

Le slam : du projet didactique à l'expérience humaine

Slam poetry: from didactic project to human experience

El slam: del proyecto didáctico a la experiencia humana

Dominique Bomans

Volume 48, numéro 1, printemps 2020

La francophonie : un objet à redéfinir

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1070099ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1070099ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bomans, D. (2020). Le slam : du projet didactique à l'expérience humaine. *Éducation et francophonie*, 48(1), 33–52. <https://doi.org/10.7202/1070099ar>

Résumé de l'article

L'expérience pédagogique et didactique rapportée dans cet article découle de circonstances où l'auteure est devenue l'initiatrice d'un projet sur le slam dans son école. Celui-ci tenait compte des caractéristiques particulières du milieu francophone québécois dans lequel elle enseigne depuis quatorze ans.

À travers le récit réflexif et introspectif d'une expérience professionnelle marquante, l'auteure nous relate sa prise de conscience langagière et identitaire, et la façon dont celle-ci lui aura permis, au moyen du slam, de renouer avec l'Autre dans son identité et dans sa langue.

Porteur d'apprentissages transformateurs, le slam permettrait, par les échanges qu'il produit, la coconstruction d'une nouvelle identité collective francophone plus inclusive et plus à même de répondre aux besoins de la société métissée de demain.

Le slam : du projet didactique à l'expérience humaine

Dominique BOMANS

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

L'expérience pédagogique et didactique rapportée dans cet article découle de circonstances où l'auteure est devenue l'initiatrice d'un projet sur le slam dans son école. Celui-ci tenait compte des caractéristiques particulières du milieu francophone québécois dans lequel elle enseigne depuis quatorze ans.

À travers le récit réflexif et introspectif d'une expérience professionnelle marquante, l'auteure nous relate sa prise de conscience langagière et identitaire, et la façon dont celle-ci lui aura permis, au moyen du slam, de renouer avec l'Autre dans son identité et dans sa langue.

Porteur d'apprentissages transformateurs, le slam permettrait, par les échanges qu'il produit, la coconstruction d'une nouvelle identité collective francophone plus inclusive et plus à même de répondre aux besoins de la société métissée de demain.

ABSTRACT

Slam poetry: from didactic project to human experience

Dominique BOMANS, University of Ottawa, Ontario, Canada

The pedagogical and didactic experiment described in this article emerged from a slam project the author initiated at her school. It took into account the specific characteristics of the Quebec Francophone environment where she has been teaching for fourteen years.

Through the reflective and introspective description of a remarkable professional experience, the author tells us about the expansion of her language and identity awareness, and how this enabled her to reconnect with the identity and language of the Other through slam.

Because of the discussions it produces, slam is a vehicle for transformative learning and could contribute to the co-construction of a new collective Francophone identity which is more inclusive and better able to meet the needs of the multi-cultural society of tomorrow.

RESUMEN

El slam: del proyecto didáctico a la experiencia humana

Dominique BOMANS, Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

La experiencia pedagógica y didáctica descrita en este artículo proviene de circunstancias en donde la autora se convirtió en la iniciadora de un proyecto sobre el *slam* en una escuela. Dicho proyecto tomó en consideración las características particulares del medio francófono quebequense en el cual la autora enseña desde hace catorce años.

A través de la narración reflexiva y introspectiva de una experiencia profesional significativa, la autora relata su toma de consciencia lingüística e identitaria, y la manera en que esta le permitiría, a través del slam, re-conectarse con el Otro de su identidad y de su lengua.

Portador de aprendizajes transformadores, el *slam* permitiría, gracias a los intercambios que produce, la co-construcción de una nueva identidad colectiva francófona más inclusiva y dar una respuesta a las necesidades de la sociedad mestizada del mañana.

INTRODUCTION

La Belgique, d'où je suis originaire, compte trois langues officielles. Deux d'entre elles se côtoient régulièrement dans les sphères publique et privée. Si mes parents, mon frère, ma sœur et moi partageons, au sein de notre famille exogame, deux affiliations culturelles différentes, « être francophone » était pour moi un état de fait, une qualité dont je n'avais jamais contesté la valeur intrinsèque. C'était une évidence. Je parlais français à la maison, j'allais à l'école de langue française régie par la Communauté française de Belgique, je cochais le français comme langue maternelle sur tous les documents officiels. Je vivais en français et j'aimais tant cette langue que je suis devenue enseignante de français.

Étudiante en deuxième année d'un doctorat en éducation, je n'ai pas la prétention de présenter, en chercheuse aguerrie, les résultats d'une recherche menée à bien. Je souhaite, à la lumière du rôle de praticienne-chercheuse décrit par De Lavergne (2007), partager un regard réflexif sur la pratique qui génère et oriente mon activité de recherche alors même que cette dernière réoriente, de façon récursive et dialogique, mon activité professionnelle. Ma démarche se veut clairement introspective dans le sens où Brown (2012, cité dans Albert et Couture, 2013) l'entend : un processus de transformation personnelle, associé à un élément de prise de conscience.

À travers le souvenir d'une expérience pédagogique marquante, c'est le récit d'une subjectivité linguistique mouvante (Brogden, 2010) que je relate. J'espère ainsi rendre plus explicite la façon dont ma conception monolithique de la francophonie (Calinon, 2015) a été ébranlée en me penchant sur l'une des étapes professionnelles de mon parcours identitaire et langagier. Me poser la question de savoir ce que veut dire « être francophone », à l'intérieur même de l'exercice de mon métier, m'a permis de me rapprocher de l'Autre (Bélanger et Garant, 2010), et de découvrir des francophonies dont je ne soupçonnais pas l'existence.

À LA RENCONTRE DE CETTE « AUTRE FRANCOPHONIE »

C'est au cœur d'une capitale bilingue, façonnée par l'immigration, que j'ai suivi ma formation à l'enseignement. C'est à Bruxelles que j'ai rencontré les premiers défis liés à l'enseignement du français à des jeunes pour qui cette langue était tout, sauf maternelle. On ne peut pas dire que ma formation m'avait réellement préparée aux enjeux d'un tel enseignement, mais je cherchais déjà, à l'époque, des moyens pour motiver la prise de parole de mes élèves et pour augmenter leur confiance, et ce, même si les concepts de « construction identitaire » ou d'« insécurité linguistique » m'étaient encore inconnus.

