

Travailler l'écrit grâce au slam : une expérience didactique au sein d'un Pôle d'Insertion

Camille Dubois

► **To cite this version:**

Camille Dubois. Travailler l'écrit grâce au slam : une expérience didactique au sein d'un Pôle d'Insertion. Sciences de l'Homme et Société. 2012. dumas-00726865

HAL Id: dumas-00726865

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00726865>

Submitted on 31 Aug 2012

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.



Travailler l'écrit grâce au slam

Une expérience didactique au sein d'un Pôle d'Insertion

DUBOIS
Camille

UFR LLASIC

Mémoire de master 2 professionnel
Spécialité ou Parcours : FLE
Sous la direction de Cyril Trimaille

Année universitaire 2011-2012



Déclaration anti-plagiat

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : DUBOIS

PRENOM : Camille

DATE : 16/07/12

SIGNATURE :

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Camille Dubois', written over a horizontal line.

TABLE DES MATIERES

Introduction.....	6
 DIDACTISATION DU SLAM :	
QUELS APPORTS POTENTIELS A L'ECRIT DANS DES CLASSES D'ELEVES	
NOUVELLEMENT ARRIVES EN FRANCE ?	
I. Présentation de la commande initiale de stage	8
a. Caractéristiques du terrain de stage	8
b. Les structures d'accueil pour les ENAF	9
c. Analyse du contexte et des besoins institutionnels ou pédagogiques.....	10
d. Une première approche des objectifs à atteindre.....	12
II. Définition du champ de recherche.....	13
a. Historique du slam	13
Tentatives de définition.....	15
b. Enjeux scolaires et didactiques.....	18
Le slam ancré dans les deux codes.....	18
c. Intérêt d'un tel outil avec un public FLE primo-arrivant en France.....	20
Le slam comme outil permettant de construire son identité.....	20
Le slam comme outil d'apprentissage du français.....	22
III. Le rapport à l'écrit des élèves dans les classes de pôles d'insertion	23
a. Cadrage théorique relatif à l'acte d'écriture	23
b. Le rapport du scripteur à l'écriture	25
c. Rapport au langage et échec scolaire	26
Bernstein et Bourdieu : déterminisme social.....	26
Les travaux des successeurs	30
L'équipe ESCOL : Singularité et entité de l'apprenant.....	32
 QUEL EST L'IMPACT DU SLAM DANS LES APPRENTISSAGES : COMMENT	
L'EVALUER ?	
I. Problématique.....	37
II. Méthodologie	40
a. Observations personnelles.....	40

b. Productions slam des élèves	40
c. Enregistrement d'une séance slam	41
d. Interview des formatrices du pôle d'insertion	41

RETOUR SUR LES ACTIVITES PEDAGOGIQUES

I. Le projet slam	42
a. Présentation séquence didactique sur le slam.....	42
b. Objectifs généraux et spécifiques du projet.....	44
c. Caractéristiques des cours de slam.....	46
II. Présentations des séquences pédagogiques	47
a. Analyse séance 1 : Qu'est-ce que le Slam ?.....	47
b. Analyse séance 2 : Je fais mon premier Slam !	49
c. Analyse séance 3 : L'intervention d'Auriane	51
d. Analyse séance 4 : Oralisation/ réécriture d'un slam.....	54
e. Analyse séance 5 : Donne vie à son slam !	57
III. Bilan du cours et évolutions :	60
a. L'écrit : une utilisation pragmatique de la langue	60
b. Caractéristiques du français écrit : principes phonographiques et nombreuses exceptions 62	
c. Oral/ Ecrit : relation consubstantielle dans les apprentissages	64
IV. Analyse des productions des élèves	66
a. Le projet d'écriture : une base contraignante mais poussant à la créativité	66
b. Les aspects linguistiques abordés	67
c. Bilan du projet : quels sont les apports de l'introduction d'activités autour du slam ?..	69
Conclusion	72
Bibliographie.....	73

ANNEXES

ANNEXE 1	78
ANNEXE 2	92
ANNEXE 3	98
ANNEXE 4	112
ANNEXE 5	120

Introduction

Dans le cadre du master 2 FLE, il est exigé d'effectuer un stage de six mois pour s'exercer au métier d'enseignant de langue française pour les étrangers. Mon stage s'est déroulé dans le Pôle d'Insertion du lycée Mounier à Grenoble. Ce poste m'a été confié par le CASNAV de cette même ville, qui était le principal référent de mes activités.

J'ai donc du intégrer un dispositif d'enseignement déjà établi. Celui-ci avait pour fonction de remettre à niveau en langue et culture française des élèves mineurs, primo-arrivants en France depuis moins de six mois. Les cours alternaient tout au long de l'année, avec trois périodes de stage de trois semaines. Le dispositif prenait en charge une soixantaine d'élèves, répartis entre quatre classes. Les élèves avaient environ une vingtaine heures de cours par semaine comprenant du français, des mathématiques, du théâtre et connaissance du monde du travail. Il a donc fallu apporter une contribution pertinente à ce dispositif, assez complet dans ce qu'il proposait.

Aux vues des directives du CECRL et des réflexions d'auteurs tels que N. Auger (2010)¹ qui expliquent que « *la perspective culturelle dans l'enseignement des langues, permet de faire interagir dans des rapports complexes le corps, la parole, les textes, au gré des langues et des pratiques des élèves* » ; j'ai décidé de m'orienter vers une pratique artistique et culturelle de la langue. Le projet de mon stage était donc d'enseigner *le slam* aux apprenants.

L'émergence du slam dans le milieu scolaire est en pleine ascension ces dernières années. En effet, nous pouvons retrouver les textes de Grand Corps Malade dans les programmes du bac de français, le slam se distinguant comme un lieu de créativité verbale et poétique. Il présente une extrême richesse de potentialités pédagogiques. Je me suis donc appuyée sur les travaux d'une prédécesseur, C. Vorger (2008 : 7) ayant travaillé sur « *Les jeux et enjeux du slam à l'école* », pour construire ce projet.

¹ AUGER, N., (2010), *Élèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives en classe*, Paris, éd. des archives contemporaines. _p.116

Comme elle l'envisage, nous pensons que le slam est le lieu privilégié d'appropriation de la langue française pour des élèves issus de l'immigration, et même comme un lieu de recomposition identitaire dans, et par l'écriture. Nous développerons cela plus précisément tout au long du mémoire.

Les objectifs initiaux du projet étaient d'utiliser cette poésie contemporaine au service de l'écrit. Par son intermédiaire, nous avons essayé de réconcilier les élèves avec ce code, indispensable pour s'intégrer en France et envisager une poursuite d'études ou une orientation professionnelle. Néanmoins, au fur et à mesure des séances, la conception de celles-ci a évolué pour favoriser un enseignement bi-modal de l'écrit, amené par l'oral. Par différentes stratégies, nous avons essayé de répondre au mieux aux besoins des apprenants. Un travail sur les représentations, et des réflexions autour de l'enseignement scolaire aux enfants des classes populaires, étrangères, a du être mené pour répondre à la problématique que nous nous étions fixée.

Les questions ayant dirigé ce mémoire sont donc :

- Comment favoriser un apprentissage de l'écrit grâce au slam ?
- Le slam permet-il aux élèves de se décomplexer vis-à-vis de l'écrit ?
- Comment ceux-ci ont-ils exploité la liberté d'écriture que leur permet cet art ?

Nous nous sommes appuyés sur différents articles et travaux de recherche pour poser un cadre à nos analyses. Nous exposerons les conceptions didactiques utilisées ainsi que les corpus de textes d'élèves correspondants, pour nous permettre de comprendre la manière dont ils ont exploité cet art. Et enfin, nous enrichirons nos observations par un entretien avec les formatrices du Pôle d'insertion, pour comprendre l'ensemble des enjeux du travail sur l'écrit et la manière dont elles perçoivent le travail avec le slam.

DIDACTISATION DU SLAM :

QUELS APPORTS POTENTIELS A L'ECRIT DANS DES CLASSES D'ELEVES NOUVELLEMENT ARRIVES EN FRANCE ?

I. Présentation de la commande initiale de stage

a. Caractéristiques du terrain de stage

Les expériences professionnelles que j'ai vécues ont motivé le choix de mon lieu de stage. En effet, j'ai effectué ma première année de Master FLE à l'université Laval à Québec. J'y ai donné quelques cours et j'ai pu comprendre une partie des enjeux et caractéristiques de l'enseignement du français à l'étranger. J'ai donc voulu diversifier mon expérience professionnelle dans le domaine du FLE en prenant la décision de rester en France pour effectuer mon stage de master 2.

Après plusieurs candidatures dans différentes associations et organismes tels que l'Escale 38, l'ASET 38 ou le CUEF, je me suis rendue compte de la difficulté de réaliser un stage en France. J'ai alors découvert que l'enseignement du français langue étrangère en France n'est pas très reconnu car il dépend de la politique d'immigration du pays. Il est principalement rattaché aux dispositifs sociaux mis en place pour prendre en charge les immigrants nouvellement arrivés. Ces dernières années, le gouvernement français ayant d'autres priorités, les postes d'enseignants FLE ne sont pas nombreux et restent bien souvent marginalisés.

C'est l'université qui m'a alors mise en relation avec un de ses partenaires : le CASNAV (Centre académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage) de Grenoble. Ce centre coordonne au niveau de l'académie, la politique du ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche. Il s'occupe principalement de la prise en charge des Enfants Nouvellement Arrivés en France (ENAF). Il a pour mission principale de favoriser leur accueil et leur intégration. Il est géré par un coordinateur académique qui organise la formation des professeurs dans les établissements, la gestion des différentes classes ainsi que les ressources documentaires mises à la disposition des enseignants.

Le CASNAV organise la formation des enseignants et donc les ouvertures de stage pour la certification des enseignants de FLE de master. Il travaille ainsi en lien avec l'université et permet chaque année à une dizaine d'étudiants d'être rattachés à une classe FLE ou FLS. Ainsi M. Guy Cherqui, soit le responsable académique du CASNAV de Grenoble, est le directeur de l'établissement d'accueil auquel je suis affiliée (bien que je n'effectue pas mon stage au CASNAV) : c'est le premier référent de ce stage.

En effet, le CASNAV est un organisme médiateur entre le pôle d'insertion MGI du lycée Mounier avec lequel j'ai effectué mon stage et l'université. Le pôle d'insertion a une fonction bien particulière dans l'enseignement destiné à des jeunes non francophones, et nous allons donc présenter sa position au sein du dispositif FLE en France.

b. Les structures d'accueil pour les ENAF

Il y a plusieurs structures d'accueil pour les ENAF. Dans le premier degré, ceux-ci sont pris en charge par des CLIN (CLasse d'INitiation) pendant un an puis par des CRI (Cours de Rattrapage Intégré) qui s'ajoutent aux cours en classe ordinaire l'année suivante. Dans le second degré, il y a deux types de classes qui prennent en charge les ENAF : les CLA-NSA (CLasse d'Accueil pour les élèves non francophones et Non Scolarisés Antérieurement) et les CLA pour ceux qui ont déjà été scolarisés dans leur pays. Rappelons néanmoins que les élèves qui rentrent dans ces dispositifs ont tous moins de 16 ans et qu'ils sont soumis à l'obligation scolaire.

Pour les élèves de plus de 16 ans, la situation est plus complexe. Ce sont eux qui sont pris en charge par les pôles d'insertion MGI. La circulaire n°2002/63 du 20 Mars 2002 rappelle le droit à la poursuite d'études pour ces jeunes : « *Pour les mineurs étrangers de seize à dix-huit ans, il y a lieu de veiller à ce que leur scolarisation puisse être assurée, en prenant compte naturellement de leur degré de maîtrise de la*

langue française et leur niveau scolaire [...] le refus de scolariser un jeune qui n'est plus soumis à l'obligation scolaire doit être motivé. »²

Cette circulaire précise que ces jeunes peuvent être admis dans des collèges ou autres structures spécialisées : « *les nouveaux arrivants âgés de plus de 16 ans, ne relevant pas de l'obligation scolaire, peuvent néanmoins être accueillis dans le cadre de la Mission Générale d'Insertion de l'Education Nationale (MGIEN) qui travaille à la qualification et la préparation à l'insertion professionnelle et sociale des élèves de plus de seize ans* ».

Ceci est donc la mission principale du pôle d'insertion MGI avec lequel le CASNAV m'a mise en relation pour le stage. On comprend d'ores et déjà, les enjeux complexes que doit relever cette structure ; l'hétérogénéité des parcours, des niveaux, des cultures, des âges. Lors de mon stage ma principale mission consistait à prendre en charge ces jeunes et à leur donner les outils linguistiques, sociaux et culturels adéquats pour intégrer la vie active. Pour cela, les élèves ont alterné les semaines de cours et les semaines de stage tout au long de l'année. Les formatrices et moi-même les avons suivis dans ces deux volets de la formation.

c. Analyse du contexte et des besoins institutionnels ou pédagogiques

Après les premiers contacts avec les formatrices, j'ai pu comprendre qu'elles attendaient de moi un regard nouveau sur leurs pratiques et le dispositif.

Ce dernier était financé les années précédentes par des moyens provenant de l'enveloppe globale attribuée aux académies, en complément des crédits ou moyens spécifiques accordés au titre des actions jeunes [...], de la loi quinquennale (emplois et HSA). Mais également et en majorité par des financements du Fonds Social Européen (FSE).

Pour ce faire, les formatrices faisaient « des appels à projets » qui devaient rentrer dans le cadre du projet académique et qui avaient l'obligation de correspondre aux

²Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et Second Degrés : <http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0200681C.htm> _ p.1/2

objectifs fixés par le FSE. Néanmoins, cette année, elles se sont vues refuser le financement du FSE. Leur budget annuel a ainsi fortement baissé et elles ont dû annuler ce qu'elles avaient planifié. Elles souhaitent alors que je réalise en collaboration avec elles, un projet original dans lequel les élèves pourraient exposer leurs savoirs, s'exprimer et être visibles (car il est vrai qu'ils sont marginalisés, même à l'intérieur de l'établissement Mounier).

En effet, le service de la MGI est une structure indépendante du lycée, il est seulement hébergé par celui-ci. Il comprend trois formatrices en français dont une à mi-temps, plus un intervenant extérieur pour le groupe « alphabétisation ». Chacun d'entre eux prend en charge un groupe d'une quinzaine d'apprenants environ, le dispositif étant composé d'une soixantaine d'élèves. L'intérêt d'attribuer un groupe référent par formatrice est de permettre à ces élèves de posséder un véritable repère et de créer une relation de confiance avec le formateur.

En effet, il convient de préciser que ces élèves sont, pour la plupart d'entre eux, des mineurs isolés. Ils ont souvent été envoyés par leur famille en France pour essayer de vivre dans des conditions décentes mais ils n'ont aucun référent dans le pays. En outre, la loi française impose de garder en France tout mineur seul et de le prendre en charge jusqu'à sa majorité³. De plus, le jeune (ressortissant européen) peut, dans le cas d'une poursuite de formation ou d'un contrat professionnel, prévaloir à un titre de séjour sur le territoire⁴. Il y a donc là, un fort enjeu qui motive bien évidemment les apprenants dans leur scolarité.

La mise en place de ce dispositif nécessite donc de répondre à un certain nombre de besoins d'ordre institutionnel ou pédagogique. D'une part, l'institution a besoin d'un soutien actif de l'académie pour mener à bien ses projets, comme par exemple de posséder des ressources suffisantes pour payer les formateurs et leur donner les moyens d'enseigner. D'autre part, les enseignants doivent prendre en compte les

³ <http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0200681C.htm>

Article L. 122-2 qui prévoit que "tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation reconnu doit pouvoir poursuivre des études afin d'atteindre un tel niveau"

⁴ <http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0200681C.htm>

Article 19 du décret n° 90-484 du 14 juin 1990_ « Seuls, en effet, les étrangers ressortissants d'un État membre de l'Union européenne et de l'Espace économique européen peuvent se prévaloir d'un droit au séjour sur le fondement de la poursuite d'études ».

besoins que vont rencontrer les élèves dans leur vie future, pour construire un dispositif qui leur permette de s'insérer au mieux dans leur vie professionnelle. Pour cela, il faut qu'ils possèdent des partenaires au niveau local avec lesquels ils accompagneront les jeunes. Et également, qu'ils proposent des cours de français qui leur permettent de progresser rapidement.

d. Une première approche des objectifs à atteindre

Les enjeux institutionnels sont plutôt d'ordre financier. Les enjeux pédagogiques quant à eux comprennent trois objectifs principaux :

- 1. Objectif d'orientation
- 2. Objectif de formation et de certification en français
- 3. Objectif d'adaptation à l'emploi

En effet, la formation proposée par le pôle d'insertion dure un an. Il s'agit d'une période de transition qui permet aux élèves de choisir une orientation à la fin de l'année. Cette formation est constituée de différentes disciplines qui permettent aux jeunes immigrés d'avoir les bases scolaires nécessaires pour entrer dans une formation qualifiante ou pour trouver un emploi en France. De ce fait, elle exige un suivi individualisé de chaque élève. Leurs profils sont uniques et les enseignants doivent s'adapter aux besoins et aux difficultés de chacun pour pouvoir les conduire vers une insertion professionnelle adaptée, ou dans l'idéal, vers des classes professionnelles de type CAP, BEP, ou BAC PRO.

Bien que les élèves n'aient pas de véritable diplôme à la fin de cette formation, ils sont préparés pour passer le DELF (Diplôme d'Etude en Langue Française). Ce diplôme officiel en langue française atteste de leur niveau et peut faire foi de leurs motivations et compétences pour s'intégrer. C'est pourquoi la formation doit être articulée autour d'un enseignement intensif du français pour permettre à ces jeunes de pouvoir s'intégrer le plus rapidement possible dans l'environnement où ils se trouvent.

II. Définition du champ de recherche

a. Historique du slam

Pour situer et comprendre le champ dans lequel s'inscrit cette recherche, je vais commencer par établir un bref historique de ce qu'est le slam.

Ce genre original, difficilement définissable, a vu le jour il y a un peu plus de 40 ans aux Etats-Unis. Il s'inscrit dans une longue et vieille tradition orale qui remonte au temps des troubadours, des Repentistas du Nordeste brésilien, des griots en Afrique, des muezzins, des chansonniers.

Selon les textes⁵, le slam tient ses premières influences des « Last Poets », fondateur du rap et du hip hop. En effet, ce groupe new yorkais possédait déjà cette même façon de scander des textes engagés, usant de verbes affûtés pour toucher un public hétérogène. Pour cela, ils décrivaient un quotidien, extériorisaient des sentiments et émotions.

Puis, c'est dans les années 70, qu'on s'accorde à dire que Ted Berrigan et Ann Waldam (cités par Vorger, 2008 :7) font figures de fondateurs du mouvement. Ils proposent des lectures/ déclamations nouvelles de poésie. Ils s'affrontaient sur ce qu'on peut appeler un ring aux cordes poétiques. Ils ont ainsi commencé à démocratiser la poésie, à la rendre accessible aux citoyens⁶.

Mais c'est réellement en 1980 que tout commence avec Marc Smith, précisément à la Green Mill Tavern de Chicago. En effet, cet ancien ouvrier du bâtiment, a donné un nouveau souffle à la poésie mondiale. Chaque semaine, des slameurs de tous horizons et de toutes classes sociales, se retrouvaient dans des bars ou dans des clubs pour se livrer à de véritables batailles poétiques. Comme le précise le groupe 129 H dans son historique sur le slam, Marc Smith inventa le « Slamming » : la poésie contre les conventions. Il voulait que le public juge en prenant part à la dialectique

⁵ MARTINEZ, S., (2007), Slam entre les mots, Anthologie, Paris, La Table Ronde_ p.14

⁶ Cf. Guide méthodologique du groupe 129 H : <http://www.129h.com/>

« Poètes/ Public ». La scène était ouverte à tous, elle devenait une tribune libre d'expression et c'est ce qui a changé le sort de la poésie.

Nous l'aurons compris cet art collectif prônant la libre expression, la créativité sans limite, avait tout pour conquérir la France. Arrivé au milieu des années 90 en France, suite à la diffusion du film de Marc Levin « Le slam » mettant en scène la vie du slameur Saul Willams.

Les poètes marginaux français, se retrouvant dans le fameux bar de Pigalle : « Le club-club » se qualifièrent alors sous ce pseudonyme de « slameurs ». Le mouvement « slamesque » s'est alors étendu à d'autres scènes parisiennes et de nombreux collectifs se sont développés comme : Uback Concept (fondateur de la scène Slam du café culturel de St Denis), Nada et le collectif Spoke orchestra, 129H autour de Rouda. Il séduit aujourd'hui, un public de plus en plus large. Les réticences du commencement ont été évincées. Il est vrai qu'au départ, il ne possédait que peu de crédibilité de par son style à part à la frontière de plusieurs genres, mais dix ans plus tard, on constate un véritable retournement de situation. Aux frontières de la littérature, de l'improvisation et des joutes oratoires, il s'est fait accepter et aduler même, par le grand public. Les succès de Grand corps Malade, ou d'Abd Al Malik en témoignent⁷.

Actuellement, les défenseurs du slam étendent sa popularité dans divers lieux culturels et multiplient les rencontres au sein de médiathèques, bibliothèques, lors d'ateliers d'écriture ou « slam session ». Dernièrement le slam a fait son apparition dans les établissements scolaires, séduisant de plus en plus d'enseignants, avides d'intéresser leurs élèves à la langue française, à la poésie.

Suite à cette ascension du slam, il est donc légitime de se demander exactement ce qui se cache derrière ces prises de paroles? En quoi consistent ces textes prononcés a capella? Quel est cet art exactement?

⁷ On abordera plus précisément ces auteurs par la suite, puisqu'ils ont servis de base dans les conceptions pédagogiques.

Tentatives de définition

Le terme « Slam » est apparu pour la première fois dans le dictionnaire du Petit Robert en 2009. Le mot est daté de 1991, on nous signale qu'il s'agit d'un emprunt à l'anglais du nom « slam », signifiant littéralement « claquement ». Il est qualifié comme étant « *une forme d'art oratoire consistant à déclamer de manière très libre des textes poétiques* ».

On peut constater que cette définition reste néanmoins assez succincte. Elle ne définit ni les règles, ni les caractéristiques et ni les enjeux de cet art oratoire.

Par ailleurs, C. Vorger signalait déjà en 2008 (p.11), l'absence de définition des noms « slameur » et « slameuse ». Ce n'est toujours pas le cas aujourd'hui, à croire que les slameurs ne sont toujours pas légitimes aux yeux des conservateurs de notre langue.

Nous trouverons d'autres définitions plus pertinentes dans des anthologies comme celle de S. Martinez *Slam entre les mots* qui définit le slam comme un rituel ne variant guère :

« *Autour d'une scène improvisée dans un troquet ou dans une salle de quartier, les orateurs de toutes origines sociales se retrouvent, s'emparent du micro, récitent à tour de rôle leurs textes, avant d'aller étancher leur soif au comptoir. [...] Pour participer à une slam session rien de plus simple : il suffit d'avoir un zeste de culot pour dépasser sa timidité et le cran de monter sur scène, pour, à ses risques et périls, y déclamer, hurler, ou murmurer un texte que l'on écrit, qu'on a aimé lire ou qu'on improvise.* »⁸.

Cette définition donne un bel aperçu des protagonistes slameurs ainsi que du défi que nécessite une scène slam. Toutefois, elle omet un aspect important me semble-t-il, le caractère souvent engagé des slameurs. On trouvera alors dans ce même ouvrage, quelques pages plus loin, cette caractéristique : « *A travers des points de vue*

⁸ MARTINEZ, S., (2007), *Slam entre les mots*, Anthologie, Paris, La Table Ronde_ p.12

inhabituels, les slameurs décrivent avec une lucidité parfois cruelle la société d'aujourd'hui. Ils inventorient les maux avec une justesse parfois surprenante »⁹.

Cependant, S. Martinez rappelle qu'il serait par contre « *inexact de considérer les slameurs comme un bataillon de révoltés* ». Il précise que le slam aurait surtout permis de « *faire sauter un verrou psychologique important. Il parvenu en moins de dix ans à démocratiser la parole auprès de ceux qui n'avaient peu ou rarement l'habitude de s'exprimer.* »¹⁰

On peut remarquer que le slam, à la façon du blues, est un acte égo-centré au départ, qui émane d'un besoin de dire, pour au final rapprocher, réunir des personnes partageant une situation, des maux similaires. Il y a bien sûr des poètes aguerris mais le slam exploite avant tout les fonctions expressive et conative du langage.

Les règles de la scène slam

Ainsi, le slam se veut ouvert à tous et n'est pas limité à un public particulier. On y retrouve des personnes de tous horizons, expertes ou non. Néanmoins, pour que cette ouverture ne se transforme pas en anarchie, quelques règles permettent d'harmoniser les sessions slam. Ces règles sont plus ou moins strictes selon les spectacles organisés, mais lors de chacun d'entre eux cette trame de base est respectée¹¹ :

- On commence par constituer un jury comprenant cinq personnes désignées au hasard dans le public.
- Puis on s'inscrit auprès du présentateur qui déterminera l'ordre de passage en fonction de l'ordre des inscriptions.
- Ensuite, les poètes montent sur scène et ne doivent déclamer qu'un poème à la fois, devant être une œuvre originale.

⁹ MARTINEZ, S., (2007), Slam entre les mots, Anthologie, Paris, La Table Ronde_ p.18

¹⁰ MARTINEZ, S., (2007), Slam entre les mots, Anthologie, Paris, La Table Ronde_ p.18

¹¹ Cf. Guide méthodologique du groupe 129 H : <http://www.129h.com/>

- Les textes doivent être dits a cappella pour être du «slam pur ou authentique » (mais on voit actuellement des chanteurs comme Abd Al Malik qui accompagnent leur slam d'un fond sonore, on parlera alors de « slam instrumental » _ version plus commerciale)¹².
- Ils ne doivent pas excéder 3 minutes (avec une période de grâce de dix secondes). Au-delà des points de pénalités sont déduits de la note.
- Le jury attribue une note sur une échelle de 1 à 10 à la fin de chaque poème. Puis, à la fin de la session, la note la plus haute et la plus basse sont retirées. Le score, moyenne des trois notes restantes, est inscrit sur un support visible par tous.
- Normalement, lors des scènes ouvertes on retrouve aussi une autre règle de convivialité «un texte dit, un verre offert », néanmoins celle-ci dépend beaucoup de la générosité du patron du bar.

Cependant n'oublions pas, comme le précise le collectif 129 H : « *Loin de toutes ces incertaines certitudes, 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 les mots* »¹³.

