nous un manque d'intérêt sinon une relation conflictuelle à l'écrit, avec comme conséquence des difficultés à écrire et à comprendre le sens des activités de lecture hors de l'enseignement.

Dès lors, nous présenteront en quoi il nous semble que des activités de groupe peuvent favoriser le développement d'un intérêt pour la lecture et l'écriture et comment ces activités nous semblent aller de pair avec la place accordée à l'Autre. Pour ce faire nous proposerons un support théorique afin d'établir des dispositifs favorisant la réflexivité, entendue comme le décentrement de l'image de soi grâce aux relations avec des *autrui*, ce qui revient à poser la question de la relation à l'autre dans le contexte sociétal actuel.

Car, il nous semble que la difficulté à s'approprier les exigences et intérêts de lire et écrire sont des problématiques qui retournent de la place que tout un chacun peut envisager dans la société, en tant que citoyen par exemple, question qui entre en résonance avec l'actualité.

1-Réflexion sur le désinvestissement des élèves quant à la lecture et à l'écriture : constats pratiques et aspects théoriques

Une analyse de la relation entre les élèves et l'écriture conduit à un premier constat : pour les jeunes scolarisés, la principale confrontation à l'écrit a lieu à l'école. Pour la majorité d'entre eux, il n'est pas d'écrit hors de la classe !

Deuxième constat : l'écrit est lié de près à l'évaluation : soit il s'agit de prendre des notes, d'écrire un cours pour garder des traces en vue d'une évaluation ; soit il s'agit d'écrire dans le cadre de cette évaluation.

Bref, l'écrit sert de vecteur dans le cadre de l'évaluation, un aspect de l'enseignement souvent appelé « contrôle de connaissances ». L'évaluation est au sens littéral une « estimation de la valeur », entendu comme la mise de valeur sur une production par un *autre*¹ qui se trouve en position de non-tiers. La position de tiers est la position d'un acteur

¹ *Autre* en italique signifiera dans ce texte l'instance, 'autre' désignant alors dans ce texte l'autrui, le semblable auquel on peut s'identifier.

ou d'un objet social occupant une place d'intervenant, cet intervenant ayant pour fonction de fournir un support de réflexion. Or l'enseignant, au contraire, est entièrement impliqué et ne rend pas une image « neutre » de l'élève, au sens où il ne réfléchit pas toujours « la leur »² de la production, mais émet un jugement. Ce jugement consiste à trancher : l'enseignant détient le pouvoir (Legendre, 2001a).

Ce qui a été dit de l'écrit est aussi vrai pour la lecture. Dans le cadre scolaire, les activités des « mots posés » (écriture et lecture)³ sont donc assimilées à des activités d'évaluation impliquant *un autre* (l'instituteur, le professeur) parfois dévalorisant (à son insu). Car ce système qui devait être une mise en valeur, paradoxalement, devient dévalorisant ! En effet, le but de la notation est de donner de la valeur au langage relevant des « mots-posés » par les élèves, mais cette valeur est donnée en négatif. Les notes sont sur 20 (/20). 18/20 par exemple signifie qu'il manque deux points au rendu de l'élève pour que son « devoir » témoigne de la validité de toutes les réponses. De la même façon, un 12/20 signifie qu'il manque 8 points parmi ceux qui étaient comptés pour que l'expression soit jugée entièrement valable. L'évaluation réalisée est alors une estimation de ce qui manque ; ce n'est pas réellement une mise en valeur de ce qui existe (et encore moins de ce qui a existé ni de ce qui a été auparavant réalisé). Chacun s'identifie à sa parole et si celle-ci paraît sous-évaluée, alors c'est le « moi » qui paraît subir une attaque (Lipiansky, 1990). La confrontation à l'écriture peut ainsi perçue comme un risque de fragilisation identitaire.