Arrivée au Canada, c'est à Toronto, alors bastion du multiculturalisme canadien¹, que j'ai fait mes premières gammes dans le milieu éducatif, constatant la cohabitation de multiples réalités francophones, dont celles de mes élèves/locuteurs et locutrices francophones en contexte d'immersion française. C'est encore à Toronto que j'ai pris davantage conscience, d'un point de vue plus personnel, de mon identité partagée de *zinneke*² bruxelloise.

Finalement, le Québec a été le premier milieu francophone majoritaire où j'ai enseigné au Canada. Après avoir exercé de nombreuses années dans les milieux d'immersion française de l'Ontario, j'ai décidé, un peu par hasard sans doute, d'ancrer ma réalité francophone au cœur d'une magnifique région québécoise et de renouer avec l'enseignement du français, langue maternelle. C'était sans compter sur les spécificités d'un milieu francophone singulier.

Située dans un environnement particulièrement anglicisé, l'école où j'œuvrais était (et est encore) la seule école secondaire francophone d'une région très vaste (14 106 km², la moitié de la Belgique, pour une population d'environ 14 000 habitants, soit 785 fois moins que dans mon pays d'origine). À égale distance d'une ville de l'Ontario, d'un côté, et d'un bastion historiquement anglophone de la province de Québec, de l'autre, et reliée à la ville par une seule grande route, cette école secondaire occupait une position géographique qui soulevait un certain nombre de défis. Force est pourtant de constater que les instances éducatives officielles du Québec ne reconnaissent pas les enjeux linguistiques et identitaires de l'enseignement du français dans la région, créant ainsi un sentiment d'isolement plus grand pour le personnel de l'école, et plus spécifiquement, peut-être, pour les membres du personnel enseignant le français.

AU CŒUR DE LA MAJORITÉ, UN MILIEU QUI SE DÉCOUVRE « MINORITAIRE » OU L'ÉTAT D'UNE SITUATION LINGUISTIQUE PARTICULIÈRE

Sur le plan politique, ma pratique se situait au cœur du Québec, où le français constitue la langue de la majorité. Pourtant, dans la région qui nous préoccupe, sur les quelque 14 000 personnes qui y résident, 40,3 % sont francophones pour 56,4 % d'anglophones. Un peu plus de 1 % parlent une langue non officielle et, si l'on considère l'infime pourcentage de personnes parlant une langue officielle en plus d'une langue non officielle, c'est le double des individus qui parlent l'anglais comme langue

-
1. Aujourd'hui, il est davantage question d'«interculturalisme». Voir à ce sujet *Le multiculturalisme: un concept à reconstruire* (Wieviorka, 2009).
 2. Terme bruxellois utilisé de façon dérisoire pour désigner les habitants de Bruxelles et qui insiste sur leur identité bâtarde.

officielle, plutôt que le français³. D'un point de vue strictement quantitatif, l'un des critères fréquemment utilisés pour définir le caractère minoritaire d'une langue (Blanchet, 2005), la langue française est ici minoritaire par rapport à l'anglais.

Une telle affirmation, en contexte québécois, pourrait bien provoquer quelques soubresauts de la part des communautés francophones minoritaires hors Québec. Toutefois, dans cette école du Québec, l'anglais est la langue maternelle de bon nombre d'élèves dont les familles anglophones, installées dans ce coin de pays depuis les débuts de la colonisation, défendent leurs droits de minorité linguistique. Si l'anglais n'est pas la langue première des francophones de cette région, il est souvent considéré comme tel par ces derniers qui le perçoivent comme une langue de prestige social et de pouvoir, et qui l'utilisent en lieu et place du français, instituant ainsi, selon le principe de réduction de l'exercice sociétal normal d'une langue (Boyer, 2006), le statut, si pas minoritaire, à tout le moins minoré, de la langue française. Replacée dans le contexte provincial plus large, l'affirmation selon laquelle une langue minorée peut même être majoritaire (Blanchet, 2006) prend alors tout son sens.

Néanmoins, si la question de la dualité linguistique constituait bien la toile de fond des réalités langagières de cette école, c'est davantage le caractère hybride de la langue de mes élèves et la fierté qu'ils affichaient, souvent d'un air de défi, à l'égard de leur « parlure » qui devaient retenir mon attention d'enseignante. « Disloquant la langue française, l'« indigénisant », mes jeunes semblaient exprimer à la fois leur déchirement identitaire de se dire dans la langue de l'autre et la volonté de s'inventer une identité « bilingue »⁴ » (2013) qui leur était propre et dont ils pouvaient se targuer. Comme je ne condamnais ni le fait que mes élèves soient bilingues ni le fait qu'ils parlent une variété de français différente de la mienne, je pensais faire preuve d'ouverture et d'inclusivité à leur égard.

Leur exposant, en guise d'introduction à mes cours de français, mon propre bilinguisme néerlandais/français, allant jusqu'à leur présenter le dialecte bruxellois, je pensais n'offrir aucune entrave à la construction identitaire de mes élèves. Croyant bien faire, j'ignorais pourtant leur langue vernaculaire, porteuse de leur identité langagière et culturelle. La tenant responsable de leur échec en français, de leur impossibilité de s'intégrer au cégep ou à l'université, je la sous-estimais et n'en tenais pas compte. Elle n'avait le droit de vivre qu'en dehors ou sur le palier. Dans mes classes de français, elle était devenue, dans ma toute grande ouverture d'esprit, *persona non grata*.

3. Je base ces statistiques sur le recensement de Statistique Canada de 2011, et non sur celui de 2016, étant donné que la validité des chiffres de ce dernier a été contestée, essentiellement au sujet des questions linguistiques. Les proportions me semblent cependant similaires.

4. Nous reprenons ici l'un des axes d'analyse des notions de « minorité » et de « minoration » développé lors d'un colloque, *Paysages minorants, dynamiques et implications*, organisé en 2013 par l'École Normale Supérieure des Lettres et Sciences Humaines de Bouzaréah et le Laboratoire de recherche LISODIP à Alger.

Dans les faits, la création de cet espace francophone unilingue entraînait la stigmatisation de la langue de mes élèves (Levasseur, 2018). Ils ne développaient souvent que peu d'attachement, voire aucun, vis-à-vis de la culture francophone qu'ils percevaient comme condescendante, vis-à-vis de la langue française qui représentait pour eux l'objectif d'une norme inatteignable auquel un système éducatif (coercitif?) les contraignait d'accéder. Là où le français que je leur enseignais « échouait », la langue vernaculaire que mes élèves se créaient leur offrait un répit. En adoptant une identité bilingue et en faisant usage d'une langue s'apparentant, dans ses caractéristiques, au parler populaire acadien du Nouveau-Brunswick (le « chiac »),

certaines jeunes [tentaient] d'articuler des aspects apparemment contradictoires dans une identité cohérente sans devoir choisir entre le français et l'anglais. Pour ces jeunes, il ne [suffisait] pas de dire qu'ils [étaient] francophones ou anglophones selon les situations, mais bien qu'ils [étaient] les deux en même temps. (Pilote, 2007.)

