



HAL
open science

La mise en place d'ateliers de slam face à l'insécurité linguistique de l'adulte apprenant. Étude de cas: une apprenante de l'École Officielle de Langues de Grenade (Espagne)

Marion Torrecillas-Jorge

► **To cite this version:**

Marion Torrecillas-Jorge. La mise en place d'ateliers de slam face à l'insécurité linguistique de l'adulte apprenant. Étude de cas: une apprenante de l'École Officielle de Langues de Grenade (Espagne). Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01213371

HAL Id: dumas-01213371

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01213371>

Submitted on 8 Oct 2015

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.



La mise en place d'ateliers de slam face à l'insécurité
linguistique de l'adulte apprenant.
Étude de cas : une apprenante de l'École Officielle de Langues de
Grenade (Espagne).

Marion
TORRECILLAS-JORGE

Sous la direction de Claudine MOÏSE

Université Stendhal - Grenoble 3
UFR LLASIC - Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département Sciences du Langage et Français Langue Étrangère
Section Didactique du Français Langue Étrangère

Mémoire de Master 2 Professionnel – 30 crédits – Mention Sciences du Langage
Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2014-2015

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire, Claudine MOÏSE, pour ses relectures attentives, pour son accompagnement, pour avoir cru en ce projet et pour l'avoir soutenu.

Je souhaite également exprimer toute ma gratitude à l'équipe enseignante de l'École Officielle de Langues de Grenade qui m'a accueilli, guidé, aidé et qui m'a offert l'espace et la liberté nécessaires à mon épanouissement professionnel.

Un grand merci à tous les élèves, pour m'avoir accordé leur confiance, pour leur implication dans le projet et pour ces moments de partage si enrichissants. Sans vous le projet n'aurait pas existé. Merci.

Merci beaucoup à Lauriane pour ses conseils avisés, son écoute et ses encouragements. Merci pour cette belle expérience.

J'adresse également un immense merci à mes relecteurs et relectrices à l'œil affûté et aux neurones aiguisés : merci Maman, Pauline et Chris d'avoir contribué à l'intelligibilité de mon mémoire. Merci aussi à Grégoire pour ses talents de traducteur, et pour tout le reste.

Je tiens à remercier très spécialement mes parents pour leur soutien inconditionnel.

Merci aussi à Nat' pour sa solidarité sans faille. Pour avoir partagé un bout de canapé pendant tant d'heures. Pour les chouettes discussions et les pauses bien agréables.

Gracias a mis dos compañeros de casa en Granada. Gracias por los momentos tan maravillosos vividos con vosotros, por lo que me enseñasteis, por las fiestas, los viajes, las clases de cocina andaluza, por la alegría, las sonrisas y esa dulzura de vivir.

J'aimerais adresser mes intenses remerciements aux habitants de la Colloc' Vifoise pour tous les moments géniaux partagés, pour l'ambiance musicale dynamisante et motivante, pour le soutien moral, pour les pauses décontractantes et revivifiantes et pour toutes ces petites choses dont eux seuls ont le secret.

Merci également aux habitants de la Colloc' de Mens qui m'ont ouvert les portes de leur havre de paix et de sérénité, et avec qui les réflexions partagées sous la voûte céleste ont apporté un angle nouveau dans mon cheminement de pensée.

A tous les autres qui ont dû subir mon humeur pendant toute la durée de la rédaction. Merci.

À Mamour.

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'appuis dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : TORRECILLAS-JORGE

PRENOM : Marion

DATE : 1^{er} septembre 2015

SIGNATURE :

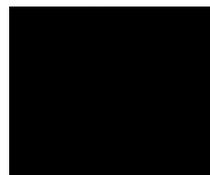


Table des matières

INTRODUCTION	1
PARTIE 1 – OÙ, QUI, QUOI ?	5
CHAPITRE 1 – LE CONTEXTE DE STAGE.....	5
1. <i>Le français en Espagne</i>	5
2. <i>Le stage</i>	8
CHAPITRE 2 – INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE.....	11
1. <i>Insécurité linguistique en classe de FLE : ancrage théorique</i>	11
2. <i>Une apprenante en insécurité linguistique</i>	14
PARTIE 2 – COMMENT AMOINDRIR L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE ?.....	19
CHAPITRE 1 – LA PRATIQUE ARTISTIQUE EN CLASSE DE FLE.....	19
1. <i>La pratique artistique en classe de FLE, pourquoi ?</i>	19
2. <i>Comment mener à bien des ateliers de pratique artistique ?</i>	23
CHAPITRE 2 – L'ÉCRITURE CRÉATIVE.....	28
1. <i>L'écriture créative : tentative de définition</i>	28
2. <i>L'écriture créative en classe de FLE</i>	29
CHAPITRE 3 - LE SLAM : ENTRE ÉCRITURE CRÉATIVE & PRATIQUE DE L'ORAL	34
1. <i>Le slam, tentative de définition</i>	34
2. <i>Le slam en classe de FLE : pourquoi ?</i>	37
PARTIE 3 – LA RÉDUCTION DE L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE	42
CHAPITRE 1 – ÉLABORATION DU PROTOCOLE EXPÉRIMENTAL.....	42
1. <i>Mise en place d'ateliers de slam</i>	42
2. <i>Méthodologie de recueil de données</i>	53
3. <i>Problèmes rencontrés</i>	55
CHAPITRE 2 – RÉDUCTION DE L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE GRÂCE AU SLAM	58
1. <i>Détails des activités utilisées pour l'analyse</i>	58
2. <i>Belén : analyse de sa pratique</i>	62
3. <i>Belén. Histoire d'une victoire sur soi</i>	78
CONCLUSION.....	81
BIBLIOGRAPHIE	83
SITOGRAFIE.....	86
ANNEXES.....	87
<i>Questionnaire Pré-Test de Belén</i>	1
<i>Questionnaire Post-Test de Belén (réalisé le 9 juillet 2015)</i>	4
<i>Mail envoyé par l'enseignante de Belén, le 1^{er} juillet 2015</i>	6
<i>Fiche pédagogique « Ponge & addictions »</i>	7
<i>Fiche pédagogique « Influence des saisons »</i>	10
<i>Fiche pédagogique « Écologie & Environnement »</i>	13
<i>Recueil des textes produits</i>	17

Introduction

Lorsque j'ai appris que, dans le cadre du master 2, je devais réaliser un stage d'enseignement d'une durée de quatre mois minimum, le choix de la destination m'est apparu comme une évidence : ce serait l'Espagne. Pourquoi la péninsule ibérique ? Parce qu'ayant été assistante de langue huit mois au Mexique, je souhaitais continuer à approfondir mes compétences pour l'enseignement à un public hispanophone. Je brûlais d'envie de découvrir et de vivre sur la terre de mes ancêtres paternels et mon vœu fut exaucé car l'École Officielle de Langues de Grenade a répondu positivement à ma demande.

Durant mes cinq mois de stage, j'étais chargée d'assister les enseignants du département de français, d'animer des ateliers de conversation et de civilisation française et bien évidemment de concevoir du matériel didactique pour les ateliers et les cours avec les enseignants. Le public avec lequel je travaillais – quatre groupes de niveau B1 et deux groupes de niveau B2 – était relativement hétérogène en ce qui concernait l'âge (des ados aux retraités en passant par les jeunes adultes et les quarantennaires) et la motivation (tous ne souhaitaient pas apprendre le français pour la même raison). Ils partageaient toutefois une envie commune : améliorer leur prononciation, leur fluidité, leur prosodie. Les besoins des apprenants ainsi que les attentes de l'institution concordaient. J'ai donc créé mes séquences pour un objectif commun : les aider à perfectionner leur pratique de l'oral.

L'observation participante ainsi que les données recueillies ont révélé que les apprenants se trouvaient en situation d'insécurité linguistique d'où ce désir de perfectionnement de la production orale.