L'existant est donc en général évalué « à minima ». Il est jugé sur 10 : si l'élève parvient à atteindre 10 points, il obtient alors « la moyenne ». Qu'importe ce qui compose ces dix points. Cette question s'accroît lorsque les points obtenus le sont par un travail dont la visée est de « bien répondre » à une consigne dont le sens n'est pas toujours évident et ce, quelque soit par ailleurs le niveau de connaissances.

Aussi, le lien existant entre le contenu de la réponse et le savoir réellement acquis reste peu intelligible. Une étude attentive prouverait que ce lien est le résultat d'un contexte (à travers une démarche semblable à celle de Wittgenstein, voir notamment *Cahier Bleu*, 2010, Pp. 53-54 et *Recherches philosophiques*, 2014, Pp.55-56). En ce sens, les évaluations ne font que mettre de la valeur sur des réponses fournies dans un contexte particulier, un contexte historiquement institué, rien d'autre.

L'écriture peut-elle être pensée sans envisager d'autres formes d'expressions tel que le dessin ? Un dessin résulte aussi d'une grammaire socialement apprise (Wittgenstein, *Le Cahier Brun*, Pp. 252-255). Quelle différence y a-t-il entre tracer des traits sur une feuille avec un crayon, tracer des traits dont la visée est de former des caractères, assembler des caractères ou bien des traits dont la forme ne constitue pas des caractères ?

L'écriture est un moyen d'adresser à un autre une part de soi à un moment donné, mais ce « don d'une part de soi » est-il évident pour l'essentiel des élèves ?

En laissant des traces de soi sur un support les gardant en mémoire, un 'autrui' pourra leur conférer un sens personnel lorsqu'il les lira. On parle alors « d'appropriation ». Cette appropriation est susceptible de fournir un autre regard.

Cet *autre* qui s'approprie ces traces peut-il être indéfiniment absent de ce qui est écrit ?

D'ailleurs, qui est cet *autre* ? Peut-il être pluriel ? Peut-il être un groupe ? Si l'écriture est un moyen d'expression parmi d'autres, peut-elle être pensée indépendamment de ceux-

2 « Ce que nous attendons ce n'est pas le fait, mais une ombre du fait » (Wittgenstein, *Cahier bleu*, 2010, 82) ;

3 Par les activités des « mots posés » nous entendons l'ensemble des activités mettant en relation une personne avec l'écrit, qu'il s'agisse d'écrire, de lire, de se poser des questions sur le sens d'un texte lu ou rédigé. Ce concept repose sur une théorie considérant le « mot » comme une scansion de la pensée exprimée par un segment dans le langage. Le mot prend sens uniquement s'il s'inscrit dans une chaîne de signifiants (signifier = faire signe).

ci? Le corps fournit ces expressions, l'écriture peut-elle être pensée sans prendre en compte le rapport au corps ?

C'est au cœur de l'institution scolaire que se mêlent écriture, lecture, évaluation, corps et expression. Pourquoi le sens de ces liens ne serait-ils pas questionné ? Comment pourraient-ils l'être ? À Quel titre ? Avec qui ?

Les fondements de cette réflexion acceptés, on peut alors poser des axes d'action.

2-Penser une pratique de décentration du regard

Peuvent être concernés les élèves et leurs professeurs. Les élèves bien évidemment qui, à travers leurs difficultés d'expressions et notamment lorsqu'ils écrivent, manifestent des difficultés à établir des liens entre l'écriture, la lecture et la vie sociale. La participation à des dispositifs leur permettrait de leur faire reconstruire du sens (le sens étant le lien entre des éléments, Charlot, 1999).

Les enseignants peuvent eux-aussi être concernés car ces dispositifs leur permettraient de redéfinir le sens des activités d'écriture et de lecture ; de ne plus seulement les considérer comme des processus d'apprentissage ou bien d'expliquer les difficultés d'expression comme résultant de manques, mais de les envisager comme des liens établis dans des contextes défavorables au développement d'une orthographe de qualité (par exemple).