Comment alors intégrer cette réalité langagière à ma pratique enseignante?

VERS UNE PRATIQUE PLUS INCLUSIVE

Si, à l'instar de Fleuret, Bangou et Ibrahim (2013), il n'était pas question ici « de minimiser le rôle majeur de la langue de scolarisation », à savoir le français standard, « dans la réussite scolaire », il était cependant question « de porter un regard différent sur l'école ou, à tout le moins, sur l'ouverture de l'école aux contextes familiaux et périscolaires, en prenant notamment en compte les biographies langagières (Cuq, 2003) des élèves, soit leur capital linguistique, pour qu'elles servent au développement de la langue de scolarisation » (p. 286). Concevant jusqu'alors, dans une perspective monolingue d'apprentissage du français, la langue comme étant essentiellement un code normé à enseigner, je percevais le français standard comme l'un des moyens d'émancipation d'élèves trop souvent aux prises avec des difficultés scolaires. Je considérais dès lors la normalisation de la langue de scolarisation comme vecteur quasi exclusif d'apprentissage du français et je reléguais le répertoire langagier des apprenants et des apprenantes au rang de problèmes en occultant les acquis qu'ils détenaient dans leur langue d'origine (Fleuret, Bangou, Ibrahim, 2013). Or de nombreuses recherches, notamment dans l'apprentissage du français langue seconde, établissent l'indéniable nécessité de prendre en compte la réalité langagière des élèves comme l'une des clés de réussite de l'apprentissage d'une langue (Abdallah-Pretceille, 1997; Castellotti et Moore, 2002; Cummins, 2008; Auger, 2007; Dervin, 2010; Cenoz et Gorter, 2014).

C'est la conception de la complexité des francophonies en jeu dans mon milieu, ce processus de double minoration/majoration (français/anglais, « parlure » de mes élèves/français normé), dans un contexte où la majorité anglophone de la place se bat pour ses droits de minorité anglophone au Québec, et l'existence de ces tensions linguistiques et identitaires exacerbées qui m'ont alors incitée à me tourner vers

d'autres stratégies pédagogiques d'enseignement afin d'assurer ma survie. Il me fallait ouvrir ce que je nomme mes « francophonies personnelle et professionnelle » à celle des autres, et intégrer l'ambivalence linguistique de mes élèves à mon enseignement et à leur apprentissage. Je devais trouver les moyens de mettre en œuvre un projet qui permette d'arrimer à la fois la norme collective de la langue française et les individualités langagières de chacun. C'était là, pour moi, la condition *sine qua non* d'une véritable équité.

DE LA RÉALISATION INDIVIDUELLE À L'ENJEU COLLECTIF

Le 24 septembre 2015 avait lieu, aux chutes du Niagara, le 68^e congrès de l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF). Pour notre⁵ établissement scolaire, il s'agissait là de notre toute première participation à l'événement et de l'amorce d'un changement. Nouvellement en poste, notre directrice – qui venait de la même commission scolaire et de la même région, mais du secteur primaire (notre institution étant de niveau secondaire) – avait décidé de poursuivre le travail des leaders pédagogiques commencé dans les écoles du primaire et d'entamer plus officiellement une réflexion sur le fait français et sur la spécificité de notre établissement en tant qu'unique école secondaire de langue française de la région⁶.

Nous étions plusieurs membres de la direction et du personnel enseignant, au primaire et au secondaire, représentant des champs très différents (sciences humaines, mathématiques, anglais et français). Nous ne percevions pas tous le français de la même façon, que ce soit personnellement ou professionnellement, et nous n'étions pas tous rendus au même stade de notre réflexion. Alors qu'au primaire, cette dernière était de toute évidence en progression et déjà bien avancée, nous l'entamions à peine au secondaire, partant d'horizons très différents. Nous avions toutefois la volonté d'être là et nous comprenions l'importance de ce qui était en jeu : la survie même de notre école. En effet, depuis quelques années, celle-ci perdait systématiquement, et de façon alarmante, une partie de sa population étudiante au profit des écoles anglophones de la région, à tel point que certains emplois étaient menacés.

De retour du congrès, il nous fallait partager ce que nous avions vécu – c'était d'autant plus difficile que nous ne revenions pas avec un certain nombre de « recettes » pédagogiques ou didactiques transférables directement et aisément, mais avec les effluves d'une atmosphère que le thème du congrès, *En français? Avec plaisir!*, avait instillée en nous, et que nous savions déjà dépendants d'un contexte, évanescents et fragiles. Il nous fallait donc trouver les moyens de rejoindre nos collègues et de

5. L'espace d'une section, le « je » de l'introspection individuelle se mêlera au « nous » de la réflexion collective.

6. Cette réflexion avait vu le jour l'année précédente, sous la forme d'un atelier sur la construction identitaire donné par une représentante de l'ACELF, mais n'avait pas trouvé d'écho suffisant, selon la directrice, à l'intérieur des murs de l'école. Notre participation à ce congrès devait donc nous permettre d'entamer un travail de sensibilisation auprès de l'ensemble du personnel de l'établissement.

vaincre le scepticisme de plusieurs d'entre eux, susceptibles de constituer la principale source de résistance au changement. Nous avons alors décidé d'organiser une grande journée pédagogique alliant l'ensemble du personnel de la commission scolaire, secteurs primaire et secondaire, où le besoin d'une réflexion sur le fait français se faisait plus criant. C'était la première fois, en dix ans, que je participais à une journée pédagogique qui alliait les deux secteurs, mais il nous fallait agir de concert face à cette crise qui touchait conjointement et indifféremment tous nos établissements.

Je ne voyais alors qu'un moyen de partager ce que j'avais vécu : organiser une sorte de démonstration éducative concrète des principes véhiculés lors du congrès de l'ACELF en faisant vivre à mes élèves une expérience en français essentiellement basée sur le plaisir, comme j'avais pu l'expérimenter moi-même lors du congrès (même si, bien sûr, la nature en serait différente) et en partageant les « résultats » de cette expérience avec mes collègues. Un projet autour du slam devenait alors une réponse possible, originale et créative, au besoin du milieu. En effet, la pratique du slam apparaissait comme un « lieu possible d'une réconciliation avec la langue [française] – voire avec l'école – qui passe par l'évolution des représentations vis-à-vis de celles-ci » (Vorger, 2012).