La sensation d'insécurité linguistique naît de la prise de conscience de l'écart que l'apprenant ressent entre ce qu'il produit et ce qu'il voudrait produire. Il est conscient que la langue qu'il parle ne correspond pas à *la* norme. On remarque donc de la part du locuteur une volonté de s'approprier une forme de langage qu'il considère comme légitime. Il a besoin de sentir qu'il maîtrise ces formes afin de reprendre confiance en lui dans cette langue qui n'est pas la sienne, de se revaloriser et pouvoir ainsi se sentir légitime parmi les locuteurs de la langue qu'il apprend. Toutefois, et c'est bien là toute la complexité de la situation, l'insécurité linguistique se base sur des constructions mentales emplies de présupposés et donc de subjectivité. L'apprenant se trouve donc pris en étau entre deux tensions, l'une

objective (ce qu'il peut effectivement produire) et l'autre subjective (nées de représentations) desquelles l'issue semble compliquée. Dans un contexte scolaire la conséquence du phénomène d'insécurité linguistique est bien malheureusement souvent le silence. À l'enseignant de faire tout ce qui est en son pouvoir afin d'offrir aux apprenants les clés leur permettant de l'atténuer, voire dans le meilleur des cas d'y remédier. À lui de briser les représentations de ses apprenants.

J'ai fait le pari de faire entrer la pratique artistique dans mon enseignement pour tenter d'aider les apprenants à se défaire de ces représentations du *bien parler* et du *bien écrire*. Il me semble primordial de rappeler que les pratiques artistiques, quelles qu'elles soient, sont accessibles à toutes et à tous et ne sont donc réservées ni à une élite ni aux seuls niveaux avancés. Tout le monde peut créer et se retrouver dans la création. La création n'a ni temporalité, ni langue, elle accepte tous les artistes et tous les possibles ; elle accepte l'hétérogénéité : elle est tolérante et accueillante. En effet, les pratiques artistiques jouissent de cette particularité qu'est le respect inconditionnel de l'apprenant. Il s'agit d'approches douces réalisées en parallèle de l'apprentissage formel des savoirs et où aucun enseignement n'est asséné à l'apprenant.

En tant que pratique artistique, l'écriture créative est un moment solitaire où on se retrouve soi-même pour poser sur papier ce que l'on a à l'esprit, mais il s'agit également d'un moment de partage car les textes produits sont le plus souvent lus. C'est un espace de liberté qui est offert aux apprenants qui découvriront de nouvelles façons d'écrire, qui devront produire des écrits à travers lesquels, guidés par une contrainte d'écriture, ils laisseront libre cours à leur créativité.

Le slam, créé par Marc Kelly Smith à Chicago en 1984, est un mouvement social, poétique et artistique dont l'objectif premier était de démocratiser la poésie. Entre écriture créative et pratique de l'oral, le slam s'intègre parfaitement à l'univers d'apprentissage dicté par le Conseil de l'Europe car il offre la possibilité de jongler entre les quatre compétences que chaque locuteur d'une langue doit acquérir, à savoir : la compréhension écrite et orale ainsi que la production écrite et orale (production orale en continu et en interaction).

J'ai donc mis en place des ateliers de slam durant les heures d'ateliers. Sept activités ont été menées une semaine sur deux sur une période de deux mois (début avril à fin mai). Chaque séance les apprenants rédigeaient et déclamaient leur texte. Ces activités ont été

conçues soit en totalité par Lauriane¹, soit par moi seule ou soit elles étaient le fruit d'une adaptation d'une activité de Lauriane. Passionnée de slam et slameuse passionnée, ma camarade de M1 partie enseigner au Canada est devenue ma collaboratrice et bien plus encore, mon mentor, et ce, toute la durée du projet.

Pourquoi avoir choisi de mettre en place ce projet ? Tout d'abord, pour satisfaire la commande de stage qui était la pratique de l'oral. Ensuite, pour proposer aux apprenants une approche différente, plus ludique, pour que peut-être, ils réussissent à oublier le temps de l'atelier le caractère anxigène que peut représenter l'apprentissage d'une langue, qu'ils reprennent confiance en eux à l'écrit comme à l'oral. Des raisons plus personnelles m'ont également guidée vers ce choix-là. Je souhaitais partager mon goût pour l'écriture créative. Moi-même étant dans une dynamique de perfectionnement de ma propre production orale, je pensais être particulièrement bien placée pour les aider à reprendre confiance à l'oral. J'ai, depuis que je bégaye (de nombreuses années), testé et mis au point un certain nombre d'astuces pour libérer les mots de mon corps, pour contourner une difficulté, pour réussir à produire un phonème difficile. Au fil des années je me suis notamment rendue compte qu'il m'était plus facile de produire des énoncés corrects du point de vue de la prosodie lorsque je lisais, déclamais ou chantais des paroles qui avaient au préalable été posées sur papier.

Mais alors, en quoi le slam, dans une pratique d'écriture créative en classe de FLE, réduit-il l'insécurité linguistique de l'adulte apprenant ?

Je suis partie des présupposés suivants :

- Parce qu'il offre une liberté d'expression et de création verbale, le slam permet à la fois une réconciliation avec l'écrit et avec l'oral.
- Les ateliers de slam offrent aux apprenants les outils nécessaires (théoriques et pratiques) à l'acquisition du système phonologique français (phonétique et prosodie) leur permettant ainsi une plus grande confiance en eux lors de la prise de parole.

J'ai choisi de baser l'analyse sur une seule apprenante tout d'abord parce qu'elle fut l'une des plus assidue, motivée et intéressée, et que ses progrès furent conséquents. De plus, le fait

¹ Lauriane est ma camarade de 1^{ère} année de Master avec qui j'ai collaboré dans la réalisation et la mise en place de mon projet. (Voir Partie 3, Chapitre 1, 1 Mise en place d'ateliers de slam)

qu'elle ait toujours été seule durant les ateliers m'a permis de récolter une plus grande quantité et une meilleure qualité de données.

Je consacre la première partie de mon mémoire à la présentation du contexte de stage ainsi qu'à l'exposition du phénomène d'insécurité linguistique avant de dévoiler la biographie succincte de l'apprenante.

La seconde partie est dédiée aux ancrages théoriques et aux réflexions autour de la pratique artistique en classe de FLE, de l'écriture créative et bien évidemment du slam.

La troisième partie, quant à elle, détaille le protocole expérimental mis en place puis, analyse les données pour dévoiler l'impact du projet sur l'apprenante.

PARTIE 1 – OÙ, QUI, QUOI ?

CHAPITRE 1 – LE CONTEXTE DE STAGE

1. Le français en Espagne

1.1 Quelle place accordée au français en Espagne ?

Le français est très prisé en Espagne. En effet, en 2013, on compte 1 100 adolescents, et pas moins de 27 000 étudiants (dont 15 000 en Écoles Officielles de Langues) suivant des cours de langue française. Et le nombre d'adeptes du français semble grandir d'année en année comme le commente Panissal (2013) : « Les Instituts Français et Alliances Françaises ont vu leur nombre d'élèves augmenter de 31% sur 5 ans [...] ».

La question qui se pose est pourquoi ? Pour sa situation géographique mais pas uniquement car, bien que la péninsule partage une frontière avec le Portugal, on compte un nombre extrêmement faible de lusophones et très peu d'institutions enseignent le portugais. Alors, pour quelles raisons nos voisins désirent tant apprendre le français ?

Pour des raisons tout d'abord économiques et professionnelles. Panissal remarque que « en Espagne, la langue-culture française est encore ressentie comme une chance pour l'avenir ». En effet, dans un pays touché par la crise où le taux de chômage est élevé, les étudiants désirent maîtriser le français afin d'enrichir leur Curriculum Vitae et ainsi augmenter leurs chances d'emploi. De plus, « un projet d'accord coopération avec la France pour la formation professionnelle » (Panissal, 2013) a vu le jour ; les étudiants espagnols pourront alors, plus facilement qu'en Angleterre où le nombre d'étudiants est tel qu'il est difficile d'y trouver une place, venir se former en France.