On peut compléter la définition du collectif 129 H, avec cette citation de Grand Corps Malade qui résume ce courant de manière plus globale, plus poétique : « *le slam est peut être un art, le slam est peut être un mouvement, le slam est surement un Moment... Un moment d'écoute, un moment de tolérance, un moment de rencontres, un moment de partage.* »¹⁴

¹² ABD AL MALIK, *Dante*, Universal Music, 2008 (utilisé dans les activités pédagogiques du mémoire)

¹³ Guide méthodologique du groupe 129 H : <http://www.129h.com/> p 30

¹⁴ Site officiel de Grand Corps Malade : <http://www.grandcorpsmalade.com/slam.htm> p.1

On peut ainsi constater que le slam présente des valeurs morales fortes, que pour et par les mots, il permet d'exprimer des idées de façon collective. Il démocratise la parole et l'échange grâce à des exercices de style et autres jongleries lexicales.

Cela nous amène à comprendre pourquoi il a peu à peu été intégré dans les classes. Il présente un support de travail riche et intéressant, en jouant avec les deux codes linguistiques oral et écrit.

b. Enjeux scolaires et didactiques

Le slam ancré dans les deux codes

C. Vorger (2008 : 33) a démontré que le slam répond aux composantes d'un « discours » tel qu'il est défini dans le nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage :

« Un discours est une chaîne linguistique parlée ou écrite formant une unité communicationnelle. Peu importe qu'il s'agisse d'une séquence de phrases, d'une séquence unique ou d'un fragment »¹⁵.

Le slam est composé d'une ou plusieurs séquences textuelles, il est donc un discours peu importe que celui-ci soit réalisé dans sa forme orale ou écrite. De plus, le slam est aussi un acte d'énonciation, il est associé à un contexte de communication et est indissociable des conditions d'énonciation de l'acte qui le fonde. Il contient un message linguistiquement organisé qui vise « à produire un effet de cohérence » comme le souligne C. Vorger.

Cependant, un texte slam ne peut complètement se réaliser dans sa forme écrite, en effet, celui-ci a besoin des deux canaux de manière *consubstantielle* :

Il se construit tout d'abord à l'écrit car les mots sont subtilement choisis, leur enchainement est aussi finement calculé. Puis le slam prend tout son sens lorsqu'il est déclamé. Lorsque le public l'interprète, lui donne vie, sens. On peut le constater

¹⁵ SCHAFFER, J.M., et DUCROT, O., (1995), *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Seuil, p.494.

par l'utilisation abondante de déictiques dans les textes, comme dans *Soleil Jaune* de Souleymane Diamanka en duo avec John Banzai¹⁶ :

« *On se connaît, non ?*
Paraît qu'on nous compare
Certains disent qu'on est là,
Même personne,
Faut qu'on parle !! »

Les « on » pronom indéfini englobant, ne sont identifiables que sur une scène ou le public peut constater entre quelles personnes ont lieu les échanges.

Ainsi, le slam est un genre particulier à la frontière entre l'écrit et l'oral. C'est pour cela que j'ai voulu l'employer avec une classe FLE MGI¹⁷. Il permet de faire travailler l'écrit et l'oral à partir de leurs inclusions réciproques. On peut jouer entre les codes, rassurer les élèves sur leurs productions, et ainsi établir un véritable travail sur l'écrit. Ce qui était mon objectif initial, qui a cependant évolué, nous verrons pourquoi dans la partie analyse des séquences pédagogiques proposées.

Par ailleurs, on voit aussi des auteurs comme Abd Al Malik qui amènent le procédé encore plus loin en jouant entre les fines frontières de l'écrit et l'oral. Il laisse les deux codes se mêler librement, on retrouve les caractéristiques fondamentales de l'un dans la composition de l'autre. Nous le constatons dans son texte « *Lettre à mon père* »¹⁸ :

« [...] *Maintenant que je suis père, à mon tour, à mon fils je donne de l'amour,*
Sur le temps inéluctable nul n'a le pouvoir du retour virgule,
Ton fils qui t'aime, P.S. : T'embrasse avec tendresse. Je t'aime. »

¹⁶ SOULEYMANE DIAMANKA, *L'hiver peul*, Universal Music, 2007.

¹⁷ FLE : Français Langue Etrangère ; MGI : Mission Générale d'Insertion

¹⁸ ABD AL MALIK, *Le face à face des cœurs*, Universal Music, 2004.

On peut dire qu'il parle à l'écrit ou qu'il écrit comme il parle. Cela mélange complètement les limites des deux codes, ils s'entremêlent et s'influencent dans leur réalisation.

c. Intérêt d'un tel outil avec un public FLE primo-arrivant en France

Le slam comme outil permettant de construire son identité

Ainsi, comme nous l'avons vu précédemment, le slam permet de réunir des citoyens, de s'exprimer grâce à un partage d'expériences, de ressentis, de poésie. Il peut conduire vers une construction de son identité socio-culturelle et une affirmation de celle-ci.

Nous comprenons alors qu'avec un public déraciné (provenant pour la majorité de pays en difficultés tels que la Roumanie, la Géorgie, le Congo, le Sénégal) et se retrouvant pour la plupart sans leur famille en France (mineurs isolés), les enjeux « constructifs » du slam sont potentiellement intéressants.

S'agissant d'apprentissage et de libération, il me semble pertinent d'établir un lien avec le livre de P. Freire sur « *La pédagogie des opprimés* »¹⁹. Celui-ci présente une méthode de « conscientisation » pour permettre aux populations opprimées (sous toutes leurs formes), de se libérer pour opérer de véritables changements dans leurs vies, *pour accéder à toute action transformatrice*, et ainsi ne plus subir. Il transpose « *le Théâtre des opprimés* » d'Augusto Boal (avec qui il eût travaillé), en une véritable pédagogie qu'il a expérimenté au Brésil de 1962 à 1964, où il fut chargé de prendre en charge un vaste programme d'alphabétisation.

Il amène chaque élève à travailler sur la relation dialogique oppresseur/ opprimé présente en chaque être humain, donc en lui-même. Il insiste sur le fait que cette transformation n'est possible que par le passage d'une relation de domination/dépendance à une relation de dialogue.

¹⁹ http://www.cnt-f.org/fte/IMG/pdf/pedagogie_des_opprimés.pdf

Ainsi, il conseille les formateurs qui doivent mener leur acte pédagogique en commençant par la réalité de « l'éduqué », pour aller vers, grâce à la formation, une analyse et un engagement personnel. C'est ce que nous essayerons de mettre en place en faisant découvrir aux élèves le Slam. En effet, notre volonté première est tout d'abord de permettre aux élèves de se libérer de leurs fardeaux, de certaines croyances négatives sur ce qu'ils sont, ainsi que du lourd poids que semble représenter leur avenir. J'ai constaté à de nombreuses reprises que la projection dans le futur est très complexe pour eux. Leurs chemins souvent escarpés jusqu'alors, ne leur permettent pas de croire en une réalité positive demain.

Il me fallait construire un cours, et plus encore une démarche, permettant aux élèves de se sentir capable *d'exister dans cette société*. Une matière leur donnant des ressources et compétences lexicales, orthographiques, sémantiques et grammaticales, mais également et surtout des clefs pour qu'ils aient l'envie d'apprendre, qu'ils n'aient pas peur. En effet, comme le pense P. Freire, la libération dans l'école, dans l'écriture nécessite de retrouver confiance en soi, que les élèves aient conscience de leur potentiel.

De plus, P. Freire²⁰, donne des informations supplémentaires sur la relation pédagogique qui lie le professeur aux apprenants. Il explique que : « *la situation éducateur/ éduqué est une situation inégale et à sens unique où il y a ceux qui savent et ceux qui ne savent pas ; ceux qui parlent et ceux qui écoutent ; ceux qui déposent et ceux qui sont censés archiver puis mémoriser.* » Il propose alors de remédier à cet état en modifiant cette dichotomie rendant les élèves passifs, au second plan de la relation pédagogique. Il suggère une « éducation libératrice ». Il propose que les deux parties échangent, soit toutes deux actrices dans le processus d'apprentissage pour que « *l'objet de connaissance ne soit plus le but de l'acte cognitif, ou la propriété du médiateur, mais un objet de médiation, un intermédiaire entre plusieurs sujets connaissant* ».

C'est ce qu'il est possible de mettre en œuvre avec le Slam. Chaque sujet connaissant peut partager son expérience de vie, il n'y a pas de supérieur ou d'inférieur et chacun

²⁰ http://www.cnt-f.org/fte/IMG/pdf/pedagogie_des_opprimes.pdf

s'apprend mutuellement. La forme que prend le texte ou le slam est alors secondaire et l'apprentissage du français est sous-jacente donc moins effrayante. L'ensemble de la relation est donc basée sur l'échange, le partage de sa vision du monde, de sa culture et cela permet aux apprenants de s'ouvrir sur l'espace classe de manière libérée.

Le slam comme outil d'apprentissage du français

Dans la partie précédente, nous avons montré l'importance de placer les élèves dans un état d'esprit adéquat à l'apprentissage avant d'entamer tout acte pédagogique. En effet, les apprenants doivent être libérés cognitivement et disposés affectivement pour accéder pleinement à l'objet d'apprentissage. C'est une des raisons qui nous a fait choisir le slam, qui de par sa constitution même, exige une relation d'échange et permet un certain affranchissement personnel.

Par ailleurs, une fois ces bases posées, nous verrons comment le slam est aussi un outil d'apprentissage complet pour apprendre/enseigner le français.

En effet, les classes du Pôle d'Insertion étaient assez hétérogènes. Certains élèves étaient francophones (Afrique du nord et anciennes colonies); d'autres non francophones (Géorgie, Ukraine, Roumanie), tous mineurs et en France depuis moins d'un an. Leurs réalités linguistiques étaient donc plurielles, mais leurs besoins étaient communs : maîtriser suffisamment la langue française pour pouvoir continuer un cursus de formation ou apprendre un métier. Et pour la majorité des élèves, la principale difficulté était le passage à l'écrit. Il m'a donc semblé indispensable de m'intéresser aux différents travaux existant sur le sujet pour savoir comment l'aborder. C'est alors que j'ai découvert le mémoire de C. Rey²¹ traitant du rapport à l'écrit de classes de CIPPA à Grenoble.

²¹ REY, Chloé. Etude du rapport à l'écrit des élèves de la classe de CIPPA du collège Fernand Léger de St Martin d'Hères. 137 p. Mémoire : Sciences du langage. Didactique du français : Grenoble, Université Stendhal : 2001

III. Le rapport à l'écrit des élèves dans les classes de pôles d'insertion

a. Cadrage théorique relatif à l'acte d'écriture

C. Rey, (2001 : 16), précise qu'elle entend par « rapport à l'écrit » : « *des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grandes distances, de plus ou moins grandes implications mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages* ».

En effet, entrer dans la culture de l'écrit nécessite une adaptation et une acceptation des contraintes relatives à un système d'écriture donné, à une orthographe particulière et à des conventions spécifiques de communication par écrit. Les élèves issus d'autres cultures sont souvent effrayés par la maîtrise de ces codes, et la peur de se tromper est très présente. Quel professeur de FLE n'a pas entendu : « je ne sais pas faire, je refuse d'écrire !!! ».

Mais que se cache-t-il derrière ce terme « écrire » ? Étant à l'origine d'une grande part de nos propos, nous utiliserons la définition de C. Barré-de-Miniac (2000 : 13) : « *C'est une activité langagière qui permet de construire et d'énoncer verbalement sa pensée, de produire une réalité langagière qui délivre du sens à partir d'un code linguistique immuable et permanent, transcrit et orienté et dans un espace limité* ».

L'écriture d'un discours permet de s'assurer de sa bonne construction. Son caractère permanent et figé est également essentiel à chaque citoyen, autant d'un point de vue pratique au quotidien, qu'intellectuel. Mais peut être paradoxalement, il me semble que c'est justement le fait *que les écrits restent* qui est le plus terrifiant pour les élèves.

D'une part, ils doutent parfois de leur légitimité à transmettre des informations à autrui, et de leur capacité à transcrire leurs idées de façon claire et cohérente. Et d'autre part, la forme les « handicape » également, puisqu'ils craignent de ne pas

savoir écrire sans faute, ce qui est largement jugé socialement en France étant donné la tradition hautement prescriptive et l'idéologie du standard²².

Se pose alors la question des représentations sur la langue française qu'ont des apprenants étrangers arrivant en France souvent dans des circonstances difficiles. En suivant C. Rey, (2001 : 16), nous entendrons par « représentations » :

« un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elles sont déterminées par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec le système social ».

On comprend facilement que pour un apprenant primo-arrivant N.S.A.²³ ou scolarisé par périodes, en situation irrégulière en France, et pris en charge dans un foyer d'hébergement que les représentations sur l'école, sur l'utilité d'une formation, et par conséquent sur l'apprentissage écrit du français soient compliquées et ne bénéficient pas de représentations positives de sa part.

On parlera dans ce cas des « représentations métacognitives » du sujet, c'est-à-dire celles qui lui sont propres, sur l'objet d'apprentissage. C. Rey (2001 : 14), cite J.M. Besse qui explique que ce terme issu des recherches en psychologie cognitive traduit le fait que *« les apprenants aient des idées, des images mentales, des théories personnalisées sur ce qu'est l'objet d'apprentissage en présence et ce qu'il faut faire pour que sa construction se réalise bien ».*

Celles-ci s'entremêlent avec les « représentations sociales » qui constituent le jugement social, collectif porté sur un objet. L'individu doit parfois aller à l'encontre des représentations sociales pour se réaliser. C. Rey, (2001) l'explique en développant qu'il s'agit *« d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe d'individu constitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique ».*

²² Gadet 2007, à la suite de Milroy et Milroy, 1985

²³ Non Scolarisé Antérieurement

Néanmoins, le système éducatif essaye ces dernières décennies de considérer l'apprenant en priorité dans son individualité consciente et inconsciente. Il a ainsi plus de facilité à faire valoir ses représentations *méta-cognitives* malgré un jugement social quelques fois lourd.

Ainsi, l'écrit permet à l'apprenant de se révéler, de prendre conscience de son individualité, de sa singularité comme le souligne C. Barré de Miniac (2000)²⁴. Il est important qu'il accède à une certaine maîtrise de l'écrit pour son avenir. Reste alors à nous, de changer ses représentations négatives sur le sujet. Je fais le lien avec P. Freire²⁵, « la libération » nécessaire à l'apprentissage n'est en fait qu'une modification des représentations : il faut rendre l'objet d'écriture accessible.

Il est nécessaire maintenant de bien comprendre comment se construisent ces représentations et quelles sont-elles, pour mieux les faire émerger.

En effet, pour évoluer dans ses apprentissages, il faut identifier, comprendre et connaître les limites de ses savoirs, pour mieux les enrichir. Par ailleurs, le travail sur les représentations est complexe, l'enjeu réside dans le fait de « conscientiser » des connaissances inconscientes. Sachant que le seul fait de faire émerger ses croyances, leur permet déjà d'évoluer. Un travail d'accompagnement est donc nécessaire par la suite.

b. Le rapport du scripteur à l'écriture

Comme le souligne C. Barré-de-Miniac (2000 : 21), il existe deux rôles, deux pôles apparemment opposés, en fait souvent complémentaires dans l'activité d'un scripturale :

- Il y a une dimension psychologique: On écrit parce qu'on est seul à la recherche d'un pair qui nous écoute, qui nous comprend.

²⁴ BARRE-DE-MINIAC, C., (2000), *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, Paris, éd. Septentrion_ p.19

²⁵ http://www.cnt-f.org/fte/IMG/pdf/pedagogie_des_opprimes.pdf

- Et une dimension littéraire : On écrit pour créer une image de soi et un texte qui séduise le lecteur.

Ainsi, dans tout acte de communication chacun laisse une empreinte personnelle dans ses productions. Ses écrits sont le reflet de ce qu'il veut laisser voir de lui et de la manière dont il utilise la langue, dans ses caractéristiques et ses contraintes.

L'environnement des individus a fortiori un rôle essentiel dans leurs pratiques écrites de la langue. En effet, ils montrent une image d'eux même qui peut plaire à « un autre » qui légitime son propos. Le fait de vouloir être compris, de vouloir séduire un ou plusieurs interlocuteurs par son acte de communication montre l'importance et l'influence du jugement social.

Tout ceci nous amène dans le champ de la sociolinguistique, qui étudie les relations entre la/les langues, leur appropriation, leurs usages et les facteurs sociaux. Celle-ci s'intéresse aux variations langagières actualisées par les individus selon le contexte socio-culturel de l'interaction dans laquelle ils se situent et selon le ou les groupes sociaux auxquels ils appartiennent.

c. Rapport au langage et échec scolaire

Il nous paraît important de présenter deux des théories de sociologie établissant que le développement langagier est en partie déterminé par l'organisation sociale et les conditions de socialisations des apprenants.

Bernstein et Bourdieu : déterminisme social

Nous commencerons par évoquer les travaux de B. Bernstein (1975)²⁶ qui s'articulent autour de trois hypothèses principales :

²⁶ BERSTEIN, B. (1975), *Langage et classes sociales – Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Éditions de Minuit.

- Les parents évoluent dans un certain contexte social dans lequel ils auront des productions langagières. Celles-ci auront une influence très importante dans le processus de socialisation des enfants puisqu'elles représenteront la base de leur apprentissage linguistique.
- Ainsi l'enfant se construira un certain rapport au monde et au langage conditionné par le milieu social dans lequel sa famille évolue.
- B. Bernstein distingue alors deux codes distincts qui constituent la performance de chaque individu. Il explique que chacun d'entre nous possède un code de base, standard, appelé « code restreint ». Puis, il expose ensuite qu'un deuxième code existe mais qu'il n'est accessible qu'aux enfants appartenant aux classes sociales favorisées. Et seul l'accès au code élaboré permettrait l'accès aux orientations cognitives complexes exigées par l'école. C'est, pour Bernstein, ce qui expliquerait l'échec scolaire plus important parmi les enfants issus des classes populaire, ainsi que la reproduction sociale.

Par ailleurs, un autre sociologue reconnu a travaillé sur l'échec scolaire, il s'agit de P. Bourdieu. Celui-ci a effectué une analyse de la société contemporaine en fonction des rapports de domination. Dans sa théorie, il définit la notion d'« habitus » : « *qui correspond à un principe de conservation des structures socio-économiques* ». Plus exactement, ce concept comprend l'ensemble des dispositions et comportements acquis par un individu au cours de son existence. Selon lui, chaque personne va contribuer à la reproduction de l'ordre social en assimilant l'habitus de la classe sociale à laquelle il appartient. L'individu va s'adapter aux valeurs, aux modes de comportement et aux normes de son groupe social.

P. Bourdieu distingue deux types d'habitus :

- Primaire : C'est l'ensemble des dispositions à la pratique acquises de manière précoce sous l'influence du cadre familial notamment.

- Secondaire: tels que les habitus scolaires qui viennent s'implanter ultérieurement. Néanmoins les savoirs et savoir-faire scolaires seraient traités à travers les schèmes de l'habitus primaire.

Cette notion d'habitus interpelle par le déterminisme social très fort qu'elle propose. Comme le souligne C. Barré de Miniac (2000 : 78) « *cette position structuraliste laisse peu de place à la modifiabilité des schèmes, une fois ceux-ci constitués au niveau de l'habitus primaire* ». En effet, cette théorie rapportée à l'apprentissage du langage, signifie que la majorité des personnes issues de classe populaire, ne posséderait pas les codes nécessaires pour répondre aux normes de l'école (norme élitiste, *surnorme* au sens de F. François²⁷). Si les parents sont issus d'une classe sociale modeste, ils en transmettront les habitus à leurs enfants qui ne pourront en sortir puisque l'ensemble de leurs habitus (y compris l'habitus secondaire) est conditionné par rapport à cet habitus primaire.

Cependant, par la suite P. Bourdieu nuancera son propos en ajoutant la notion de « sens pratique » acquis par le biais de l'habitus primaire. Ce sens pratique représente la capacité de chacun, quel que soit son milieu, à penser, réfléchir, faire des liens entre les objets du monde.

Il précisera également que l'acquisition du rapport au langage exigé par l'école consiste pour les enfants des classes sociales populaires, en un processus de perte de la culture d'origine suivi d'un processus d'acculturation, ce que d'autres auteurs analysent en termes de conflit de loyauté.

En soit, les élèves doivent posséder plusieurs langages, maîtriser différents registres de langue et d'exigences pour s'adapter aux « *lois du marché de l'école, de la communication* »²⁸ comme le souligne P. Bourdieu.

Il me semble important d'apporter un éclairage supplémentaire sur ces théories largement critiquées et stigmatisées. A ce propos, E. Bautier (1999)²⁹ effectue un

²⁷ FRANCOIS, F. (1976). Norme et surnorme. *Repères n° Spécial, Analyse de textes*.

²⁸ Ce que parler veut dire : <http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/varia/cequep.html>

retour sur la théorie de B. Bernstein, qui se rapproche de celle de P. Bourdieu, en expliquant que les vives critiques émises à son sujet, dans les années 70, étaient sans doute plus d'ordre idéologique que scientifique. En effet, il était difficilement acceptable à l'époque, « *que les enfants des classes populaires se trouvent en quelques sortes « handicapés » par rapport aux autres.* »

Néanmoins, il n'est pas inopportun d'envisager que les modalités langagières de l'éducation donnée aux enfants, construisent des façons de penser, des façons de parler, qui ne permettent pas les mêmes appropriations des savoirs, ni les mêmes façons de répondre aux exigences scolaires. Or, à l'époque, ce fût sûrement une réalité trop violente pour que cela puisse être accepté. De plus, les critiques de la théorie des codes de B. Bernstein ont sans doute été radicalisées en réaction aux dérives auxquelles cette théorie de Bernstein a donné lieu.

Par ailleurs, E. Bautier³⁰ explique quelles sont les critiques scientifiques recevables sur cette théorie. La première que j'ai relevé et selon moi la plus importante, est la description des modes cognitivo-langagiers des deux groupes identifiés en termes de *codes*, et de surcroît « code restreint » et « code élaboré ». E. Bautier cite François (1980) qui insiste sur le danger de la dichotomisation des usages et leur affectation socialement différenciée qui n'est pas le reflet de la réalité complexe et de la variabilité des usages du langage.

Les autres critiques que je ne développerai pas, portent plus particulièrement sur les situations de recueil de données qui n'ont pas permis d'évaluer justement les résultats des membres des différentes classes sociales. B. Bernstein n'a pas tenu compte du rapport socialement différent que porteraient les individus sur les tâches ou les activités proposées par les enquêteurs.

Toutefois, ces théories de B. Bernstein et P. Bourdieu, ont un impact différent aujourd'hui. De nombreux enseignants admettent que les élèves en échec ou en difficulté soient décrits négativement sur le plan cognitif et linguistique. En effet, malgré les dénominations de code restreint et de code élaboré, je pense qu'il faut

²⁹ BAUTIER, E., (1999), *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, l'Harmattan.

³⁰ BAUTIER, E., (1999), *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, l'Harmattan_p.3

percevoir ces théories dans le fait qu'elles établissent des liens entre 3 dimensions du sujet : cognitives, sociologiques et linguistiques. C'est-à-dire, que le milieu dans lequel évoluent les parents participe à la socialisation des enfants et que l'usage du langage construit un rapport au monde particulier, une façon de penser particulière, et un mode d'appropriation particulier. Ainsi, comme le souligne B. Bautier, avec une telle vision de l'hypothèse, on s'éloigne d'une conception déficitaire de la langue des milieux défavorisés.

La question qui se pose alors dans les domaines de rapports entre langage et apprentissage scolaire est la suivante : « *Tous les usages du langage se valent-ils quand il s'agit des mobilisations cognitivo-langagières nécessaires aux appropriations des savoirs, en particulier des savoirs scolaires ?* »³¹

Les travaux des successeurs

Comme nous le disions, les études de B. Bernstein ont été contestées par la sociolinguistique, notamment par leur successeur W. Labov. Celui-ci a expliqué la problématique de l'échec scolaire « *comme étant le fruit d'un conflit entre deux cultures, et entre les variétés de langues qui expriment ces cultures* ».

Au cours de mon stage, j'ai constaté que cette problématique concernait les élèves du pôle FLE, qui sont également confrontés à des problèmes culturels qui conditionnent leur rapport à la langue. C'est à dire qu'ils rencontrent des conflits par rapport à :

Leur(s) langue(s) et culture(s) d'origine(s) (rapport de loyauté) :

- leur langue maternelle/familiale, et les compétences qu'ils ont dans cette langue, leurs attitudes à son égard et leur sentiment de sécurité/insécurité linguistique.
- les représentations de leur communauté sur cette langue, sur la culture.

³¹ BAUTIER, E., (1999), *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, l'Harmattan, p 22.

Nous entendons par « *rapport de loyauté* » que les E.N.A.F.³² se sentent partager entre leur culture/langue d'origine et la culture/langue cible. Cela peut s'exprimer par un rejet de ce qui appartient au pays d'accueil. Les élèves se voient obligés de choisir entre leur ancienne identité et celle qu'ils sont en train de construire, ils rentrent alors en résistance contre la L2³³, et l'apprentissage de celle-ci. Le changement de ces représentations demande un travail important à long terme, d'autant plus lorsque les familles transmettent ce conflit de loyauté aux enfants.

Cette problématique me fait penser aux élèves « Roms », ceux-ci semblent être enfermés dans cette dualité, la pression des familles est parfois importante, les élèves le ressentent souvent : ils doivent choisir entre leur communauté ou leur intégration en France. En effet, la problématique est complexe, on peut se demander si *réussir* pour ces élèves ne veut pas signifier : « *trahir les siens, perdre leur reconnaissance sans gagner pour autant celle d'une société qui exclut et discrimine ?* » comme le souligne M.-O. Maire Sandoz (2006) dans la revue XYZep³⁴.

D'où la nécessité de tenir compte de la diversité culturelle de ses classes et de favoriser ces constructions d'identités multiples.

L'environnement dans lequel ils évoluent en France (rapport d'insécurité) :

- l'emploi de la langue dans le lieu où ils vivent en France (foyer de jeunes travailleurs, foyers de l'A.S.E. (Aide Social à l'Enfance), famille d'accueil, quartier, etc..),
- les représentations que ce milieu possède, sur la langue et la culture.

M. Francard (1997), définit « *l'insécurité linguistique* » comme « *la manifestation d'une quête de légitimité linguistique vécue par un groupe social dominé qui a une perception aiguisée tout à la fois des formes linguistiques qui attestent sa*

³² Elèves Nouvellement Arrivés en France

³³ L2 : Langue seconde. Plus précisément, la deuxième langue après leur(s) langue(s) maternelle(s) que les élèves apprennent.

³⁴ http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/publications/xyzep/zoom/archives/2005-2006/zoom_22%20_pro.pdf_p1

minorisation et des formes linguistiques à acquérir pour progresser dans la hiérarchie sociale »³⁵.

Le rapport d'insécurité né donc d'une pratique approximative de la langue française. Les ENAF ont l'impression de ne pouvoir s'exprimer, leur niveau de langue n'étant pas suffisant pour ne pas faire de faute. Le français très élitiste, normatif ne le permet pas.