Plusieurs cadres, pour les élèves, peuvent être définis :

		Sur le site de l'école	
		Oui	Non
Sur le temps de l'école	Oui	Dans l'école, sur le temps de l'école -avec des intervenants extérieurs -avec les enseignants -dans la classe ou hors de la classe ?	Sur le temps de l'école, hors du cadre spatial habituel -au sein d'activités animées par des enseignants -participation d'autres personnes aux activités (éducateurs, personnes susceptibles d'être concernées par un travail d'écriture?) ⁴
	Non	A l'école en dehors du temps scolaire -avec la famille -projet de développement locaux	Activités périscolaires -avec la famille -projet de développement local -aide aux loisirs pour des familles dans l'incapacité de partir en vacance -projets locaux -VRE

L'instauration du cadre va définir le décentrement de l'activité.

Le décentrement d'une activité désigne à la fois la réalisation effective de celle-ci et son élaboration dans un espace et/ou un temps inhabituel. Une activité ne repose pas tant sur sa réalisation que sur l'élaboration de sa réalisation ou bien des discussions en marge de sa réalisation. Or ces dernières dimensions, relevant d'activités dites « déontiques »⁵ sont

4 Des personnes en voie de réinsertion par exemple peuvent être concernées par des activités d'écriture s'inscrivant dans un cadre de maîtrise de l'écrit dont la finalité, en dehors du loisir, peut-être en suite de postuler à des offres d'emploi de manière plus autonome par exemple.

5 L'activité de discussion sur une activité.

souvent abandonnées.

L'habitude, pour les élèves n'écrivant et ne lisant que dans le cadre de l'école, c'est justement de n'écrire que dans ce cadre, en fonction de la façon dont ils se sont appropriés les consignes de l'enseignant. Ces consignes elles-mêmes dépendent par ailleurs de la façon dont l'enseignant s'approprie les contraintes institutionnelles et organisationnelles auxquelles il fait face dans son quotidien professionnel et extra-professionnel.

L'école fait donc de la lecture et de l'écriture une obligation externe à l'individu ; il n'a donc pas nécessairement la possibilité de s'en approprier d'autres usages.

C'est parce que cette habitude s'est ainsi forgée, au sein de la classe, que l'élève attribue le sens à la lecture ou à l'écriture : des activités en lien avec l'évaluation. Le sens se construit en faveur des événements de vie passés, des projections temporelles (ce que chacun voudrait faire plus tard, ce que chacun aurait souhaité faire) ou symboliques (ce que chacun se rêverait être), du discours institutionnel, des rapports (de force) sociaux.

Lorsque les « mots-posés » sont seulement liés à une activité mettant en œuvre *in fine* l'évaluation, le sens de l'écriture et de la lecture risque fort pour l'élève d'agir en fonction de ce qu'il estime être nécessaire à l'obtention d'une note bonne, ou d'une note suffisamment bonne (pourquoi faire plus quand la moyenne suffit?), ou bien de ne pas agir (lorsque échouer signifie réussir, Watzlawick, 1991). Il peut en ce cas s'agir d'établir des stratégies d'auto-handicap (pour une revue de question voir Finez, Berjot et Rosnet, 2011 ; pour le lien entre résultats, stratégies d'auto-handicap et origine sociale voir Souchal et Toczek, 2010), ou bien de recherche d'originalité sociale (Camilleri et al., 1990).

Bien entendu la construction de ce sens n'est pas déterminée à priori. Un élève peut aimer écrire, voire écrire bien et avec envie même s'il n'écrit que lors d'activités liées à l'évaluation. Au contraire un élève dans un milieu lettré peut détester écrire et l'écriture ne pas faire sens pour lui.