Me fiant à ma connaissance du phénomène hors des murs de l'école, j'ai élaboré une séquence didactique qui aurait lieu dans mes classes de 4^e (deux groupes) et de 5^e année du secondaire (un groupe). Ce projet se voulait au départ d'ampleur modeste, puisqu'il ne s'adressait qu'à mes groupes, à l'intérieur de la classe, et qu'il ne s'étalerait que sur une période de transition de deux à trois semaines entre deux projets d'enseignement-apprentissage « plus sérieux » en ce qui concerne les notations et les évaluations.

LE SLAM POUR SORTIR DE MA ZONE DE CONFORT

« Le slam est une **expérience** artistique, divertissante, éducative, spirituelle, réflexive **et, par-dessus tout, profondément bouleversante**⁷ » (je souligne) (Smith, 2009, traduction libre). Art populaire, outil pédagogique, instrument de création, genre littéraire ou paralittéraire, contexte de prise de parole, outil de construction identitaire, d'émancipation et de résistance, tribune de libre expression, mouvement littéraire, politique et social, le slam ne se laisse définitivement pas saisir comme une seule et même réalité. Si tout le monde peut en faire, peu de gens semblent pourtant savoir de quoi il s'agit. À la préoccupation très didactique de cerner quelles connaissances valoriser, le slam soulève davantage de questions qu'il n'apporte de réponses. Imaginez donc le désarroi de l'enseignante ou de l'enseignant qui voudrait s'y attaquer.

7. « *Slam is an experience that's artistic, entertaining, educational, spiritual, reflective, and above all life-changing.* »

Étymologiquement, si l'origine du vocable n'est pas nébuleuse, elle reste pourtant incessamment discutée. Le mot «slam» désignerait, en argot américain (en *slang*), la «claque», faisant ici référence à l'effet causé par le «texte de slam» qui émeut, ébranle, secoue ou choque, mais tente toujours de *frapper* juste les auditeurs. Si cette explication est l'une des plus répandues, ce n'est pourtant pas celle de l'initiateur du mouvement, qui explique avoir choisi ce terme pour son sens sportif et ludique de *schlem*, vocabulaire emprunté au bridge et au whist, et utilisé lorsqu'un camp remporte toutes les levées (Smith, 2009). D'autres explications sont aussi fournies, mais n'ont pas atteint le niveau de notoriété de celles qui précèdent.

Je retiens la proposition du Collectif 129H (2013), l'un des tout premiers collectifs de slam français qui, partant de l'ensemble des définitions, définit cet art comme le fait de «monter sur scène pour projeter des mots qui claquent» et qui, finalement, atterrissent dans les bras du public (je complète). Au même titre que «chaque slam suit ses propres règles et rituels et établit ses propres règlements⁸» (Smith, 2009, traduction libre), chaque personne, selon sa propre expérience du slam, semble ainsi s'octroyer le droit de réinventer l'origine même de ce mot. De fait, le slam est avant tout un fait vécu personnel. Pour le comprendre et pour mieux le cerner, il faut d'abord le vivre à sa façon. «Art de la représentation qui exprime toute sa force dans l'instant de la déclamation» (Collectif 129H, 2013), le slam n'est pas qu'un texte écrit, c'est aussi et surtout une performance orale. En ce sens, le slam a tout d'un art de la scène.

Ce mouvement étant fréquemment assimilé à d'autres mouvements culturels tels que le rap ou le hip hop, Vorger met en garde contre ces rapprochements hâtifs (Mouginot, 2018), tandis que Smith établit une liste relativement exhaustive de ce qu'il considère être du slam, tout en précisant que ce qu'il n'est pas est aussi important (Smith, 2009). Résumant les propos de ce dernier, le slam, c'est de la poésie, mais pas une poésie d'initiés, une forme démocratisée, ouverte à tous, quels que soient l'âge, le genre, la religion, etc. Le slam, c'est une performance; c'est d'ailleurs ce qui le distingue d'une forme écrite plus élitiste de poésie. Le slam, c'est encore une compétition à ne pas prendre au sérieux. Ce sont les spectateurs qui, armés de leurs critères tout à fait subjectifs, déterminent la «qualité» du poème. Le slam se vit dans l'instantanéité des interactions de la slameuse ou du slameur avec son public, et non dans le couronnement du ou de la poète de la soirée. Le slam, c'est finalement une communauté internationale de gens qui se rassemblent pour célébrer la poésie et la performance de celle-ci.

8. «*Each slam follows its own rules, rituals, and regulations.*»

ENJEUX ET POTENTIALITÉS DE LA TRANSPOSITION DU SLAM EN MILIEU SCOLAIRE

Enthousiasmée par la nouveauté, j'étais cependant sceptique sur les possibles retombées d'une telle entreprise; j'avais l'impression de progresser en territoire inconnu. Comment enseigner un phénomène aussi expérientiel, propre à chaque individu, que le slam? Comment permettre à chacun de mes élèves de vivre pleinement cette expérience d'apprentissage? Comment susciter l'intérêt des élèves pour cette forme poétique, quand bien même elle serait démocratisée? Comment les inciter à s'engager et à s'investir, autrement que pour les points, dans une performance orale qui dépasserait de loin le principe des présentations orales plus traditionnelles? Comment prendre en compte la multiplicité des genres de textes? Comment évaluer? Alors que je savais pourquoi je désirais tenter «l'expérience», j'avais bien du mal à en définir les multiples «comment».

Je devinais, pour l'avoir déjà expérimenté moi-même, que le slam permettait de sortir du carcan de l'enseignement traditionnel de la poésie, de l'analyse de contenus et de structures de poèmes à partir desquels les élèves ne font que reproduire ce qu'ils ont observé. J'espérais d'ailleurs découvrir de nouveaux moyens d'aborder la poésie, sans nous mettre la pression d'obtenir des résultats scolaires, à mes élèves ou à moi-même, le tout étant évalué pour le volet «communication orale» (qui ne vaut que 10 % en regard des volets «écriture» et «lecture») et pour lequel il ne s'agissait pas de la seule évaluation.

Je savais également qu'il me fallait accorder une grande importance à l'aspect performatif du slam puisqu'il constitue la finalité même du texte. S'agissant d'écrire pour dire, la pratique du slam peut, en jouant sur la dimension ludique de la langue et sur les frontières entre l'écrit et l'oral, influencer le rapport à la langue et favoriser l'appropriation linguistique (Vorger, 2012).