Ainsi tous ces critères influencent les élèves nouvellement arrivés dans leurs apprentissages.

Étant rarement issus de familles aisées, ils ressentent effectivement des problèmes culturels liés à leur origine populaire pour s'adapter à un environnement scolaire. A cela se rajoute leur « étrangeté », ce qui conduit ces élèves à ressentir ce que l'on pourrait considérer comme un triple conflit, qui ne peut être résolu – ou duquel ils ne peuvent se libérer – que par « l'obtention » de ce que B. Charlot nomme une triple autorisation :

- des parents : qui doivent autoriser leurs enfants à être différents d'eux-mêmes,
- des enfants : qui doivent s'autoriser à être différents de leurs parents,
- des enfants : qui doivent autoriser leur famille ainsi qu'eux-mêmes à être différents que dans leur pays natal³⁶.

L'équipe ESCOL : Singularité et entité de l'apprenant

Plus récemment l'équipe EScol³⁷ a proposé un nouveau regard sur l'échec scolaire en replaçant l'individu avec toute sa singularité, au cœur du sujet. Ils ont complété les premières théories de B. Bernstein, P. Bourdieu. Ils soutiennent que le plus important est le sens attribué par les élèves aux savoirs, que celui-ci est singulier et ne peut être

³⁵ FRANCARD, M., « Insécurité linguistique » in M.L. Moreau, 1997, *Sociolinguistique*. Concept de base, mardaga, p. 170-176

³⁶ CHARLOT, B., (2001), *Le rapport au savoir et à l'école en milieu populaire, Les « 5 à 7 »*, Profession Banlieue, p18.

³⁷ Equipe de recherche en Sciences de l'Éducation de l'Université Paris 8, fondée par Bernard Charlot en 1987. Elle est aujourd'hui sous la responsabilité d'Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex : <http://www.circeft.org/?-accueil-escol->

que le résultat d'un conditionnement social. Ils s'opposent aux déterminismes sociaux.

E. Bautier (1999)³⁸ souligne le fait que l'acquisition de compétences scripturales et par la même l'adhésion à notre culture écrite, représente une « violence symbolique » pour de nombreux jeunes restés sans repères construits quant aux exigences, aux formes et aux finalités du travail scolaire et de l'école elle-même.

Cela me semble être la réalité la plus difficile à bâtir auprès de jeunes mineurs isolés étrangers en France. Avant toute chose, il faut leur donner les outils pour comprendre ce qu'on attend d'eux, pourquoi, comment, ce que cela leur apportera, et bien sûr qu'ils en sont capables³⁹. Le métier d'élève doit être enseigné quotidiennement mais il faut également présenter la réalité de l'école. Cela est indispensable pour permettre tout apprentissage, notamment linguistique. C'est la base de construction des représentations de l'école.

Ainsi, écrire à l'école nécessite la mise en œuvre de compétences linguistiques mais aussi, en amont, la constitution d'un rapport au langage, au savoir, et à soi-même qui soit spécifique. De plus, pour de nombreux adolescents, l'affirmation identitaire par le langage est très forte. Comme le souligne C. Rey (2001), « *ils utilisent une variété de langage qui manifeste leur appartenance à une groupe, ainsi ils se définissent en s'opposant aux pratiques des autres* ».

Elle ajoute « *que ce rapport au langage, à la fois identitaire et normé par l'oral, est lié à une conception de la langue comme servant à exprimer l'expérience et la confrontation au réel* ».

Nous le verrons par la suite ce rapport au langage normé par l'oral est très présent et il faut en tenir compte lors de la construction de séquences pédagogiques, c'est essentiel pour qu'elles leur soient adaptées.

³⁸ BAUTIER, E., (1999), Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage, l'Harmattan.

³⁹ Cf Paulo Freire : valorisation des individus

Ainsi ce rapport au savoir, au langage, jouent sur la performance des élèves dans la langue. B. Charlot, (1997) cité par C. Rey, montre que les difficultés rencontrées par certains enfants de milieu populaire seraient relié à cette question du rapport au savoir, et plus généralement à celle du rapport à l'apprendre et à l'école. Il souligne que *« pour n'importe quel élève et quelle que soit sa catégorie sociale d'appartenance, apprendre, c'est toujours s'engager dans une activité qui a du sens et qui en produit et qui suppose un usage de soi, qui est plus ou moins efficace »*.

Maintenant que nous avons abordé les difficultés rencontrées par les élèves et essayé de comprendre comment pouvait se construire les représentations ceux-ci dans la langue, nous nous devons d'aborder les conséquences de ces croyances. Nous aborderons alors la notion de M. Dabène qui s'est intéressé à la nature des représentations de l'écriture chez les jeunes adultes.

M. Dabène : L'insécurité scripturale généralisée

M. Dabène (1987) part de l'hypothèse selon laquelle le rapport à l'écrit est envisagé sous l'angle d'un ensemble de motivations et de représentations, il fait partie intégrante de la compétence scripturale. L'auteur va mettre en avant deux ensembles d'attitudes par rapport à l'acte d'écriture : *des phénomènes d'attraction/ répulsion, et des stratégies de compensation*.

Selon C. Barré-de-Miniac⁴⁰, l'attraction correspond *« à la tension entre l'expression de soi et l'exposition à autrui, entre le sentiment d'isolement et celui de refuge que la distance introduite par l'écrit peut produire ; entre le sentiment de 'distinction' lié à celui d'héritage d'une pratique culturelle et celui de banalisation lié à l'impression de ne faire que des écrits du quotidien ne relevant pas de cette 'distinction' »*.

M. Dabène (1987)⁴¹ va envisager la compétence scripturale comme un lieu de tension pouvant engendrer un état anxiogène chez le scripteur. Cet état anxiogène chez l'utilisateur se traduit par des dysfonctionnements par rapport à certaines tâches

40 BARRE-DE-MINIAC, C., (2000), *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, Paris, éd. Septentrion _ p.81

41 DABENE, M., (1987), *L'adulte et l'écriture*, Bruxelles, De Boeck.

scripturales et des représentations contradictoires des normes de références implicites à chacun. Dans le cas d'élève en échec, tellement pris dans l'angoissant présent de l'activité d'écriture, il est vrai que toute leur attention se focalise sur ces terribles despotes que sont l'orthographe et la grammaire.

Il nomme ce phénomène de rebut face à l'écrit « insécurité scripturale généralisée ». En effet, le scriptural exige la maîtrise de normes de références de nature hétérogènes : les normes fonctionnelles qui relèvent du fonctionnement linguistique de l'écrit (grammaire, orthographe comme nous le disions précédemment). Ainsi que des normes sociales qui sont les normes d'usage de la langue imposées par l'élite. A ce propos, M. Dabène précise « qu'ils y aurait des niveaux de langue qui interdiraient la scripturalisation de l'oral.

Cette notion me semble particulièrement importante puisque de nombreux élèves m'ont montré qu'ils ne souhaitaient pas participer à des activités d'écriture 'normées' mais qu'ils étaient les premiers à oser écrire un slam racontant des banalités du quotidien.

M. Dabène explique ce phénomène par le fait que « *l'insécurité scripturale prendrait donc sa source dans les incertitudes d'une culture qui valorise l'écrit, explicitement dans ses formes les plus prestigieuses, implicitement dans ses usages quotidiens* ».

B. Charlot (2001)⁴² aborde cette problématique en expliquant qu'en France « *on impose à l'activité intellectuelle des normes qui sont qui sont extérieurs à l'activité elle-même : on préfère être normalisateur que normatif et exigeant, alors qu'il suffit de poser des normes nécessaires pour qu'une activité intellectuelle se déroule.* » C'est ce qui peut engendrer par la suite que les élèves opposent apprendre à l'école et apprendre la vie. Apprendre à l'école c'est écouter des consignes, des concepts, et répéter alors qu'apprendre la vie c'est réfléchir et observer souligne-t-il encore.

⁴² CHARLOT, B., (2001), Le rapport au savoir et à l'école en milieu populaire, Les « 5 à 7 », Profession Banlieue, p.18.

Ce que nous viserons avant toute chose dans nos cours, c'est de permettre aux élèves de faire du sens dans leur apprentissage, leur démontrer que cela et pour et par leurs initiatives qu'ils réussiront à s'épanouir en tant qu'individu. Le savoir donne du pouvoir dans ce monde, et ils en ont besoin pour poursuivre un parcours professionnel.

Il est néanmoins important que chacun ait la liberté de se construire avec ce qu'il est dans un dispositif cadré, bien entendu, mais pas clos.

QUEL EST L'IMPACT DU SLAM DANS LES APPRENTISSAGES : COMMENT L'EVALUER ?

I. Problématique

L'année passée le pôle MGI s'est vu retirer ses subventions provenant du Fond Social Européen (F.S.E.), son principal financeur. De ce fait, il ne possédait pas le financement nécessaire pour mener à bien un projet sur l'année, faute de ne pouvoir rémunérer les intervenants extérieurs.

Ma mission dans ce stage était donc de proposer une séquence pédagogique répondant aux besoins du pôle et qui permettrait également d'atteindre les objectifs finaux fixés par la MGI. Les questions qui émergèrent s'orientèrent alors du côté de l'interculturel, de l'apprentissage de l'oral et de pratiques nouvelles de l'écrit.

Les formatrices dispensaient déjà douze heures de français par semaine dont 2 heures étaient consacrées à des ateliers d'écriture. Il m'a semblé pertinent d'approfondir cette voie pour favoriser le passage à l'écrit souvent difficile pour des élèves non francophones. C'est donc, à la croisée de ces questions et de ces contraintes que j'ai décidé de me diriger vers la création d'ateliers de slam.

Le slam ou poésie contemporaine, présente des caractéristiques intéressantes dans le cadre scolaire et notamment dans l'enseignement des langues. Comme le souligne C. Vorger (2008 : 11) le slam est : « *un lieu de créativité et de variation linguistique - intra et interlinguale -, mais aussi un lieu de revendication et de recomposition identitaire* ». C'est ce tout, qui m'a semblé correspondre aux besoins des élèves du pôle, dont l'identité a bien souvent été fragilisée.

En effet, comme suggère de le faire P. Freire⁴³ dans « *La pédagogie des opprimés* », ma volonté première était de valoriser les élèves dans leur rapport au savoir et ainsi de tenter de modifier les représentations dévalorisantes qu'ils ont d'eux-mêmes et de la langue. Le but était, grâce au slam, qu'ils puissent tous utiliser la langue de façon

⁴³ http://www.cnt-f.org/ft/IMG/pdf/pedagogie_des_opprimes.pdf

originale, soumis à des normes relevant d'usages quotidiens pour désacraliser l'acte scriptural.

Pour beaucoup d'entre eux, l'école et les apprentissages qui y sont rattachés, sont hors de leur portée. Ils ne possèdent pas l'expérience scolaire adéquate pour s'approprier rapidement et efficacement les normes de l'école. En outre, l'école et l'entrée dans l'écrit impliquent d'entrer dans une langue et des usages langagiers qui ne sont souvent pas (encore) les leurs. Ils présentent ainsi pour la plupart « l'insécurité scripturale généralisée » développé par M. Dabène⁴⁴.

Alors, il m'a semblé pertinent de travailler l'écrit en abordant chaque apprenant avec toute sa singularité. Il me fallait pour cela commencer par ce qu'ils connaissaient, et leur ouvrir les portes de l'écrit sans les effrayer. Et le slam me semblait une piste intéressante pour favoriser cette entrée en douceur.

La construction de cette séquence pédagogique a suscité de nombreuses réflexions et choix que je vais exposer tout au long de ce mémoire. Il a bien sûr été nécessaire de réajuster mes pratiques suite aux différents feedback des élèves. En effet, ceux-ci ont certaines représentations de l'écrit, souvent des craintes importantes à son égard et il a fallu exploiter les supports en tenant compte de ces difficultés.

Le fil conducteur de cette recherche a donc été d'observer l'impact de cours de slam, dans la formation d'élèves primo-arrivants du pôle d'insertion du lycée Mounier. Les questions supportant la problématique de ce mémoire sont :

- Comment favoriser un apprentissage de l'écrit grâce au slam ?
- Le slam permet-il aux élèves de se décomplexer vis-à-vis de l'écrit ?
- Comment ceux-ci ont-ils exploité la liberté d'écriture que leur permet cet art ?

Pour rappel mes hypothèses initiales étaient :

- Le slam permettra de favoriser l'apprentissage de l'écrit.

⁴⁴ DABENE, M., (1987), *L'adulte et l'écriture*, Bruxelles, De Boeck.

- Le caractère pluriel et culturel du slam permettra de lier le groupe classe,
- Le slam libérera les élèves du poids de l'apprentissage, de l'enseignement. Ils retrouveront par conséquence, confiance en eux dans leur rapport à l'écrit.

II. Méthodologie

La méthodologie développée par Peter Woods (1990) dans son livre « Ethnographie de l'école »⁴⁵ est celle que j'ai choisie pour mener mes recherches dans ce mémoire. C'est la volonté d'intégrer « *une perspective sociologique à l'intérieur de mon discours pédagogique* » qui a guidé ce choix méthodologique. Je me suis donc basée sur des observations personnelles, des travaux d'élèves ainsi que des questionnaires d'enquête auprès de mes formatrices, pour faire mon analyse de ce projet slam (qui se veut être la plus objective possible).

a. Observations personnelles

Tout au long de ce stage de fin d'étude, j'ai recueilli un nombre important de notes personnelles qui m'ont permis de faire des liens entre mes idées et m'ont orienté quant à la construction de ma problématique de mémoire. Ces notes consignent des éléments factuels et des réflexions personnelles sur des dires d'élèves, sur le déroulement de mes séances de cours et sur l'influence du slam dans mes activités didactiques. En effet, j'ai choisi ce « médiateur », le slam, pour travailler un ensemble de données importantes. J'ai voulu qu'il me permette de traiter la langue sous toutes ses formes, écrites, orales et dans tous ces aspects sociologiques, interculturels etc. De fait, il m'a fallu réfléchir à la manière dont exploiter ce média pour être au plus près de mes exigences linguistiques initiales.

b. Productions slam des élèves

Aussi, ces observations personnelles demandent d'être complétées par des productions d'élèves que nous retrouverons en annexe 2. Celles-ci, confirment ou infirment mes observations, soulignent de nouvelles difficultés et sont une réelle preuve de l'efficacité d'une activité, d'une séance de cours. Elles sont le produit fini ainsi que le reflet de ce qui a été travaillé.

⁴⁵ WOODS, P., (1990), L'ethnographie de l'école, Paris : Armand. CoUn. 175 p.

c. Enregistrement d'une séance slam

Dans cette volonté de rendre compte fidèlement de la réalité de ce projet slam, j'ai également enregistré une séance de cours d'une heure, la séance slam 4⁴⁶. Cependant, il me semble important de préciser, que les conditions d'enregistrement n'étaient pas complètement traditionnelles. Les élèves des quatre groupes étaient présents à cette séance et certains avaient déjà effectué l'activité proposée. Cela n'a pas été très gênant, au contraire, car les consignes avaient déjà été expliquées une fois donc les élèves sont rentrés plus rapidement dans l'activité. Nous avons bien sûr recommencé la séance du début mais de façon nouvelle⁴⁷, pour que tous les élèves écrivent leurs petits textes. Cet enregistrement permet de bien se rendre compte de ce que représente une classe de FLE de jeunes migrants, avec leurs questionnements, leur manière de gérer le projet slam, leur implication dans les activités autour de l'écrit et de l'oral.

d. Interview des formatrices du pôle d'insertion

Par ailleurs, j'ai aussi interviewé mes formatrices de stage sur leurs ressentis vis-à-vis des représentations de l'écrit des élèves du pôle⁴⁸. Leurs expériences et pratiques du métier m'ont beaucoup apporté pendant ce stage et il a été pertinent de les interroger sur ces questions qui ont guidé ma réflexion pendant de longues semaines. L'entretien s'est déroulé au bureau des enseignants du pôle, dans des conditions classiques. Nous étions quatre au total : Jeanne Mourey, Assia Kenoufi, un responsable comptabilité (qui était présent le jour du rendez-vous, (il a participé car il connaît bien ce public) et moi-même. L'enregistrement a duré environ 35 minutes pendant lesquelles j'ai essayé d'être le médiateur et de garder l'orientation que je m'étais fixée au départ. Les questions sont principalement axées sur l'évolution des représentations de l'écrit des élèves. Comment les formatrices travaillent ce mode, quels sont les difficultés qu'elles rencontrent, etc..

⁴⁶ La transcription de l'enregistrement du cours se trouve en annexe 3

⁴⁷ Nous avons choisi de nouveaux mots pour faire les textes (cf annexe 3)

⁴⁸ Cf. annexe 4

RETOUR SUR LES ACTIVITES PEDAGOGIQUES

I. Le projet slam

Je vais présenter tout d'abord les objectifs du projet slam dans sa totalité. Puis nous verrons les objectifs relatifs à chaque séance avec une analyse de celle-ci (les fiches d'activités sont consultables en annexe 1). Nous détaillerons ensuite le déroulement des séances avec les interactions qui s'y sont produites, les difficultés rencontrées ainsi que les solutions envisageables pour améliorer le projet didactique.

a. Présentation séquence didactique sur le slam

Le projet didactique que j'ai construit au pôle d'insertion s'articule autour de deux axes : l'écrit et l'oral. En effet, dans un premier temps, je voulais mettre en place des ateliers d'écriture au travers desquels j'aurais essayé de faciliter le rapport à l'écrit des apprenants. L'objectif était de leur permettre d'utiliser la langue comme un espace de jeu et ainsi de découvrir les différents procédés et figures stylistiques qui la constituent. Il est vrai que pour de nombreux élèves, non ou peu francophones, le passage à l'écrit est bien souvent difficile, plus encore lorsque leur langue d'origine est uniquement de tradition orale. Par ailleurs, je souhaitais également qu'ils puissent oraliser leurs productions et se les approprier. Pour ce faire, j'ai utilisé différents outils théâtraux, rythmiques, musicaux dans l'idée de réaliser une démonstration de slam comme finalité du projet didactique.

La mise en place de ces ateliers d'écriture englobés dans un projet slam a nécessité la planification d'un programme de formation qui prenne en compte les différents besoins des apprenants. Les séances et activités ont été planifiées dans l'idée de respecter une progression dans les apprentissages, autant de la langue que du slam. Cette planification devait effectivement conduire à une manifestation slam finale, que je n'ai pu réaliser par manque de temps. En effet, je n'ai pu constituer le recueil de texte slam prévu à la base du projet car la création des textes a nécessité plus de temps que prévu. Nous en ferons le détail dans la description des séances ci-après.

Aussi, j'ai dû modifier mon mode opératoire, au départ principalement axé sur l'écrit, car je me suis rendue compte au fur et à mesure des séances que l'oral était prédominant dans toutes les activités. J'ai alors inversé l'ordre dans lequel j'avais prévu de travailler, dans le sens où j'ai modifié les séances de slam en les orientant plutôt de l'oral vers l'écrit. Je me suis retrouvée dans la construction d'un véritable cours bi-modal, l'oral et l'écrit se mélangeant fortement. Ce qui nous ramène à la relation *consubstantielle* entre l'écrit et l'oral décrite par C. Vorger (2008), développée dans la partie théorique. Je n'avais pensé que le travail sur l'écrit serait si complexe, et cela a transformé mes activités pédagogiques.

Je me suis basée sur les instructions du CECRL⁴⁹ pour construire mes cours, on peut retrouver les références utilisées tout au long du mémoire. En effet le CECRL suggère de proposer en classe une utilisation esthétique et poétique de la langue⁵⁰ :

« Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer [...]. Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. Il est à espérer que les professeurs de littérature à tous les niveaux trouvent que de nombreuses sections du Cadre de référence sont pertinentes pour eux et utiles en ce qu'elles rendent leurs buts et leurs démarches plus transparents. Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas les tâches que les apprenants devront entreprendre ou auront besoin d'entreprendre ou pour lesquelles ils devront être outillés dans le domaine éducationnel a. comme participants dans des interactions guidées ou finalisées, des projets, des simulations, des jeux de rôle, etc. b. ou encore dans les cas où la L2 est la langue d'enseignement de la langue elle-même, ou d'autres disciplines au programme, etc. »⁵¹

⁴⁹ Vous retrouverez également, une **version simplifiée du CECRL en Annexe 5**

⁵⁰ CECRL p.47_ **Utilisation esthétique ou poétique de la langue.**

⁵¹ CECRL p.47_ **Utilisation esthétique ou poétique de la langue.**

N. Augier (2010 : 116) souligne également l'importance de travailler les arts du langage en classe de FLE. Ils permettent de mettre en action les cinq compétences du CECRL. En effet, la richesse et la diversité des interactions verbales produites en classe lors de séquences culturelles, favorisent une entrée dans l'oral et la confiance en soi. Elle soutient que « *chaque élève, selon ses compétences, peut participer aux ateliers en entrant dans des paroles diverses : paroles individuelles (émotions/sentiments), paroles distanciées (sur la pratique/le travail en classe), paroles authentiques (discussion sur une interprétation, demande d'aide) et paroles esthétiques. Et en même temps le passage à l'écrit est toujours présent, à différents moments* »⁵².

C'est cette dimension interculturelle qui m'apparue importante d'ajouter au projet de la MGI. De plus, le travail sur l'écrit envisagé pouvait y être réalisé.

b. Objectifs généraux et spécifiques du projet

- **Public visé :**

- Apprenants de FLE/FLS_ niveau A2 à B1/B1.2.
- La thématique du slam peut s'adresser à tous public mais elle correspond parfaitement à un public de grands adolescents et jeunes adultes.

Tableau de référence sur l'étendue linguistique générale à maîtriser au niveau A2⁵³

A2.2.

Possède un répertoire de langue élémentaire qui lui permet de se débrouiller dans des situations courantes au contenu prévisible, bien qu'il lui faille généralement chercher ses mots et trouver un compromis par rapport à ses intentions de communication.

⁵² AUGER, N., (2010), *Élèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives en classe*, Paris, éd. des archives contemporaines. _p.116

⁵³ Ressources CECRL : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf _ p87
+ Cf. Annexe 5 : CECRL niveau A2 simplifié

A2.1.

Peut produire de brèves expressions courantes afin de répondre à des besoins simples de type concret : détails

personnels, routines quotidiennes, désirs et besoins, demandes d'information.

Peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide de phrases mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites, sur soi, les gens, ce qu'ils font, leurs biens, etc.

Possède un répertoire limité de courtes expressions mémorisées couvrant les premières nécessités vitales des situations prévisibles ; des ruptures fréquentes et des malentendus surviennent dans les situations imprévues.

- **Objectifs généraux du projet :**

- Apprentissage de la langue française selon les compétences du CECRL⁵⁴

- **Objectifs spécifiques des séances slam liés à l'écrit:**

- Compréhension/ Production écrite de niveau A2/ B1⁵⁵,
- Découverte de différents textes de poésie,
- Identifier et utiliser différents registres de langue,
- Apprentissage de figures de style et expressions⁵⁶,
- Composition de petits textes cohérents (grammaire textuelle),
- Maîtrise des contenus grammaticaux, lexicaux adaptés au niveau⁵⁷.

- **Objectifs spécifiques des séances slam à l'oral :**

- Compréhension/Production orale niveau A2/B1⁵⁸,
- Dialogue autour de sujets différents,
- Acquisition de vocabulaire,
- Identifier et utiliser différents registres de langue,
- Aisance, fluidité dans le discours oral,
- Déclamer de la poésie, du slam⁵⁹,
- Pouvoir s'exprimer sur les différentes composantes de la société française, ses valeurs, etc..

⁵⁴ Cf. **Annexe 5_ Version simplifiée du CECRL**

⁵⁵ « Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité. »

CECRL : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf _ p88

⁵⁶ CECRL : Compétences lexicales_ p87

⁵⁷ CECRL : p88

⁵⁸ CECRL : p92

⁵⁹ CECRL p.52 _ **Ecriture créative**

c. Caractéristiques des cours de slam

Comme je le précisais antérieurement, cet atelier slam s'est intégré à un dispositif de FLE déjà établi dans lequel sont scolarisés une soixantaine d'élèves, regroupés par niveaux, soit quatre classes d'environ vingt élèves. Les cours alternent tout au long de l'année avec des périodes de stage de trois semaines.

Ils ont un peu moins d'une vingtaine d'heures de cours par semaine qui correspondent à :

- 10 h de français (comprenant 2 h d'ateliers d'écriture et 2h les préparant au DELF⁶⁰)
- 3 h de mathématiques
- 2 h de théâtre
- 1 h de citoyenneté
- 1h de travail (qui prépare au monde en entreprise, législation du travail, etc..)
- 2 h d'EPS

J'ai donc rajouté à ce dispositif 1h à 1h 30 de slam par semaine à chaque groupe, dès le début du 2ème trimestre, soit de janvier 2011, jusqu'à la fin de l'année scolaire. Cela correspond à un total d'environ 10 h de cours de slam, ce qui s'est avéré être moins que ce que j'avais prévu. En effet, les deux périodes de stage de fin d'année, plus les vacances scolaires m'ont enlevé beaucoup d'heures de cours. Chaque fiche pédagogique couvrait généralement 2 séances de cours.

Nous allons voir maintenant comment se sont articulées dans le détail les séances de slam. Nous développerons les objectifs de chaque séance, et ferons une description précise du déroulement de celles-ci, avec leurs évolutions et les points à améliorer.

⁶⁰ DELF : Diplôme d'Etude en Langue Française

II. Présentations des séquences pédagogiques

a. Analyse séance 1 : Qu'est-ce que le Slam ?

- **Objectifs pour le projet Slam :**

- Découverte du mouvement
- Caractéristiques de la scène SLAM
- Ecoute d'un premier slam (Abd Al Malik « C'est du lourd »⁶¹)
- Premières notions sur les procédés stylistiques utilisés dans un texte musical, en poésie.

- **Objectifs linguistiques :**

En nous basant sur les exigences du CECR⁶², les élèves du niveau A2 ont travaillé les compétences suivantes dans cette séance :

- Lire et comprendre un texte court et simple abordant des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne⁶³.
- connaître un vocabulaire fréquent.
- Ecrire une suite de phrases simples et expressions sur sa vie⁶⁴.
- Ecrire un petit poème court et simple sur les gens (avec les différentes notions stylistiques relatives au texte poétique)⁶⁵.
- Notions abordées : définition, signification, reformulation.

- **Déroulement de la séance**

La première séance m'a permis de poser le cadre théorique, de faire une présentation du slam et de proposer une planification des séances.

⁶¹ http://www.dailymotion.com/video/xc7irz_abd-al-malik-c-est-du-lourd-clip-of_music

⁶² http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

⁶³ Cf texte « C'est du lourd » en annexe 1, il est extrêmement ancré dans la réalité et assez simple.