Le propos ici est de dire que le l'institution scolaire par ses dispositions, comme toute autre institutions, favorise l'émergence d'un certain sens. C'est « le but » si l'on peut dire de toute institution. Mais en liant les « mots-posés » à l'évaluation, et l'évaluation à une expérience en négatif (ce qu'il manque pour avoir une bonne note), le risque est d'ôter tout autre sens au fait d'écrire. Et c'est ce que nous constatons et que d'autres constatent comme nous, chez bon nombre d'élèves.

Dès lors, le décentrement, le fait d'écrire hors des cadres habituellement fixés oblige à construire un nouveau sens. Par exemple certains sports ne me concernent pas du tout. Pourtant lorsque je regarde ces mêmes sports à la télévision avec une personne passionnée, le fait qu'elle apporte de nouveaux éléments, un regard différent de mes pré-supposés, peut conduire à m'intéresser. C'est ainsi que l'on dit parfois « je n'aurais jamais pensé qu'une telle chose puisse m'intéresser ! »

L'exercice d'activités d'écriture/de lecture hors des cadres scolaires habituels peut favoriser l'émergence d'un intérêt nouveau pour ces mêmes activités ; le fait de rompre le lien « mots-posés »-évaluation permettra de créer une nouvelle dynamique.

Affranchi de cette relation, l'élève pourra alors construire un sens nouveau. Si l'écriture ou la lecture ne servent pas seulement à être évalué, à quoi peuvent-elles bien servir ?

3-Insérer les activités de lecture et d'écriture au cœur d'activités de socialisation

Briser le fonctionnalisme évoqué tout au long de ce texte (le lien « mots-posés »-évaluation ; le fonctionnalisme signifie que quelque sert à une autre chose : écrire sert à être évalué, voir par exemple Habermas, 1973/2012 et Honneth, 2007) ne veut pas nécessairement dire qu'il faut recréer une fonction ou du moins une fonction formelle.

Nous l'avons plus que sous-entendu plus haut, rompre avec ce fonctionnalisme passe par la réalisation d'une écriture collective. Il s'agit de ne plus laisser l'élève seul face à la page sur laquelle il fixe ou extrait des idées reposant sur des enchaînements de mots. L'écriture ou la lecture, dans ces activités de groupes, ne reposent plus sur une dyade élève-enseignant dont l'issue est une évaluation posée par ce dernier, mais une triade ; enfant-groupe-tiers, triade dont l'ancrage psychosocial fait directement appel à la définition du regard psychosocial évoqué par Serge Moscovici (Moscovici, 1984).

Le tiers, c'est l'intervenant qui pose des règles et des consignes d'élaboration. Ce tiers ne peut être évaluateur ou du moins il ne peut être seul évaluateur au risque sinon de reproduire la relation élève-enseignant dont nous voulons justement tenter de nous extraire. Le groupe est constitué d'autrui plus ou moins semblables et ressemblants. Si ces autrui sont diversifiés (c'est-à-dire lorsque le groupe est composé de personnes d'âges, d'origines ou d'ancrages différents) c'est la reconnaissance sociale de l'élève qui est mise en jeu. Il lui est alors permis de se construire une place dans la société et d'être acteur de sa socialisation au lieu de se débattre avec un « idéal du manque » (combler la distance qui manque pour être proche du 20/20 pour accéder un instant au « graal », comme s'il s'agissait de remplir le tonneau des danaïdes).

L'écriture et la lecture deviennent alors une épreuve (dans le sens « d'éprouvé ») dont l'issue est une évaluation certes, mais une évaluation par la mise en valeur de ce qui a été fait (la rédaction d'un texte, le choix d'un paragraphe à lire par exemple) aux yeux des autres. Cette forme d'évaluation est donc opposée à celle qui est habituellement réalisée au sein de l'école : point de note estimant la valeur, mais au contraire le droit de dire « j'aime ce que tu as fait », ce que ne peut pas dire un enseignant, au moins par convention.

Le tiers doit donc fixer le cadre en donnant des consignes précises mais aussi en veillant à maintenir des dispositions, pour tous les membres du groupe, à la bienveillance et à l'écoute, à l'empathie sinon à la sympathie. Dans tous les cas il s'agit de favoriser le partage et l'échange.