En libérant les élèves des contraintes de la langue, j'espérais leur permettre de se désinhiber, de prendre confiance en leurs capacités scripturales et orales, en plus de former leur capacité à se démarquer d'un modèle donné pour produire un texte original et nouveau (Boultif, 2012), parce que c'est bien de production qu'il s'agissait ici. Au-delà d'une culture juvénile exclusivement réservée à l'usage des jeunes, marginalisant parfois davantage le jeune qu'elle ne le prend en compte, le slam révèle sa parole singulière et lui accorde un nouveau statut. Il n'est plus le consommateur passif d'une culture monolithique récupérée pour les besoins de l'institution, mais bien le producteur lucide d'une culture qui force cette institution, qui lui donne la parole, à l'écouter.

Parce que les soirées slam présentent une multiplicité de textes de genres différents, selon les affinités de chaque individu, parce que le slam est polymorphe et pluri-dimensionnel, parce qu'il est «la convergence des genres qui acceptent d'exister

en-dehors de leurs carcans respectifs» (Guay de Bellissen, 2009), je savais qu'il me serait extrêmement difficile d'expliquer aux élèves ce que j'attendais d'eux. Je ne pouvais pas, comme à l'accoutumée, me référer à des critères de forme et de contenu bien précis.

J'ai dès lors décidé de me fixer sur les règles du jeu davantage que sur le jeu lui-même. Si toutes les soirées slam sont à l'image de celles et de ceux qui les organisent, il n'en reste pas moins quelques attributs « rituels » communs : ni musique, ni effets sonores ou lumineux, ni ornements vestimentaires, ni accessoires, seulement un texte de sa propre création à énoncer, un micro, une personne, un temps de parole de trois minutes. Il me fallait encore m'assurer, dans le contexte linguistique donné, que les élèves répondraient à l'appel ludique du slam et qu'ils entreraient dans le jeu sans trop en discuter les règles. Vu le scepticisme de certains d'entre eux, la partie n'était certes pas gagnée d'avance, mais j'étais convaincue qu'il était important de la jouer.

De fait, en m'écartant ainsi des contraintes liées à l'enseignement plus traditionnel du français (respect des programmes et poids de l'évaluation, notamment), dans ce contexte francophone particulier qui plus est, je levais une partie des « barrières structurelles, c'est-à-dire des obstacles [à la participation des élèves] qui relèvent du système scolaire lui-même » (Kohn, 1993, cité dans Gravel et Vienneau, 2002), créant alors les bases d'une participation plus facile pour mes élèves.

Dégagée de ces mêmes contraintes et ne pouvant m'appuyer sur un savoir clairement défini, ce projet devait modifier, dès le départ, ma posture même d'enseignante de français. Adoptant un statut plus horizontal, il s'est tissé, entre mes élèves et moi-même, une relation basée sur un rapport plus affectif qu'autoritaire (Vorger, 2012). Je reconnaissais la parole de mes élèves sans leur imposer mes propres connaissances; m'éloignant ainsi de ma position statutaire, j'espérais bien faciliter la prise d'initiatives langagières chez mes élèves (Moussi, 2016). C'était là tout le pari que je faisais de cette partie dont je venais de lancer les dés.

CONCRÈTEMENT, DANS MES CLASSES...

C'était la fin décembre et je voulais permettre à mes élèves de « prendre une pause », notamment dans la préparation de l'examen ministériel de français pour mes élèves de cinquième secondaire : arrêter d'écrire des textes argumentatifs dont la structure leur était fortement suggérée et donner libre cours à leur imagination. Je comptais faire appel à la créativité comme facteur motivationnel et incitateur de l'expression. J'espérais donc, dans l'esprit du congrès de l'ACELF, rejoindre l'un des objectifs vers lequel nous tendions, à savoir la revitalisation de la langue française à travers la culture francophone afin de favoriser le développement identitaire de nos élèves et d'augmenter leurs taux de réussite en français. Le projet devait se dérouler en quatre phases inspirées à la fois des étapes de l'atelier d'écriture (Garcia-Debanc, 1989;

Vanasse et Gaudreault, 2004; Boultif, 2012 et de celles du processus créatif (Gosselin, Potvin, Gingras, Murphy, 1998).

La phase d'ouverture ou l'amorce et le déclenchement de l'écriture

Dès le début de l'année, j'avais parlé à mes élèves de la mise en place d'ateliers d'expression slam, leur demandant d'être à l'écoute de tout ce qui se passait autour d'eux afin de choisir le sujet de leurs futurs textes. Ce n'était là qu'une façon de capter leurs esprits, une invite à l'écriture pour que, presque inconsciemment, ils y pensent déjà. Au terme de cette « amorce », j'avais organisé, pour le début du mois de janvier, la venue d'un artiste slameur et l'organisation d'une activité culturelle qui constituerait le « coup d'envoi » du projet.

Les élèves et moi-même avons alors écouté, à petites doses quotidiennes, de nombreux textes de slam : Grand Corps Malade, Ivy, Queen K, Marjolaine Beauchamp, etc., qui se voulaient représentatifs de la diversité du mouvement. Dans cette toute grande liberté que le slam leur donnait, cela leur permettait d'établir des repères, de se donner des balises. Comme il était important pour moi que mes élèves puissent s'imaginer, malgré leur rapport parfois difficile à la langue française, producteurs de textes de slam, il me fallait inclure des modèles slameurs jeunes. Ce sont ces textes qui, de toute évidence, ont su créer l'engouement.

À travers le visionnement du concours de slam *Brave New Voices* aux États-Unis et le reportage *Le Bruit des mots* au Canada, les jeunes ont su trouver l'inspiration, mais en plus et surtout la force de passer à l'action. Se servant alors de ces exemples, les élèves ont entamé leur propre processus de création.

La phase d'action productive ou la mise en texte

Comme son nom l'indique, durant cette phase, mes élèves se sont mis à l'écriture, mais sans structure commune de base, sans thème partagé. Dans ce moment d'insécurité créative, l'enseignant ou l'enseignante, tout comme les élèves, peut très vite se sentir submergé. Je devais « diriger » plusieurs réalités d'écriture différentes, composer avec de nombreux allers-retours entre les phases d'écriture productive et les phases d'incubation créatrice, lesquelles se matérialisaient la plupart du temps sur le terrain par des phases de blocage. Faire preuve de persévérance, comprendre que de ce malaise (mal-être) pouvait naître un chef-d'œuvre et croire en la capacité des élèves sont autant d'éléments qui ne s'apprennent pas, mais qui se vivent à travers l'équilibre, les échanges et la collaboration.

