



ISSN 1951-6088
ISSN en ligne 2260-653X

Quand l'expression poétique devient un médium d'apprentissage et d'ouverture au monde : l'exemple de l'atelier slam

Catherine Gendron

profcs, Université de Rennes 2, France

catherine.gendron@hotmail.fr

<https://orcid.org/0000-0002-7212-7882>



Reçu le 30-06-2022 / Évalué le 18-08-2022 / Accepté le 22-11-2022

Résumé

Cet article se propose de montrer en quoi la mise en place d'un atelier slam en contexte scolaire constitue un lieu propice aux apprentissages. La visée collective de cet atelier, qui s'inscrit dans la perspective actionnelle prônée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, favorise l'émergence d'émotions positives par le développement de compétences psychosociales, notamment l'empathie. En travaillant collectivement avec et sur les mots, les élèves apprennent à coopérer afin de réaliser une production commune. Petit à petit, ils construisent ainsi un esprit de groupe qui renforce l'estime de soi et stimule la motivation.

Mots-clés : ateliers slam, empathie, émotions, estime de soi, travail collaboratif

When poetic expression becomes a medium for learning and opening up to the world: the example of the slam workshop

Abstract

The aim of this article is to show how the implementation of a slam workshop in a school context constitutes a place favouring learning. The collective purpose of this workshop, which is in line with the action-oriented perspective advocated by the CEFR, encourages the emergence of positive emotions through the development of psychosocial skills, particularly empathy. By working together with and on words, students learn to cooperate in order to produce a joint creation. Step by step, they build a group spirit which strengthens self-esteem and stimulates motivation.

Keywords: slam workshops, empathy, emotions, self-esteem, collaborative work

Introduction

Depuis Damasio (1995), on sait que les émotions jouent un rôle primordial dans les apprentissages, constituant des leviers, ou, au contraire, des freins aux apprentissages. Ces émotions sont étroitement liées à l'image de soi que les apprenants se construisent. Par conséquent, « le fait de stimuler les différents facteurs

émotionnels, comme l'estime de soi, l'empathie, la motivation, peut faciliter considérablement le processus d'apprentissage d'une langue » (Piccardo, 2007 : 41). Ces facteurs émotionnels sont étroitement corrélés au sentiment d'efficacité personnelle, défini ainsi par Olivier Galand :

La confiance d'un individu en sa capacité dans une tâche donnée détermine en partie la façon dont il va faire face à cette tâche et le niveau de performance qu'il va effectivement atteindre, pour peu que celle-ci dépende au moins en partie des actions de l'individu (Galand, 2004 : 92).

En effet, depuis la théorie du sentiment d'efficacité personnelle développée par Bandura (2007), on sait que plus l'image qu'un apprenant se fait de ses compétences est positive, plus la confiance qu'il a en lui-même est élevée et plus sa motivation est renforcée. Il en résulte une intensification de son implication dans une démarche d'apprentissage et, par conséquent, des probabilités d'efficacité augmentées. A contrario, moins l'image que l'apprenant se fait de ses compétences est positive, moins il aura confiance en lui et moins sa motivation et son investissement personnel seront soutenus. Dans le premier cas de figure, les émotions ressenties sont positives (plaisir, satisfaction, fierté...) et favorisent une forte implication dans le travail, dans le second, elles sont négatives (frustration, peur, honte, tristesse...) et favorisent le repli sur soi et le désengagement.

L'une des missions de l'école est donc d'installer chez les apprenants un climat de sécurité affective et émotionnelle propice à un engagement de leur part dans les activités d'apprentissage qui leur sont proposées. L'objectif de cet article sera de démontrer dans quelle mesure la production d'un slam collectif peut faciliter l'instauration de ce climat par le développement de l'empathie, notamment émotionnelle, au sein de la classe.

Pourquoi le slam ?