4-Favoriser la réflexivité des enseignants

Toutefois l'élève peut ne pas être seule cible de ce genre de dispositif. Pourquoi les enseignants ne devraient-ils pas réfléchir aux liens entre activités d'écriture et de lecture et évaluation ?

Pourquoi ne pas leur permettre de questionner, eux aussi, ces liens, afin de mieux les rendre saillants, afin d'éviter de tomber dans des écueils pédagogiques conduisant au désengagement des élèves, et ce, tout en suivant le programme ?

En ce qui les concerne, les dispositifs peuvent aussi mettre en œuvre un lien tiers-soi-même. Il ne s'agit pas seulement de groupe d'échange de pratique (surtout dans le cas des jeunes enseignants dont le temps de pratique est restreint) mais de jeux de scène, d'écriture et de lecture (il en retourne à chaque fois de pouvoir effectuer une production dont l'issue est fixée sur un support). Ces activités favorisent la réflexivité.

5-Théorie de la réflexivité

La réflexivité n'est pas une activité naturelle (si tant est qu'une activité puisse être 'naturelle'). Elle est socialement déterminée et socialement médiatisée. La réflexivité repose sur (1) un décentrement qui entraîne (2) un décalage critique de la représentation et enfin (3) une synthèse et/ou la naissance d'une pensée divergente. Ce décalage est rendu possible grâce à la présence d'un support.

Partons d'une situation de la vie de tous les jours : j'arrive « apprêté » à un entretien important. Je passe devant un miroir et c'est alors que je me rend compte que le vent ou la pluie ont défait ma coiffure et retourné mon col. Je profite d'être face au miroir pour tout remettre en ordre. J'avais donc une représentation initiale de mon allure or le passage devant un objet tiers m'a fait envisager une image différente de ce qu'il en est. Le miroir créé un décalage ; par conséquent je réajuste ma tenue. Je peux aussi tirer d'autres conclusions : non seulement je ne mettrai plus ces habits par temps de grand vent, mais en plus il va vraiment falloir que je me rende chez le coiffeur !

Dans *Les mots et les choses*, Michel Foucault, pour illustrer cet effet en miroir, se basait sur un exemple moins trivial. A travers une description des *Ménines* de Vélasquez, Foucault présente la relation triangulaire qui s'établit entre les personnages du tableau, le peintre (Vélasquez lui-même, représenté en train de peindre) et le public, notamment à travers le miroir représentant les souverains espagnoles (qui posent devant l'artiste). Parlant de l'impression qu'il se dégage lorsque l'on regarde l'œuvre, Foucault affirme « Au moment où nous allons nous saisir transcrits (...) comme dans un miroir nous ne pourrions surprendre de celui-ci que l'envers morne. L'autre côté d'une psyché » (P. 22). « Ici le miroir ne dit rien de ce qui a été déjà dit » (P.23). « Le miroir assure une métathèse de la visibilité qui entame à la fois l'espace représenté dans le tableau et sa nature de représentation ; il fait voir, au centre de la toile, ce qui du tableau est deux fois nécessairement invisible. Étrange façon d'appliquer au pieds de la lettre, mais en le retournant, le conseil que le vieux Pachero avait donné, paraît-il, à un élève, lorsqu'il travaillait dans l'atelier de Séville : 'l'image doit sortir du cadre' » (P.24).