⁶⁴ CECRL p.52 _ **Ecriture créative**

⁶⁵ CECRL p.52 _ **Ecriture créative**

J'ai commencé par demander à la classe qui connaissait le slam ? Silence. Personne. Puis de façon à ne pas mettre les élèves mal à l'aise, j'ai demandé s'il y en avait qui écoutaient du rap, pour poursuivre sur la définition du slam. Les élèves ont alors compris la voie vers laquelle on se dirigeait et cela a délié leurs langues. Certains connaissaient un peu Grand corps malade. Puis nous avons lu un bref historique du slam, pour comprendre ses influences, ainsi que son « âme » : son caractère engagé, unificateur, libérateur. Lors de cette présentation les élèves ont montré l'importance pour eux de son lien de parenté avec le rap. Il est vrai que ce genre musical fait partie intégrale des centres d'intérêt des adolescents d'aujourd'hui.

Nous avons poursuivi par une lecture à tour de rôle, à voix haute des différentes influences du slam, ainsi que de ses intervenants connus. Nous avons ensuite utilisé les diverses définitions du slam. Comme m'a dit plus tard Auriane une intervenante : « *il y a autant de définitions du slam que de slameurs* ». Il m'a semblé pertinent de montrer aux élèves que cet art est avant tout libre, qu'ils avaient carte blanche pour se l'approprier. La libération commençait.

Nous avons ensuite abordé des procédés stylistiques utilisés couramment en poésie. Ils devaient comprendre les définitions proposées, nous en discutions, et explicitions notre propos lors de la lecture du slam ensuite. En effet, nous avons conclu en écoutant la chanson d'Abd Al Malik que nous avons utilisée lors de la séance suivante. Nous l'avons écoutée puis on a abordé les mots compliqués et expliqué le sens général.

Et, pour finir, les apprenants devaient construire des phrases utilisant les procédés poétiques que nous avons abordés.

b. Analyse séance 2 : Je fais mon premier Slam !

• **Objectifs pour le projet Slam :**

- Découverte du milieu du Slam et des figures emblématiques françaises qui le constitue (Visionnage d'un extrait vidéo « Slam ce qui brûle » de Pascal Tessaud).
- Choix d'un nom de scène pour chaque élève.
- Composition d'un premier slam à l'aide du squelette du texte d'Abd Al Malik (ainsi tous les élèves avaient la même trame de base pour débiter leur texte)⁶⁶.

• **Objectifs linguistiques (niveau A2):**

- Ecrire sur les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études, avec des phrases reliées entre elles⁶⁷.
- Faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles.
- Relier des phrases par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que »⁶⁸.
- Ecrire avec une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots courts qui appartiennent à son vocabulaire oral.
- Suivre des documentaires télévisés présentés assez lentement et clairement en langue standard, même si tous les détails ne sont pas compris⁶⁹.
- Identifier l'élément principal de nouvelles télévisées sur un événement, un accident, etc., si le commentaire est accompagné d'un support visuel.

• **Déroulement de la séance :**

⁶⁶ Cf annexe 1 : fiche pédagogique de la séance 2

⁶⁷ CECRL p.52 _ **Production écrite**_ Ecriture créative

⁶⁸ CECRL p.98 _ **Compétence pragmatique**/Cohérence et cohésion

⁶⁹ CECRL p.59_ **Reception audio-visuelle**/comprendre des émissions de télévisions et des films

J'ai introduit la fiche pédagogique de la séance de slam 2, en récapitulant le lexique utile vu pendant la séance 1. Nous avons fait une lecture collective de ces termes puis nous sommes passés au visionnage d'un film.

Nous avons regardé des extraits du reportage de Pascal Tessaud s'intitulant « *Slam, ce qui nous brule* » (2008). L'ensemble des artistes de la vidéo présentaient le slam et expliquaient pourquoi cet art était devenu leur passion : la rencontre avec des gens différents, la possibilité d'être écouté, de partager, de s'exprimer via un moyen qui tient de la littérature, de la poésie, de la chanson et du rap.

Les élèves de tous les niveaux ont ainsi pu vérifier leur bonne compréhension de ce qu'était le slam. De plus, pour vérifier de nouveau la bonne compréhension de tous, j'ai prévu un petit questionnaire sur l'extrait vidéo, auquel nous avons répondu à voix haute.

Cet extrait nous montrait des performances de slameurs, je me suis donc servi de cela pour systématiser les premières notions de poésie (rimes, allitérations, assonances..). Nous avions là des exemples concrets.

Puis un des objectifs de cette séance, comme son nom l'indique, était de permettre aux élèves d'avoir leurs premières sensations slam. Mais pour cela, il me semblait nécessaire, qu'ils aient chacun leur nom de scène, leur « blaze » sous lequel écrire. Cela les désengageait un peu de ce qu'ils écrivaient, passant dans la peau d'un personnage scripteur.

A mon grand regret cette étape a été très difficile, le côté pragmatique des élèves les en a empêché. Ils se sont posés beaucoup de questions à savoir ce qui pouvait mieux les représenter que leurs prénoms, ont eu du mal à se projeter dans un autre. Et également un besoin de reconnaissance qui les freinait à se cacher derrière un pseudonyme.

Ils ont bien sûr choisi ce qui leur convenait le mieux, mais je ne pensais pas qu'il en serait ainsi.

Enfin, ils ont composé leurs premiers Slam. Nous retrouverons ces compositions en annexe, et en ferons le détail ultérieurement.

c. Analyse séance 3 : L'intervention d'Auriane

- **Objectifs pour le projet Slam**

- Intervention en directe d'une slameuse expérimentée,
- Travail sur la phonologie et la prosodie : assonances, allitérations, rimes,
- Expression orale, travail sur la gestuelle.

- **Objectifs linguistiques (niveau A2)**

- La prononciation des locuteurs doit être suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter (compétence de communication exolingue).
- Comprendre un discours qui est adressé dans une langue standard clairement articulée sur un sujet familier, à condition de pouvoir demander de répéter ou reformuler de temps à autre⁷⁰.
- Exercice d'écriture à partir de vocabulaire simple⁷¹.
- Utiliser un mot inadéquat de son répertoire et faire des gestes pour clarifier le discours⁷².

- **Déroulement de la séance**

Avant toute chose, je voudrais remercier la slameuse Auriane Faure d'avoir accepté d'intervenir dans ce projet. Son énergie et la force de ses mots ont mobilisé les élèves et ont contribué à donner de la crédibilité à ces ateliers Slam.

⁷⁰ CECRL p.62_ **Compétence orale**/ Comprendre un locuteur natif

⁷¹ CECRL p.97_ **Compétence pragmatique**/la souplesse.

⁷² CECRL p.54_ **Stratégies de production**/ Compensation

Néanmoins, je regrette que tous les groupes n'aient pu assister à son intervention. De ce fait, j'ai essayé de prendre note de chaque exercice pour pouvoir les reprendre avec les élèves absents.

Auriane a donc divisé la séance en trois parties :

♣ Première partie : Présentation

Elle a débuté la séance en se présentant aux élèves. Elle a également proposé sa propre définition du Slam et la manière dont elle se l'appropriait.

Ensuite, elle a scandé des productions personnelles que nous pouvons retrouver sur son blog sur internet⁷³. Le texte 29000 lui a permis de poser sa signature, son environnement. Puis, pour montrer aux élèves que le slam pouvait être également un jeu phonique, elle a déclamé la chanson de Bobby La Pointe « Ta Cathy t'as quitté ». Sa prosodie singulière et l'appui de certaines tonalités ont enthousiasmé les élèves qui essayaient de reproduire ces enchaînements de sons.

De plus, Auriane usait d'une gestuelle accordée à la prosodie du texte : elle battait les 'tic tac tic tac' de la chanson l'index levé. Les élèves essayaient aussi de rythmer les sons avec leurs corps. La séance commençait très bien !

Elle a alors terminé cette première partie en proposant un texte du slameur YO (cf. site du milieu⁷⁴). Ce slam est construit à partir d'acronymes de S.I.D.A. Et à partir de termes commençant par ces quatre lettres, il raconte l'histoire et la situation tragique liée à cette maladie.

Suite à la lecture de ce dernier texte, Auriane a engagé les élèves dans la deuxième partie de son intervention, la construction d'un texte collectif.

♣ Deuxième partie : Atelier d'écriture collectif

73 <http://aurianefaure.free.fr/index2.php?a=textes>

74 <http://lemilieu.free.fr/blog/>

Elle a divisé la classe en quatre groupes de cinq élèves. On a alors remis une feuille à chaque groupe et à partir d'une des phrases suivantes, les élèves devaient trouver d'autres phrases, ou mots possédant les mêmes sons :

- « Ta Cathy, t'as quitté ! »
- « Fanny fend la feuille »
- « Medhi nudité »
- « Six ciseaux scient »
- « Tortue et tatou toussent »

Les élèves travaillaient sur les procédés stylistiques abordés préalablement en classe : allitération, assonances, rimes.

Cela a donné la création de :

- « Tes konties t'ont contés »
- « Famille file au firmament »
- « M'a dit maman mate »
- « Dessous dissout sucre »
- « Tordu ton doux tatou »

✧ Troisième partie : Oralisation des textes !

Les élèves ont alors présenté oralement leurs textes. Auriane les faisait travailler sur des exercices d'articulation. Ils devaient projeter les sons de leur phrase, la lire de plus en plus vite, avec un stylo dans la bouche, la découper en syllabes etc...

La séance s'est terminée sur ces exercices d'expression orale, de jeux scéniques qui habituent les élèves à s'exprimer devant un public, de manière claire, audible, en toute confiance.

d. Analyse séance 4 : Oralisation/ réécriture d'un slam

- **Objectifs pour le projet Slam**

- Déclamation orale de leurs productions,
- Exercices articulatoires, projection des sons,
- Cohérence sémantique, engagement dans l'écriture,
- Prise de conscience de la parole de chacun, libération des mots, des êtres.

- **Objectifs linguistiques (niveau fin de A2, début B1)**

- Se corriger, être capable de se faire confirmer la correction d'une forme utilisée. Recommencer avec une tactique différente s'il y a une rupture de communication.
- Utiliser un mot inadéquat de son répertoire et faire des gestes pour clarifier son discours⁷⁵,
- Travail de phonologie, conscience syllabique, études des rimes,
- Ecriture texte court⁷⁶, travail sur la ponctuation⁷⁷,
- Utilisation de ressources externes : dictionnaires, internet à la maison⁷⁸.

- **Déroulement de la séance**

Lors de cette séance, nous avons repris le premier slam créé par les élèves (cf. séance 2). Ceux qui le souhaitent, ont alors pu rapidement déclamer leurs productions devant la classe. Les exercices oraux vus avec Auriane leur donnaient les premiers outils pour le faire.

⁷⁵ CECRL p.54_ **Stratégies de production**/ Compensation

⁷⁶ CECRL p.98_ **Compétence pragmatique**/ Cohérence et cohésion.

⁷⁷ CECRL p.92_ **Compétence orthographique** : « les signes de ponctuation et leur usage ».

⁷⁸ CECRL p.92_ **Compétences orthographiques** : « la capacité de consulter un dictionnaire ».

Suite à cela, nous avons pu collectivement mettre en avant les productions adaptées (linguistiques ou non verbales) rencontrées ainsi que les flous sémantiques, les points à améliorer etc.

Puis il me semblait important de retravailler les rimes, de les familiariser de nouveau avec des procédés poétiques. Pour cela, j'ai imaginé travailler autour d'un soleil. Nous avons fait une démonstration au tableau puis les élèves ont essayé sur leur propre slam. Cependant, j'ai pu remarquer que cet exercice était souvent difficile pour eux : ils avaient du mal à segmenter les phrases de leurs textes. Ils me disaient : *« Mais je le fais avec quel mot ? Et je le mets ou le nouveau mot que j'ai trouvé ? »* Pas évident, même avec un dictionnaire.

Il m'a fallu alors faire un point sur la ponctuation. Puis, nous avons fait cet exercice ensemble par tour de table, j'ai alors pu les aider individuellement à faire les modifications nécessaires. Je leur ai ensuite demandé que chacun actualise son slam pour la séance suivante, pendant laquelle nous le présenterions oralement à la classe.

Néanmoins, force est de constater que la manière dont j'ai amené ce travail sur les rimes n'était sûrement pas optimal, car peut-être trop chronophage. Peut-être serait-il plus pertinent de partir d'un texte authentique préexistant (par exemple d'une chanson), et choisir préalablement les mots à partir desquels il faudrait trouver des rimes en les soulignant dans le texte.

Nous pourrions également envisager une séance sur internet, sur le site « le dico des rimes »⁷⁹, ainsi les élèves pourraient faire des quids à partir des rimes qu'ils souhaitent créer. Le travail prévu serait plus efficace.

Enfin, nous avons poursuivi la séance avec la création d'un nouveau texte slam. Nous choisissons collectivement dix mots (certains devaient terminer par le même son) et par groupe de quatre, les élèves devaient en faire un petit texte. Ils devaient utiliser au moins une ou deux familles de mots terminant par le son.

⁷⁹ <http://www.dicodesrimes.com/>

J'ai voulu que cela soit assez rapide comme nous manquions de temps, donc nous avons mis un peu de côté la cohérence sémantique.

Nous pouvons retrouver cette séquence dans l'annexe 4, qui correspond à une transcription de l'enregistrement audio de cet exercice. Comme nous pouvons le constater, lors de la séance d'enregistrement des élèves de tous les groupes ont assisté au cours, et j'avais déjà fait l'exercice avec certains d'entre eux. Nous avons donc refait une liste de mots, et j'ai exigé qu'ils fassent leur texte individuellement. Ainsi, plus d'élèves ont pu présenter leur composition slam.

Nous ferons une brève analyse des productions des élèves ci-après.

e. Analyse séance 5 : Donne vie à son slam !

- **Objectifs pour le projet Slam**

- Manifestation slam de la classe « à la façon d’Abd Al Malik »,
- Oralisation d’un texte devant un public varié (tous les groupes étaient réunis pour cette dernière séance)

- **Objectifs linguistiques (niveau fin de A2, B1)**

- Etre conscient des différences les plus significatives entre les coutumes, les usages, les attitudes, les valeurs et les croyances qui prévalent dans la communauté concernée et celles de sa propre communauté et en rechercher les indices⁸⁰.
- Exercice de diction⁸¹,
- Aisance à l’oral⁸²,
- Discrimination auditive des voyelles nasales⁸³

- **Déroulement de la séance**

Cette séquence est particulièrement axée sur l’oral. En effet, à défaut de pouvoir organiser une manifestation comme je l’aurais souhaité (par manque de temps), il me semblait important de clore le projet slam par une présentation orale.

⁸⁰ CECRL p.95 _ **Correction sociolinguistique**

⁸¹ CECRL p.92_ **Compétences orthoépiques** : « la connaissance des implications des formes écrites, en particulier des signes de ponctuation, pour le rythme et l’intonation ».

⁸² CECRL p.100_ **Aisance à l’oral** niveau A2/ début B1

⁸³ CECRL p.85_ **Conscience et aptitudes phonétiques** :

« Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas

– quelles démarches sont entreprises, le cas échéant, pour développer la conscience linguistique et communicative de l’apprenant,

– de quelles aptitudes de discrimination auditive et de capacités articulatoire l’apprenant aura besoin

ou

devra disposer ».

Les élèves ont façonné leurs textes au fur et à mesure des séances, ils étaient le fruit d'un travail d'écriture, de relecture et de réécriture, de re/dé-composition en rimes. C'était pour eux la récompense de leurs efforts de pouvoir les présenter.

Chaque élève a donc scandé son slam, que nous pouvons retrouver transcrits en annexe 2. Je les ai ensuite faits travailler sur des exercices articulatoires. Certains ont été inspirés par Auriane et d'autres, sont issus du livret méthodologique du groupe 129 H comme la récitation avec un stylo dans la bouche⁸⁴.

Ces activités orales faisaient généralement l'unanimité chez les élèves, ils étaient très volontaires pour partager leurs poésies. Aussi, j'ai constaté un bon niveau de répartition dans la prise de parole, ce qui n'était pas toujours le cas le reste du temps. En effet, les garçons ont souvent plus de difficultés à l'écrit mais sont très présents lorsqu'il s'agit de s'exprimer oralement devant la classe. Les filles néanmoins sont gênées par le regard des autres et ont besoin de plus d'encouragements.

Suite à cette petite scène, j'ai souhaité aborder un exercice de discrimination phonologique. En effet, au fil des séances, je me suis rendue compte que les apprenants étaient à l'aise à l'oral, mais ils avaient des problèmes de prononciation qui se répercutait à l'écrit de manière plus importante. J'ai donc voulu mettre le doigt sur une des difficultés qui survient le plus régulièrement : les voyelles nasales ! Elles sont un supplice pour beaucoup à l'écrit, elles se déclinent sous plusieurs graphies et les élèves confondent aussi les sons qu'ils n'entendent, par ailleurs, par toujours. Je voulu attirer leur attention sur ce phénomène et leur donner quelques conseils phonologiques pour qu'ils n'aient plus aucun complexe à prendre la parole.

Comme le développe le CECRL, de nombreux apprenants verront leurs aptitudes à prononcer une nouvelle langue facilitée par ces exercices phonologiques. En effet, il est nécessaire de leur donner :

⁸⁴ Nous pouvons retrouver le lien pour télécharger le guide méthodologique sur cette page : http://www.129h.com/index.php?option=com_content&view=article&id=135&Itemid=88&7bc97687417b397ad21770834ce5fc53=d49ad0a421560d4fc368027a37fb949e

- « La capacité d'apprendre à distinguer et à produire des sons inconnus et des schémas prosodiques.
- La capacité de produire et enchaîner des séquences de sons inconnus
- La capacité, comme auditeur, de retrouver dans la chaîne parlée la structure significative des éléments phonologiques (c'est-à-dire de la diviser en éléments distincts et significatifs)
- Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas les caractéristiques personnelles, s'il y en a, que les apprenants auront besoin de développer, ou devront développer, ou seront encouragés à développer, ou dont ils devront disposer ou dont ils auront à faire preuve. Comment, le cas échéant, les caractéristiques de l'apprenant seront prises en compte et selon quelles dispositions pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation de la langue.
- La compréhension et la maîtrise du processus de réception et de production des sons applicable à tout nouvel apprentissage d'une langue. »⁸⁵

⁸⁵ CECRL_p.86_ Conscience et aptitudes phonétiques

III. Bilan du cours et évolutions :

a. L'écrit : une utilisation pragmatique de la langue

Comme je le précisais dans la présentation de ma séquence didactique, au début du projet je souhaitais travailler en priorité sur l'écrit avec les élèves du pôle, l'objectif des ateliers étant d'essayer de faciliter le rapport à l'écrit des apprenants⁸⁶.

Néanmoins, j'ai dû modifier cette orientation didactique au fur et à mesure des séances. En effet, les élèves du pôle d'insertion séjournaient en France depuis moins d'un an pour la plupart et étaient de langues premières diverses. Généralement, ceux-ci étaient en France à cause de contextes politiques dictatoriaux, de guerres ou alors de la situation économique très précaire de leur famille dans leur pays. De fait, leurs parcours scolaires étaient dans l'ensemble assez restreints puisqu'ils avaient subi les aléas de la vie de leur famille et de leur région d'origine. Pour la plupart, ils ont donc un rapport à l'écrit très utilitaire. Et cela ne répond pas aux critères du système scolaire français qui exige un certain niveau de langue à l'écrit, qui dépasse le pratico-pratique⁸⁷.

Dans l'entretien avec les formatrices du pôle, Jeanne Mourey ajoute à ce propos⁸⁸ qu' « *il y a des cultures pour qui l'écrit n'existe pas ou très peu ou qu'il n'est pas utile. Je pense au premier groupe, tout le groupe d'élèves Roms. Ils ne voient pas à quoi ça peut leur servir l'écrit puisqu'ils ne s'en servent jamais* ».

En effet, de nombreux élèves ont une langue à tradition orale. Leurs échanges les plus importants sont produits par ce canal et l'écrit est souvent utilisé par une minorité, souvent par les personnes les plus aisées socialement. Ainsi, la représentation bien ancrée de la plupart des élèves, est que l'écrit n'a que peu d'importance. Le travail à mettre en place pour changer cela est très long et même en les valorisant et en les amusant dans cet acte d'écriture comme le suggère Paolo

⁸⁶ Cf. Mémoire PARTIE III. Présentation du projet, p.43

⁸⁷ Cf. fiche d'une séquence français en CAP :

<http://lhg-voiepro.ac-creteil.fr/IMG/pdf/EnseignerLeFrancaisEnCAP.pdf>.

⁸⁸ Cf. annexe 4

Freire, les changements s'amorcent difficilement en une année. Ils ont souvent l'impression que ce mode de communication ne leur « appartient » pas. Chloé Rey (2001) le soulignait également dans son travail, il est difficile de travailler l'écrit pour lui-même ou pour ses fonctions poétiques avec des élèves qui n'en ont vu autour d'eux qu'une exploitation pratique (liste de course, brefs calculs, etc.).

Et pour en revenir aux difficultés rencontrées spécifiquement avec le groupe d'élèves Roms, ils représentent un vrai défi et une problématique complexe pour les enseignants de FLE/FLS. Car les difficultés qu'ils rencontrent à l'écrit ne sont qu'un petit reflet de l'inadaptation du système à ce type de population d'apprenants peu enclins à entrer dans l'écrit. Actuellement, le CASNAV de Grenoble étudie cette question de près car elle est très complexe, non seulement pour ces questions d'acculturation scripturale, mais plus largement d'acculturation scolaire. Il faut en effet signaler que, sur les 15 élèves du groupe 1 que j'ai eus en classe, j'ai eu un taux d'absentéisme d'environ 50 %. Et au final, seulement 5 m'ont rendu des productions. En effet, le manque d'assiduité scolaire et l'absentéisme des élèves Roms, est reconnu comme un problème majeur. M. Boujaddi l'explique dans le hors-série qui leur est consacré dans les cahiers pédagogiques de 2010⁸⁹. Jeanne Mourey le confirme également dans l'interview⁹⁰ : « *L'école, ils y sont parce qu'on leur a dit d'y aller mais ce n'est pas un besoin, une volonté de leur part. Quand ils arrivent, il faut qu'ils soient scolarisés parce que ça les aide à avoir leurs papiers [...]* ».

Néanmoins, avec ce type de public comme avec d'autres élèves en difficulté, il semble important de tendre vers la démarche employée par M.-C. Simonin dans un article des Cahiers pédagogiques « *Lire oui, et ensuite ?* » (2010)⁹¹, pour pallier les difficultés spécifiques de ces élèves. Elle explique avoir mis en place un projet d'alphabétisation des parents pour rapprocher les familles de la réalité scolaire : « *Si les parents ont une idée plus claire de ce que l'on vient faire à l'école, tant en ce qui concerne les objectifs que les modalités d'apprentissage, qu'eux-mêmes pénètrent un peu plus le monde de l'écrit, le sens qu'ils donneront aux apprentissages de leurs enfants sera à coup sûr différent* ». Elle défend l'idée selon laquelle la pédagogie doit

⁸⁹ http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/hsn_roms.pdf _ p38

⁹⁰ Cf annexe 4

⁹¹ http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/hsn_roms.pdf _ p.28

être explicite pour tous à l'école publique, pour donner une chance aux enfants de classes populaires d'accéder à la réussite.

L'école doit dire ce qui paraît "évident", justement parce que ça ne l'est pas pour tout le monde, en particulier dans les familles les moins pourvues en capital scolaire, ce qui fait un écho didactique aux analyses de Bourdieu en termes d'habitus, ou à celle de Bernstein en termes de socialisation langagière.

Par ailleurs, j'ai pu constater qu'aux représentations globalement inhibantes ou limitantes de l'écrit que possédaient ces élèves, venait se rajouter une autre difficulté lorsque enfin ils s'engageaient dans un acte d'écriture : la transcription, et plus largement la restitution à l'écrit de ce qu'ils voulaient dire à l'oral.

b. Caractéristiques du français écrit : principes phonographiques et nombreuses exceptions

En effet, lorsque les élèves s'engageaient dans un projet d'écriture, ceux-ci rencontraient une autre difficulté. Ils ne savaient pas comment passer d'un canal à un autre. Ils avaient tous une maîtrise plus importante de l'oral qui les bloquait pour écrire. Ils étaient alors frustrés de ne pas pouvoir s'exprimer comme ils le souhaitaient, d'être limités par les mots qui leur faisaient défaut. De plus, ils rencontraient une autre frustration qui est celle de posséder des compétences plus importantes dans leur langue maternelle qu'en français. Ainsi, ils avaient conscience de ce qu'ils voulaient dire à l'écrit, de ce qu'ils auraient pu faire dans leur langue première mais les mots et la maîtrise du code écrit en français les en empêchaient. Ainsi comme l'a développé C. Rey (2001), ceci pouvait entraîner chez certains élèves une insécurité scripturale généralisée, et les conduire à un refus total d'écrire car ils ne s'en sentaient pas les capacités. C'est là un autre écueil qu'il s'agit de tenter de dépasser.

Pour éviter d'induire un sentiment d'insécurité scripturale, les formatrices du pôle ont expliqué dans l'entretien qu'elles animaient leurs cours de français en tenant compte de principes didactiques proches de l'éveil aux langues. Elles intégraient les langues des élèves au cours et essayaient de leur montrer qu'il n'y avait pas que des ruptures entre elles et le français travaillé en classe mais bel et bien un continuum, et que des ponts pouvaient être établis entre L1 et L2.