Le slam est un art oratoire. Si ses origines ne semblent pas posées de manière certaine, il est à peu près acquis qu'il doit sa popularisation à Mark Kelly Smith, ancien ouvrier du bâtiment originaire de Chicago. De l'avis de celui-ci, la poésie perd tout son intérêt lorsqu'elle est uniquement lue et ne prend tout son sens que lorsqu'elle fait l'objet d'échanges entre personnes qui ont à cœur de lui donner vie. Il décida donc, dans les années 80, d'organiser des « tournois » de poésie dans un bar de Chicago. Ces compétitions étaient basées sur l'idée de partage et d'égalité : la scène était ouverte à toute personne intéressée par la poésie vivante, quelles que soient ses origines ethniques, sociales et religieuses. Ces rencontres devinrent rapidement très populaires et donnèrent lieu à l'organisation d'autres rencontres, d'abord à New York, puis dans le monde entier.

De nos jours, on pratique le slam essentiellement dans deux types de lieux bien distincts. D'une part, des tournois de slam officiels sont organisés un peu partout dans le monde au niveau local, régional, national et international¹. D'autre part, on pratique le slam lors de scènes ouvertes, ou *slam sessions*, qui se déroulent le plus souvent dans des bars, des salles de spectacle, des Maisons des jeunes et de la culture (MJC)... À ces occasions, les interactions entre les slameurs et leur public sont permanentes. D'abord, ce dernier est appelé à réagir aux performances des slameurs². Ensuite, parce que le slam repose sur le principe d'égalité et de tolérance qui autorise toute personne à slamer en public, indépendamment de toute considération ethnique, sociale ou religieuse, le public est également invité à slamer s'il le souhaite. Tout le monde est donc potentiellement slameur et public à la fois. La *slam session* est un espace d'expression où la parole de chacun est libre : aucun sujet n'est tabou et les thématiques sont très variables d'un slameur à un autre. Toutes les manières de déclamer, tous les registres de langue y sont acceptés, de même que les inventions lexicales et les alternances entre langue orale et langue écrite (Vorger, Abry, Bouchoueva, 2016).

Ainsi, le slam crée du lien - de partage et de connivence - entre les slameurs et leurs publics. C'est d'ailleurs ainsi que le slameur Grand Corps malade définit son art :

Le slam c'est avant tout une bouche qui donne et des oreilles qui prennent. C'est le moyen le plus facile de partager un texte, donc de partager des émotions et l'envie de jouer avec des mots (Collectif 129H, 2007 : 31).

Des recherches menées en contexte scolaire insistent sur les bénéfices à tirer des pratiques artistiques oratoires en vue de l'amélioration des compétences langagières et transversales (Aden, 2008). Le slam en est un exemple. Cette pratique d'expression contemporaine utilise des techniques poétiques déjà connues de nos poètes classiques, ce qui la rend extrêmement intéressante dans le cadre scolaire car elle stimule l'intérêt de nos élèves pour la poésie classique en établissant un pont entre celle-ci et une forme de poésie plus moderne et à laquelle ils sont plus réceptifs. Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, elle constitue un formidable lieu d'entraînement aux compétences écrites et orales. Enfin, du point de vue des apprentissages transversaux et psychosociaux, elle renforce la spontanéité et la créativité.

Par ailleurs, grâce à ses principes fondateurs, « l'atelier slam peut se définir comme un espace d'expression orale et écrite au sein duquel se créent des moments d'écoute, de partage et de tolérance, et où les slameurs collaborent et échangent sur leurs "stratégies" d'écriture » (Boultif, 2017 : 81-82).

Cette très brève présentation laisse déjà deviner en quoi la production d'un atelier slam collectif constitue un lieu d'éducation à l'empathie, propice à l'émergence d'émotions facilitatrices d'apprentissage.

Méthodologie

Pour ce qui est du contexte des expérimentations, cet article prendra appui sur des observations faites lors d'ateliers slam que nous avons eu l'occasion d'organiser pendant plus d'une dizaine d'années alors que nous étions enseignante de lettres-anglais dans un lycée professionnel du bâtiment. Les ateliers qui serviront de support à cette présentation ont fait l'objet d'un projet interdisciplinaire français-anglais, avec le concours d'un slameur ou une slameuse professionnels. Lorsque l'atelier donnait lieu à une performance du type *slam session* au foyer du lycée, devant d'autres classes, les collègues d'arts appliqués se joignaient à nous pour aider les élèves à concevoir les affiches annonçant l'évènement.