La phase de réécriture ou de révision des écrits

J'encourageais les élèves à poursuivre leur travail d'écriture, je les rassurais sur leurs capacités en leur donnant les moyens de livrer leurs messages, j'écoutais leurs idées et leur partageais les miennes, sans que les unes ou les autres prennent le dessus. Une véritable collaboration informelle s'est alors installée dans mes classes qui devenaient le lieu d'échanges spontanés, de partages de stratégies, de mots et de procédés stylistiques en vue d'améliorer l'effet produit de la performance à venir. C'est comme si mes élèves se rendaient soudainement compte qu'ils avaient une voix et plus encore, qu'ils auraient la chance de la faire entendre. Même si, dans le cadre des ateliers d'expression slam, c'est l'expression qui prime, les élèves, qui écrivent leurs propres textes, ont non seulement tendance à les réviser, mais aussi à les corriger.

La phase de diffusion

Il s'agissait d'appriivoiser, par la parole, l'émotion contenue dans les mots. Dépassant l'apprentissage technique de la langue, parlant d'intimidation, de mal de vivre, lançant de grandes déclarations d'amour, affirmant leurs identités ou plaisantant carrément sur leur total manque d'inspiration, les jeunes ont livré leurs peines, leurs joies, leurs misères et leurs vies. Ils se sont dévoilés avec timidité, avec pudeur ou effrontement, selon leurs personnalités. C'était pour eux bien plus qu'un simple exercice de style ou qu'un spectacle. Les deux extraits suivants, tirés du corpus de mes élèves, illustrent cette conscience qu'ils avaient, dès le début, du public auquel ils devraient faire face.

(1^{er} extrait) Assise au bureau, mine au papier, prête à écrire, rien ne sort / Pourquoi? Pourquoi voudrais-je écrire ce que je ressens sur un morceau de papier? Quand cela ne me donne... rien / [...] / Pourquoi voudrais-je m'exposer au public quand cela me rend... vulnérable? / Pourquoi voudrais-je m'ouvrir au public quand je ne peux pas m'ouvrir à moi-même?

(2^e extrait) Je suis là perdu comme un con / J'ai une idée mais je ne veux pas en parler / Je suis gêné d'étaler devant la communauté / tout ce qui fait ma vie privée⁹.

Pourtant, dès le début aussi, j'avais veillé à ce que chacun d'eux sache qu'il n'y avait aucune obligation de présenter son texte en public. C'est à croire que cette condition qui les gênait était aussi celle qui les stimulait.

Cette étape a eu lieu à l'auditorium de l'école, ce qui a permis aux élèves de s'entraîner à dire leurs textes dans les mêmes conditions que celles de la performance : sur

9. Tous les extraits de textes repris dans le cadre de cet article le sont avec l'accord des participants. Je les remercie d'ailleurs pour la confiance qu'ils m'accordent.

une scène, avec un micro, un lutrin pour poser leur texte (l'apprentissage par cœur n'étant pas une obligation dans le cas du slam). C'est durant cette phase que l'effet le plus fort de la *catharsis* a pu être ressenti, autant dans l'auditoire qui offrait une qualité d'écoute exceptionnelle – Vorger (2012 b) parle d'un « horizon d'écoute » –, que par la slameuse ou le slameur qui semblait soudainement prendre conscience du contenu émotionnel de son texte (Émery-Bruneau et Pando, 2016).

ZOOM SUR LES TEXTES

Si le texte de slam a ceci de particulier qu'il se vit dans l'immédiateté de l'instant, il me semble toutefois intéressant de souligner, à travers les mots de mes élèves, quelques-uns des points dont il aura été question dans cet article.

Spontanément, certains des textes écrits concernaient l'identité de mes élèves, l'un vantant son origine canadienne tandis que l'autre arborait fièrement son nationalisme québécois. Mais celui qui a retenu mon attention, c'est le suivant, *To be translated*, qui me semble particulièrement révélateur de l'ambivalence identitaire de mes élèves et de leurs rapports complexes avec la langue française, trop souvent inaccessible :

(To be translated) Écrire un slam n'est pas facile / Surtout qu'à mon grand dam, aujourd'hui, je faillis / Mais ce n'est tout de même pas de ma faute / Je ne suis pas plus bête qu'un autre / Je suis Anglais / Et je le trouve difficile, le français!

Je ne sais pas quoi écrire / Peut-être que je vais trouver quelque chose de drôle / Que je puisse enfin en rire / Peut-être que je vais parler d'école / Mais là je suis coincé / J'ai pas d'idées / Je voudrais pourtant aller de l'avant / Parce que je commence à manquer de temps

Le Slam, c'est un moyen d'exprimer / Ce que je suis en train de penser / Mais dans ce cas-là, j'ai un problème / J'ai beau tenté de réfléchir / Trouver ce que j'aime / Je ne trouve rien à dire / Ce n'est pas facile de sortir des mots de nulle part / C'est que le vocabulaire, moi, c'est pas mon fort

Je pense en anglais / Je parle en français / J'aimerais connaître toutes les règles / Mais cela n'arrivera pas / Alors pour vivre en paix / Je vis ma vie en anglais / Et je la traduis en français

Je fais ça depuis des années / En fait depuis le primaire / Des tests de leçons j'en ai failli / Et ça se poursuit au secondaire / Année après année

Il n'est jamais trop tôt / Pour se rendre compte de ses maux / Pour moi c'est
le français / Même si j'ai honte de mon niveau / Ça l'a toujours été

Et quand on me dit / Concentre-toi / L'examen s'en vient à grands pas / Je
dois bien dire / Que ça ne me contente pas

J'ai honte de mon niveau / Je sais que je ne suis pas prêt / Je vis ma vie en
anglais / Et puis je la traduis en français / Je sais que je ne suis pas prêt / Je
veux seulement passer / Et pour ça, vous m'excuserez / Mais je m'en vais
prier... / En anglais!!!

Derrière les mots se cache le malaise (mal-être) de cet élève, représentatif, selon nous, du malaise (mal être) de bon nombre de mes élèves, qui ne trouvent, dans la langue que je leur propose, que le reflet de leur incompetence. Pris au piège de cette impasse langagière, l'élève choisit l'anglais parce que l'autre option n'est pas envisageable pour lui.