Certains étudient la langue de Molière par envie, pour le plaisir d'apprendre une nouvelle langue et d'en découvrir sa culture. Parce qu'ils souhaitent lire, écouter et voir en version originale. Parce qu'ils rêvent de voyager un jour dans un pays francophone et de pouvoir interagir avec les autochtones.

Le site de l'Ambassade de France de Madrid (2007) offre aux indécis (uniquement destiné aux Espagnols car la page n'est disponible qu'en espagnol) dix bonnes raisons d'apprendre le français :

- « 1. Una lengua hablada en el mundo entero ; 6. La otra lengua de las relaciones internacionales ;
 2. Una lengua para encontrar un empleo ; 7. Una lengua para abrirse al mundo ;
 3. La lengua de la cultura ; 8. Una lengua de aprendizaje agradable ;
 4. Una lengua para viajar ; 9. Una lengua para aprender otras lenguas ;
 5. Una lengua para estudiar en las 10. La lengua del amor y del espíritu. »
 universidades francesas ;

Conscient des envies et préoccupations des Espagnols, le site a classé ces dix raisons selon l'ordre de priorité des motivations pour l'apprentissage du français : pour le côté pratique car plus de deux cent millions de personnes parlent français dans le monde, pour des raisons professionnelles, pour découvrir une nouvelle culture, pour pouvoir interagir avec des francophones, pour étudier, etc.

L'enseignement du français n'occupe pas la même place dans toutes les Communautés Autonomes. Ainsi, la Galice, du fait notamment de son héritage historique, enseigne le français à 70% de ses élèves (Panissal, 2013), tandis qu'elle est enseignée à 26% des élèves de Murcie et 21% aux élèves d'Andalousie.

Quelle est donc la politique éducationnelle espagnole, et plus particulièrement andalouse ?

1.2 La politique éducationnelle espagnole, quelle place pour l'apprentissage des langues ?

Mon stage s'est déroulé au sein d'une institution publique, dépendante de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, appelée Escuela Oficial de Idioma (l'École Officielle de Langue, désormais EOI) de Granada. Grâce au Plan de Développement du Plurilinguisme mis en place en 2005, les EOI d'Andalousie ont pris de l'importance et sont devenues des centres complets de formation en langues. Ce programme a pour but l'amélioration de la qualité de l'enseignement des langues en souhaitant notamment :

« compléter le réseau des Écoles officielles d'Enseignement des Langues [...] ; stimuler les professeurs, allonger la durée de leurs congés pour études et favoriser les séjours de formation à l'étranger et l'échange avec des professeurs d'autres pays de l'Union Européenne, afin de contribuer à favoriser la connaissance et l'utilisation des langues ainsi que leur application dans l'enseignement ». (Plan de Développement du Plurilinguisme, 2005 : 5)

Ce programme a été suivi et respecté à la lettre car vingt-quatre EOI ont à présent vu le jour en Espagne et les enseignants doivent passer un examen poussé pour pouvoir prétendre entrer dans ces écoles. De plus, chaque année, l'EOI de Grenade reçoit des assistants-auxiliaires-lecteurs afin de partager les savoirs entre pays européens, d'enrichir les méthodes d'enseignement mais aussi d'offrir aux apprenants un contact prolongé avec un natif.

1.3 Présentation de l'EOI de Grenade

La EOI de Grenade propose des cours de qualité dans cinq langues : l'anglais, l'allemand, l'arabe, l'espagnol comme langue étrangère et le français. Il s'agit essentiellement de cours en présentiel sauf l'anglais dont les cours sont proposés également en semi-présentiel et en distanciel. L'EOI compte deux mille neuf cents étudiants dont quatre cent quatre-vingt-dix sont inscrits au département de français. La totalité des apprenants de français suit une formation extensive, à savoir quatre heures et demie de cours hebdomadaires. L'année est divisée en trimestres et le coût d'inscription peut varier entre cinquante et soixante-dix euros (calcul réalisé selon les revenus de chacun) pour l'ensemble de l'année. Les cours sont répartis en trois niveaux : le niveau débutant qui comprend deux niveaux (appelés respectivement Niveau Basique 1 et Niveau Basique 2) correspondant au niveau A2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL), le niveau intermédiaire (appelé Niveau Intermédiaire) comprenant un seul niveau, le B1 du CECRL et enfin le niveau avancé qui comprend deux niveaux (appelés respectivement Niveau Avancé 1 et Niveau Avancé 2) correspondant au niveau B2 du CECRL. Les autres niveaux sont pris en charge par une autre institution. À la fin de la cinquième année, les apprenants reçoivent un certificat d'aptitude dans la langue en question (certificat reconnu à l'échelle européenne) et les enseignants de primaire suivant les cours à l'EOI seront habilités comme spécialistes de la langue étudiée. L'institution propose également des cours de remise à niveau et d'actualisation linguistique.

L'évaluation de fin d'année pour les niveaux Intermédiaires et Avancés est préparée par une commission d'enseignants des Écoles Officielles de Langues d'Andalousie. Les examens dépendent donc de chaque Communauté Autonome. Pour les Niveaux Basiques en revanche, ce sont les enseignants de chaque EOI qui se chargent de la conception des examens.

L'EOI de Grenade, dirigée par un directeur, est divisée en cinq départements (un par langue) chacun pris en charge par un responsable de département et l'ensemble des départements est régi par un responsable pédagogique également nommé vice-directeur. Tous ces postes administratifs sont occupés par des enseignants auxquels on a substitué quelques heures de cours par des heures de tâches administratives.

2. Le stage

2.1 Présentation du public

Le public assistant aux cours de langue française de l'EOI est assez diversifié, que ce soit en terme d'âge, de milieu social, d'activité professionnelle, mais aussi de motivation.

Je travaillais uniquement avec six classes parmi les seize que compte le département de français : quatre classes de Niveau Intermédiaire (niveau B1 en cours d'acquisition) ainsi que deux classes de Niveau Avancé 2 (niveau B2 en cours d'acquisition). Les classes étaient composées d'une quinzaine d'apprenants suivant une formation extensive (quatre heures et demi de cours hebdomadaires). Ils avaient à leur disposition une plateforme informatique sur laquelle ils pouvaient trouver chaque semaine les productions à réaliser pour la semaine suivante (essentiellement CO, CE et PE) ainsi que le lexique en lien avec le thème qui sera abordé. De plus, chaque année, des ateliers de conversation et de civilisation française donnés par un natif leur sont proposés (un atelier non obligatoire d'une heure par classe et par semaine).

Le public suivant les cours de français était hétérogène en âge (entre 25 et 50 ans) et de motivation. La grande majorité souhaite apprendre la langue de Molière pour le plaisir : pour la beauté de la langue (ses sonorités ainsi que la culture qu'elle véhicule), pour voyager dans des pays francophones ou encore pour approfondir les connaissances qu'ils ont déjà (des Marocains ayant appris le français à l'école, un séjour en tant que jeune fille au pair en France). Certains apprennent le français pour un besoin personnel plus pratique : pour pouvoir lire des textes en version originale (des amoureux de la littérature et de la philosophie française), pour accompagner la première année son enfant qui va étudier en France. D'autres (deux ou trois apprenants sur l'ensemble des classes) doivent valider un niveau B2 dans une langue afin d'obtenir leur diplôme à l'université. Et enfin, une grande partie souhaite maîtriser le français pour des besoins professionnels : pour travailler dans ou avec des pays

francophones (médecins et infirmiers qui ont comme projet d'aller travailler en Afrique, salariés dans des entreprises délocalisées en Espagne) ou pour ajouter une langue à leur bagage professionnel afin d'avoir de plus grandes chances de trouver du travail (des traducteurs souhaitant ajouter le français à leurs langues de traduction et un guide touristique désirant proposer des visites en français). Ils ne partagent donc pas tous les mêmes stimulations quant à l'apprentissage de la langue française mais ils ont envie et sont motivés. Ils se rejoignent sur des objectifs communs : découvrir la culture française, maîtriser la phonie et la graphie, et par conséquent réussir à valider leur niveau en langue française. Ces données ont été recueillies lors de la première séance de cours dédiée à la présentation, la mienne et celle de chacun.