Étant l'observatrice d'ateliers auxquels nous participions le plus souvent, il ne nous a pas été facile de prendre des notes sur tous les aspects observables en cours d'activités. Filmer les élèves - ou même procéder à des enregistrements audio - n'était pas toujours simple non plus. Outre le fait que tout le monde ne souhaitait pas m'accorder les droits, nous avons découvert, lors de nos premières expériences, que certains élèves étaient perturbés par la caméra ou le magnétophone et ne se comportaient pas « naturellement » pendant les activités proposées. Ceci n'est pas inhabituel : des recherches ont montré que les enregistrements peuvent parfois devenir des facteurs inhibiteurs qui entravent le bon déroulement des activités observées et faussent les expériences (Garcia-Debanc, Delcambre, 2001). Par conséquent, nous avons fait le choix de prendre des notes pendant l'atelier lorsque cela était possible, sinon tout de suite après qu'il avait été terminé. Nos observations, qui ont duré pendant près d'une dizaine d'années, ont résulté de questionnements qui se sont imposés à nous et se sont modifiés et complétés au fur et à mesure que les ateliers se sont succédé. Ainsi, nos premiers questionnements ont ciblé uniquement les bénéfices à tirer d'un atelier slam dans le cadre de l'amélioration des compétences langagières des élèves, orales et écrites, en classe d'anglais. Certains des constats faits à ces occasions nous ont rapidement poussée à nous interroger sur le développement de l'empathie que les ateliers semblaient générer.

Déroulé type d'un atelier slam

Quelles que soient les formes prises par ces ateliers, leur déroulé a été sensiblement le même d'une année à l'autre. Dans un premier temps, les élèves étaient invités à participer à des petites activités d'échauffement, présentées de manière

ludique. À titre d'exemple, ils ont participé à des petits *brainstormings* sous la forme de jeux, souvent en vue d'une réactivation lexicale³, mais pas uniquement⁴. Cette première étape était suivie par la phase d'écriture d'un slam collectif au cours de laquelle ils étaient soumis à de courts exercices d'écriture individuelle, toujours suivis par une étape d'écriture collective, puis de discussions, de négociations et de réécritures, jusqu'à l'obtention d'une production qui fasse l'unanimité au sein de la classe. Pour finir, les élèves apprenaient à performer leur texte, ce qui donnait également lieu à des tâtonnements, à des discussions et à des améliorations. Selon la durée de l'atelier, le slam collectif pouvait se terminer par la production de courts slams individuels.

Quelques constats observés lors de ces ateliers

En règle générale, les constats étaient les mêmes d'une année à l'autre. Au tout début, les élèves étaient plutôt réticents à l'idée de devoir créer et clamer une œuvre personnelle. Leurs motifs étaient multiples. Le plus souvent, ils affirmaient ne pas maîtriser suffisamment la langue pour se lancer dans un tel exercice. On sait que l'adolescence est souvent une période de recherche de soi et de fragilité au cours de laquelle les jeunes sont particulièrement sensibles au regard des pairs (Le Breton, 2016). Cette crainte du jugement de l'autre se manifestait aussi dans leurs arguments.

Cependant, les premières activités, menées sous forme de jeux, instaurent rapidement une ambiance détendue. On a constaté que le plaisir et l'entraide sont vite devenus la règle, même lors d'activités faisant jouer la compétition⁵. La peur du regard de l'autre disparaissait progressivement au profit d'un esprit de groupe marqué par une solidarité de tout instant qui perdurait jusqu'à la fin de l'atelier. Plus les élèves avançaient dans les activités, plus ils avaient à cœur de résoudre les problèmes qui se posaient à eux. Pour la très grande majorité d'entre eux, il en a résulté une amélioration de leurs compétences langagières, chacun à son rythme, chacun selon son niveau.

Les observations notées à l'occasion de ces ateliers montrent que les élèves comprenaient rapidement l'intérêt de travailler à deux ou en groupe-classe. Par la réassurance qu'il leur apportait, le travail collectif stimulait beaucoup leur créativité en stimulant leur motivation à réussir. Cet atelier, un peu anxiogène au départ, était devenu progressivement un défi qu'ils avaient eu à cœur de relever.