Assia Kenoufi nous expliquait : « *Quand il s'agit du lexique, par exemple un mot, quand je mets un nouveau mot au tableau, moi je leur dis toujours de le mettre à côté dans la langue d'origine. Et là ils mémorisent plus en fait, ça leur parle plus.* ». Il faut essayer de trouver des moyens pour leur permettre d'oublier leurs « complexes linguistiques » qui les bloquent dans l'apprentissage. En effet, les démarches s'inscrivant peu ou prou dans les principes didactiques et sociolinguistiques de « l'éveil aux langues » peuvent apporter de bons résultats, notamment par le biais des fonctions d'étayage de la première langue, comme l'ont développé Corder (1980) et Selinker (1972) cités par Auger (2010 : 91) « *l'apprenant s'appuie sur l'existant pour construire le système de la langue cible. C'est pourquoi, il paraît intéressant d'expliquer aux ENA le fait qu'une L2, pour se construire, se réfère à la L1 et de comparer ainsi explicitement les langues en présence dans la classe en regard du français* ». La pédagogie de l'éveil aux langues consiste donc, entre autres, à comparer les langues sans les renvoyer dos à dos, mais en tentant de créer du lien, d'utiliser le contact, les ressemblances et les différences comme des ressources. Ainsi, l'élève par l'observation, prend conscience que selon les langues, l'ordre des constituant n'est pas le même, que l'adjectif peut s'accorder ou non, que les systèmes graphiques ont des points communs au-delà de leurs différences, ou des fonctionnements divergents malgré des proximités de surface. En plus des compétences métalinguistiques, cette éducation plurilingue permet également de développer des attitudes et des valeurs importantes telles que la tolérance linguistique, l'accueil de la diversité, et le développement de la citoyenneté, autant d'objectifs convergents avec des objectifs d'intégration sociale et scolaire.. Actuellement, les laboratoires universitaires mènent de nombreux projets linguistiques dans ce sens, notamment le laboratoire LIDILEM de l'université Stendhal à Grenoble III⁹². Concrètement, les activités plurilingues s'effectuent souvent à l'oral, sous forme de discussion, et peuvent être faites peu importe le niveau de langue des apprenants. Néanmoins, ces exercices peuvent également être conçus à l'écrit (ex : ordre des mots dans une phrase : SVO en français. On peut

⁹² Voir par exemple Candelier, 2003 ; Kervran, 2006 et les moyens d'enseignement EOLE (CIIP Suisse Romande Tessin)

On trouvera également dans ce pdf une des activités qu'ils proposent :

http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r4318_61_emballages.pdf

souligner les différences avec un texte en anglais, et leur demander ce qu'il en est dans leur langue ?) L'écrit et l'oral s'entremêlent alors et sont interdépendants dans les apprentissages.

c. Oral/ Ecrit : relation consubstantielle dans les apprentissages

Par ailleurs, les formatrices du pôle ont mis en place des stratagèmes pour rendre l'écrit plus accessible, notamment par le biais d'ateliers d'écriture. Ils permettent de travailler l'écrit de manière différente, plus légère, moins formelle. Jeanne Mourey et Assia Kenoufi nous expliquaient qu'elles avaient mis cela en place pour désacraliser le rapport à la langue écrite « *Quand on commence les ateliers d'écriture je leur dis : écoutez la grammaire on s'en fout, la structure on s'en fout, l'essentiel c'est de dire des choses et je commence toujours par des trucs qui sont très déstabilisants. Je t'en avais parlé je crois une fois et je leur avais dit par exemple : Aujourd'hui raconte-moi la vie d'un sac à main* ».

Ce genre d'ateliers d'écriture est très déstabilisant au départ pour les élèves mais ils permettent de faire réellement évoluer leurs représentations. La langue n'est plus perçue comme un objet élitiste inaccessible, mais comme un outil de communication et de création qui permet d'exprimer des choses utiles comme inutiles. Peu importe qu'elle soit employée parfaitement. De plus, l'une des caractéristiques de ces ateliers est de pouvoir travailler collectivement : le groupe classe échange, construit, s'entraide, ce qui fait dire à Assia Kenoufi qu'« *ils sont plus à l'aise finalement devant l'écrit* ». Jeanne Mourey insiste également sur l'engagement que suscite les ateliers : « *[...] par principe dans les ateliers d'écriture, à la fin on lit ce qu'on a écrit. Faut se lancer là aussi, et puis ça travaille l'oral.* » C'est également une dimension caractéristique des ateliers d'écriture : la présentation orale des productions. Les codes oral et écrit sont alors envisagés comme dépendants l'un de l'autre.

Dans les ateliers slam, j'ai travaillé la langue avec les mêmes particularités que dans les ateliers d'écriture. Les productions des élèves sont le fruit d'un travail dans les deux codes. Leurs textes slam ne prennent tout leur sens que lorsqu'ils sont oralisés, actualisés. Cela a été la condition sine qua non pour pouvoir travailler l'écrit :

l'amener par l'oral, le travailler avec l'oral. D'où la nécessité, à l'avenir, me semble-t-il, de commencer les séances de ces ateliers par l'écoute d'un slam. La présentation de la séquence pourrait débiter par l'écoute d'une musique faisant découvrir l'objet d'apprentissage. Ainsi, les élèves se projetteraient sans doute plus rapidement dans cet art sans la crainte du passage à l'écrit.

C'est dans ce sens que j'ai fait évoluer les séances et que j'ai essayé d'atteindre mes objectifs. J'ai dû revoir mes exigences à la baisse car ces négociations métalinguistiques sont chronophages, cependant elles permettent un véritable travail sur l'écrit. On peut le constater dans les productions des élèves sur le slam « à la façon d'Abd Al Malik ». Celui-ci a mobilisé les trois quarts du projet. Pour obtenir les travaux finis présentés en annexe 2, nous avons dû effectuer plusieurs réécritures ainsi que des exercices stylistiques ou rythmiques.

IV. Analyse des productions des élèves

On notera tout d'abord que le texte d'Abd Al Malik⁹³ est relativement engagé politiquement. dans le slam travaillé en cours, il propose sa vision de la France, ce que représente le fait d'être français pour lui, ainsi que les valeurs morales et patriotiques que cela comprend. Il prône la richesse de la diversité, ainsi que la force des convictions pour s'intégrer dans une société parfois repliée sur elle-même... Il me semblait pertinent d'aborder cette problématique avec des élèves récemment arrivés qui doivent se créer leurs places dans cette société étrangère qui peut parfois paraître hostile. Pour ce slam, les élèves ont essayé d'exprimer avec leurs mots ce qu'ils pensaient être bien ou mal dans leur vie et conclure leur histoire avec une certaine morale sur ce qu'ils devraient mettre en place pour faire le bien, sur la manière dont ils s'y prendraient pour atteindre cet objectif.

a. Le projet d'écriture : une base contraignante mais poussant à la créativité

Tout d'abord, je dois souligner qu'il a été bénéfique de travailler avec une même trame de base pour faire ce texte⁹⁴. Cela a permis d'obtenir un rendu plus cohérent et le fait qu'il ait un cadre bien défini a facilité l'entrée dans l'écrit des élèves. En effet, comme le souligne beaucoup de formateurs d'ateliers d'écriture, **la contrainte** est bénéfique, « *elle est définie comme une obligation librement choisie* »⁹⁵ comme le souligne R. Detambel (2008).

L'utilisation de la contrainte recentre l'écriture sur le travail d'artisanat du texte. Ainsi, les barrières ou les représentations limitantes de l'écrit tombent et c'est le jeu linguistique qui prend le dessus. A ce propos R. Detambel (2008) ajoute que « *l'on part habituellement d'une idée pour aller au mot. Avec l'écriture sous contrainte c'est l'inverse* ». On se focalise alors sur l'écrit pour lui-même, pour faire sens, et moins sur l'histoire et les mots qui nous manquent.

⁹³ Cf annexe 1, séance slam 2

⁹⁴ Cf annexe 1, séance slam 2

⁹⁵ <http://www.aleph-ecriture.fr/>

Aussi, je dois constater que ce texte assez contraignant par son cadre imposé, (tous les débuts de phrase étaient préalablement construits) a plutôt été un facteur facilitant pour les élèves. Et plus leur niveau de langue est faible, plus la contrainte est salvatrice, et, paradoxalement, elle rassure, libère et favorise la créativité.

Comme nous l'avons développé dans la partie théorique avec « la pédagogie des opprimés » de P. Freire, notre volonté de libération était double dans ce projet : pour l'élève et pour l'être. En effet, R. Detambel explique que l'on est tellement focalisé sur la résolution du problème que pose la contrainte que « *l'on s'apparaît vraiment à soi-même* ». On s'oublie, se dépasse, et se réinvente avec toutes ses capacités, au service de cette volonté de dépasser ce qui nous bloque.

La consigne de base que j'ai transmise pour composer ce slam était donc avant tout de respecter cette trame imposée par le texte d'Abd Al Malik :

- Je me souviens de (choses positives)
- Mais je me souviens aussi (choses négatives)
- Je pense que (choses positives)
- Mais on voit que (choses négatives)
- Les hommes sont (morale de l'histoire pour faire le bien)

b. Les aspects linguistiques abordés

Comme nous le constatons ci-dessus, ce texte d'Abd Al Malik était intéressant du point de vue de la dichotomie présente dans l'enchaînement des phrases. Les élèves devaient alterner les expériences positives et négatives, et conclure par une phrase générale.

Par ce procédé, les objectifs linguistiques du niveau A2 pour ce qui touche à la maîtrise grammaticale des connecteurs logiques⁹⁶ tels que « mais », « parce que », « et » était respectée.

⁹⁶ CECRL p.98 _ **Compétence pragmatique**/Cohérence et cohésion

Il était très facile de savoir si les élèves comprenaient ou pas ces notions d'opposition ou de coordination.

Par ailleurs, la validation du niveau A2/début B1⁹⁷ suppose également de pouvoir exprimer ses émotions et sentiments sur son environnement proche. Les amorces de « je me souviens » ainsi que « je pense que » le permettaient. Les élèves n'ont pas exploité le texte comme Abd Al Malik, en parlant de vérité générale, ils se sont beaucoup appuyés sur leur quotidien pour s'exprimer :

« Je me souviens quand je suis montée dans un avion et quand j'ai vu la France en vis-à-vis ! »

« Je me souviens de la difficulté de vivre dans mon pays, de certaines relations difficiles avec des personnes dans mon pays ».

« Je pense que pour faire le bien je devrais être gentille avec mes amies, aider mes amies, et savoir donner des conseils à des amies ! »

« Je pense que pour faire le bien je devrais vomir la haine de mon cœur et devenir un coéquipier du bien être des autres êtres, et saisir le temps pour faire renaître mon être et profiter de quelques loisirs avec les autres ! ».

Nous voyons par exemple que « je me souviens » permet d'introduire la notion de coordination entre les phrases grâce à différents outils tels que les prépositions, les conjonctions, la ponctuation. Par voie de conséquence, nous avons vu par la suite la concordance des temps entre les propositions. Les temps verbaux que nous avons traités sont le passé composé, l'imparfait, le présent et le futur. En revanche, on peut retrouver quelques conjugaisons au conditionnel mais nous n'avons traité ce mode que brièvement⁹⁸.

⁹⁷ CECRL_p.50/52_ **Production orale/écrite**_ Monologue suivi/ Ecriture créative

⁹⁸ CECRL_P.88_ **Compétences communicatives langagières.**

Pour travailler ces points linguistiques, nous partions donc de situations concrètes. Puis, lorsqu'une forme incorrecte était produite à plusieurs reprises par des élèves. Je les faisais réfléchir à la forme par une approche inductive.

c. Bilan du projet : quels sont les apports de l'introduction d'activités autour du slam ?

Nous allons revenir sur les questions de la problématique et sur les hypothèses de ce projet slam pour en évaluer les résultats finaux.

- **Comment favoriser l'apprentissage de l'écrit grâce au slam ?**

J'ai essayé d'apporter des éléments de réponse à cette question dans la partie analyse. L'expérimentation menée m'a convaincue qu'il faut travailler le slam en y entrant par la relation consubstantielle entre écrit et oral. Pour permettre un apprentissage conséquent de l'écrit, il faut l'amener par l'oral. Il faut également se servir du caractère culturel du slam, travailler l'écoute, la compréhension orale pour aller vers la compréhension et production écrites.

En effet, au début des séances j'ai construit mon cours principalement autour de l'écrit, avec une séparation formelle des activités écrites et des activités orales. Cela était une erreur car ces modes fonctionnent ensemble.

- **Le slam permet-il aux élèves de se décomplexer vis-à-vis de l'écrit ?**

Oui, réellement. Comme je l'expliquais précédemment, pour des élèves qui ont des difficultés pour passer à l'écrit, ce média permet de travailler l'écrit de façon « détournée », moins formelle. De plus, les élèves appréciaient de pouvoir s'exprimer sur leurs parcours de vie, de pouvoir partager leurs expériences. Nous pouvons le voir dans « le slam à la façon d'Abd Al Malik » ils échangent sur des ressentis très personnels. De plus, ils ne se focalisent pas uniquement sur la fonction communicative, mais ils essaient de soigner l'esthétique, grâce à la poésie ce qui a semblé plaisant et valorisant pour eux.

Pour permettre de saisir le changement de leur représentation sur l'écrit, il me semble intéressant d'évoquer deux observations de terrain, qui pour anecdotiques qu'elles puissent paraître, n'en sont pas moins le reflet d'évolutions du rapport de certains élèves à l'écrit :

- La première, était un jour où un groupe d'élèves sont venus en cours avec le dernier livre d'Abd Al Malik sur les banlieues⁹⁹. Sans s'identifier à cet auteur, ils y voyaient une référence. Ils le considéraient comme une personne qui méritait d'être lu, qui attirait leur attention. A cet instant, je me suis rendue compte qu'une partie du travail que j'avais mené, avait réussi. Ils arrivaient au travers d'écrits à trouver un espace de liberté, un espace où l'on peut apprendre des choses.
- La deuxième se déroulait en classe lorsqu'un élève m'a apporté un texte traduit d'un poète de son pays. Il s'appelait le prisonnier 741, c'était l'histoire d'un prisonnier qui brûlait des allumettes pour y voir le jour. L'élève touché par ce texte avait voulu le partager avec moi. Il l'a traduit, et a sans doute trouvé à réfléchir dans ce texte. L'écrit n'était plus seulement un outil, ni un lieu de peur, mais un lieu de partage. Il retrouvait sa visée communicative avant tout.

• **Comment ceux-ci ont-ils exploité la liberté d'écriture que leur permet cet art ?**

Ils ont utilisé cette liberté pour pouvoir parler d'eux-mêmes. Il me semble que c'est indispensable pour ces jeunes mineurs, pour la plupart isolés en France. Ils ont au fond d'eux des expériences uniques, parfois traumatiques, chargées de ressentiments et il est important de pouvoir en parler. De plus, ces ateliers permettaient aux élèves de se réunir autour de leurs parcours de vie et cela avait des effets positifs sur la cohésion du groupe classe. Il trouvait avec le slam un moyen de se réunir autour d'un même projet.

⁹⁹ <http://livre.fnac.com/a3131132/Abd-Al-Malik-La-guerre-des-banlieues-n-aura-pas-lieu>

Certains ont également trouvé la liberté d'être soi dans l'art d'écriture. J'en reviens aux observations de terrain évoquées précédemment, je crois que par l'écrit certains ont saisi qu'ils pouvaient être et dire. Que leur texte soit pour eux-mêmes ou pour un auditoire, ils ont la liberté d'expression à tout instant. L'écriture donne le pouvoir de s'affirmer, et durablement, puisque les écrits restent.

Je peux donc conclure, prudemment, que certaines de mes hypothèses ont été validées, mais sous certaines conditions. Il m'a fallu adapter ce cours pour pouvoir y accéder.

Conclusion

Au fil des séances, j'ai découvert avec les élèves, un art oratoire qui implique un autre rapport à la langue, plus subjectif et empreint de désir. C. Vorger (2008) explique justement que le slam est le vecteur d'une langue ouverte, créative, variée à l'opposé de la langue scolaire, qui semble parfois trop lointaine des besoins des élèves.

Comme nous l'avons constaté dans ce mémoire, le slam a réellement permis aux apprenants adolescents, peu ou pas littéraciés, de travailler diverses compétences linguistiques. Cependant, il est apparu nécessaire de choisir une planification didactique judicieuse, qui s'accorde avec cette pratique culturelle. En effet, les activités réalisées étaient pertinentes mais il est très important de saisir que l'entrée dans l'écrit nécessite de développer préalablement la compréhension orale. Il n'est pas positif de proposer des activités de lecture/écriture alors que le français est encore qu'une langue étrangère. Nous soutenons avec L. Le Ferrec (2008 : 129) qu'il est indispensable d'aborder l'écrit dans la continuité des apprentissages oraux et d'œuvrer à l'émergence d'une véritable conscience « méta- ».

De plus, avec un public de niveau intermédiaire ou « de survie » A2, l'écriture doit être envisagée comme un ensemble de contraintes. C'est-à-dire qu'il faut décomposer la langue pour cibler certains aspects à aborder. A ce propos, nous avons souligné dans l'analyse du projet, le bénéfice de la « contrainte » dans l'écriture. Elle permet de libérer les élèves, de leur faire oublier leurs difficultés ou complexes, par le fait qu'elle devient un défi à surmonter. L'élève ne travaille plus l'écrit pour lui-même mais pour le « jeu ». La poésie contemporaine permet ces activités, cela aura été très utile pour travailler la langue tout au long du projet. Nous en avons la démonstration avec les slam des élèves « à la façon d'Abd Al Malik »¹⁰⁰

Pour finir, je tiens à rajouter que le slam a un pouvoir de recomposition identitaire fort. Pour des élèves en mal de mots, l'expérience du slam aura aidé quelques-uns à « retrouver leur voix ».

¹⁰⁰ Cf. Annexe 2.

Bibliographie

Ouvrages

ABRY, D., CHALARON, M.-L., (2004), *La grammaire des premiers temps*, Grenoble, PUG.

AUGER, N., (2010), *Élèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives en classe*, Paris, Éd. des Archives contemporaines.

BARRE-DE-MINIAC, C., (2000), *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, Paris, éd. Septentrion.

BARRE-DE-MINIAC, C., Cros, F., Ruiz, J., (1993), *Les collégiens et l'écriture, des attentes familiales aux exigences scolaires*, Paris, ESF éditeur.

BAUTIER, E., (1999), *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, l'Harmattan.

BERSTEIN, B. (1975), *Langage et classes sociales – Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Éditions de Minuit.

BING, E., (1976) *Et je nageai jusqu'à la page*, Des femmes.

CANDELIER, M. (dir.) (2003) *Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck / Duculot.

CARRE, J.M., DEBYSER, F., (1991), *Jeu, langage et créativité*, Le français dans le monde, BELC/Hachette

CHARLOT, B., (2001), *Le rapport au savoir et à l'école en milieu populaire*, Les « 5 à 7 », Profession Banlieue, 26 p.

DABENE, M., (1987), *L'adulte et l'écriture*, Bruxelles, De Boeck.

DUCHESNE, A., LEGUAY, T., (1986), *La petite fabrique de littérature*, Magnard.

DUCHESNE, A., LEGUAY, T., (1990), *Les petits papiers*, Magnard.

FRANKIEL, P., (2007), *90 jeux d'écriture- faire écrire un groupe*, Chronique sociale.

KERVAN, M. (2006), *Les langues du monde au quotidien*, 2 vol, SCEREN CRDP de Bretagne.

PIMET, O., BONIFACE, C., (2007), *Ateliers d'écriture mode d'emploi : Guide pratique de l'animateur*, ESF

MARTINEZ, S., (2007), *Slam entre les mots, Anthologie*, Paris, La Table Ronde.

SCHAFFER, J.M., et DUCROT, O., (1995), *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Seuil, p.494.

WOODS, P., (1990), *L'ethnographie de l'école*, Paris : Armand. Collin, 175 p.

Articles et périodiques

FRANCARD, M., (1997), « Insécurité linguistique » in M.-L. Moreau (éd.), *Sociolinguistique. Concept de base*, Sprimont : Mardaga, p. 170-176

LE FERREC, L. (2008), « Littératie, relations à la culture scolaire et didactique » dans J.-L CHISS, (dir.), *Immigration, Ecole et didactique du français*, Paris, Edition Didier, p. 101-145.

Mémoires et thèses

HERGLE Marc. *Le rap en classe de FLE, une approche communicative globale*. 96 p. Mémoire de master 1 : Sciences du langage. Didactique du français : Grenoble, Université Stendhal : 2011

MORH Stéphane. *Exploiter des textes de rap en didactique du FLE et du FLS : perspectives et possibilités d'exploitation*. 81 p. Mémoire de master 1 : Sciences du langage. Didactique du français : Grenoble, Université Stendhal : 2009

REY, Chloé. *Etude du rapport à l'écrit des élèves de la classe de CIPPA du collège Fernand Léger de St Martin d'Hères*. 137 p. Mémoire : Sciences du langage. Didactique du français : Grenoble, Université Stendhal : 2001

VORGER, Camille. *Jeux et enjeux du slam à l'école* [Texte imprimé] / Camille Vorger ; sous la dir. de Dominique Abry. - 1 vol. (93 p. + ann.) ; 30 cm. Mémoire de master 2 recherche : Sciences du langage. Didactique du français : Grenoble, Université Stendhal : 2008

Sitographie

- [La circulaire n°2002/63 du 20 Mars 2002](http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0200681C.htm)
Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second Degrés :
<http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0200681C.htm> _ p.1/2

- Le site « Franc-parler.org » qui a consacré un dossier aux ateliers d'écriture :
<http://www.francparler.org/parcours/ateliers.htm>

- Le site « l'OuLiPo » pour trouver des idées de contraintes :
<http://www.ouliipo.net/contraintes/>
- Le site « le plaisir d'apprendre » pour trouver des idées d'activités pour une pédagogie créative de l'écrit :
http://www.leplaisirdapprendre.com/docs/pedagogie_ecrit.pdf
- Le site de "parler écriture" :
<http://www.parlecriture.be/dotclear/index/index.php?Des-jeux-d-ecriture>
- Le site du groupe slam 129 H proposant des cahiers pédagogiques:
<http://www.129h.com/>
- Site officiel de Grand Corps Malade :
<http://www.grandcorpsmalade.com/slam.htm>
- Le site Aleph écriture : Le centre de formation à l'écriture
<http://www.aleph-ecriture.fr/>
- Le site sur la pédagogie des opprimés de Paolo Freire :
http://www.cnt-f.org/fte/IMG/pdf/pedagogie_des_opprimes.pdf
- Le pdf du mémoire sur les palimpsestes verbo-culturels ou lexicultures
<http://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/1990/1/FIGLIOLIA%20Barbara.pdf>
- Musique urbaine, palimpsestes
http://books.google.fr/books?id=8li1tN6sxiAC&pg=PA136&lpg=PA136&dq=palimpsestes+verbo+culturels+en+musique&source=bl&ots=PgNxLDFI1w&sig=Derl8_4Xdo5HjvqoPR8xpqrBsA0&hl=fr&ei=sC_eTrqfJ-H44QT60OHUBg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=6&sqi=2&ved=0CFIQ6AEwBQ#v=onepage&q=palimpsestes%20verbo%20culturels%20en%20musique&f=false
- Blog d'Auriane Faure (on y retrouve ses textes, son actualités :
<http://aurianefaure.free.fr/index2.php?a=textes>
- CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues :
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- Le hors-série des cahiers pédagogiques consacré aux élèves Roms, tsiganes et voyageurs (février 2010) :
http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/hsn_roms.pdf
- La revue XYZep du Mars 2006 :
http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/publications/xyzep/zoom/archives/2005-2006/zoom_22%20_pro.pdf

- EVLANG : activité plurilingue « les emballages » :

http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r4318_61_emballages.pdf

- EScol :

Equipe de recherche en Sciences de l'Education de l'Université Paris 8, fondée par Bernard Charlot en 1987. Elle est aujourd'hui sous la responsabilité d'Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex :

<http://www.circeft.org/?-accueil-escol->

Discographie :

- ABD AL MALIK, *Dante*, Universal Music, 2008.
- ABD AL MALIK, *Le face à face des cœurs*, Universal Music, 2004
- SOULEYMANE DIAMANKA, *L'hiver peul*, Universal Music, 2007.

ANNEXES

Annexe 1 : « **Présentation séquences didactiques** Slam 2010/ 2011 au lycée Mounier ».

Annexe 2 : « Slam session 2 : A la façon d'Abd al Malik »_ **Productions d'élèves.**

Annexe 3 : **Transcription de l'enregistrement audio de la séance 4** (Slam collectif en classe) avec l'ensemble des groupes.

Annexe 4 : **Transcription de l'enregistrement audio de l'entretien avec les formatrices** du pôle _ « **Comprendre les représentations écrites des élèves du pôle** ».

Annexe 5 : Référence **CECRL** niveau A2 simplifiée

ANNEXE 1

Présentation des séquences didactiques Slam 2010/ 2011 au lycée Mounier

Camille Dubois

PROJET SLAM 2010/2011

Séance N°1 :

- Présentation du concept **Slam**.
- Visionnage du reportage de Pascal Tessaud « **Slam, ce qui nous brûle** » (2008).
- Apports de quelques notions qui peuvent s'avérer des outils : la rime, la prose, les sonorités, les allitérations, le champ lexical...

Séances N°2 à 11 :

- Rappel des notions évoquées lors de la première séance.
- Réflexion sur ce que les participants veulent écrire ou exprimer ?
- Productions de textes grâce à différents ateliers d'écriture
- Écoute de différentes musiques Slam, récitation à voix haute. Travail sur la voix, sur l'appropriation de texte.
- Constitution d'un recueil de textes personnel pour une manifestation finale

Séance N°12 :

- Présentation à un public des textes produits par les apprenants

FICHE SEANCE 1 : QU'EST CE QUE LE SLAM ?

Le mot slam désigne en argot américain « la claque », « l'impact », terme emprunté à l'expression « *to slam a door* » qui signifie littéralement « claquer la porte ». Dans le cadre de la poésie orale et publique, il s'agit métaphoriquement d'attraper l'auditeur par le col et de le « claquer » avec les mots, les images, pour le secouer, l'émouvoir. La personne à l'origine des premiers slam (1984) en Amérique est Marc Smith. Il cherchait à donner un nouveau souffle aux scènes ouvertes de poésie, qu'il trouvait souvent « *trop longues et ennuyeuses* ».

Ce n'est que quelques années plus tard que ce même mouvement Slam est apparu en France dans les années 90. Il a été popularisé par des artistes comme Grand Corps Malade en 2006. Art de l'expression oral, il s'apparente à la poésie et au rap et se pratique dans des lieux publics sous formes de rencontres ou de joutes oratoires.

Nous allons maintenant découvrir différentes définitions décrivant ce qu'est le slam. Nous écouterons ensuite une chanson qui nous permettra de comprendre les différents concepts utiles pour composer des textes poétiques.

Qu'est-ce que le SLAM? Qu'évoque ce mot pour vous?

« Il y a évidemment autant de définition du slam qu'il y a de slameurs et de spectateurs des scènes de slam.

Pourtant il existe, paraît-il, quelques règles, quelques codes :

- les textes doivent être dits *a capella*,
- les textes ne doivent pas excéder 3 minutes (oui mais quand même des fois, c'est cinq minutes...)
- dans des scènes ouvertes, c'est « un texte dit = un verre offert » (sauf quand le patron du bar n'est pas d'accord...)

Bref, loin de toutes ces incertaines certitudes, 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.

Le slam est peut être un art, le slam est peut être un mouvement, le slam est sûrement un Moment... Un moment d'écoute, un moment de tolérance, un moment de rencontres, un moment de partage.

Enfin bon, moi je dis ça... »

Grand corps malade

Le Slam est un « outil de démocratisation et un art de la performance poétique »

La Fédération française de Slam Poésie (FFDSP)

Le slam est « un art basé sur des formes d'écritures et de déclamations poétiques renouvelées. Un art de dire en rythme. La poésie slam est un croisement, une convergence de sources et de pratiques différentes ».