Pour l'avoir observé dans mes classes, le slam ouvre les horizons alors que les élèves, pris au jeu, oublient la méfiance qu'ils éprouvent, notamment vis-à-vis de la langue française, et utilisent l'ensemble des variétés de leur répertoire langagier pour trouver les mots qui exprimeront le mieux leurs pensées. Offrir à chaque élève la possibilité de se dire et la tribune pour le faire, c'est lui permettre de retrouver la liberté de SA parole, même si celle-ci, tant du point de vue des mots que du sujet, peut paraître hors normes (scolaires).

Tu m'as dit : « M'en vas à Ottawa » / BULLSHIT! J't'ai vu sur l'coin de la rue /
Tu te roulais un joint / Toi pis tes chums avant qu'tu partes au loin // Gros
blunt à yeule / ça c'est pas un turn on / Pendant que moe chu t'seule / Wha
man! Faut qu'je move on.

Si cet extrait, par une amplification du phénomène, n'est complètement caractéristique ni de l'ensemble des textes écrits dans le cadre de ce projet ni même du texte dont il est issu, il est toutefois représentatif d'un rapport à la langue normée qui se veut différent, à la fois indice et témoignage du processus d'émancipation langagière alors à l'œuvre. Les élèves prennent conscience des codes qui séparent le français standardisé de l'école de ceux de la langue qu'ils se sont créée. Dépassant l'acte involontaire, ils s'expriment alors dans un « style oralisé » nettement plus conscientisé (Durrer, 2019), construit spécifiquement pour les besoins de leur expression.

Il m'est difficile, à ce jour, de réaliser *a posteriori* l'analyse de textes qui ne prennent toute leur signification que dans le contexte dans lequel ils ont été émis, à travers les échanges autour desquels ils se sont construits. Toutefois, pour ceux qui me reviennent plus facilement en mémoire, je constate que le slam permet difficilement de tricher. On peut ne pas embarquer, il y a moyen de bluffer, mais les cartes finissent

toujours par tomber. À travers les échanges qu'il produit, le slam jette les bases d'une confiance mutuelle entre celui qui le dit et celui qui le reçoit. Espace d'une parole non figée, les ateliers d'expression slam nécessitent une prise de risque par les enseignants, les forçant, entre autres, à abandonner leur statut plus traditionnel d'experts et à s'impliquer personnellement dans la relation avec leurs élèves.

Un slam? / Taddam! / C'est fait / Non, pas vrai / J'ai même pas commencé
/ J'ai peut-être un peu procrastiné

Quand tu as mille et une idées / Qui te tournent dans la tête / T'as l'air un
peu bête / En plus, avec la pression / de Dominique qui m'embête / C'est
toute une mission

J'aurais pu, bien sûr, exhiber maints exemples de textes aux thèmes délicats (la mort d'un être aimé, la maladie, la peine d'amour, la révolte contre l'école, les pensées suicidaires, etc.), autant de thèmes très souvent abordés, pour démontrer à quel point le slam développe la proximité. Toutefois, si j'ai choisi ce texte en particulier, c'est parce que l'élève qui l'a écrit ne m'a jamais appelée par mon prénom en-dehors d'un tel contexte, qui plus est pour préciser que «je l'embête». À travers les interactions langagières partagées avec chacun de mes élèves est née, à divers degrés bien sûr, une certaine complicité, la base d'une nouvelle compréhension mutuelle, permettant de se mettre à la place de l'autre personne, d'adopter, ne serait-ce qu'un instant, son champ perceptuel et de comprendre son point de vue «de l'intérieur» (Vienneau, 2017).

CONCLUSION : VERS UNE FRANCOPHONIE PLUS INCLUSIVE

Que ce soit d'un point de vue didactique ou pédagogique, le projet a dépassé de loin mes prévisions et mes attentes. Des deux à trois semaines prévues au départ il s'est étendu sur trois mois, et du cadre limité de la classe il est devenu, en 2016, un spectacle auquel la communauté de la place a été conviée. Il a remporté le Prix Robert Bourassa, délivré conjointement par le ministère de la Culture et des Communications et le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, qui récompense des projets originaux, novateurs et rassembleurs faisant rayonner la langue française. Mais, surtout, il m'a permis de poursuivre l'intégration du slam à mon enseignement, plus convaincue que jamais que cet art offre, au-delà de la possibilité d'enseigner un nouvel objet, de nouvelles perspectives sur l'enseignement du français.

Puisant dans le répertoire langagier de l'élève et de l'enseignante ou de l'enseignant, sans discriminer, le slam permet l'appréhension de la langue française dans toutes ses variétés. Dépassant les conceptions parfois polarisées du français langue maternelle et du français langue seconde, il réunit, dans un souci de démocratisation de

la langue française, à la fois les codes d'une langue scolaire normée et ceux, plus flexibles, des registres langagiers des individus. Aborder le slam, ce n'est pas enseigner une langue-outil que l'on peut utiliser dans diverses situations de communication, mais bien mettre le langage au centre de son enseignement, un langage vivant et non figé, véritablement connecté à l'existence de chacun (Pontbriand, cité dans Tran, 2000).

À travers le récit réflexif et introspectif d'une expérience éducative autour du slam, c'est ma propre prise de conscience, essentiellement langagière, située dans un contexte sociolinguistique particulier, que je partageais, ainsi que la façon dont la prise en compte de la multiplicité des réalités langagières individuelles de mes élèves m'aura permis, au moyen du slam, de renouer avec l'Autre dans son identité et dans sa langue.

Ce projet professionnel, qui a suscité maintes questions en moi, aura su générer le désir d'une recherche. Vecteur d'un changement à la fois personnel et professionnel, il me semble pouvoir rejoindre les préoccupations plus collectives d'enseignants, d'enseignantes, et de chercheurs et chercheuses qui, dans leur volonté de définir une francophonie plus inclusive, seront amenés à se questionner et à modifier certaines de leurs pratiques. À l'heure de la mondialisation, le prochain défi n'est-il pas la construction d'une identité collective qui serait à même d'inclure les identités de chacun?

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2010). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Recherches en éducation. Éducation et formation interculturelles : regards critiques*, 9, 10-17. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no9.pdf>.
- ALBERT, M.-N. et COUTURE, M.-M. (2013). La légitimation de savoirs issus de récits autobiographiques dans une épistémologie constructiviste pragmatique. *Recherches qualitatives*, 32(2), 175-200. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/260266205_La_legitimation_de_savoirs_issus_de_recits_autobiographiques_dans_une_epistemologie_constructiviste_pragmatique.
- AUGER, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, 158(3), 76-83. Repéré à <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0076>.