En fin d'atelier, les élèves avaient acquis une certaine confiance en leurs capacités en constatant qu'ils étaient finalement en mesure de produire une œuvre collective. Il n'était d'ailleurs pas rare qu'ils demandent à renouveler l'expérience.

La question est maintenant de comprendre quels leviers ont été actionnés qui expliqueraient ces constats.

Des activités ludiques et socialisantes

Dès le début de l'atelier, les activités d'échauffement proposées par les slameurs génèrent un esprit de groupe au sein de la classe. Ces activités, le plus souvent menées sous forme de jeux, sont destinées à détendre l'atmosphère tout en réactivant du lexique susceptible d'être utilisé lors de la phase d'écriture⁶. par exemple, l'activité dite « bombe des rimes », qui se joue en cercle fermé :

Demander aux participants de se mettre en cercle, l'animateur choisit un mot et donne la boule à un participant qui devra trouver une rime puis passer la bombe à un autre participant de façon aléatoire et le plus vite possible (dans un temps limité entre 5 et 10 secondes selon le groupe). Si la rime n'est pas trouvée dans les temps, ou si le mot dit l'a déjà été, le participant explose et est éliminé. Les deux derniers s'affrontent en un duel qui détermine l'unique vainqueur (Collectif 129H, 2007 : 44).

Somme toute, la bombe des rimes n'est plus ni moins qu'un *brainstorming* dont l'aspect ludique permet aux règles de ne pas être perçues comme scolaires et contraignantes. Elle relève à la fois du *play* (jouer pour le plaisir du jeu) et du *game* (jouer en respectant des règles strictes). Le fait que cette activité soit présentée sous forme de jeu donne aux élèves l'impression d'être dans un espace situé hors du cadre scolaire et qui leur offre plus de liberté. Pourtant, cette liberté est toute relative puisque la bombe des rimes impose des règles strictes : un mot ne peut être proposé qu'une fois et, lorsqu'un joueur met trop de temps à lancer un nouveau mot, il est éliminé. Par ailleurs, l'activité propose un défi : vaincre les camarades à cette « course aux mots ». Or, bien qu'elle se termine par l'annonce d'un unique vainqueur, l'esprit de compétition ne se fait pas sentir puisqu'on constate systématiquement que les élèves éliminés ont à cœur d'aider leurs camarades à rester dans le cercle. On voit que le plaisir du jeu pour le jeu l'emporte sur le désir de victoire et devient source de motivation. Ceci tendrait à démontrer que la contrainte n'est pas nécessairement source de blocage, bien au contraire. Présentée comme un défi à relever, elle contient une dimension ludique qui motive les élèves.

Par ailleurs, l'entraide instaurée spontanément par les élèves montre l'aspect socialisant de ce type d'activités. Le plaisir procuré par l'activité leur permet, sans qu'ils s'en rendent vraiment compte, de réactiver de manière collective du lexique dont une partie leur servira lors de la phase d'écriture. Par conséquent, ils sont déjà dans une démarche de co-construction des savoirs : malgré la supposée

compétition qui sous-tend l'activité, ils sont déjà dans la collaboration. Ainsi, le jeu utilisé à des fins pédagogiques « permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives. » (Cuq, 2003 : 160).

Le cercle développe l'empathie émotionnelle

Mais le jeu n'est pas l'unique raison de cet engouement de la part des élèves. En plus du plaisir de jouer ensemble, ces premières activités développent l'empathie émotionnelle au sein de la classe. Le cercle qu'ils forment permet à chacun d'être le témoin des émotions de l'autre. Depuis les travaux de Rizzolatti et Sinigaglia (2008), nous savons que nous possédons des neurones qui s'activent à la vue d'une personne. Un peu à la manière d'un miroir qui nous renverrait ses paroles, ses actions ou ses mimiques, ils nous permettent de comprendre le ressenti de cette personne en déclenchant une forme de résonance émotionnelle qui génère l'empathie. Ce sont ces mêmes neurones, appelés neurones miroirs, qui activent les réactions par imitation, mais aussi l'apprentissage.