La Tribut du verbe (groupe de slameurs Lyonnais)

Que pensez-vous de ces définitions? (à l'oral)

Les concepts utilisés dans les textes de Slam :

-Vers : Ensemble de mots formant une unité rythmique et régi par des règles de poésie.

Techniques poétiques :

-Rime : Même son à la fin de deux vers.

(Ex : Je suis grand

Et je suis intelligent)

-Allitération : Répétition au sein d'une phrase d'une ou plusieurs consonnes.

(Ex : Tonton, ton thé t'a-t-il ôté ta toux ?)

-Assonance : Répétition au sein d'une phrase d'une ou plusieurs voyelles.(Ex : *Amandine annonce l'anniversaire d'Anaïs, la petite américaine qui a un an*)

-Homophonie : Mot qui a la même prononciation qu'un autre mot.

Ex : Poème/ Peau aime

Maintenant, vous allez essayer de retrouver ces différentes techniques poétiques au travers de la chanson d'Adb Al Malik « *C'est du lourd* » (Album « Dante » (2008)).

Puis, construisez :

-Deux vers,

-Une assonance,

-Une allitération,

-Une homophonie.

Travail en groupe et mutualisation des résultats si cela est trop difficile.

Paroles de la chanson « C'est du lourd » d'Abd Al Malik

(Album « Dante » 2008)

Je me souviens maman qui nous a élevé toute seule. Nous réveillait pour l'école quand on était gamin. Elle écoutait la radio en beurrant notre pain. Et puis après, elle allait au travail dans le froid, la nuit, ça c'est du lourd! Ou le père de Majid qu'a travaillé toutes ces années de ses mains dehors. Qu'il neige, qu'il vente ou qu'il fasse soleil sans jamais se plaindre ça c'est du lourd. Et puis, t'as tous ces gens qui sont venus en France parce qu'il avait un rêve. Et même si leur quotidien après a plus ressemblé à un cauchemar, ils ont toujours su rester digne, ils ont jamais basculé dans le ressentiment, ça c'est du lourd! Et puis t'as tous les autres qui se lèvent comme ça tard dans la journée. Ils se grattent les bourses, je parle des deux, celles qui font référence aux thunes, du genre la fin justifie les moyens. Et celles qui font référence aux filles, celles avec lesquelles ils essaient de voir s'il y a moyen, ça c'est pas du lourd! Les mecs, ils jouent les chauds zarma devant le bloc, dealent un peu de coke de temps en temps, un peu de kekra. Et il te dit, je connais la vie, moi, Monsieur! Alors qu'il connaît rien le gars, ça c'est pas du lourd. Moi je pense à celui qui se bat pour faire le bien, qui a mis sa meuf enceinte, qui lui dit : Je t'aime, je vais assumer, c'est rien, c'est bien! Qui va taffer des fois même pour un salaire de misère. Mais le loyer qu'il va payer, la bouffe qu'il va ramener à la baraque, frère, ça sera avec de l'argent honnête, avec de l'argent propre ça c'est du lourd. Je pense aussi à ses filles qu'on a regardées de travers parce qu'elles venaient de cité. Qu'ont montré à coup de ténacité, de force, d'intelligence, d'indépendance qu'elles pouvaient faire ce qu'elles voulaient de leur vie, ça c'est du lourd. Mais t'as le bourgeois aussi, le genre emprunté mais attends je ne généralise pas. Je dis pas que tous les bourgeois sont condescendants, paternalistes, ou totalement imbus de leur personne non parce que ça c'est pas du lourd. Je veux juste dire qu'il y a des gens qui comprennent pas, qui croient qu'être français c'est une religion, une couleur de peau ou l'épaisseur d'un portefeuille en croco, ça c'est bête, c'est pas du lourd, c'est... La France elle est belle, regarde tous ces beaux visages qui s'entremêlent, ça c'est du lourd! Et quand t'insultes ce pays, quand t'insultes ton pays en fait tu t'insultes toi-même. Faut qu'on se lève, faut qu'on se batte ensemble. Rien à faire de ces mecs qui disent vous jouez un rôle ou vous rêvez, de ces haineux qui disent vous allez vous réveiller. Parce que si on y arrive, si on arrive à faire front avec nos différences, sous une seule bannière, comme un seul peuple, comme un seul homme, ils diront quoi tous, hein? Ben que c'est du lourd! Du lourd, un truc de malade!

FICHE SEANCE 2 : JE FAIS MON PREMIER SLAM !

La séance précédente, nous avons défini ce qu'était le « Slam » et nous avons abordé différentes techniques poétiques pouvant être utilisées en poésie. Puis, nous avons écouté une chanson d'Abd Al Malik et fait une explication du lexique difficile.

Petit rappel du lexique difficile :

Gamin : petit enfant

Cauchemar : mauvais rêve

Digne : honnête, respectable

Le ressentiment : la jalousie, la haine, la rancune

Zarma : mot arabe permettant de tourner en dérision les propos d'une personne.

La coke : La cocaïne (drogue)

Une meuf : une fille/femme

Baraque : une maison

Condescendant (adj.) : méprisant (ex : une personne condescendante)

Imbus : vaniteux, prétentieux, vaniteux, une personne qui pense être la meilleure

Bannière : une banderole qui présente des idées

Basculer : faire des mauvais choix et se tromper de chemin dans sa vie

Ténacité : être décidé et ne pas « lâcher l'affaire » lorsque l'on a décidé quelque chose.

Nous allons maintenant regarder un extrait du reportage de Pascal Tessaud s'intitulant « *Slam, ce qui nous brule* » (2008).

L'ensemble des artistes de la vidéo présentent le slam et expliquent pourquoi cet art est devenu leur passion : la rencontre avec des gens différents, la possibilité d'être écouté, de partager, de s'exprimer via un moyen qui tient de la littérature, de la poésie, de la chanson et du rap.

1. Quel est le passage que vous avez préféré dans la vidéo ? Pourquoi ?

.....
.....
.....

2. Quel chanteur vous a le plus impressionné ? Pourquoi ?

.....
.....
.....

3. Comme vous avez pu le constater dans le reportage, les artistes ont souvent un nom de scène pour lire leurs poèmes (ex : Grand corps malade, John Pucc', Victor Zarca, Catmat, Luciole). **Quel est le nom que vous aimeriez avoir pour lire vos textes (Il faut que vous choisissiez un nom qui vous représente) ?**

.....

Nous allons maintenant essayer de composer notre propre slam ! A la façon d'Abd El Malik nous allons exprimer ce qui est ou ce qui n'est pas du lourd pour nous !

Complète les phrases suivantes pour connaître les choses qui sont importantes pour toi :

- Je ne supporte pas.....
- Je n'accepterai jamais de.....
- Je n'aime pas quand les gens.....
- Je trouve trop dur de.....

J'aime bien la vie quand.....

J'adore les gens qui.....

A me plaît beaucoup lorsque.....

J'aime ma vie car.....

A partir des réponses à ces questions, je vais pouvoir constituer mon slam sur ce que je pense être « du lourd » à la façon d'Abd Al Malik!

1.Une phrase qui commence par :

Je me souviens de (choses positives).....

Ou

de.....

Ça, c'est du lourd !!!!! ☺

2.Une deuxième phrase qui commence par :

Mais je me souviens aussi de (choses négatives).....

Ou

de.....

Ça, c'est pas du lourd !!!!! ☹

3.Une troisième phrase qui commence par :

Je pense que pour faire le bien, je devrais (proposer une ou plusieurs solutions/ phrases qui riment avec la phrase 1 si possible)

.....

.....

Ça, c'est du lourd ! ☺

4.Une quatrième phrase qui commence par :

Mais on voit que (choses négatives/ essayer de faire rimer avec la phrase 2)

.....

.....

.....

Ça, c'est pas du lourd ! ☹

5.Une cinquième phrase qui sera la morale de l'histoire :

Les hommes (essayer de faire rimer avec la phrase 1 et la ou les phrases 3)

.....
.....
.....

Ça, ce serait du lourd un truc de malade !



FICHE SEANCE 4 : ORALISATION/ REECRITURE D'UN SLAM

La séance précédente, nous avons visionné un reportage nous montrant différents « slameurs » en action! Suite à celui-ci, nous avons essayé de concevoir notre propre slam à la façon d'Abd Al Malik dans la chanson « C'est du Lourd » (écoutée lors de la séance 1).

1. Avez-vous rencontré des difficultés pour écrire votre Slam ?

(Tour de table)

2. Nous allons maintenant écouter différents textes composés par la classe.

3. Ya t- il des choses à améliorer dans les textes lus ?

.....

.....

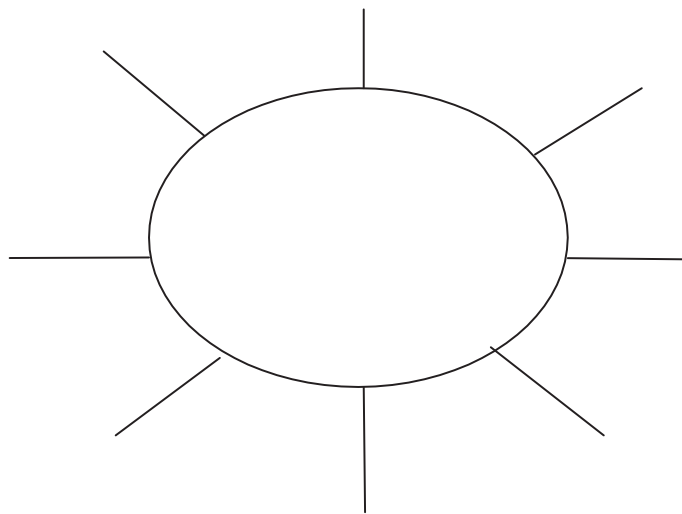
.....

.....

.....

.....

4. Travail sur les rimes à partir des textes produits



Pour trouver des rimes supplémentaires pour votre slam, remplissez le soleil avec un mot et placez autour, au bout des rayons, des mots finissant par le même son.

MODIFIEZ ET AMELIOREZ ALORS VOTRE SLAM POUR LA SEANCE PROCHAINE. ! ☐

1. Nous allons maintenant écrire un nouveau petit texte mais collectif celui-ci !

La classe va choisir 10 mots :

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Puis par petit groupe (4 personnes), composez un texte reprenant tous ces mots :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ensuite, lire les textes à la classe ! **Nous allons voter pour le texte qui nous semble le meilleur !**

FICHE SEANCE 5 : DONNE VIE A SON SLAM !

Cette séance va nous permettre de travailler notre oral ! Vous devez normalement avoir vos textes slam « à la façon d'Abd Al Malik » corrigés pour aujourd'hui. Nous allons apprendre à les présenter oralement grâce à quelques exercices.

1. Lecture slam, c'est parti pour notre « Slamecture » ! ☐

Chacun va lire son texte à la classe et expliquer le sens de ce qu'il a voulu dire si besoin.

2. Nous allons faire maintenant quelques exercices articulatoires :

Lecture de son slam de nouveau avec un crayon dans la bouche.

Lecture de son texte de plus en plus vite, de plus en plus fort, avec des gestes...

Et enfin un travail de discrimination auditive:

Faites-vous la différence entre les sons « en_ [ã] », « on_ [õ] », « in_ [ẽ] ».

Vous allez entendre des mots, cochez la case qui correspond au son du mot :

	Son « en_ [ã] »	Son « on_ [õ] »	Son « in_ [ẽ] »
Mot n°1			
Mot n°2			
Mot n°3			

Mot n°4			
Mot n°5			

ANNEXE 2

Slam Session 2

A la façon d'Abd al Malik

Productions d'élèves

Slam à la façon d'ABD AL MALIK :

A.C. :

Je me souviens quand j'étais en Afrique et que ma grand-mère me portait sur son dos.
Ça c'est du lourd !
Je me souviens aussi quand j'étais petite et que je partais à l'église avec ma famille.
Ça c'est pas du lourd !
Mais je vois que depuis mon arrivée en France, j'ai du tout changer dans ma vie, j'ai dû changer de pays et de famille puis d'amies avec qui j'avais grandi.
Ça c'est pas du lourd !

I. :

Je me souviens de la difficulté de vivre dans mon pays, de certaines relations difficiles avec des personnes dans mon pays.
Ça c'est pas du lourd !
Je pense que pour faire le bien je devrais aider les gens que j'aime, aider les gens qui ont des problèmes.
Mais pour cela il faut que je m'aide déjà moi-même.
A c'est du lourd !
Mais on voit qu'on ne peut pas aider tout le monde !
Ça c'est pas du lourd !
Les hommes devraient essayer d'être plus attentifs aux autres !
Ca, ce serait du lourd un truc de malade !

H. :

Je me souviens le jour où j'ai rencontré mon copain,
Ca c'est du lourd !
Mais je me souviens aussi quand je pensais à la vie que j'avais en Afrique, et ce qu'il est arrivé à ma famille !
Ça c'est pas du lourd !
Je pense que pour faire le bien je devrais être gentille avec mes amies, aider mes amies, et savoir donner des conseils à des amies !
Ca c'est du lourd !
Mais on voit que pour faire le bien il ne faut pas attendre que les gens te disent merci !
Ça c'est pas du lourd !

A. :

Je me souviens quand je suis montée dans un avion et quand j'ai vu la France en vis-à-vis !
Ca c'est du lourd !
Mais je me souviens aussi quand j'ai vu la discrimination ou le racisme sans limite pour les africaines !
Ça c'est pas du lourd !
Je pense que la vie c'est la solidarité,
Que l'amour c'est la complicité,
Que la complicité c'est la mutualité
Ca c'est du lourd !
Les hommes sont le complément amoureux des femmes. C'est lui qui lui donne le

Charisme et qui complète sa vie. Il donne le sens et il donne l'illusion et l'amour !
Ca c'est du lourd un truc de malade !

M. :

Je me souviens de mes amis dans mon pays et de l'amitié entre nous
Ca c'est du lourd !
Mais je me souviens aussi du triste jour où j'ai quitté mon pays, et des souvenirs que je
laisse là-bas ! Ayant !
Ça c'est pas du lourd !
Je pense que pour faire le bien je devrais, y descendre l'été pour voir mes amis,
Ca c'est du lourd !
Mais on voit que la vie elle ne donne pas tout ce que tu veux, mais c'est ça la vie, une
fois tu ris, une fois tu pleures !
Ça c'est pas du lourd !

R. :

Je me souviens de son sourire, que je venais de découvrir, ou de ses désirs ou je
trouvais du plaisir pour mieux dormir.
Ca c'est du lourd!
Mais je me souviens aussi de notre rêve qui s'est transformé en cauchemar, et de sa
disparition malgré toutes les explications, mais aucune solution à ma situation !
Ça c'est pas du lourd !
Je pense que pour faire le bien je devrais vomir la haine de mon cœur et devenir un
coéquipier du bien être des autres êtres, et saisir le temps pour faire renaître mon être
et profiter de quelques loisirs avec les autres !
Ca c'est du lourd!
Mais on voit que c'est comme si cette séparation avait mis une dégradation de la joie
sur les fondations de mon cœur. La peur et la douleur sont à la hauteur de
l'augmentation, dans l'intention du malheur !
Ça c'est pas du lourd !
Les hommes qui admirent la ligne de mire ne seront jamais mon point de mire. Mais
le jour où nous n'allons plus frémir, ni affermir notre autorité sur les faibles, et qu'on
deviendra tous unis, je vous jure que ça sera du lourd un truc de malade !

M. :

Je me souviens que j'aimais beaucoup parler français
Ca c'est du lourd !
Mais je me souviens aussi de ma mère qui ne travaillait pas

T. :

Je me souviens quand j'allais en France
Ca c'est du lourd !
Mais je me souviens aussi de mon frère qui ne travaillait pas
Ça c'est pas du lourd !

M.R. :

Je me souviens de tous ces gens qui sont bien d'être musulmans et qui vont aller au paradis

Ça c'est du lourd !

Mais je me souviens aussi d'avoir vu ma mère mourir

Ça c'est pas du lourd !

Je pense que pour faire le bien je devrais aider les gens

Ça c'est du lourd !

On voit qu'il faut en finir avec la guerre, car tous les gens engagés dans une guerre, ils meurent tout le temps.

Ça c'est pas du lourd !

Les hommes sont courageux, les hommes sont gentils, ils peuvent arrêter tout ça !

Ça ce serait du lourd, un truc de malade !

R. :

Je me souviens des moments au Congo avec mes sœurs qui étaient joyeuses

Ça c'est du lourd !

Mais je me souviens aussi que je n'aimais pas la politique car mon père et ma mère ils sont morts à cause de ça !

Ça c'est pas du lourd !

I. :

Je me souviens quand je jouais au foot ou quand je suis allé à Marseille avec des amis

Ça c'est du lourd !

Mais je me souviens aussi quand j'étais en Géorgie et qu'il y avait la guerre

Ça c'est pas du lourd !

Je pense que pour faire le bien, je devrais être président de l'ONU

Ça c'est du lourd !

Mais on voit qu'il faut faire de longues études, ça va être difficile,

Ça c'est pas du lourd !

Les hommes sont des loups pour les hommes !

F. :

Je me souviens quand je restais avec mon copain à côté de la mer ou du chanteur que j'avais vu avec kitaro

Ça c'est du lourd !

Mais je me souviens aussi d'autres choses moins joyeuses dans ma vie,

Ça c'est pas du lourd !

Je pense que pour faire le bien je devrais être footballeur,

Ça c'est du lourd !

N. :

Je me souviens de la plage avec mes parents,

Ça c'est du lourd !

Mais je me souviens aussi du froid de la Géorgie

Ça c'est pas du lourd !

L. :

Je me souviens de ma sœur que j'ai laissée au pays, il y a un an,

Ça c'est du lourd !

Et je sais que maintenant je suis seule, des moments de solitude

Ça c'est pas du lourd !

Je pense que pour faire le bien je devrais partir d'ici parce que ma sœur elle me manque beaucoup. On est nées deux sœurs, et son absence me fait très mal !

Ça c'est pas du lourd !

S. :

Je me souviens d'un jour où j'ai aidé une vieille dame à trouver la bibliothèque,

Ça c'est du lourd !

Mais je me souviens aussi du jour où j'ai bu du vin blanc,

Ça c'est pas du lourd !

V. :

Je me souviens d'une école très renommée au Kosovo. J'étais dans cette école de pharmacie,

Ça c'est du lourd !

Mais je me souviens aussi lorsqu'après des années, j'ai arrêté ce métier,

Ça c'est pas du lourd !

Je pense que pour faire le bien, je devrais beaucoup travailler la langue française, comme ça après je pourrais faire mon métier favori,

Ça c'est du lourd !

Mais on voit que si je ne travaille pas, je ne pourrais pas faire les choses qui me plaisent après dans la vie

Ça c'est pas du lourd !

A. :

Je me souviens de ma famille ou de mes amis de bonne enfance

Ça c'est du lourd !

Mais je me souviens aussi du jour où quelqu'un que je connais est mort ou des choses qui ne vont pas bien dans ma vie personnelle

Ça c'est pas du lourd !

Je pense que pour faire le bien, je devrais partir d'ici parce que ma mère me manque beaucoup. En plus, elle est très malade d'un cancer, et mon père il est très menacé dans ce pays.

Ça c'est pas du lourd !

Mais on voit qu'il ne travaille pas bien dans ce pays, on va changer de président. Maintenant on va changer parce qu'il ne vient pas beaucoup.

Les hommes qui trouvent bon les hommes en général, ils trouvent le bonheur !

Ça, ça serait du lourd un truc de malade !

J. :

Je me souviens de quand on m'a annoncé que j'allais en voyage

Ça c'est du lourd !

Mais je me souviens aussi quand j'avais perdu un ami proche,

Ça c'est pas du lourd !

Je pense que pour faire le bien je devrais me poser beaucoup de questions pour trouver des solutions. Mais dès fois même en se posant des questions on ne sait pas quoi faire !

Ça c'est pas du lourd !

Mais on voit qu'on peut savoir quoi faire mais s'il n'y a pas de possibilités, on ne sait pas.

Ça c'est pas du lourd !
Les hommes ne sont pas gentils, ils sont méchants et ils ne disent pas la vérité !
Ça, ce serait du lourd un truc de malade !

ANNEXE 3

Transcription de l'enregistrement audio de la Séance 4

Slam collectif avec l'ensemble des groupes

Séance Slam 4 : Transcription enregistrement

Voilà donc comme je vous ai dit, on va on va se... Bonjour !

La classe : Bonjour ! Bonjour ! Aloa !

Allez vite rentrez s'il vous plaît !

La classe : Deux, trois quatre cinq ?

Oui tous les groupes, c'est parti. Aujourd'hui c'est une séance particulière.

Alors comme je disais à vos collègues, j'ai mis un petit micro la mais.. Ne vous inquiétez pas par contre ça change rien, c'est vraiment pour moi, parce que comme vous savez je suis aussi étudiante

Non mais là il est en route.

La classe : Haha

A la fin de la séance tu vas essayer tu vas voir.

A. : Il n'y a pas de caméra madame ?

Pardon ? Non, pas de caméra.

A. : C'est juste un micro ?

C'est juste un micro et après ne vous inquiétez pas personne ne sera citée c'est juste pour moi pour voir comment se passe les cours et après pour mettre dans mon mémoire mais on sera pas qui vous êtes, ok ? Donc

A. : Madame on va commencer avec S.!

Avec qui ?

A. : Avec lui, avec sana ?

Mais pourquoi il a rien demandé, on va commencer avec toi !

La classe : Haha

Ah non, c'était, c'est la slam session numéro 4 qu'on va faire. Alors, avec le groupe 4 je ne sais pas si vous vous souvenez, on avait dû choisir dix mots et à partir de ces dix mots on devait écrire un texte

Est-ce que tout le monde la fait ça ?

AB. : Oui oui moi je l'ai fait madame

Et est-ce que vous aviez récité à l'oral ?

La classe : Oui oui on a parlé

Oui, mais ça c'était le groupe 4 et le groupe 3.

A. : Oui oui groupe 3 ont a parlé

La classe : Bonjour !

Bonjour, venez venez c'est bon !

La classe : C'est le deuxième groupe

Ben oui, c'est bon ne vous inquiétez pas vous pouvez venir ! Par contre je ne l'avais pas fait avec tous les groupes

La classe : Troisième groupe on l'a fait !

Oui mais je ne crois pas qu'on l'avait fait avec le groupe 4. On va faire plusieurs exercices pendant cette séance, on va peut-être reprendre_ comme à la base je devais avoir cours avec le groupe 4. Et c'est vrai que je n'avais pas prévu qu'il y est tous groupes mélangés et je voulais finir cette activité avec le groupe 4. Donc ce qu'on va faire on va rechoisir dix mots la maintenant, on va essayer rapidement de faire un petit texte .ensuite on fera les exercices tout ça qu'on avait fait ensemble du coup vous les avez déjà fait donc vous pourrez repasser ou pas. Pour ceux qui sont déjà venus. Et ensuite on en fera une autre, une deuxième activité que je vous distribuerai. D'accord

Donc je vous redonne les feuilles, et puis la maintenant on va choisir les dix mots pour faire un texte. D'accord ?

I. : On fera que ça madame ça madame ?

En même temps on a une heure.

I. : Non on en a deux, notre prof est pas là.

Je ne sais pas si on va faire les deux heures par contre, on en fera peut-être une. Donc on va choisir les dix mots, puis derrière vous allez pouvoir écrire votre texte

R. : Et on fera tous les mêmes mots madame ?

Pardon ?

R. : On fera tous les mêmes mots ?

Ben là on va faire un tour de table, vous réfléchissez à un mot dans votre tête, vous me le donnez puis on va faire une petite liste de dix mots au tableau et ensuite on essaiera d'écrire un petit texte autour de ça, d'accord ? Donc... I. un mot qui te passe par la tête ?

I. : Maison

Maison ?

I. : Oui

M. ? Quoi ?

M.: Styl?

Stylo?

M.: Stylo

S.?

S. : Oiseau

La classe : Acheter, École

Si vous pouvez essayer de choisir des mots dans lesquels on retrouve des sons qu'il y a là. Comme ça ça nous donnera un texte rythmé avec les mêmes sons qui reviennent tout le temps

AC. : Trahison

La classe : Magasin

Magasin ? Mais magasin par exemple il n'y a pas de sons qui ressemblent à des mots qu'on a ici, essayer de trouver un mot qui termine par le son « o »

S. : stylo

Comme stylo par exemple

S. : sarko

Comment ? Sarko ?

La classe : Acheter un oiseau de la maison de ... (les élèves jouent avec les mots, rigolent)

AC. : L'heure

L'heure par exemple ça ne finit pas par « o » ?!

AC. : Par « or »

Non « e u r »

AC. : Non « or » j'ai dit l'or comme or

Ah « OR » mais ça termine pas par « o » ça termine par « r » !

AC. : Ouais mais pas dans l'écriture, si ?

Oui mais on n'est pas dans l'écrit la, on est dans le son du mot.

La classe : Mais si on fait comme ça il y aura pas beaucoup de mots ?
(Interruption de la discussion, des élèves arrivent en retard
B. allez y rentrez)

B. : Toujours en retard

Toujours en retard c'est une folie. Allez vite vite vite par contre !

Bon les garçons vous arrivez je vous saute dessus tout de suite est ce que vous voyiez un mot qui termine par le son « o » ? Est-ce que vous pensez à un mot ?

AC : et j'ai un mot

B. : Piano

Très bien

AC : J'ai un mot madame

AC. : Benjano

Benjano ! Mais il est imaginé celui-là de mot. Qu'est ce qu'il pourrait y avoir d'autre ? Et par le son « é » maintenant !

B. : Frigo

*Frigo par exemple
Mais par le son « é »*

Z. : Faut faire une phrase madame, c'est trop difficile comme ça

*Tu vas voir après on va pouvoir choisir tous les mots qui termine par le même son,
Là on va essayer d'en trouver, la par exemple t'as maison/ trahison, frigo/stylo/piano !*

AC : Vente

Vente ?

R. : Parler

Parler par exemple qui peut aller avec acheter

A: Pleurer

AC : Payer

Maintenant d'autre chose que des verbes parce la dans les sons en « é » vous avez utilisé que des verbes. Des noms qui terminent en « é ».

AC : Payer

C'est un verbe ça aussi.

R : Un nom : riguen

Un nom qui termine par « ai ».

R : Riguené

Riguené ? Non !

AC : Arrêter

C'est un verbe aussi.

AC : T'as dit quoi la ?

Là on va essayer de trouver un nom qui termine par « é ».

R: Les clefs

Les clefs par exemple, clef c'est un nom qui termine par « é ». Maintenant essayez de trouver un nom qui termine par « a ».

AC : Anna

Anna par exemple qui est un nom propre, un prénom.