2.2 Commande de stage : débuts et évolution

Les tâches qui m'incombaient au sein de l'EOI m'ont été clairement communiquées dès notre première prise de contact et non pas été modifiées, et ce jusqu'à la fin de ma période de stage ; je devais assister les enseignants du département de français, animer des ateliers de conversation et de civilisation (langue, culture et civilisation française contemporaine) et bien évidemment concevoir du matériel didactique pour les ateliers et les cours avec les enseignants. J'ai donc enseigné dans un milieu hétéroglotte.

J'ai dispensé des cours dans les locaux de l'institution dans des salles de classe pour la plupart équipées de l'ensemble du matériel technologique dont l'enseignant a besoin : chaîne Hifi, vidéoprojecteur, internet et mise à disposition d'ordinateurs portables ainsi qu'un ou deux Tableaux Blancs Interactifs (TBI). Une importante quantité de ressources pédagogiques était mise à disposition par le département de français (ordinateurs, imprimantes, manuels, livres théoriques, magazines, DVDs).

Un fil rouge liait les tâches qui m'incombaient, la pratique de l'oral, que ce soit en classe avec les enseignants ou en atelier, les apprenants devaient s'entraîner à la production orale avec leur enseignante stagiaire. Les besoins des apprenants ainsi que les attentes de l'institution, c'est-à-dire des enseignants, concordaient parfaitement : progresser à l'oral et (re)prendre confiance en soi lors de la prise de parole. L'objectif final fixé par les enseignants m'a semblé atteignable car on attend une progression et non une maîtrise totale de la production orale.

Ma première tâche a donc été un travail d'assistantat. J'ai secondé trois professeurs du département de français (deux enseignants pour les classes de troisième année et un pour les classes de cinquième). J'ai dû concevoir et animer cinq heures de cours réparties en cinq fois une heure : trois cours avec trois classes de Niveau Intermédiaire et deux cours de deux classes de Niveau Avancé. Je n'ai été présente qu'une seule heure sur les quatre heures et demie que chaque classe suit. Les instructions ont été claires dès le début : je devais concevoir uniquement des activités permettant aux apprenants la pratique de l'oral (qu'elle soit en interaction ou en continue) et bien évidemment ces activités devaient être en lien avec le programme. L'enseignant restait au fond de la classe, en cas de besoin, lorsque j'enseignais mais n'intervenait que rarement.

Ma seconde tâche, celle qui nous intéressera plus particulièrement tout au long de cet écrit, fut d'animer des ateliers linguistiques et culturels. Ces ateliers, facultatifs pour les apprenants, devaient mettre l'accent sur la pratique de l'oral tout en apportant des contenus linguistiques et culturels (de la civilisation contemporaine principalement). Je bénéficiais donc de quatre heures d'ateliers avec les classes de Niveau Intermédiaires et deux heures avec les classes de Niveau Avancé, soit un total de six heures hebdomadaires. J'ai, dans les premiers temps, joui d'une part de liberté totale car l'unique contrainte était de les faire parler. Puis petit à petit, cette part de liberté a commencé à être grignotée, grignotée jusqu'à me voir imposer non seulement les thèmes à travailler mais également la manière dont je devais les aborder. C'est lors de ces ateliers que j'ai développé mon projet : les ateliers de slam.

J'en ai déduit (ce qui a été confirmé par la suite) de cette commande de stage que mon devoir était de leur offrir des cours de production de l'oral pour leur permettre de se sentir plus à l'aise à l'heure de prendre la parole, de prendre confiance en eux, en somme de leur apporter une certaine sécurité linguistique.

Mais, qu'est-ce que la sécurité linguistique et donc par opposition, l'insécurité linguistique ? Comment cette dernière s'actualise-t-elle ? Les apprenants que j'ai suivis sont-ils en situation d'insécurité linguistique ?

CHAPITRE 2 – INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE

1. Insécurité linguistique en classe de FLE : ancrage théorique

La norme représente l'ensemble de règles reconnues et respectées par une communauté donnée afin de faciliter au mieux l'intercompréhension entre ses membres. Ces règles et ces principes font partie de ce que Bourdieu nomme *habitus* ; l'*habitus*, dans sa définition non médicale mais sociologique, comprend l'acquisition d'un comportement caractéristique d'un groupe social et transmissible au point de sembler inné : « [...] l'*habitus* linguistique est la *réalisation de la norme* ou la *norme réalisée* » (Bourdieu, 1977 : 29). Lorsqu'on apprend une langue, on doit donc intégrer l'*habitus* linguistique car il est intrinsèquement lié à la langue étudiée. L'intégration de celui-ci ne se réalise pas sans une certaine tension pour certain. En effet, comme l'explique Bourdieu,

La situation linguistique se trouve définie par la relation entre un degré de tension (objective) moyenne (c'est le degré d'officialité) et un *habitus* linguistique caractérisé par un degré de tension particulier qui est fonction de l'écart entre la reconnaissance et la connaissance, entre la norme reconnue et la capacité de production. [...] La tension (subjective) corrélative d'un fort décalage entre la reconnaissance et la connaissance, entre le niveau objectivement et subjectivement exigé et la capacité de réalisation, se manifeste par une forte insécurité linguistique (1977 : 29).

Ainsi, plus le locuteur a conscience de la norme de cette autre langue qu'il apprend et qu'il souhaite respecter, plus il ressentira cet écart entre ce qu'il produit et ce qu'il voudrait produire et donc plus la sensation d'insécurité linguistique grandit.

Les premiers à avoir mis le doigt sur ce concept, en le nommant *conscience linguistique* et non *insécurité linguistiques*, ont été des psychologues et des linguistes canadiens réalisant un protocole expérimental dans un contexte de diglossie franco-anglais dans les années 1960. La notion d'insécurité linguistique quant à elle est apparue chez le linguiste américain, William Labov en 1966. Ce dernier, dans un désir de comprendre les variations linguistiques et plus spécifiquement phonétiques réalisées par des individus appartenant à différentes classes sociales, a mis au point un protocole expérimental ; il s'est rendu en tant que client mystère dans trois chaînes de magasins de vêtements visant une clientèle socialement différente pour y feindre de chercher des articles qu'il avait

méticuleusement choisis de sorte qu'ils se trouvaient toujours au quatrième étage (« fourth floor ») : il demandait aux vendeurs où il pouvait se procurer ces articles et enregistrait les réponses afin d'étudier la variation des productions du /r/ réalisées par les classes supérieures et par les classes populaires. Les résultats de son expérience ont révélé une hypercorrection concernant la prononciation des /r/ chez les locuteurs des magasins luxueux. Le linguiste américain a donc, à travers la notion d'*insécurité linguistique*, nommé cette discordance qui existe entre la prononciation effective de certains locuteurs et ce que ces mêmes locuteurs prétendent produire.

Toutes ces recherches démontrent donc, qu'un locuteur jouissant d'une sécurité linguistique considère que sa norme est *la* norme. A l'inverse, un locuteur étant en situation d'insécurité linguistique est conscient que la langue qu'il parle ne correspond pas à *la* norme ; apparaît alors un phénomène de sous-estimation de soi, de dévalorisation, comme l'explique Calvet : « On parle de *sécurité linguistique* lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme *la* norme. A l'inverse, il y a *insécurité linguistique* lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas » (2013 : 50).