Lors des activités d'échauffement, ce sont eux qui amènent les élèves à décrypter les émotions de leurs camarades. Prenons comme exemple « la bombe des rimes ». Les tout premiers lancers de balle sont souvent vécus comme un peu gênants, un peu stressants. Cependant, grâce aux neurones miroirs, les élèves sont les témoins visuels des premières appréhensions des camarades. Le décryptage de ces premières émotions leur permet de réaliser qu'ils partagent les mêmes gênes et inquiétudes. Ce constat les invite à moins prendre en compte le jugement de l'autre, ce qui a un effet désinhibiteur : puisque les difficultés et inquiétudes sont les mêmes pour tous et que cela se voit chez tout le monde, la parole se libère. Puis, très vite, le plaisir du jeu prend le dessus et les émotions décryptées sont plus positives. Cette fois, les neurones miroirs renvoient à chacun le plaisir partagé par tous, renforçant alors le plaisir du jeu et, par extension, la motivation à s'engager dans l'activité. Dans ce type d'activités, l'empathie émotionnelle est directement liée à du vécu partagé.

Les *brainstormings* font naître l'envie de travailler ensemble

Qu'ils soient ludiques, comme la « bombe des rimes », ou d'apparence plus sérieuse, comme ceux qui ponctuent la phase d'écriture⁷, les *brainstormings* sont basés sur quatre principes essentiels qui en font des activités rassurantes pour les élèves. Selon son inventeur, Alex Osborn, ces principes sont les suivants (Agogué, 2016) :

- La critique est interdite.

- Les idées les plus folles sont les bienvenues car une idée originale, voire farfelue, peut donner naissance à une autre idée réalisable.
- La quantité est privilégiée : plus on trouve d'idées, plus on augmente ses chances d'en trouver de très satisfaisantes.
- Il faut être attentif aux idées des autres et pouvoir les transformer, les améliorer, les associer entre elles.

On comprend aisément en quoi ces principes installent de la réassurance au sein du groupe. En limitant les inhibitions, l'absence de critiques négatives facilite la prise de risque et libère la créativité. L'incitation à verser dans la surenchère de propositions n'est pas sans déplaire aux élèves qui voient là une occasion de s'exprimer sans risquer de voir leurs idées moquées. Tout est accepté, le tri se fera plus tard, au fur et à mesure de la rédaction du texte.

De plus, l'attention portée aux idées des camarades est un fondamental dans la perspective de l'ouverture à l'autre et de l'éducation à l'empathie. En effet, la capacité à se mettre à la place de l'autre suppose de porter une grande attention, non seulement à sa parole, mais également à ce que son langage corporel nous raconte de lui (mimiques, regards, postures, etc.). Ainsi, pour pouvoir argumenter en faveur d'une idée, de son amélioration, voire de sa suppression, il faut être attentif à l'idée exprimée en elle-même, mais également à la personne qui l'a exprimée. Cela facilite la négociation par l'identification des arguments les plus pertinents. Cela permet aussi d'éviter les formulations susceptibles de blesser l'autre. Les interactions sereines et respectueuses favorisent le bien vivre ensemble et le bon déroulement du travail collaboratif. Ceci est notamment visible lors de la réalisation du texte, au moment où les élèves doivent proposer des idées de phrases qui doivent ensuite être modifiées (voire, abandonnées) en vue de composer un texte qui plaira à tous.

Les *brainstormings* ont donc pour effet de renforcer la motivation à travailler en collaboration.