Z: papa

La classe : hahaha

B. : Maman mais ça finit avec « n »

A : Fanta

Fanta

A. : coca

*Bon on en met plus que prévu des mots mais au final on va avoir des groupes de mots qui vont terminer par les mêmes sons. Moi ce que j'aimerais c'est que vous me fassiez des petits textes ou on retrouve beaucoup de mots qui ont les mêmes sons, d'accord ? Et comme ça il y aura une certaine prosodie dans ce que vous allez faire, une poétique.
Maintenant que tout le monde a compris, reprenons :*

A : poisson

Par « on », il y a poisson. En «-ment » maintenant, est ce que vous connaissez des mots qui terminent par « ment » ?

R : finalement

Finalelement par exemple. Il y a aussi d'autres adverbes qui terminent comme ça.

AC. : Franchement Vraiment

M: Lentement

AC : Doucement

Z : Bêtement

Alors bêtement aussi.

Donc ce que j'aimerais que vous fassiez maintenant (10'04), je pense qu'on commence en avoir assez puis que vous avez compris un peu le procédé, je vous laisse pas longtemps 5 minutes, pour réutiliser une famille de mots qui terminent par le même son ou deux. Et vous me faites un petit texte dans lequel on retrouve ces mots. Mais faut que ce soit cohérent par contre, faut pas que vous me les mettiez en ligne par exemple : maison, trahison, poisson. Il faut me faire une petite histoire, regrouper les mots et essayer de faire quelque chose avec.

Bonjour !

A : Bonjour !

Vous êtes très en retard la !

On était en bas on ne savait pas

Bon alors je vous laisse.... (Installation)

Donc j'expliquais à certains... Pour ceux qui viennent d'arriver il y a là un petit micro, parce qu'en fait comme vous savez je termine mes études et là je dois juste moi analyser un petit peu ce que je fais dans mes cours mais ce n'est pas sur vous, personne ne sera citée au final on ne saura rien de qui vous êtes etc... Donc ne soyez pas stresser tout ça, c'est vraiment que pour moi, d'accord ?

B. : Donc quand on parle c'est enregistré ?

La ça enregistre, ok ? Mais ça change rien de d'habitude finalement personne n'entendra à part moi, donc ce n'est pas très grave. Donc je vous redistribue la feuille, on vient de reprendre l'exercice des dix mots qu'on avait fait la dernière fois. On avait choisi avec le groupe 4 dix mots mais on en a rechoisi la parce qu'il y a des gens qui viennent du groupe deux, du groupe 3 la avec qui ont déjà fait l'exercice. On a rajouté ainsi qu'une difficulté supplémentaire, maintenant il faut faire un texte avec des familles de mots qui terminent par le même son. Donc la par exemple, on voit qu'il y a frigo, stylo, piano, il y a poisson, trahison, maison, ici c'est des mots qui terminent par « é », ici des mots qui terminent par « a » et ici des mots qui terminent par « en », d'accord ? Tout le monde a suivi jusque-là ?

La classe : Oui oui

Je vais vous laisser cinq minutes à peu près, un petit peu plus s'il vous en faut plus. J'aimerais que vous fassiez un texte avec au minimum une famille de mots qui terminent par le même son. Comme ça, ça va faire une rythmique dans ce que vous allez lire d'accord ? N'hésitez pas à rajouter des mots qui ont aussi des mots similaires. Il faut juste que vous réutilisiez au moins quelques mots qui sont ici qui terminent par les mêmes sons.

R: On le fait comment ?

Vous pouvez le faire derrière la feuille.
(Un élève rentre)

La classe : Vient, vient !

(C'est une séance exceptionnelle en fin d'année ou chacun proposera son slam devant la classe c'est pour cela que je permets les retards)

Allez vite vite A. Par contre, je vous laisse cinq minutes tout le monde s'y met.

R. Camille soit je choisis un mot qui se finit par « o » ou pareil par « a » ou « on » ?

Tu choisis les mots qui se terminent par le son que tu veux. Soit « o », soit « a », soit « on », et t'essayes de faire un petit texte à partir de ça. Et si tu veux tu peux en rajouter des mots qui terminent par le même son. Là le but c'est de travailler sur les sons, et de voir comment en utilisant des mots qui ont le même son à la fin, on peut réussir à créer une certaine poésie, et rythmique dans le texte. D'accord ? Donc là on parle, d'assonance, d'allitération, de rimes, vous vous souvenez c'était les premiers cours de slam. Allez tout le monde se met au travail. T'as compris A. Ou pas ce qu'il fallait faire ?

A. : oui

(Travail individuel)

Allez, je vous demande de faire au moins une ou deux phrases. C'est pas grave si ce n'est pas un long texte c'est vraiment juste histoire de trouver une rythmique. Après on va essayer de travailler sur l'articulation, on va passer la pour travailler les sons comme on avait fait. Allez mettez-vous au travail, dans une ou deux minutes vous allez devoir parler devant tout le monde.

Vous savez qu'il y a là les mots de base, dans l'idéal vous en mettez au moins deux ou trois, et ensuite si vous avez des sons en « a » par exemple vous en rajoutez d'autres. Si vous avez des questions, s'il y a des mots qui vous manquent que vous voulez que je vous donne n'hésitez pas.

...

Il y a des dictionnaires pour ceux qui veulent ici.

On est là pour se faire plaisir, mettez des rimes absurdes ce n'est pas grave... C'est notre dernier cours ensemble.

R : Sérieux ?

Après je m'en vais la, à midi c'est fini !

R : C'est vrai ça, après on va plus te voir ?

Plus jamais.

R : Plus jamais ?

Jamais, jamais...

R: comment ça plus jamais...

Mais non je plaisante, je viendrai vous voir, peut-être avant la fin de l'année, de viendrai voir madame Jeanne et madame Assia un peu. Et puis vous faites une sortie le 27, vous faites une sortie à la Bastille ?

B : Le 20 madame le 20

Peut-être que je viendrai si jamais je ne travaille pas.

R: Camille ? Est ce qu'on peut mélanger ou bien, quand tu choisis par exemple « zon » avec maison par exemple, tu continues avec ça ou bien tu peux mélanger...

Oui, oui tu peux prendre plusieurs familles si tu emploies plusieurs mots de la famille.

R: D'accord

Ok ?

R: J'ai compris

T'es libre, par exemple si tu emploies le son "o" et le son "a" qui reviennent tout le temps, tu peux faire tout ce que tu veux avec, ok ?

R: Yes

Tout le monde est inspiré c'est bon ?

(Rédaction individuelle, mais je tolère que les élèves travaillent entre eux. Je circule également dans les rangs pour les soutenir, les aiguiller)

Bon alors ce qu'on va faire, on va dire stop maintenant, ok ? On va essayer de faire des petites lectures slam, comme on a pu faire quelques fois, donc si il y en a qui veulent essayer de passer juste lire leurs textes, tout de façon tout le monde va venir. Et puis après on essayer de faire quelques petits travaux avec la parole, l'articulation, par exemple la, vu qu'on essayer de travailler toujours les mêmes sons qui reviennent tout le temps, on va essayer de faire comme dans le slam ou le rap, on va les appuyer pour donner un impact à ce qu'on dit. C'est souvent ce qui utilisé comme en politique par exemple, ils utilisent des mots comme ça qui reviennent régulièrement, et puis ils mettent une intonation sur telle ou telle partie du mot pour ça renforce ce qu'ils veulent dire, que cela est un poids. Donc qui se sent prêt à commencer ?

R : B. !

Allez, il y en a pour deux minutes, tu nous lis tes deux mots !

Allez, on écoute s'il vous plaît, de toute façon, personne ne peut se moquer, tout le monde va passer, OK ?

AC. : Ben oui !

R : Je suis à la maison, je vais sortir avec papa et Anna, pour parler sur on va acheter quoi. Je veux acheter un stylo et coca cola et poisson et vêtements. Franchement je ne sais pas combien de temps, demain je rentre à l'école j'ai un cours de musique pour faire du piano.

Très bien. Est-ce que maintenant tu veux bien essayer de nous le refaire, en appuyant tous les sons qu'on a essayé de mettre en avant la. Par exemple, à chaque fois que tu utilises le même son tu essayes de le dire un petit peu plus fort. Par exemple, tu pourrais appuyer le même son, par exemple, pApA, cocA colA. Ok ?

(L'élève fait l'exercice de prononciation avec le même texte)

Très bien. Qui veut passer maintenant ?

AC. : Moi !

AC. : Dans ma maison mon frigo ne marche plus, aussi mon piano. Ma fille elle veut que je lui achète des nouvelles vêtements. Finalement moi-même je ne sais pas quoi faire. Je pleure, Anna et papa ils ont bu tous les Fanta et coca cola. Mais pourtant je ne peux parler.

Alors maintenant tu vas reprendre ton texte, et tu vas le lire de plus en plus vite. Tu vas dire un mot doucement, un mot doucement et plus tu vas aller vers la fin plus tu vas le lire vite vite vite. Ok ?

Alors qui passe ?

B. : Les maçons construisent la maison de carton, papa et maman boivent le coca cola avec Anna.

Ok c'est fini ?

La classe : c'est fini ?

Ok, tu vas nous le faire improviser, voilà il faut que tu rajoutes des gestes quand tu le dis ok ? Et tu le répètes deux fois en boucle en rajoutant des gestes. Ok ?

B: il fait l'exercice

A : Je passe Camille

Tu passes ok !

A : Finalement, à la prochainement, je voulais être avec mon papa à la maison, mais franchement.

Franchement quoi ?

...

T'avais envie d'y être alors c'est ça ? Bon, maintenant, tu vas le répéter de plus en plus vite aussi s'il te plaît.

A : (l'élève fait l'exercice)

La classe : Qui passe ? (le choix est dur les élèves se renvoient la balle, jusqu'à ce que M. se dévoue)

M. : J'ai acheté un crayon et un stylo pour l'école, et je veux aussi un piano et un frigo dans la maison.

Ok, merci M. je voudrais maintenant que tu nous le fasses de plus en plus fort. Tu commences en chuchotant puis tu finis très fort.

M. fait l'exercice

La classe : C'est R.

Non c'est A. qui s'est proposé. A. tu viens.

A. : Dans la maison de Mr B. a trahison. Alain a ouvert la Fanta du papa. Franchement tu marches lentement avec ses vêtements.

Même exercice de plus en plus vite.

A. fait l'exercice

La classe : R. ! RR.

AB : Commence à lire de plus en plus vite tout de suite
(Je suis obligée de le reprendre pour qu'il suive la consigne).

AB. : Anna a acheté Fanta, coca, comme des boissons. Elle va les mettre dans le frigo. Ils ont une fête à l'école. Elle va durer longtemps. Il à un piano, une trompette et après elle va finir la soirée à la maison avec son papa jusqu'à la nuit... Franchement elle n'a pas acheté des nouvelles vêtements.

AC : Ça c'est bien rap maintenant

Ok, maintenant il va falloir que tu nous le fasses en rap mais par contre la difficulté en rap, c'est qu'en fait il faut vraiment appuyer toujours les mêmes voyelles. C'est à dire que tu ne peux pas appuyer à chaque fois, par exemple des que tu utilises un mot en -ment, il faut que tu

en aies plusieurs à la suite pour que ça ait un poids parce que si tu en dis juste un isolé ça a pas de sens, ok ?

Allez-y AB, alors tu nous fais tous les sons qui sont pareils, tous les sons en « o » de ton texte tu vas les appuyer.

AB : Il refait de plus en plus vite

Non alors là il n'a pas écouté la consigne que je lui ai dit, vous avez vu ou pas ?

La classe : oui

Qu'est ce qu'il a fait la ?

La classe : il a pas tout séparé

Oui, il a fait de plus en plus vite.

AB : Oui mais il n'y a pas des sons pareils

Ben si normalement c'était la consigne. Essaye de repérer par exemple tous les sons en « a » que tu as dans ton texte.

La classe : Fanta, coca...

T'en as plusieurs quand même ! Dès que tu vois un « a » il faut que tu le dises plus fort ok ? S. j'espère que tu as écrit après c'est toi.

S. (qui parle au fond de la classe) : Non

Ben dépêche parce qu'après c'est toi !

AB. réussit à accentuer les voyelles cette fois.

AB. Tu as vu c'était bien mais à la fin tu as appuyé tous les sons. Tu disais vêtements, nananin. Et moi au final c'était que certains sons que je voulais que tu n'appuies pas tous, c'est ça la difficulté.

R. c'est à toi !

AC : Allez, vas-y ce n'est pas une dissertation !

R. allez !

M: Madame c'est au tour de sana !

Non, j'ai dit à sana, qu'il y avait encore une personne et que c'était lui. Mais après lui c'est toi !

S'il vous plait on s'écoute stop!

R: Hugo et Arnaud ont le niveau du frigo. Dans leur maison, j'ai connu la trahison mais son poisson était sans poison. Le son de la saison de la session, a une information. En

parlant doucement avec les logements franchement, c'est désolant et perturbant. On va gâter parler, bouger, danser avec les mémés.

Bien

AC : Lui il n'a pas besoin de micro. Il parle déjà trop fort

Oui donc ne va pas le faire parler plus fort. Par contre on va le faire parler sur tous les sons similaires que tu as utilisés. Parce que vous avez vu que chaque phrase reprend une famille de son qui est toujours le même. Donc à chaque fois que tu as ta phrase avec la famille de son tu vas nous appuyer celui que tu as mis en valeur. D'accord ?

Par exemple, il y en a un c'est des sons en « on », il y en a un c'est des sons en « a ».

Allez R. tu peux le faire !

Ok bon on attend une minute que S ; finisse, en attendant c'est à Rd.

Rd. : Finalement il n'y a aucun changement dans leurs comportements malgré les différents gouvernements. J'ai eu raison d'avoir cette maison vu qu'elle est sur de pas y avoir de trahison. Nicole avant d'aller à l'école elle va acheter la colle qu'elle étale sur le col de sa chemise. Mado va à bordeaux pour acheter les rideaux qu'elle mettra dans un seau d'eau. Son piano est placé sur le frigo. Papa n'a pas acheter des ananas pour Anna qui s'est mis à pleurer et n'arrive plus à parler.

Bien !

Alors double difficulté : tu vas nous le faire de plus en plus vite, et ensuite tu nous le feras de plus en plus vite encore mais en appuyant les sons que tu souhaites mettre en valeur. D'accord ?

R. : d'accord

Déjà une première fois de plus en plus vite.

R. : Que j'aïlle plus vite ou bien moins vite ?

Plus vite

R. première et deuxième consigne très bien réussies.

Il reste qui maintenant ? S., allez c'est à toi !

Bon et les filles, après c'est pareil, vous allez devoir venir aussi. D'accord ?

Chut s'il vous plaît on écoute S. Allez S. tout le monde languit de t'entendre.

S. : Je viens avec maman et papa et nana. Je veux acheter un piano et coca cola à carrefour. Franchement il y a beaucoup de monde.

Alors c'est bien. Mais c'est vrai que n'a pas mis beaucoup de sons pareils. Tu vois la consigne c'était de reprendre des mots qui ont des sons qui terminent de la même manière et après de les réutiliser pour pouvoir faire ton slam. Donc ce que tu vas faire déjà tu vas nous le relire de plus en plus vite. Mais c'est bien S ; t'as déjà écrit un texte. De plus en vite et tu articules quand tu parles.

S. essaye mais ne réussit pas, il rigole devant la classe. Il est très timide.

S. : Madame, je ne peux pas

Mais si S. tu peux, allez essaye! S'il vous plaît on écoute !

Allez S. tu peux le faire !

S. : Madame, je ne peux pas !

Pourquoi tu ne peux pas ?

La classe (très bienveillante) : concentre-toi !

S. réessaye mais rigole à la première phrase, le « nana » le fait rire !

La classe : Enlève le nana ! Mets Anna, tu vois!

S. réessaye ! Réussi !

Bien ! Allez à qui ? Les filles vous voulez passer ?

D. : J'ai acheté une maison, et dans cette maison, j'ai trouvé un piano, un stylo, un frigo et le propriétaire m'a dit c'est un cadeau !

C'est bien ! Alors maintenant, tu vas appuyer tous les sons en « on » que tu as dans ton texte.

D. très bien

Bon merci à tous, la séance est finie !

ANNEXE 4

**Transcription de
l'enregistrement audio de
l'entretien avec les formatrices
du pôle**

**« Comprendre les
représentations écrites des élèves
du pôle »**

Le Mardi 14 juin 2011 à Grenoble,
Plus exactement au lycée Mounier,

Nous allons faire un entretien à l'attention des enseignantes du pôle d'insertion FLE. Cet entretien a été conçu dans le but de comprendre les représentations de l'écrit des élèves du pôle d'insertion du lycée Mounier. En effet, durant une année ils suivent des enseignements leur permettant d'acquérir des bases en français au niveau linguistique et socio-culturel. Les élèves acquièrent des aptitudes scolaires et parmi celles-ci l'écrit est l'une des plus importantes à maîtriser pour la poursuite de leur parcours scolaire. En effet, la gestion de l'écrit témoigne d'un apprentissage assidu de la langue et du métier d'élève et pour nombre d'entre eux c'est un premier contact avec celui-ci dans le programme de formation du pôle. C'est pourquoi il m'a semblé important de m'y pencher.

Donc je vais vous présenter déjà, Madame Jeanne Mourey du pôle d'insertion : Bonjour !

J.M.: Bonjour!

Madame Asia Kenoufi : Bonjour!

Et Djamel l'assistant !

Donc je vais vous poser quelques questions pour essayer de comprendre un petit peu quel est le rapport à l'écrit qu'entretiennent les élèves. Donc la première question que j'aimerais vous poser c'est :

–Quel était le niveau général de votre classe référente en début d'année scolaire par rapport à la nomenclature du CECR?

A.K. : Ben c'est débutant.

J.M. : Alors ça dépend lesquels. Alors, on commence par le groupe 4 :

Alors vous placer les élèves en groupe c'est ça ?

J.M. : Oui, alors cette année ce qu'on a fait, on a fait 4 groupes. Sachant que le premier groupe on a été obligées de mélanger ce qu'on disait les analphabètes avec des jeunes qui ne parlent pas la langue mais qui débutent en français et qui sont pas analphabètes. Donc ça c'est le premier groupe dit de « débutants », mais débutants à tous les niveaux. Après on avait un énorme groupe de faux débutants on va dire,

A.K. : débutants moi j'aurai dit

J.M. : oui, débutants, faux débutants mais qui parlent un peu le français. Et le groupe était tellement énorme qu'on a été obligées de le diviser par deux, parce que ça représentait une classe de trente et il ne faut même pas y penser. Donc on a eu un grand groupe de faux-débutants donc ça fait groupe 2 et 3. Et le quatrième groupe, c'est des jeunes qui sont intermédiaires mais c'est peut être un bien grand mot, mais certains oui

Quand ils arrivent ils ont un niveau début B1 ? Ils ont déjà quelques compétences ?

J.M. : Oui, alors on va dire A2, B1. A2 et ils peuvent travailler pour obtenir le B1 en fin d'année.

D'accord.

A.K. : On parle du quatrième groupe ?

J.M. : Oui du quatrième groupe.

Et ils sont souvent plus à l'aise à l'oral qu'à l'écrit en majorité?

A.K. : Oui

J.M. : Oui, tous.

Même le groupe 4 ?

J.M. : Oui tous sauf R., mais là c'est un cas particulier mais autrement oui ils sont plus compétents à l'oral qu'à l'écrit.

Et après je me demandais quel était le niveau général de la classe en fin d'année scolaire ? Est ce qu'il y a beaucoup de changement, peut être à l'écrit, comme c'est la compétence qu'ils doivent travailler ? Est ce qu'on peut dire qu'ils ont par exemple passé un niveau ?

J.M. : Alors ça faut séparer les groupes.

A.K. : Par exemple, moi si je parlais du groupe A2, on a pu l'observer quand ils ont passé l'examen du DELF. C'est vrai qu'au début, il n'arrivait même pas à faire une phrase en fait et puis là c'était des phrases simples mais c'était des phrases qui étaient structurées : sujet/verbe/complément. C'est juste à ce niveau, et puis au niveau de la ponctuation aussi. Voilà autrement quand c'est des phrases un peu plus complexes, non. Et puis, autre chose c'est qu'ils écrivent encore phonétiquement.

Même en fin de formation ?

A.K. : Même en fin de formation, beaucoup, beaucoup.

J.M. : Et en ce qui concerne le groupe 4, soit disant le groupe 4 soi-disant le groupe des « intermédiaires », comme ils font partis... Je crois que c'est le fait de savoir qu'ils sont dans un groupe de « forts », ils partent du principe qu'ils sont bons, et du coup ils restent un peu sur leur acquis pendant l'année et il y en a très peu qui progressent en fait au niveau de la structure de la langue. Il y en a très peu, alors il y en a au niveau du vocabulaire il arrive à acquérir des mots qu'ils finissent par écrire correctement mais après je trouve qu'ils n'ont pas tellement progressé au niveau de la structure pas du tout.

Malgré le travail en français et tout ça ?

J.M. : Oui, parce qu'ils ont quand même dix heures par semaine de français, tu vois. A part peut être un ou deux, si je vois peut être I. qui a progressé.

Mais c'est souvent les autres qui bossent à coté finalement ?

J.M. : oui c'est ceux qui bossent à coté, c'est vrai.

Quels sont les facteurs qui ont pu jouer un rôle dans la relation à l'écrit que possèdent les élèves ? Par exemple je pensais aux nationalités, à scolarisations antérieures. Est ce qu'il y a des cultures pour qui c'est plus faciles de passer l'écrit ?

J.M. : Ben il y a des cultures pour qui l'écrit n'existe pas, ou très peu ou il n'est pas utile. Je pense au premier groupe, tout le groupe d'élèves Roms. Ils ne voient absolument pas à quoi ça peut leur servir l'écrit puisqu'ils ne s'en servent jamais. Alors bon, c'est vrai c'est le groupe ou il y avait beaucoup d'analphabètes, de gamins qui avaient été très peu scolarisés entre six mois, un an ou deux si tu veux, mais pas plus. Et l'écrit dans la mesure où dans leur culture, il y a pas besoin de formation, c'est ça que j'ai compris après avec les réunions qu'on a eues, mais en gros c'est ça : comme ils n'ont pas besoin de formation dans leur pays d'origine, parce qu'ils font partis (là-bas) d'un groupe Roms qui est de toute façon exclu, c'est des jeunes qui ne vont jamais faire de formation professionnelle. Donc en fait, le boulot ils en trouvent, ils font des petits boulots, ou alors c'est des boulots saisonniers selon les besoins. Mais la formation, nous on leur dit il va falloir lire, écrire etc... Pour pouvoir s'en sortir ici et pour pouvoir faire une formation professionnelle. Mais eux, c'est aux antipodes de leur culture. Ils ne comprennent pas ce qu'on leur dit quand on leur dit ça et donc du coup, le passage à l'écrit il n'y a que D. qui a fait quelque chose. Parce que tous les autres ils en font le même point à la fin de l'année, ils savent à peine écrire leur nom et leur adresse même pas peut être. Alors tu vois.

Et comment favoriser en fait, c'est un peu la question que je me suis posée? Comment faire du sens peut être en passant par l'oral. Ils ont des ateliers d'écriture aussi le groupe 1 ?

J.M. : Oui oui

Est-ce que dans ces ateliers d'écritures ou il y a une dimension orale, renforcés par des histoires qui peuvent être racontées qui peuvent se rapprocher de leur culture à tradition orale, est ce que ça facilite ce rapport à l'écrit ou pas ?

J.M. : A faciliterai si on pouvait le faire, je pense oui.

Mais après il y a aussi leur rapport à l'école qui n'est pas forcément très facile non plus qui vient se rajouter.

J.M. : L'école ils y sont parce qu'on leur a dit d'y aller mais ce n'est pas un besoin, une volonté de leur part. Ils arrivant il faut qu'ils soient scolariser parce que ça les aide à avoir leurs papiers, leurs machins, etc. mais c'est vrai, hein ?! L'assistant il rigole mais c'est vrai !!

Quelque chose à rajouter M. Djamel ?

Djamel : Non, je trouve que ce que vient de dire Madame Jeanne Mouret est fort pertinent vraiment.

Merci pour votre intervention, hein !?

A.K. : La difficulté que j'ai pu rencontrer moi, c'est par rapport à..., quand tu as une langue maternelle et qu'ils doivent passer à l'écrit, il y a des moments où on ne comprenait pas trop parce qu'en fait... L'existence par exemple de l'article, dans certaines langues maternelles par exemple, ça n'existe pas,

J.M. : Oui oui mais pas que l'article, tu te souviens la formation qu'on avait faite, la conjugaison, tout... l'ordre des mots,

A.K. : Oui, enfin moi, je parle de l'article parce que ça me parle beaucoup mais aussi le genre, donc ils ne comprenaient pas à quoi ça servait l'article et quand ils se référaient à leur propre langue, ils ne peuvent pas comprendre en fait c'est ça la difficulté à laquelle on est confronté.

J.M. : Oui, on ne peut pas travailler par comparaison des langues. Mais même quand ça existe, prends tous les gamins angolais, ils parlent portugais c'est la même structure tu vois l'article, le féminin, le masculin tout ça ça existe, le pluriel, enfin c'est pareil et ben même ça ils font ce genre de fautes. Ils oublient de mettre le pluriel, alors qu'en portugais il y a. Mais ils ont du mal à transposer, à travailler par comparaison, je ne sais pas pourquoi. Peut-être qu'on devrait le travailler plus ça peut être.

Alors, on nous le dit mais il y a plusieurs courants en fait, il y en a qui sont pour l'éveil aux langues, c'est à dire le mélange des cultures, des langues etc. et ils disent que c'est vraiment un plus dans les classes. Et il y a ceux qui disent qu'il ne faut absolument pas passer par la traduction par justement cette comparaison, parce que ça casse l'apprentissage de la deuxième langue. Parce qu'on ne peut pas assimiler, transposer deux langues finalement, chacune a un code bien spécifique ?

J.M. : Mais c'est vrai pour des langues complètement différentes, mais on avait fait un travail sur le truc, il n'y a pas d'article, de pluriel, au niveau de l'oral par exemple, tout ce qui est t'écrit tu le prononces. Quand ils parlent par exemple, ils disent « présent(E) », au lieu de « présent », ils disent absolument tout ce qu'il y a. Pour des langues aussi différentes du français, je pense que oui, il vaut mieux oublier, mais quand c'est des langues qui sont latines qui sont proches du français. C'est intéressant parce que du coup, quand ils écrivent une phrase en français, ils peuvent quand même se dire en italien, en espagnol, en portugais, on dit comme ça avec telle structure, ça peut les aider tu vois ? A peut les aider à éviter des erreurs etc...

A.K. : ça dépend. Quand il s'agit du lexique par exemple, un mot, quand je mets un nouveau mot au tableau, moi je leur dis toujours de le mettre à côté dans la langue d'origine. Et là ils mémorisent plus en fait, ça leur parle plus.