Or, ce modèle exerce une pression pesante et omniprésente au pays de Molière et de Descartes où on sanctionne le mauvais usage, dans le fond comme dans la forme, et où

La langue française, marquée du poids de ses idées, et sous l'emprise d'une norme objective ou imaginée, induit non seulement un *bien parler*, mais un *bien écrire*. On sait combien l'insécurité linguistique est forte dans les pays francophones en général mais dans l'hexagone aussi. [...] Le sentiment d'insécurité linguistique est prêt à surgir dans cette malassurance en langue, prise dans le miroir d'une langue idéale parlée par ceux qui sont loin de soi. (Moïse, 2007 : 310)

Ces locuteurs sont en réalité en recherche d'intégration, de reconnaissance de la part de la communauté linguistique dont ils apprennent la langue, et à travers laquelle ils désirent s'épanouir et pour ce faire « ils ont dû un temps pour se valoriser eux-mêmes se fondre dans une légitimité d'ici » (Moïse, 2007 : 310). L'insécurité linguistique est donc « la manifestation d'une quête non réussie de légitimité [...] » (Francard, 1993). On remarque donc de la part du locuteur une volonté de s'approprier une forme de langage qu'il considère

comme légitime. La maîtrise de ces formes devrait ainsi leur permettre de reprendre confiance en eux et donc de se revaloriser.

Ces observations bien qu'ayant été réalisées dans un domaine de recherche plus large que celui strictement de la classe de langue, peuvent tout à fait être transposées aux publics apprenants car la classe de langue, et notamment la classe de FLE ne représente-t-elle pas une société en miniature ? Tout dépend du public bien entendu car un public de migrants n'aura pas les mêmes attentes et les mêmes besoins en terme d'apprentissage de la langue qu'un public souhaitant apprendre une langue pour d'autres motivations que l'intégration.

Toutefois, le public avec lequel j'ai travaillé partageait un niveau d'exigence élevé quant à l'apprentissage du français ; les apprenants avaient une soif d'apprendre insatiable et un désir de la perfection tel qu'ils s'efforçaient de coller aux normes. Cependant, cette aspiration ne serait-elle pas le fruit de leur imagination ou du moins de leurs représentations ? N'essaieraient-ils pas de se conformer à tout prix à un modèle idéal ? Car, comme le souligne Moïse, « les représentations à l'égard de la langue fragilisent d'autant plus celui qui parle, le figent en son silence, que la norme est détentrice de surcroît de valeurs morales et donc de pouvoir symbolique » (2007 : 310). L'insécurité linguistique se base donc sur des constructions mentales emplies de présupposés et donc de subjectivité qui,

forment un « imaginaire linguistique » dans lequel les locuteurs puisent lorsqu'il s'agit d'évaluer leurs propres productions linguistiques ou celles d'autres locuteurs, d'explicitier les normes qu'ils reconnaissent, de désigner les modèles qu'ils prétendent imiter ou rejeter, de hiérarchiser les variétés linguistiques, etc. Elles sont autant de normes subjectives qui servent à légitimer, à justifier [...] » (Francard, 1993 : 9).

Et donc plus ces représentations influent sur les locuteurs et plus ceux-ci se trouvent pris en étau entre l'idéal d'expression vers lequel ils tendent et ce qu'ils arrivent à exprimer ; ils se trouvent donc dans une dynamique prise entre deux tensions, l'une objective, l'autre subjective desquelles l'issue semble compliquée. En effet, « les normes subjectives qui fondent les représentations ne coïncident pas nécessairement avec les normes objectives qui gouvernent le comportement linguistique des locuteurs » (Francard, 1993 : 9). C'est précisément ce phénomène des représentations liées à l'idiome que Siouffi (2007 : 267) nomme « sentiment de la langue ». Et les apprenants se trouvent pris en tension entre ce sentiment de la langue et la « culture langagière » (Siouffi, 2007 : 268) qu'ils souhaitent maîtriser ; la culture langagière étant cette « relation spécifique à la parole et au langage (...)

partageable dans une communauté », elle regroupe les « conditions pragmatiques d'accès à la parole », c'est-à-dire que « les questions de rythme, de débit, d'intonation, de volume, de quantité, relèvent de la culture langagière » (Siouffi, 2007 : 268). Ces conditions sont nécessaires à une meilleure intelligibilité de l'énoncé, bien que non-obligatoires. D'ailleurs, « Intuitivement, l'apprenant sent bien qu'il y a dans le rapport à la parole quelque chose de décisif à maîtriser, qu'on ne lui apprend pas, qui n'est pas décrit, et duquel dépend néanmoins en grande partie son insertion dans la société » (Siouffi, 2007 : 268).

Francard propose une définition de l'insécurité linguistique qui résume parfaitement les différents points que nous venons d'exposer : « l'insécurité linguistique [est] la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte (ou leur sociolecte) et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est celle de la classe dominante, ou celle d'autres communautés où l'on parle un français « pur », non abâtardi par les interférences avec un autre idiome, ou encore celle de locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire » (1993 : 13).

Les apprenants tendent donc à incarner cette langue qu'ils étudient en essayant de s'approprier un *bien parler* ainsi qu'un *bien écrire* émergeant de l'imaginaire collectif. Il est donc urgent de briser ces représentations qui peuvent s'avérer erronées pour qu'ils reprennent confiance en eux, qu'ils soient plus à l'aise.

2. Une apprenante en insécurité linguistique

2.1 Quels signes ?

L'enjeu du projet a été d'expérimenter un moyen grâce auquel l'insécurité linguistique des apprenants s'apaiserait. Mais, pour réussir à en libérer ces locuteurs, il est avant tout nécessaire de savoir déceler les formes sous lesquelles peut se matérialiser l'expression de l'insécurité linguistique.

Nous avons vu dans la partie précédente que les locuteurs vivant d'insécurité linguistique sont ceux qui ont conscience d'une distance séparant leur idiolecte dans une langue donnée et la forme qu'ils reconnaissent comme étant légitime dans cette même langue. Ils vont donc tenter, à travers différents moyens, de parvenir à se rapprocher au plus près de cette langue idéale qu'ils veulent acquérir.

L'élément le plus révélateur de l'insécurité linguistique est l'hypercorrection. Ce phénomène apparaît lorsqu'un locuteur, « mis dans une situation de discours « surveillé » ou « recherché », outrepassé de façon non fautive mais révélatrice, certains usages linguistiques appartenant au style réputé correct et soigné » (TLFi). Par exemple, les locuteurs des magasins luxueux étudiés par Labov en 1962 présentaient tous ce souci d'hypercorrection car ils accentuaient de manière très prononcée les /r/ en situation postvocalique, la réalisation de ces /r/ étant perçue comme composante d'un niveau de langue considéré comme prestigieux. L'hypercorrection peut donc apparaître au niveau phonétique. On la retrouve également lors de changements de registres, d'alternances codiques, etc. Ainsi, dès qu'un locuteur opère des variations dans sa productivité discursive, dans la complexité syntaxique de ses énoncés, dans sa volubilité et ce, au sein d'un même contexte, alors on peut aisément affirmer qu'il se trouve en insécurité linguistique car cela met en évidence le fait qu'il doute, qu'il tâtonne, qu'il cherche à se rapprocher au plus de ce *bien parler* qu'il s'efforce d'atteindre. Il est constamment dans un effort de correction linguistique car il est persuadé que son propre discours est erroné. Bourdieu explique dans ce sens que

la disposition qui porte à « se surveiller », à se « corriger », à rechercher la « correction » par des corrections permanentes n'est pas autre chose que le produit de l'introjection d'une surveillance et des corrections qui inculquent sinon la connaissance, du moins la reconnaissance de la norme linguistique ; à travers cette disposition durable qui, dans certains cas, est au principe d'une sorte d'insécurité linguistique permanente, ce sont la surveillance et la censure de la langue dominante qui s'exercent continûment sur ceux qui la reconnaissent plus qu'ils ne la connaissent (1982 : 11).

L'insécurité linguistique peut également apparaître sous la forme d'interventions métalinguistiques. Dans une dynamique inversée qu'est celle de l'hypercorrection, les locuteurs s'autocorrigent en même temps qu'ils produisent, ils sont en quête d'explications et questionnent sur la norme.