Travailler ensemble pour développer ses compétences psychosociales

L'intérêt de la production d'un slam collectif réside dans le fait qu'il impose un objectif commun à la classe. Par conséquent, il est l'affaire de chacun et la collaboration est de mise. Or, la collaboration sollicite de nombreuses compétences psychosociales parmi celles retenues par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) (Luis, Lambois, 2015) et les implique dans une interrelation de tout instant. Puisque la mission à remplir est la production d'un slam collectif, les élèves ne peuvent faire autrement que de travailler ensemble, les uns avec les autres et les uns pour les autres. Ainsi, chaque suggestion de phrase, de reformulation, de tentative

d'amélioration du texte fait l'objet de négociations afin d'aboutir à un consensus. Ceci entraîne les élèves à diverses compétences psychosociales essentielles au bien vivre ensemble et à la construction du citoyen, notamment l'écoute active de l'autre, le respect de sa différence, le soutien mutuel et réciproque. Globalement, ce sont les mêmes que celles constatées par Perrenoud dans son analyse des compétences travaillées lors de projets pédagogiques :

Un projet oblige à coopérer, donc à développer les compétences correspondantes : Savoir écouter, formuler des propositions, négocier des compromis, prendre des décisions et s'y tenir. Mais aussi savoir offrir ou demander de l'aide, partager ses soucis ou ses savoirs ; savoir répartir les tâches et les coordonner ; savoir évaluer en commun l'organisation et l'avancement du travail ; gérer ensemble des tensions, des problèmes d'équité ou de reconnaissance, des échecs. À cela s'ajoute un travail sur les compétences de communication écrite (plan, mémos, correspondance, marches à suivre) et orale (argumentation, animation, partage de savoirs, etc.) (Perrenoud, 1999).

Le groupe rassure et motive

Pour finir, les élèves prennent conscience de leur propre importance au sein du groupe, ce qui a pour effet de renforcer la confiance qu'ils ont en eux-mêmes en renforçant leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007) et, par extension, leur estime de soi. En effet, en apportant chacun sa pierre à l'édifice, les élèves partagent à la fois la responsabilité et la fierté du travail finalisé.

Dans le même temps, ils prennent conscience de l'importance du groupe dans leur propre réussite car, si chacun a stimulé l'effort collectif, ce dernier a dynamisé l'effort individuel. Par le sentiment de sécurité qu'il crée, le groupe devient un support efficace au développement personnel de l'individu. En ne laissant pas les élèves seuls face à leurs hésitations, et en renforçant leurs compétences, il « aide chacun à se construire comme personne, à se relier aux autres aussi bien qu'à s'en différencier » (Perrenoud, 1999). En somme, il devient « une source majeure de confiance en soi et d'identité, qui sont à leur tour des ingrédients précieux du rapport au savoir, de l'envie d'apprendre et du sentiment d'en être capable » (*Ibid.*).

Conclusion

Au terme de cette présentation, ce travail aura montré que les bénéfices à tirer d'un atelier slam en termes d'éducation à l'empathie s'étendent bien au-delà. En impliquant cette compétence dans un système d'interrelation permanente avec les autres compétences psychosociales, il vise à « transformer les apprenants en

acteurs sociaux, impliqués dans des situations de communication réelles et authentiques en vue d'acquérir une autonomie transférable dans d'autres situations » (Berdal-Masuy, Botella, 2013 : 60). De fait, il contribue à éduquer les élèves à la citoyenneté. Par conséquent, il constitue un « outil » efficace pour amener les élèves à acquérir, non seulement des savoirs et des savoir-faire, mais aussi des savoir-être qui leur seront utiles tout au long de leur vie.

Toutefois, il convient de rester prudent et de ne pas considérer les bénéfices de ce type d'ateliers comme acquis une fois pour toutes. En réalité, si ces bénéfices se font sentir assez durablement, l'expérience montre qu'ils finissent malgré tout par s'estomper progressivement, particulièrement lorsque l'implication des élèves dans des travaux collaboratifs est très ponctuelle. Par conséquent, pour que ces derniers puissent tirer des bénéfices durables du travail collectif, celui-ci doit leur être proposé de manière répétée. Le contenu et les objectifs du projet doivent également être diversifiés. Le fait même de proposer des travaux collaboratifs variés et dans toutes les disciplines suppose que les stratégies développées par les élèves seront nécessairement multiples, enrichissantes, renforçant de fait leur capacité à l'adaptation, ainsi que leur aptitude générale au vivre ensemble.