Oui effectivement, pour travailler le vocabulaire pur et vraiment retenir une signification, c'est sûr que ça peut les aider, certainement.

J.M. : Mais moi, j'essaye chaque fois de me rappeler comment j'ai appris l'anglais ou l'espagnol au lycée mais tu te rends compte que. Ce n'est pas que je veuille revenir à des vieilles méthodes mais c'est quand même comme ça qu'on a appris quand même.

Oui, le vocabulaire c'est sur tout de façon qu'il y ait une part de par cœur.

J.M. : Oui, si il y a des mots en français tu ne sais pas ce qu'ils veulent dire ben tu ne sauras jamais les utiliser, enfin il me semble quoi ?

Et comment finalement, enfin on vient de répondre un peu à cette question, comment cette formation tente-t-elle de limiter ces difficultés ? Quel travail particulier faites-vous autour de l'écrit dans vos cours ? Comment vous arrivez à l'amener, est-ce que par exemple vous avez mis en place des ateliers d'écriture, c'est une manière de compléter les cours de français, comment vous avez senti le besoin de les mettre en place ces ateliers d'écriture ?

J.M. : Moi, c'est autre chose, c'est bien sûr pour faire travailler la langue mais c'est autre chose en ce qui me concerne. Je vais parler pour moi la après je ne vais pas généraliser. Mais si tu veux on s'est rendu compte que c'était des jeunes qui avaient du mal à se projeter, du mal à créer, du mal à imaginer, du mal à...

Trop terre à terre ?

J.M. : Trop terre à terre. Ils arrivent ils ont tous leurs papiers à faire, on les colle vraiment dans des trucs de base et du coup quand tu leur demande de partir un peu dans du délire, ils n'arrivent pas, ils n'arrivent pas... Et moi c'est plus pour travailler. Quand on commence les ateliers d'écriture je leur dis : écoutez la grammaire on s'en fou, la structure on s'en fou, l'essentiel c'est de dire des choses et je commence toujours par des trucs qui sont très déstabilisants. Je t'en avais parlé je crois une fois et je leur avais dit par exemple : Aujourd'hui raconte-moi la vie d'un sac à main. Et ben là il leur faut 15/20 minutes avant de commencer à se lancer dans le truc et encore. Ils se disent moi je ne suis pas un sac à main. Oui mais je leur dit tu te mets à la place d'un sac à main. T'ouvres un sac à main tu regardes, qu'est ce qui peut lui arriver dans la journée. On l'ouvre, on la ferme, t'explique. Et au bout d'un moment ils arrivent péniblement à se lancer dans un truc fou. C'est pour ça que volontairement je commence par des trucs idiots, déstabilisants pour pouvoir après laisser aller leur imaginaire.

Et puis finalement ça les lâche aussi dans leur rapport à la langue, tout ça...

J.M. : Oui, et à l'écrit du coup voilà.

Oui parce que c'est vrai que s'ils sont bloqués, pragmatiques, on se rend vite compte qu'ils sont limités de par le fait qu'ils ne connaissent pas bien la langue. C'est vrai que ça leur permet de se jeter à l'eau pour mieux progresser quoi !

J.M. : oui oui, bien sûr.

A.K. : C'est vrai que je pense que les attitudes quand c'est une mise en commun des écrits, ils sont tous ensemble à faire un écrit. Moi c'est ce que j'essaie de faire en atelier d'écriture et ben avoir une production commune, collective en fait. La ceux qui sont plus à l'aise, et ben ils vont aider les autres, les décoincer et ils sont plus à l'aise finalement devant l'écrit.

Il y a plus de travail collectif alors, dans les ateliers d'écriture ?

J.M. : oui parce que par principe dans les ateliers d'écriture, à la fin on lit ce qu'on a écrit. Faut lancer la aussi, et puis ça travaille l'oral aussi. Et puis il y a des trucs marrants, ça détend un peu l'atmosphère. Ah

Donc et à partir du mois de janvier, sont venus se rajouter au dispositif des cours de slam. Ceux-ci ont également un travail de l'écrit en amont des interprétations, un petit peu comme des ateliers d'écriture avec une dimension interculturel un petit peu plus importante puisque la musique vient se rajouter à tout ça donc ça permet de réunir encore plus. Et pensez-vous que le continuum très étroit qu'il existe entre l'écrit et l'oral dans les ateliers d'écriture comme dans le slam contribue à rendre l'écrit plus accessible. On a plus ou moins répondu la mais...

J.M. : Oui, si tu rajoutes la dimension slam. C'est plus l'école le slam, c'est la musique, qu'ils entendent, c'est la mode, c'est. Donc du coup, ils ont peut-être envie de la pratiquer la langue pour le coup-là, à l'oral comme à l'écrit pour s'amuser.

Oui, mais comme dans les ateliers d'écriture.

J.M. : Oui, mais ce n'est pas tout à fait pareil. Parce que les ateliers d'écriture tu fais un texte, ce n'est pas de la musique, ce n'est pas à la mode c'est. C'est quand même un truc scolaire bien qu'on essaye de pas faire ressortir le coté scolaire. Mais le slam c'est autre chose t'en a a la radio, ils en font eux-mêmes tu vois dans leur langue, dans leur culture ça existe, c'est un truc de jeuns.

Et finalement je me dis avec ces élèves la, est ce que de passer d'abord par l'oral avant de se jeter dans l'écrit ou d'accompagner l'écrit avec l'oral en permanence. Est-ce que vous travaillez les deux notions par exemple : l'écrit à part par exemple quand vous faites de la grammaire ou est ce qu'il y a toujours par exemple est ce qu'il y a une situation de base sur laquelle vous discutez qui vous permet ensuite d'intégrer l'écrit ou c'est déconnecté ?

A.K. : A non non, c'est très lié pour que cela soit cohérent. Il faut qu'ils comprennent que les cours ce n'est pas des cours de grammaire ou de conjugaison, c'est du français pur et dur mais il ne faut pas que cela vécu comme des cours...

J.M. : C'est des cours dans la vie je ne sais pas comment dire.

A.K. : Voilà moi je trouve qu'il y a un lien entre ce qu'ils apprennent, et c'est le problème il y des moments où ils ne font pas le lien. Donc tu leur dis par exemple, concrètement, tu fais un point sur la ponctuation, par exemple, voilà il existe la virgule, le point et tout ça. Donc ils comprennent bien ils posent des questions, ils ont bien compris. Et juste après par exemple en atelier d'écriture, on va faire une production d'écriture et donc pour utiliser ce qu'on a appris donc en cours par rapport à la ponctuation, ce n'est pas systématiquement qu'ils vont utiliser ce qu'on a vu en cours après. Donc il faudrait justement qu'il y ait un lien entre les cours.

J.M. : Alors ce que je fais-moi pour la ponctuation, c'est que je leur ai fait, j'ai trouvé des textes et j'ai enlevé toute la ponctuation et puis c'est un exercice qu'ils ont à faire et dans un premier temps je leur lis sans jamais m'arrêter. Ils comprennent rien au texte, rien, rien, rien, ... Et puis après je leur dis bon, vous avez ben compris donc vous le prenez, vous essayez de mettre des points, des virgules, vous essayez de comprendre le sens. Alors des fois, ils se plantent, enfin souvent même mais ils arrivent à sentir le besoin de mettre un point, une virgule parce qu'à la lecture ça fait une respiration aussi donc c'est lié.

Et autrement par rapport au cours de français, de grammaire pure et dure ce que je fais c'est que quand on fait un cours par exemple, l'imparfait, le passé composé ou le présent. Ils disent des choses dans la classe, ils parlent et je dis : « la tu vois, tu viens d'employer le passé composé là. Là l'imparfait ». C'est à dire que dans la production orale qu'ils font quand ils me parlent tout bêtement en me disant « madame, est ce que je peux aller faire pipi » par exemple. Je leur dis « ah ben tiens, la tu m'as dit, présent, tu m'as dit de l'imparfait, voilà. Je les raccroche toujours à la langue qu'ils parlent, et quand j'approche une grammaire quelconque, on va dire traditionnelle par exemple, on fait le lien par exemple avec la lettre de motivation, ou on dit « j'aimerais, je souhaiterais, nanana.. » Pour qu'ils sentent que si tu emploies le conditionnel c'est quand tu dis un truc bien précis. De la même façon quand tu emploies l'imparfait ou le passé composé tu ne dis pas les mêmes choses, un passé récent, un passé ancien etc... Tout le temps quand ils parlent je leur dit, enfin pas tout le temps mais chaque fois que j'en ai l'occasion je le fais.

Oui faire du sens

J.M. : Oui, faire du sens avec ce qu'ils savent dire à l'oral. Ils savent parler comme ils peuvent mais ils savent quand même. Mais ils ne se rendent pas compte que l'imparfait ils le connaissent, ils l'utilisent sans s'en rendre compte.

Oui donc c'est structurer la langue parlée

D'accord donc bon ben dernière question qui est quand même assez large qui va nous permettre de terminer ce petit entretien c'est : comment pourrait-on améliorer le dispositif

pour améliorer cet apprentissage de l'écrit ? Qu'est-ce que vous pensez qui pourrait être mise en place ?

Par exemple au niveau A1 je sais que celui qui a posé le plus de problème.

A.K. : Oui il faudrait une formation plus adaptée, peut-être plus longue

Même avec les autres groupes : comment favoriser l'apprentissage de l'écrit, qu'est ce qui pourrait améliorer si on vous donne un million d'euros par exemple !

J.M. : C'est ce que j'allais dire il nous faudrait un million d'euros. Il ne faudrait pas faire des groupes de 15 mais des petits groupes de 4/5 je pense surtout au groupe 1. D'avoir du matériel audio-visuel parce qu'on n'en a pas. On n'a pas d'ordi on a rien, on travaille qu'avec du papier quoi. C'est des moyens humains et financiers, c'est des sous quoi.

Et au niveau didactique ?

J.M. : Et au niveau didactique, je travaillerai bien sur cette pièce de théâtre mais avec des petits groupes quoi.

A.K. : Moi tu sais ce serait surtout des exercices interactifs sur les ordinateurs. C'est vrai que ça leur parle. Tu vois c'est des espèces de phrases à construire, et si on te dit c'est faux. C'est très interactif

J.M. : Oui, avec des petits et des moyens groupes. Oui, des moyens informatiques avec des logiciels de FLE des trucs comme ça. Et il y a un truc qui nous faudrait pour le groupe 1 aussi c'est une formation en alphabétisation. Parce que ce n'est pas du FLE c'est tout un autre boulot. Même Pascal (un intervenant) il patauge. Pourtant, il en a fait mais pas avec des cas à ce point-là.

Puis c'est vrai qu'il faudrait peut-être des salles aussi qui soient adaptées ? Parce que s'il avait toujours la même salle pascal, après tu peux carrément comme en CP, t'afficher les lettres de l'alphabet, des références pour arriver à attirer l'attention des élèves quand ils buttent quand ils font des fautes etc.

A.K. : Moi je ne suis pas d'accord pour ça parce que c'est des jeunes qui ont entre 18 et

J.M. : Oui mais bon l'alphabet reste l'alphabet

A.K. : oui, l'alphabet oui, mais mettre ça sur des murs etc. moi je fais très gaffe à ça. Je ne veux pas non plus les infantiliser, moi ça me gêne.

J.M. : Mais tu sais on en parlait Camille une fois, moi je pense que c'est des méthodes de CP qu'il faudrait, comme ils apprennent à lire mais adapté.

A.K. : Et puis même quand tu vois des livres de CP qui sont complètement adaptés à eux mais quand tu vois des petits lapins et à côté la tortue tout ça ; La vraiment ça fait....
Êtes-vous d'accord avec moi ? La tomate est rouge ! (rire) Rouge ! Mais en même temps c'est vrai que c'est efficace, c'est comme ça qu'on apprend mais...

J.M. : Oui il faudrait des méthodes adaptées mais des adultes quoi, a des jeunes adultes

Bon ben du coup voilà je vous remercie beaucoup mesdames Mourey et Kenoufi

ANNEXE 5

Référence CECRL niveau A2 simplifiée

Les descripteurs du CECR

La production orale

Production orale générale

B1	Peut assez aisément mener une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.
A2	Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.
A1	Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.

Monologue suivi : décrire l'expérience

B1	Peut faire une description directe et simple de sujets familiers variés dans le cadre de son domaine d'intérêt. Peut rapporter assez couramment une narration ou description simples sous forme d'une suite de points. Peut relater les détails essentiels d'un évènement fortuit, tel un accident. Peut raconter une histoire.
A2	Peut raconter une histoire ou décrire qqc par une simple liste de points. Peut décrire les aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, l'expérience professionnelle ou scolaire. Peut faire une description brève et élémentaire d'un évènement ou d'une activité. Peut décrire sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date
A1	Peut se décrire, décrire ce qu'il ou elle aime, ainsi que son lieu d'habitation.

Annonces publiques

B1	Peut faire de brèves annonces préparées sur un sujet proche des faits quotidiens dans son domaine, éventuellement avec un accent et une intonation étrangers n'empêchant pas d'être clairement intelligible.
A2	Peut faire de très brèves annonces préparées avec un contenu prévisible et appris de telle sorte qu'elles soient intelligibles pour des auditeurs attentifs.
A1	

S'adresser à un auditoire

B1	Peut faire un exposé simple et direct, préparé sur un sujet familier dans son domaine qui soit assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps et dans lequel les points importants soient expliqués avec assez de précision. Peut gérer les questions qui suivent mais peut devoir faire répéter si le débit est rapide.
A2	Peut faire face à un nombre limité de questions simples et directes. Peut faire un bref exposé élémentaire, répété sur un sujet familier. Peut répondre aux questions qui suivent si elles sont simples et directes et à condition de pouvoir faire répéter pour formuler une réponse.
A1	Peut lire un texte très bref et répété par exemple pour présenter qqc, qqn.

Co mpr éh en si on d e l'o ral

Compréhension générale de l'oral

B1	Peut comprendre une info factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant. Peut comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs y compris des récits courts.
A2	Peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit soit lent. Peut comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple , info personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi).
A1	Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.

Comprendre une interaction entre locuteurs natifs

B1	Peut généralement suivre les points principaux d'une longue discussion se déroulant en sa présence, à condition que la langue soit standard et clairement articulée.
A2	Peut généralement identifier le sujet d'une discussion se déroulant en sa présence si l'échange est mené lentement et si l'on articule clairement.
A1	

Comprendre un locuteur natif

B1	Peut suivre un discours clairement articulé et qui lui est destiné dans une conversation courante, mais devra quelquefois faire répéter certains mots ou expressions.
A2	Peut comprendre ce qui lui est dit clairement, lentement et directement dans une conversation quotidienne simple à condition que l'interlocuteur prenne la peine de l'aider à comprendre.
A1	Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire des besoins simples de type concret, des instructions si elles sont répétées, formulées directement, lentement et clairement par un interlocuteur compréhensif.

Conversation

B1	Peut suivre une conversation quotidienne si l'interlocuteur s'exprime clairement, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions. Peut réagir à des sentiments tels que la surprise, la joie, la tristesse, la curiosité et l'indifférence et peut les exprimer. Peut prendre part à une discussion formelle courante sur un sujet familier conduite dans une langue standard.
A2	Peut établir un contact social (salutations et congé ; présentations ; remerciements, excuses). Peut généralement comprendre un discours standard clair, qui lui est adressé, sur un sujet familier, à condition de pouvoir faire répéter ou reformuler de temps en temps. Peut participer à de courtes conversations dans les contextes habituels sur des sujets généraux. Peut dire en termes simples des remerciements.

	Peut dire ce qu'il ou elle aime.
A1	Peut présenter qqn et utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé. Peut demander à qqn de ses nouvelles et y réagir. Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire à des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, clairement et lentement par un interlocuteur compréhensif.

Comprendre des annonces et instructions orales

B1	Peut comprendre des infos techniques simples (modes d'emploi pour un équipement d'usage courant). Peut suivre des directives détaillées.
A2	Peut saisir le point essentiel d'une annonce ou d'un message brefs, simples et clairs. Peut comprendre des indications simples relatives à la façon d'aller d'un point à un autre, à pied ou avec les transports en commun.
A1	Peut comprendre des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives courtes et simples.

Comprendre des émissions de radio et des enregistrements

B1	Peut comprendre l'info contenue dans la plupart des docs enregistrés ou radiodiffusés dont le sujet est d'intérêt personnel et la langue standard clairement articulée. Peut comprendre les points principaux des bulletins d'info et de docs enregistrés simples, sur un sujet familier si le débit est assez lent et la langue relativement articulée.
A2	Peut comprendre et extraire l'info essentielle de courts passages enregistrés ayant trait à un sujet courant prévisible, si le débit est lent et la langue clairement articulée.
A1	

Interaction orale générale

B1	Peut comprendre une info factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant.
A2	Peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent. Peut comprendre des expressions et mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (info personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi).
A1	Peut comprendre une intervention si elle est et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens. Peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers.

Obtenir des biens et services

B1	<p>Peut faire face à la majorité des situations susceptibles de se produire au cours d'un voyage ou en préparant un voyage ou un hébergement ou en traitant avec des autorités à l'étranger.</p> <p>Peut faire face à une situation quelque peu inhabituelle dans un magasin, un bureau de poste ou une banque.</p> <p>Peut formuler une plainte.</p> <p>Peut se débrouiller dans la plupart des situations susceptibles de se produire en réservant un voyage auprès d'une agence ou lors d'un voyage.</p>
A2	<p>Peut se débrouiller dans les situations courantes de la vie quotidienne (déplacements, logement, repas et achats).</p> <p>Peut obtenir des renseignements nécessaires d'un office de tourisme à condition qu'ils soient de nature simple et non spécialisée.</p> <p>Peut obtenir et fournir des biens et services d'usage quotidien.</p> <p>Peut obtenir des renseignements simples sur un voyage, utiliser les transports publics, demander et expliquer un chemin à suivre, acheter des billets.</p> <p>Peut poser des questions et effectuer des transactions simples dans un magasin, un bureau de poste, une banque.</p> <p>Peut demander et fournir des renseignements à propos d'une quantité, un nombre, un prix.</p> <p>Peut faire un achat simple en indiquant ce qu'il ou elle veut et en demandant le prix.</p> <p>Peut commander un repas.</p>
A1	<p>Peut se débrouiller avec les nombres, les quantités, l'argent et l'heure.</p> <p>Peut demander qqc à qqn ou le lui donner.</p>

Echange d'information

B1	<p>Peut trouver et transmettre une info simple et directe.</p> <p>Peut demander et suivre des directives détaillées.</p> <p>Peut obtenir des renseignements.</p>
A2	<p>Peut comprendre suffisamment pour communiquer sur des sujets familiers et simples sans effort excessif.</p> <p>Peut se débrouiller avec les demandes directes de la vie quotidienne (trouver une info factuelle et la transmettre).</p> <p>Peut répondre à des questions et en poser sur les habitudes et activités journalières.</p> <p>Peut répondre à des questions sur les loisirs et activités passées et en poser.</p> <p>Peut donner et suivre des directives simples (aller quelque part).</p> <p>Peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et routinière ne demandant qu'un échange d'info simple et direct.</p> <p>Peut échanger une info limitée sur des sujets familiers et des opérations courantes.</p> <p>Peut poser des questions et y répondre sur le travail et le temps libre.</p> <p>Peut demander et expliquer son chemin à l'aide d'une carte ou d'un plan.</p> <p>Peut demander et fournir des renseignements personnels.</p>
A1	<p>Peut comprendre des questions et instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives simples et brèves.</p> <p>Peut répondre à des questions simples et en poser ; peut réagir à des déclarations simples et en faire dans des cas de nécessité immédiate ou sur des sujets familiers.</p> <p>Peut poser des questions personnelles (lieu d'habitation, les personnes fréquentées et les biens, répondre au même type de questions).</p> <p>Peut parler du temps avec des expressions telles que la semaine prochaine, vendredi</p>

dernier, en novembre, à 3heures...

Interviewer et être interviewé

B1	Peut prendre certaines initiatives dans un entretien (introduire un nouveau sujet), mais reste très dépendant de l'interviewer dans l'interaction. Peut utiliser un questionnaire préparé pour conduire un entretien structuré avec quelques réponses spontanées complémentaires.
A2	Peut se faire comprendre dans un entretien et communiquer des idées et de l'information sur des sujets familiers à condition de pouvoir clarifier à l'occasion et être aidé pour s'exprimer. Peut répondre à des questions simples et réagir à des déclarations simples dans un entretien.
A1	Peut répondre dans un entretien à des questions personnelles posées très lentement et clairement dans une langue directe et non idiomatique.

La production de l'écrit

Production écrite générale

B1	Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.
A2	Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que et, mais, parce que.
A1	Peut écrire des expressions et phrases simples et isolées.

Production écrite créative

B1	Peut écrire des descriptions détaillées simples et directes sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt. Peut faire le CR d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé. Peut écrire la description d'un événement, un voyage récent, réel ou imaginé. Peut raconter une histoire.
A2	Peut écrire sur les aspects quotidiens de son environnement (les gens, les lieux, le travail ou les études) avec des phrases reliées entre elles. Peut faire une description brève mais élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles. Peut écrire une suite de phrases et d'expressions simples sur sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date. Peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts simples sur les gens.
A1	Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font.

La compréhension écrite

Compréhension globale de l'écrit

B1	Peut lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.
A2	Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail. Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire très fréquent y compris un vocabulaire internationalement partagé.
A1	Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase en relevant des noms, mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.

Comprendre la correspondance

B1	Peut comprendre la description d'événements, de sentiments et de souhaits suffisamment bien pour entretenir une correspondance régulière avec un correspondant ami.
A2	Peut reconnaître les principaux types de lettres standards habituelles (demande d'info, commandes, confirmations) sur des sujets familiers. Peut comprendre une lettre personnelle simple et brève.
A1	Peut comprendre des messages simples et brefs sur une carte postale.

Lire pour s'orienter

B1	Peut parcourir un texte assez long pour y localiser une info cherchée et peut réunir des infos provenant de différentes parties du texte ou de textes différents afin d'accomplir une tâche spécifique. Peut trouver et comprendre l'info pertinente dans des écrits quotidiens (lettres, prospectus, courts documents officiels).
A2	Peut trouver un renseignement spécifique et prévisible dans des documents courants simples tels que prospectus, menus, annonces, inventaires et horaires. Peut localiser une info spécifique dans une liste et isoler l'info recherchée. Peut comprendre les signes et les panneaux courants dans les lieux publics, sur les lieux de travail pour l'orientation, les instructions, la sécurité et le danger.
A1	Peut reconnaître les noms, les mots et expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne.

Lire pour s'informer et discuter

B1	Peut identifier les principales conclusions d'un texte argumentatif clairement articulé. Peut reconnaître le schéma argumentatif suivi pour la présentation d'un problème sans en comprendre le détail. Peut reconnaître les points significatifs d'un article de journal direct et non complexe sur un sujet familier.
A2	Peut identifier l'info pertinente sur la plupart des écrits simples rencontrés tels que lettres, brochures et courts articles de journaux décrivant des faits.
A1	Peut se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel.

Lire des instructions

B1	Peut comprendre le mode d'emploi d'un appareil s'il est direct, non complexe et rédigé clairement.
A2	Peut comprendre un règlement concernant la sécurité par exemple quand il est rédigé simplement. Peut suivre le mode d'emploi d'un appareil d'usage courant comme un téléphone public.
A1	Peut suivre des indications brèves et simples (aller d'un point à un autre).

L'interaction écrite

Fondée sur l'utilisation de la langue écrite elle recouvre des activités telles que :

- transmettre et échanger des notes
- correspondre par lettres, courrier électronique

Interaction écrite générale

B1	Peut apporter de l'info sur des sujets abstraits et concrets, contrôler l'info, poser des questions sur un problème. Peut écrire des notes et lettres personnelles pour demander ou transmettre des infos d'intérêt immédiat et faire comprendre les points qu'il ou elle considère.
A2	Peut écrire de brèves notes simples en rapport avec des besoins immédiats.
A1	Peut demander ou transmettre par écrit des renseignements personnels détaillés.

Correspondance

B1	Peut écrire une lettre personnelle pour donner des nouvelles ou exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel tel un film ou de la musique. Peut écrire des lettres personnelles décrivant en détail des expériences, sentiments et événements.
A2	Peut écrire une lettre personnelle très simple pour exprimer remerciements ou excuses.
A1	Peut écrire une carte postale simple et brève.

Notes, messages et formulaires

B1	Peut prendre un message concernant une demande d'info, l'explication d'un problème. Peut laisser des notes qui transmettent une info simple et immédiatement pertinente à des amis, à des employés, à des professeurs et autres personnes fréquentées dans la vie quotidienne, en communiquant de manière compréhensible les points qui lui semblent importants.
A2	Peut prendre un message bref et simple à condition de pouvoir faire répéter et reformuler. Peut écrire une note ou un message simple et bref concernant des nécessités immédiates.
A1	Peut écrire chiffres et dates, nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance sur une fiche.

Résumé du mémoire :

Ce mémoire est fondé sur une expérience de terrain riche et complexe face à un public d' ENA très hétérogène. Il comprend un large cadrage théorique dans les disciplines de référence de la didactique (sociologie, sociolinguistique) complétant de ce fait les objectifs strictement didactiques liés à l'apprentissage de l'écrit.

En effet, il présente la mise en place d'un projet slam au sein d'un dispositif de formation déjà existant, dans le pôle d'insertion du lycée Mounier à Grenoble. La formation dispensée comprenait un ensemble de disciplines, en plus de stages en entreprise, pour conduire les élèves primo-arrivants en France, vers une orientation scolaire ou professionnelle. Il s'agissait d'une année d'apprentissage linguistique, sociolinguistique pour favoriser l'intégration de ces mineurs immigrés en France.

Le slam a été ajouté au dispositif pour favoriser le passage à l'écrit, souvent difficile pour des élèves non francophones. Cela a été démontré par de nombreux prédécesseurs, il présente des caractéristiques intéressantes dans le cadre scolaire et notamment dans l'enseignement des langues. C'est ce qui a été mis à l'épreuve dans ce mémoire.

L'objectif de ce projet a été de valoriser les élèves dans leur rapport au savoir. Le but était, grâce au slam, qu'ils puissent tous utiliser la langue de façon originale, soumis à des normes relevant d'usages quotidiens pour désacraliser l'acte scriptural.

La construction de cette séquence pédagogique a suscité de nombreuses réflexions et choix qui seront exposés tout au long de ce mémoire. Il a bien sûr été nécessaire de réajuster les pratiques employées suite aux différents feedback des élèves. En effet, ceux-ci ont parfois exposé certaines représentations complexes de l'écrit, souvent des craintes importantes à son égard et il a fallu exploiter les supports en tenant compte de ces difficultés.

Mots clefs : apprentissage de l'écrit, enseignement du FLE, NSA, ENAF, slam.