Dans un contexte de classe la conséquence du phénomène d'insécurité linguistique est bien malheureusement souvent le silence. À l'enseignant de faire tout ce qui est en son pouvoir afin d'atténuer, voire dans le meilleur des cas d'y remédier.

2.2 L'apprenante « cobaye » : Qui et pourquoi l'avoir choisie ?

Afin de rendre compte au mieux des impacts engendrés par les ateliers de slam mis en place, je propose d'étudier un cas en particulier. Cette apprenante a été sélectionnée car elle représente de manière assez significative, les différents effets que peut produire de tels ateliers sur l'adulte apprenant. Elle a été choisie selon les critères suivants : assiduité aux cours et aux ateliers, forte motivation et en situation d'insécurité linguistique.

Pourquoi n'avoir sélectionné qu'une seule apprenante et non plusieurs pour diversifier les exemples et ainsi se rapprocher de manière plus juste de la réalité ? Pour la simple raison que, n'ayant pu filmer les ateliers, je n'ai que très peu de données sur les autres apprenants. Tandis que je possède beaucoup plus d'informations concernant l'apprenante sélectionnée du fait qu'elle était toujours seule en atelier : c'était plus aisé de me focaliser sur elle seule. J'ai donc pu récolter des données d'une plus grande qualité et d'une quantité plus importante.

Voici sa biographie succincte. Cette dernière se base sur les différentes données recueillies au fil du semestre, à savoir : les notes du journal de bord, les questionnaires pré et post-test ainsi que les méls post-projet envoyés par les enseignants.

2.3 Belén : de l'appréhension à la prise de confiance.

Belén, une infirmière de cinquante-huit ans, a décidé, après avoir appris l'anglais il y a quatre ans de suivre des cours de français à l'École Officielle de Langues de Grenade. Initialement, elle devait acquérir un certain niveau de français pour des raisons professionnelles mais, ses progrès n'étant pas assez rapides, les financements ont été suspendus. Néanmoins, son désir de continuer à apprendre cette langue qu'elle affectionne tant a été plus fort : elle a donc continué, comme elle explique : « Todo empezó por razones profesionales, pero avancé lento y no fue posible. Ahora aprendo por placer » (Questionnaire pré-test, Q7, en annexe p1).

Elle suivait cette année les cours du niveau intermédiaire (niveau B1), niveau qu'elle n'avait pas réussi à atteindre l'année précédente à cause de la production orale où elle avait échoué. Cela fait maintenant quatre ans qu'elle étudie la langue française. Bien que redoublante, elle reste très motivée : elle est très assidue (en cours comme en atelier), réalise tout ce qui lui est demandé, est très curieuse et participe beaucoup. Sa vie professionnelle et familiale est intense mais le peu de temps qu'elle a, elle le consacre à l'étude du français.

La langue-culture française semble occuper beaucoup de place dans sa vie car elle écoute la radio française, suit les informations, regarde des films français (qui passent à l'antenne et qu'elle loue), lit le journal mais également des romans et des magazines de modes et de cuisine. Elle est donc régulièrement en contact avec la langue orale et écrite ce qui joue un rôle non négligeable dans le processus d'acquisition.

Elle qualifie son rapport à la production écrite dans sa langue maternelle à la fois comme agréable, obligatoire et incertain, et produit essentiellement des méls et des lettres.

Elle possède déjà une certaine sensibilité aux activités artistiques car elle a été danseuse pendant quatre ans. Ce qui peut expliquer, en plus d'être une personne extrêmement curieuse, qu'elle ait porté un certain intérêt et peu de réticence aux ateliers de slam.

Lorsqu'il s'agit de s'exprimer en français, elle dit se sentir plutôt à l'aise dans un environnement social (avec la famille, des amis, etc.) et dans un pays francophone, mais beaucoup moins dans un contexte scolaire (Questionnaire pré-test², Q10). La pression de la norme, l'envie de corriger les « defectos de lenguaje » (Questionnaire post-test³, Q12), le désir de la perfection, l'obligation académique d'employer une certaine structure plutôt qu'une autre pour être gratifiée d'une bonne note, pourrait être l'explication de cette gêne ressentie. En effet, elle explique qu'elle recherche, en participant aux ateliers, à s'échapper de la pression exercée par la notation ; aux questions « ¿Por qué vienes a los talleres? ¿Qué esperas participando a los talleres? », elle répond : « Un ambiente más distendido, poder hablar más sin pensar en aprobar. Solo nos une el amar a la lengua » (Q. pré-test, Q12). Et c'est bien ce qu'elle y a trouvé car elle raconte – Q13 du Q. post-test – que bien qu'elle soit timide, elle se sentait bien et cela ne la dérangeait pas de prendre souvent la parole car elle était à l'aise. En grand groupe (la classe comptait une petite dizaine d'apprenants), bien qu'elle ne se sentait pas très à l'aise, elle prenait la parole le plus souvent possible, ce que souligne son enseignante « Belén a toujours été très partante pour parler et participer en cours » (Mail, en annexe p 6). Tandis que lorsqu'elle se trouvait à l'« extérieur » de la salle de classe, loin de cette pression normative imposée par l'enseignante, elle se sentait plus à l'aise car son objectif premier était d'interagir avec autrui, et elle s'est rendue compte qu'elle en avait les capacités, car elle indique – Q9 du Q. pré-test – qu'elle dit se sentir prête à voyager en pays francophones sans difficultés pour trouver son chemin et survivre.

L'écart qu'elle ressent entre ce qu'elle voudrait produire et ce qu'elle produit prouve également qu'elle se trouve en situation d'insécurité linguistique (Q. pré-test, Q11a). Mais

² Questionnaire Pré-test de Belén (désormais Q. pré-test), en annexe p 1.

³ Questionnaire Post-test de Belén (désormais Q. post-test), en annexe p 4.

bien qu'elle ne se sente pas à l'aise à l'heure de parler, elle s'efforce de prendre la parole le plus souvent possible, ce qu'elle explique dans les Q8 et Q13 du Q. post-test. Ce qui la gênait le plus lorsqu'elle s'exprimait, les éléments pour lesquels elle sentait un écart étaient, par ordre d'importance : la prononciation, la fluidité et le vocabulaire. Selon elle, ce décalage est dû principalement à un manque de pratique et de confiance en elle. C'est pourquoi elle suivait avec assiduité les ateliers de conversation où elle espérait y améliorer sa fluidité et sa prononciation. À la fin du semestre, elle se réjouit d'avoir considérablement amélioré l'étendue de son vocabulaire et mesure l'amélioration de sa fluidité et de sa prononciation à 3 sur une échelle de 0 à 5 (Q. post-test, Q17a.b.c.). Son estimation est tout à fait réaliste car elle a la sensation d'avoir progressé mais, lorsqu'il s'agit d'une langue, on est conscient qu'il y a toujours des progrès à faire, que la perfection n'est pas possible et ce, que ce soit en langue seconde comme en langue maternelle.

Les ateliers de slam semblent lui avoir plu de par notamment leur caractère amusant et original (Q. post-test, Q14). Elle se souvient que ça lui a semblé difficile d'écrire et de déclamer ses premiers textes de slam puis, au fil des séances, ce travail est devenu plus aisé (Q. post-test, Q15). Elle avoue même qu'au début, elle pensait qu'il lui serait impossible de déclamer un texte, qui plus est un texte écrit par ses soins. À quoi cette prise de confiance est-elle due ? Nous essaierons de le comprendre.

C'était une apprenante relativement stressée et angoissée et surtout manquant cruellement de confiance en elle. Or, elle révèle – dans la Q10 du Q. post-test – « Me has quitado el miedo y contigo he aprendido mucho [...]. Me has dado más confianza en mi, y te lo agradezco ». Elle affirme d'ailleurs qu'au terme du semestre, elle a la sensation d'avoir perdu cette peur de parler, cette peur de ne pas être comprise (Q. post-test, Q17d.).