Dans *l'éthique comme philosophie première*, Lévinas s'extrait totalement du concret afin de décrire comment « le moi » peut se retrouver confronter à lui-même. Il évoque « cette chute dans un entremêlé de possibles » qui induit cette situation « sans intentions, sans visées, sans le masque protecteur du personnage se contemplant dans le miroir du monde, rassuré et se posant. Sans nom, sans situation, sans titres. Présence qui redoute la présence, qui redoute l'insistance du moi identique, nue de tout attribut. Dans sa non-intentionnalité, en deçà de tout vouloir, (...) l'identité recule devant son affirmation, s'inquiète devant ce que le retour à soi de l'identification peut comporter d'insistance. » (Lévinas, 1992)

Au sein de ce lieu de confrontation de soi face à l'image de soi, ce lieu de questionnement de l'identité, le rôle de l'intervenant lors de la mise en place d'un processus de réflexivité est de « mettre en place un miroir » - quitte à lui-même jouer en partie ce miroir. Les échanges de groupe favorisent cet effet miroir, surtout si les activités en groupe sont organisées autour de productions dans lesquelles peuvent se reconnaître les participants. A travers des activités dont l'issue est la production (de textes, de situations, etc.) les membres d'un groupe projettent sur le papier ou dans l'imaginaire collectif, etc. des éléments qui vont constituer une image d'eux-mêmes. Or cette image fournit le support d'échanges. L'intervenant anime les échanges du groupe prenant place autour des

productions ou bien des participations à une production collective (dessins, écriture de texte, lecture, jeux de scènes, de construction, etc.). Au terme de ces échanges, chacun se trouve confronté non pas à sa propre image mais à l'image de lui telle que les autres la lui renvoie ; image qui peut être modulée à travers les échanges auxquels peut participer chacun dans le groupe.

Ce décalage par chacun ressenti ici comme un inattendu créé ce que Richard Rorty (Rorty, 1993) nomme de l'ironie (« c'est donc ça que les autres voient lorsqu'ils me regardent ! »)

Mais la bienveillance garantie par l'animateur intervenant fait de ce décalage créé une zone d'introspection, une « faille » au sein de laquelle le participant peut se questionner sur les sens jusqu'alors établis au cours des expériences vécues dans les différentes institutions qu'il traverse et qui le traverse.

6-La construction identitaire

L'écriture, le dessin, le jeu peuvent servir de médium afin que des personnes participant à des activités de groupe puissent se construire une image de soi nouvelle. L'écriture devient ainsi un support de développement personnel et social et non plus seulement un support d'évaluation. « L'expérience humaine est narrative » affirme Laplantine (2015).

Quoiqu'il en soit ce processus de construction identitaire met en exergue le caractère social de l'identité et le rôle qu'il joue dans sa construction, allant contre la conception *sui generis* habituellement entendue de ce processus. Cette conception réfute également la dualité social-individuel, en considérant que les identités individuelles et collectives sont inextricables, dans la droite ligne de la psychologie sociale d'Henry Tajfel (1972) et de la psychologie collective de Maurice Halbwachs (1944).

Cette construction identitaire s'effectue dans le cadre des groupes en question VIA un support afin de « dédramatiser » ou plutôt de « redramatiser » les activités d'écriture et de lecture ainsi que, dans une certaine mesure, les activités d'apprentissage. C'est en effet au sein d'un « drame » (Malrieu, 2003) que l'échec scolaire se loge, que l'élève apprend à vivre cet échec, l'accepte, le suscite parfois et en joue, le cas échéant. Or ce drame s'accompagne presque toujours de la désymbolisation et d'un cortège d'appropriation de la violence que cette désymbolisation suscite.

Écriture, lecture et échanges sont alors parmi les meilleurs moyens de recréer du liant symbolique dans un temps qui, s'accéléralant sous la pression de l'idéologie et de la technologie, rend difficile le sentiment d'avoir des prises sur les événements. « Tout récit raconte une transformation et s'efforce de dire le temps. Or l'expérience du temps n'est pas seulement le plus humain, c'est ce qu'il y a de spécifiquement humain » (Laplantine, 2015). Dans cette (im)possibilité de prendre pieds dans le récit, se joue rien de moins que « la condition humaine », « l'expérience du changement vertigineux des sentiments et opinions, la difficulté de se reconnaître en le temps en est à l'origine. Cette expérience nous convertit en un être extérieur à nous-même, fuyant, passager, aux contours flous et qui résiste à être figé » (Molina, 2005).