Bibliographie

- Aden, J. 2008. Compétences interculturelles en didactique des langues : développer l'empathie par la théâtralisation. In : *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Paris : éditions Le Manuscrit.
- Agogué, M. 2016. Alex F. Osborn. Le brainstorming, premier outil de support à la pensée créative. In : *Les Grands Auteurs en Management de l'innovation et de la créativité*. Caen : EMS Éditions.
- Bandura, A. 2007. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles : De Boeck.
- Berdal-Masuy, F. Botella, M. 2013. « La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ? Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche sur les apprenants », *Lidil*, n° 48, p. 57-76. [En ligne] : <http://lidil.revues.org/3314> [consulté le 10 avril 2022].
- Boulitif, A. 2017. *Retombées d'un atelier d'écriture créative inspirée du slam sur la motivation à écrire et sur la créativité à l'écrit d'élèves de troisième secondaire*. Thèse de doctorat en éducation. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Collectif 129H. 2007. *Écrire et dire : Petit guide méthodologique pour l'animation d'ateliers slam*. Mairie de Paris : Commission Européenne/Fond Social Européen. [En ligne] : <https://www.129h.com/slam-formations> [consulté le 20 mai 2022].
- Cuq, J.P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle. Paris : CLE International.
- Damasio, A. 1995. *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Galand, B., Vanlede, M. 2004. « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? ». *Savoirs*, n° 5, p. 91-116. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-91.htm?contenu=bibliographie> [consulté le 24 mai 2022].

Garcia-Debanc, C, Delcambre, I. 2001. « Enseigner l'oral ? ». *Repères*, n° 24-25, p. 3-21.

Le Breton, D. 1998. *Corps et adolescence*, Yapaka.be. [En ligne] : <https://www.yapaka.be/livre/livre-corps-et-adolescence> [consulté le 24 mai 2022].

Luis, E., Lambois, B. 2015. « Les compétences psychosociales : définitions et état des connaissances ». *La santé en action*, INPES, n° 431, p. 12-16. [En ligne] : <https://www.santepubliquefrance.fr/docs/la-sante-en-action-mars-2015-n-431-developper-les-competences-psychosociales-chez-les-enfants-et-les-jeunes> [consulté le 10 avril 2022].

Perrenoud, P. 1999. *Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment ?* [En ligne] : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html [consulté le 10 mai 2022].

Piccardo, E. 2007. « "Humain, trop humain". Une approche pour esprits libres : de la nécessité d'une dimension humaniste dans la didactique des langues ». *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 19, p. 21-49.

Rizzolati, G., Sinigaglia, C. 2008, *Les neurones miroirs*. Paris : Odile Jacob.

Vorger, C. et al. 2016. *Jeux de slam. Ateliers de poésie orale*. Grenoble, France : Presses Universitaire de Grenoble.

Notes

1. Pour plus d'informations sur les tournois officiels, voir le site de la *Ligue Slam de France* : <https://www.ligueslamdefrance.fr/le-slam>.

2. La règle veut que ces interventions se fassent toujours dans un climat de bienveillance et de respect de l'autre, excluant de fait toute forme de protestation agressive ou insultante.

3. À ce propos, voir le livret *Écrire et dire : Petit guide méthodologique pour l'animation d'ateliers slam*, rédigé par le collectif de slameurs 129H, notamment la « bombe des rimes » (44), parfois aussi appelée le « lancer de mots », que tous les slameurs avec lesquels j'ai eu l'occasion de travailler ont proposée à mes classes.

4. Certaines activités, qui s'apparentaient à des activités fréquemment utilisées en théâtre ou en yoga, avaient pour but de détendre les élèves, de les habituer à s'approprier l'espace, ou encore de leur apprendre à moduler leur voix.

5. Nous renvoyons à nouveau au guide rédigé par le collectif 129H.

6. Pour plus d'informations sur les activités souvent proposées dans le cadre d'ateliers slam, voir le guide méthodologique édité par le collectif de slameurs 129H.

7. Par exemple, lorsqu'il est demandé au groupe classe de réactiver du lexique autour d'un champ lexical ou d'une thématique, ou encore lorsqu'ils doivent trouver des phrases sur la thématique choisie et avec du lexique trouvé précédemment, pour ensuite les assembler en un texte cohérent.