Et bien qu'elle ait échoué aux examens, je suis persuadée que ce qu'elle a acquis vaut mieux qu'une note. Elle reste sujette au stress comme elle le constate – « En los exámenes de junio, he vuelto a suspender. No tengo suficiente imaginación para inventar rápido y bajo presión » (Q9 du Q. post-test). Ce à quoi fait écho son enseignante : « À l'examen, elle était stressée, comme d'habitude et comme le reste des élèves. Elle a même avoué qu'elle stressait trop aux examens » (Mail). Mais elle ne craint plus de prendre la parole comme elle me l'a assuré lors du dernier atelier.

Nous tenterons donc, au cours de cet écrit, de comprendre comment est-ce que Belén a su réduire l'insécurité linguistique – et son sentiment d'insécurité en général – qui l'handicapait.

PARTIE 2 – COMMENT AMOINDRIR L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE ?

CHAPITRE 1 – LA PRATIQUE ARTISTIQUE EN CLASSE DE FLE

La pratique artistique regroupe donc toute création « qui est fait avec art, avec un souci de la beauté » (Larousse) et donc toute réalisation « qui a un rapport au sens esthétique de l'artiste » (TLFi).

Mais alors, pourquoi vouloir faire entrer la pratique artistique dans une classe de FLE ? Qu'apporte-t-elle à l'enseignement du FLE ?

1. La pratique artistique en classe de FLE, pourquoi ?

Depuis l'apparition du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL) en 2001, la pédagogie du FLE semble viser, comme objectif final, les certifications. Les enseignements donnent la sensation de former les apprenants de sorte qu'ils puissent satisfaire le référentiel de compétences et ainsi gagner un niveau reconnu par l'ensemble de la communauté européenne. Loin de moi l'idée de blâmer les desseins recherchés par les politiques linguistiques du Conseil de l'Europe car je suis convaincue, et persuadée, que la mise en place et le respect des objectifs et des méthodes d'enseignements proposés par le CECRL favorise au mieux l'intégration des locuteurs au sein de la communauté européenne.

Les principes pédagogiques actuels, et notamment la démarche socioconstructiviste, « part du principe que l'enseignant de FLE est là pour aider l'apprenant à construire son apprentissage (par l'appropriation des savoirs mais aussi des savoir-faire), en lui permettant de découvrir ses stratégies et ses styles d'apprentissage (les savoir-apprendre) pour, en définitive, qu'il se construise en tant que personne (savoir-être) » (Terrades, Talagrand & Auger, 2007 : 340). L'enseignement est donc centré avant tout sur l'apprenant : on adapte les savoirs à transmettre en fonction des besoins et des attentes de l'apprenant. Car n'oublions pas l'objectif final qui est avant tout son épanouissement dans la langue qu'il étudie.

Il doit bien entendu, pour pouvoir exprimer ses pensées et communiquer avec les locuteurs de la langue qu'il apprend, posséder un grand nombre de compétences (des compétences générales aux compétences communicatives langagières). Toutefois, cet univers

de normes à suivre et de programmes à honorer, n'octroie que très peu de place aux pratiques artistiques qui pourtant peuvent jouer un rôle prédominant dans le processus d'apprentissage des langues. Comme le notent très justement Clerc, Cortier, Longeac & Oustric, « il faut laisser s'exprimer ses visions pour avancer plus vite vers la rencontre et l'évolution, ce n'est pas en imposant uniquement notre modèle scolaire que l'on donne une vraie place aux apprenants » (2007 : 321). Chrifi Alaoui va plus loin et affirme, en évoquant les pratiques artistiques, qu'il s'agit de « la part la plus immédiate de l'utilisation de la pratique des arts du langage (verbal et non verbal) qui respecte l'individu et ne plaque pas de façon violente un enseignement prévu et pensé par l'enseignant. » (2007 : 356). Si l'on va dans son sens, on peut ainsi définir l'approche par la pratique artistique comme une approche douce de l'apprentissage des langues.

Tout d'abord, il me semble primordial de rappeler que les pratiques artistiques, quelles qu'elles soient, sont accessibles à toutes et à tous et ne sont donc réservées ni à une élite ni aux seuls niveaux avancés – comme l'explique si joliment Chrifi Alaoui, « L'art est un accès, une passerelle dérobée de Babel que les dieux n'auraient pas vue ou auraient laissée par empathie. Et cette connaissance du monde n'est pas une connaissance élitiste » (2007 : 361) – avant d'ajouter que

Les pratiques artistiques permettent et fondent [...] la relation esthétique à la langue. Le beau est un sentiment qui n'est pas élitiste et réservé au seul détenteur de la langue (niveau avancé) mais au contraire une immédiateté [...]. L'art est une œuvre ouverte qui permet toutes les autres ouvertures : personnelles et linguistiques (2007 : 361).

Tout le monde peut créer et se retrouver dans l'art. L'art n'a ni temporalité, ni langue, il accepte tous les artistes et tous les possibles ; il accepte l'hétérogénéité : il est tolérant et accueillant. En effet, les pratiques artistiques jouissent de cette particularité qu'est le respect inconditionnel de l'apprenant si l'on en croit Chrifi Alaoui : « le sentiment du beau ne nécessite pas forcément une pratique linguistique avancée et la confiance donnée à l'apprenant dans ce domaine est fondatrice d'une immédiateté à la communication » (2007 : 349). Celui-ci ne se verra ainsi « jamais abaissé parce qu'accueilli dans l'art » (2007 : 363). Il trouvera donc en la pratique artistique une alliée de confiance.

La pratique artistique en classe de FLE n'est naturellement pas à considérer comme seul moyen d'apprentissage de la langue. Elle ne compense pas l'acquisition formelle des savoirs mais trouve sa place en tant qu'approche parallèle à cet apprentissage. Elle représente

en effet « une entrée en langue par un « à côté ». Pour s'exprimer dans une écriture et la faire sienne, sans doute, fallait-il alors prendre des chemins de traverse pour casser les représentations normatives et les empêchements formels » (Moïse, 2007 : 309). Car c'est bien pour apprendre à se défaire de ces représentations du *bien parler* et du *bien écrire* que les pratiques artistiques puisent toutes leurs forces.

Elle peut apparaître aux yeux des apprenants comme une libération des contraintes qu'ils ont l'habitude de se voir imposer depuis le début de leur scolarité ou de leur formation : ils pourront alors s'épanouir « ailleurs que dans un carcan scolaire [où] enfants ou étudiants ont peur. Peur de dire, d'écrire, de penser par eux-mêmes, pris par la pression normative, dans une force du bien parler, d'un idéal impossible de l'esprit républicain » (Moïse, 2007 : 310). Ils n'auront sans doute pas l'impression ou la sensation, du moins dans les premiers temps, d'être encore dans le processus d'apprentissage de la langue. Ils réussiront plus facilement à se laisser aller, à tenter, à essayer, à oser, à prendre des risques, à aller au-delà de leurs habitudes, à se mettre à nu en s'exposant au regard des autres et donc réussir à oublier, le temps de l'atelier, l'aspect anxiogène que peut revêtir l'apprentissage.

Ainsi, « Les ateliers d'écriture débrident, affirment, loin de toute enceinte, la liberté de dire et d'écrire ; et d'aller toujours plus à la marge des règles et des lois de la langue » (Moïse, 2007 : 311). Il s'agit bien d'un chemin vers la liberté qui est offert dans ce nouvel espace apporté par les pratiques artistiques ; liberté de penser par soi-même, de partager, de dire, d'écrire. Chrifi Alaoui pense d'ailleurs « que les pratiques artistiques sont le médiateur de cette liberté et le dernier « bastion de la communication » comme l'écrivent Louis Porchet et Martine Abdallah Pretceille (1996 :160) » (2007 : 360). En somme, elles permettent l'authenticité en offrant la possibilité de « donner les langues en libertés » comme le nomme si poétiquement Moïse (2007 : 315). Les apprenants se verront autoriser le droit de changer le contexte et la définition d'un mot, de créer des relations syntaxiques et grammaticales habituellement interdites, bref, ils auront la liberté de malmener la langue. Les ateliers de pratique artistique intégrés en classe de FLE amènent vers une redécouverte de la manière de dire et de faire (Clerc et al., 2007 : 322).