Recréer du drame autour des difficultés de lecture et d'écriture c'est aussi mettre en place des émotions or le système scolaire, opposant les émotions et l'apprentissage, ne prend pas en compte celles-ci. Les émotions sont littéralement « ce qui met en mouvement » et c'est bien de mouvement dont il est question face aux blocages dans lesquels « s'encristent » les élèves en situation d'échec.

La réflexivité permet ainsi de retravailler l'identité sociale des élèves mais elle est aussi nécessaire pour les professionnels que sont les enseignants, surtout lorsqu'ils débutent et sont en voie de professionnalisation. La réflexivité est ici source d'appropriation de l'identité professionnelle.

7-La société dans l'identité, l'écriture vers la société

La question identitaire est renforcée pour tout un chacun dans une société en mutation mais son poids est accrue pour une personne traversant une période de transition ou une phase de questionnement au sein d'une autre sphère de socialisation que l'école, dans le cas des élèves et enseignants.

L'enfance est, dans les sociétés occidentales au moins, une phase d'évolution vers la phase adulte (dans la société du projet, le sens commun n'hésite pas à décrire « l'enfant comme adulte en devenir ») et la professionnalisation des enseignants est bien entendu une phase de transition vers l'acquisition de savoirs spécifiques.

Pour les plus jeunes, il s'agit de se construire une base identitaire favorable à un investissement subjectif de la société alors qu'ils évoluent en marge d'institutions qui offrent difficilement des repères, parce que celles-ci sont souvent déstructurées en sus d'être fréquemment en conflit entre elles. Ainsi, les histoires et récits que chaque institution porte et qui permettent de configurer des jeux dans les rôles dont tout un chacun est porteur, ces histoires et récits, pour le dire autrement, qui sont transpersonnels et s'expriment dans des relations interpersonnelles, qui servent de guide-ligne en fonction de ce que chacun souhaite écrire, tendent à perdre de leur autorité, de leur portée, de leur audibilité.

Les récits alternatifs auquel se rattacher sont souvent porteurs d'une violence présentée comme invariante au genre humain. Elle se présente donc comme une vérité universelle (le sens commun soutient de plus en plus que « la nature humaine fait que l'homme est un loup pour l'homme » - discours soutenu par certaines disciplines prenant appui par exemple sur *la théorie des jeux*)

L'écriture permet d'envisager autrement le récit. Il en va de même pour la lecture, d'autant plus si ces formes d'expression s'articulent à d'autres formes d'expression et d'émotion. Réfléchir aux mots-posés au sein de groupe, est alors un moyen d'investir la société au sein d'un récit solidaire (autour de l'écoute et de la bienveillance). Ces groupes deviennent des espaces de réflexion du citoyen.

8-Les lieux des groupes

La mise en place de groupe réflexifs dont les activités se basent sur l'expression et, principalement, sur celles en lien avec les activités liées aux « mots-posés », ne peut relever d'un recours systématique ou « accessoire ». Le recours à ce genre de dispositif ne peut être considéré comme neutre ; envisager sa mise en œuvre elle-même ne pourrait se passer d'une réflexion préalable relative au contexte local, avec la caractérisation de la dynamique psycho-sociale, des jeux d'acteurs, de leurs problématiques respectives, etc. Il n'est pas exagéré de considérer cette réflexion préalable comme aussi importante que la réalisation de ces groupes. Cette réflexion aura pour objectif de poser les questions suivantes : Qui participera ? Pourquoi ? Qui animera ? Où ? Comment ? Avec quels objectifs ? Comment les participants pourront se saisir de ce dispositif ? Quelles marges de manœuvres seront acceptées ? Quel suivi sera mis en place afin d'apprécier les écarts qui ne manqueront pas de survenir ? Dans quelles « démarches » s'inscrivent la mise en place de tels groupes ?