- BÉLANGER N. et GARANT, N. (2010). Introduction. Dans N. Bélanger, N. Garant, P. Dalley et T. Desabrais (dir.), *Produire et reproduire la francophonie en la nommant* (p. 9-18). Sudbury: Éditions Prise de parole.
- BLANCHET, P. (2005). Minorations, minorisations, minorités. Essai de théorisation d'un processus complexe. *Cahiers de sociolinguistique*, 10(1), 17-47. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2005-1-page-17.htm>.
- BOULTIF, A. (2012). L'intégration de littératies populaires de type slam et rap dans un cours de français: apports et perspectives. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie multimodale: de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 157-168), Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- BOYER, H. (2006). Présentation. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 143(3), 261-263. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-ela-2006-3-page-261.htm>.
- BROGDEN, L. M. (2010). À qui de droit: la dualité linguistique au sein de la francophonie. Dans N. Bélanger, N. Garant, P. Dalley et T. Desabrais (dir.), *Produire et reproduire la francophonie en la nommant* (p. 265-282). Sudbury: Éditions Prise de parole.
- CALINON, A. S. (2015). Légitimité interne des politiques linguistiques au Québec: le regard des immigrants récents. *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*, (5), 122-142. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1029110ar>.
- CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Étude de référence. Strasbourg: France: Conseil de l'Europe. Repéré à <https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d>.
- CENOZ, J. et GORTER, D. (2014). Focus on Multilingualism as an Approach in Educational Contexts. Dans A. Blackledge et A. Creese (dir.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (p. 239-254). Hollande, Dordrecht: Springer. Repéré à https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6_13.
- Collectif 129H. (2013). *Petit guide méthodologique pour l'animation d'ateliers slam*. Repéré à https://issuu.com/129hproductions/docs/b55200_2264d325b1f33fa89a6154e86fc4.

- CUMMINS, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. Dans B. Street et N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of Language and Education* (2^e éd., vol. 2, p. 71-83). New-York: Springer Science + Business Media LLC. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/318237192_BICS_and_CALP_Empirical_and_Theoretical_Status_of_the_Distinction.
- CUQ, J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, France: CLE International.
- DE LAVERGNE, C. (2007). La posture du praticien-chercheur: un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative, *Recherches qualitatives, hors-série 3*, 28-43.
- DERVIN, F. (2010). Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation. *Recherches en éducation. Éducation et formation interculturelles: regards critiques*, 9, 32-42. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no9.pdf>.
- DURRER, S. (2019), Style oralisé et fuite du sens. Réflexions autour de *La grande peur dans la montagne de Ramuz*, *Versants: revue suisse des littératures romanes*, 30, 63-82.
- ÉMERY-BRUNEAU, J. et PANDO, N. (2016). Analyse de performances poétiques dans une joute de slam. *Language and Literacy*, 18(1), 40-56. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/299780939_Analyse_de_performances_poetiques_dans_une_joute_de_slam.
- GARCIA-DEBANC, C. (1989). De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français. *Pratiques*, 61, 29-56.
- GOSSELIN, P., POTVIN, G., GINGRAS, J.M. et MURPHY, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 647-666.
- GRAVEL, H. et VIENNEAU, R. (2002). Au carrefour de l'actualisation de soi et de l'humanisation de la société: plaider pour une pédagogie de la participation et de l'autonomie. *Éducation et francophonie*, 30(2), 135-157. Repéré à <http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/04-ferrer-1.html>.
- LEVASSEUR, C. (2018). Vers la reconnaissance de l'engagement des parents anglophones à l'école francophone en Colombie Britannique. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 30(1), 103-138. Repéré à <https://www.erudit.org/en/journals/cfco/2018-v30-n1-cfco03649/1045597ar.pdf>.

- MOUGINOT, O. (2018). Ateliers «Écrire et dire» en classe de langue. Entretien avec Camille Vorger sur la «poésie vive». *Carnet de thèse numérique d'Olivier Mouginot (2014-2018)*. Repéré à <https://atelit.hypotheses.org/1595>.
- MOUSSI, D. (2016). La posture de décentration de l'enseignant au cours des interactions langagières. *Recherches en didactiques*, 21, 57-80. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2016-1-page-57.htm>.
- PAILLÉ, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation. *Canadian Journal of Education*, 19(3), 215-230.
- PILOTE, A. (2007). Construire son identité ou reproduire la communauté? Les jeunes et leur rapport à l'identité collective. Dans M. Bock (dir.), *La jeunesse au Canada français: formation, mouvements et identité*. Ottawa, Canada: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- SMITH, M. K. et KRAYNAK, J. (2009). *Take the Mic: The Art of Performance Poetry, Slam, and the Spoken Word*. Naperville, Ill.: Sourcebooks Mediafusion.
- Statistique Canada, *Recensement 2011*, adapté par l'Institut de la statistique du Québec. Repéré à https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/recensement/2011/recens2011_07/langue_logement/lan_mat07.htm.
- THERRIEN, C. (2012). *Le Bruit des mots*. Radio-Canada [Webdocumentaire].
- TRAN, É. (2000). Dans la lumière du langage: entrevue avec Jean-Noël Pontbriand. *Québec français*, 117, 40-42. Repéré à <https://www.erudit.org/en/journals/qf/2000-n117-qf1198085/56092ac/>.
- VANASSE, G.-G. et GAUDREAU, M. N. (2004). Écriture créative et plaisir d'apprendre. *Didactica, Lengua y Literatura*, 16, 235-250.
- VIENNEAU, R. (2017). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques* (3^e édition). Montréal, Canada: Gaëtan Morin.
- VORGER, C. (2012 a). Vous récitez? Eh bien, slamez maintenant! Vers une approche ludique et créative de la poésie à l'école. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9(1). Repéré à <https://journals.openedition.org/rdlc/2489>.
- VORGER, C. (2012 b). Le slam ou l'art d'ouvrir un horizon d'écoute en poésie. *Lire au collège*, 90. Repéré à https://www.academia.edu/4466524/Vorger_C._2012_.Le_slam_ou_lart_douvrir_un_horizon_d%C3%A9coute_en_po%C3%A9sie_.In_Lire_au_coll%C3%A8ge_n_90_Prendre_la_parole_.
- WIEVIORKA, M. (2009). *Le multiculturalisme: un concept à reconstruire*. Repéré à https://www.raison-publique.fr/IMG/pdf/Wieviorka_multiculturalisme.pdf.