L'initiative de ces démarches peut relever de différents acteurs :

-des collectivités locales soucieuses de fournir un cadre « citoyen » à des familles : ce cadre peut intervenir en tant que loisir même s'il peut cibler en priorité des familles présentant des difficultés d'insertion (par exemple dans des dispositifs de VRE).

-des CE d'entreprise peuvent aussi soutenir le développement de loisirs « intellectuels » à destinations d'enfants et de leurs familles au sein de démarches de tourisme citoyen et réflexifs. Ces dispositifs pouvant aussi intervenir en lien avec les communautés locales et éventuellement la valorisation du patrimoine.

-des groupes d'établissements scolaires souhaitant défendre un enseignement de la langue ouvert, sans cesser de rompre avec la littérature classique. Peuvent participer à ce type de dispositifs des personnes œuvrant hors de l'école, le groupe étant un espace favorable pour mettre en mot les « choses du dehors », entendu comme le « dehors de l'école ».

-des élèves au sein d'établissements souhaitant promouvoir et valoriser des dispositifs de dialogue et de création collectifs.

-des établissements formateurs des enseignants afin que ceux-ci puissent expérimenter ce type d'activité de groupe et y développer une sensibilité tout en évoquant le processus de professionnalisation dans lequel il évoluent.

9-Conclusion

A travers ce texte, nous avons voulu présenter en quoi la dynamique des groupes offrait la possibilité de recréer des liens entre les activités d'écriture, de lecture et la socialisation. Nous avons voulu montrer qu'il était alors possible, à travers ces dispositifs, de traiter la socialisation comme l'insertion dans un récit social. La question ainsi envisagée n'est plus seulement celle de l'écriture ou de la lecture au regard de la « réussite scolaire », mais celle de la possibilité pour tous de se créer des espaces favorisant le lien que ce soit avec des semblables, avec des proches, ou bien avec des autres symboliquement éloignés.

Bibliographie

- Legendre, P. (2001). Leçons II. L'Empire de la vérité. Introduction aux espaces dogmatiques industriels. Paris, Fayard.
- Wittgenstein, L. (2010). Cahier Bleu et le Cahier Brun. Paris, Gallimard.
- Wittgenstein, L. (2014). Recherches philosophiques. Paris, Gallimard.
- Charlot, B. (1999). Du rapport au savoir, éléments pour une théorie. Paris, Anthropos.
- Watzlawick, (1991). Comment réussir à échouer. Paris, Seuil.
- Habermas, J. (1973/2012). Raison et légitimité. Paris, Petite bibliothèque Payot.
- Honneth, A. (2007). La réification. Petit traité de Théorie critique. Paris, Gallimard.
- Moscovici, S. (1984). Psychologie sociale. Paris, PUF.
- Rorty, R. (1993). *Contingence, ironie et solidarité*. Paris, Armand Colin
- Tajfel H. (1972).
- Halbwachs, M. (1944).
- Finez L., Berjot S., Rosnet E. (2011). Déterminants, motifs et cibles des stratégies d'auto-handicap comportemental. Determinants, motives and targets of behavioral self-handicapping, *Revue internationale de psychologie sociale* Vol.3, N°.24, p. 5-42
- Souchal C. et Toczek M.C. (2010). Buts de réussite, conceptions de l'intelligence, différences de performances liées à l'appartenance socio-économique des élèves : de nouvelles hypothèses explicatives ?. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* N°1, Vol. 43, p. 13-35
- Foucault, M. (2001). Les mots et les choses. Paris, Gallimard.
- Lipiansky, 1990. *in* Stratégies identitaires
- Molina, E. (2005). Biografía personal de un símbolo. *Archipiélago*, n°69, *Autobiografía como provocación*. Pp. 31-37.
- Malrieu, P. (2003). La construction du sens dans les dires autobiographiques. Toulouse : Eres.