L'objectif premier de l'apprentissage d'une langue est de réussir à produire une parole authentique. Une parole qui reflète ce qu'est le locuteur et non ce qu'il pense devoir dire en respectant ce qu'on lui a inculqué. Une parole respectant les codes les plus basiques nécessaires à l'intelligibilité des énoncés, mais libérée des représentations du *bien parler*. Auger & Pierra expliquent dans ce sens que toutes ces tensions apportées par les pratiques artistiques ont un impact positif sur l'apprenant : « La pratique artistique est en tension entre

le technique et le créatif de la langue, le mimétique et le subjectif, et c'est justement là qu'il peut y avoir un ancrage de la personne » (2007 : 262). Parvenir à une parole authentique c'est incarner la langue, c'est redevenir sujet dans cette autre langue comme le décrit Todorov : « parler une autre langue c'est pour ainsi dire me glisser dans la peau d'un Autre que je découvre être moi » (1985 : 12). À Pierra d'ajouter que c'est : « en atteignant son objectif artistique [qu'] il [l'apprenant] retrouve sa puissance de sujet parlant dans et par l'autre langue » (2003 : 361). Donc, à travers cette langue qu'il arrive à s'approprier, l'apprenant reprend confiance en lui, retrouve sa légitimité de locuteur bien que ne faisant pas partie des locuteurs natifs. Chrifi Alaoui résume tout à fait cela :

Devenir sujet est une gageure universelle, devenir sujet dans une autre langue l'est encore plus ; les enjeux psychologiques, sociaux, conscients et inconscients sont fondamentaux. [...] Être sujet dans une langue autre constitue une étape nécessaire à l'apprentissage ; l'approche sensorielle établie par l'approche artistique en scelle l'amorce (2007 : 351).

Ainsi, les ateliers de pratiques artistiques offrent aux apprenants les outils nécessaires au développement de la parole authentique, d'une parole qui naît et jaillit de chaque individu, libérée de toutes contraintes et représentations. La pratique artistique « permet une pratique de l'oral authentique, elle permet à l'apprenant d'investir réellement sa parole » (Chrifi Alaoui, 2007 : 356). Cette parole est rendue possible car « [...] les pratiques artistiques créent un lien, une passerelle, un tremplin entre langue première et langue seconde. [...] les pratiques artistiques permettent aux apprenants d'investir une parole individuelle » (Chrifi Alaoui, 2007 : 351). De tels ateliers possèdent la faculté, notamment de par leur caractère non formel, de dédramatiser l'apprentissage, de lui apporter une autre couleur.

En effet, les conditions d'apprentissage et l'utilisation d'une langue seconde, dans des contextes moins formels et moins mécaniques favorisent un engagement émotif par rapport à cette langue et sont susceptibles d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997/2003) par rapport à l'apprentissage de cette langue. Elle peut alors devenir la « langue du cœur » ou encore partager ce statut avec la langue maternelle. (2013 : 40)

Les pratiques artistiques adaptées à l'enseignement des langues permettent donc une meilleure appropriation de la LS. Mieux encore, la relation à la LS évoluera jusqu'à aboutir à un changement de statut car elle deviendra, au même titre que la LM, support et moyen de

création. C'est donc à partir de cette nouvelle appréciation de la LS et par conséquent à travers la sensation de produire un discours authentique que jaillit le sentiment durable de confiance en soi ou d'« efficacité personnelle » comme le nomme Bandura (1997/2003). Les apprenants sont moins sujets au stress, ont plus confiance en leurs capacités d'apprentissage, ils prennent la parole en groupe, sont décomplexés (ce qui se ressent notamment sur la prononciation), et peuvent donc prendre plus de risques : ce qui accélérera le processus d'apprentissage.

La liberté d'expression et de création, le changement de statut de la LS ainsi que la naissance d'une parole individuelle et authentique sont autant d'éléments favorisant le désir et le plaisir de l'expression. Car, « la dimension créative des ateliers favorise l'expression de la subjectivité. Il s'ensuit généralement un certain plaisir qui peut se prolonger en désir d'apprendre, pour acquérir ou perfectionner la maîtrise des moyens d'expression » (Belaubre & Rueff, 2007 : 338). La pratique artistique apporte, comme une bouffée d'air pur, une nouvelle vague de motivation fertile. Pierra (2006) a d'ailleurs démontré « combien ce rapport esthétique au langage libère l'expression, permet de « se décentrer de ses habitus », aide à accéder au désir et au plaisir de l'expression en langue étrangère, est moteur des efforts d'apprentissage et donc facilitateur d'acquisitions par les motivations qu'il suscite » (2007 : 324).

Comment intégrer alors de manière pertinente la pratique artistique dans un contexte d'enseignement des langues, et plus particulièrement, du FLE ?

2. Comment mener à bien des ateliers de pratique artistique ?

2.1 Mise en place d'ateliers de pratique artistique : théoriquement.

Il n'existe bien entendu aucun modèle miracle qu'on pourrait reproduire à la virgule près, sans y apporter de modifications d'une classe à une autre car l'humain fait partie des variables à prendre en compte.

La pédagogie retenue pour la transmission des savoirs doit être ajustée constamment au public. Dans mon cas, la démarche d'enseignement adoptée a bien évidemment été l'andragogie qui, par définition (du grec *andros* : homme et *agogos* : guide) tient compte des caractéristiques propres de l'adulte apprenant. Ce dernier a en effet des besoins et des attentes particulières. Knowles (1984) distingue cinq caractéristiques des adultes en formation : le

besoin de savoir, le concept de soi chez l'apprenant, le rôle et l'expérience de l'apprenant, la volonté d'apprendre ainsi que la motivation. En effet, l'adulte cherche, à travers la formation qu'il suit, à satisfaire un besoin de savoir, il est venu chercher quelque chose, il a un but, un objectif précis. Il est conscient de sa responsabilité en tant qu'apprenant : il sait pourquoi il est assis dans cette classe. La motivation est donc souvent plus accrue chez l'adulte ; elle peut être extérieure mais est surtout due à des pressions intérieures comme notamment le désir d'accroître sa satisfaction personnelle, l'estime de soi ou encore améliorer sa qualité de vie. Le concept de soi est, selon Knowles (1984) plus développé chez l'adulte car ce dernier possède une réelle volonté d'apprendre. Son mode d'apprentissage est centré sur la réalité car il oriente son apprentissage autour de la vie (ou autour d'une tâche ou d'un problème). L'expérience de l'apprenant adulte occupe bien évidemment une place centrale dans la construction de la personne mais joue également un rôle important dans le processus de création de l'entité du groupe-classe car, c'est un fait établi, les différences individuelles apportent au groupe la richesse et la spécificité de chaque individu. Avec un public adulte, l'apprentissage gravite autour de l'expérience individuelle : par conséquent les objets transactionnels enseignés doivent, comme l'explique Crozon⁴ « entrer en résonance avec leur propre expérience ». L'enseignant doit tout mettre en œuvre pour que l'expérience à transmettre puisse être mise en relation avec leur propre expérience. Ils ressentent donc continuellement le besoin de comprendre l'utilité de ce qu'ils apprennent. La relation enseignant/apprenant en est changée.

La création nécessite, comme on l'a vu précédemment, une certaine mise à nu et pour que cette extériorisation soit possible, il faut que l'apprenant se sente en confiance. Armand, Lory & Rousseau expliquent ainsi qu'il est nécessaire d'apporter à l'apprentissage une dimension affective, qui est notamment rendue possible par l'instauration d'une « dynamique relationnelle » au sein du groupe-classe. Cette dernière devrait en effet modifier « les rapports entre les élèves [en les conduisant] à mieux se connaître les uns les autres. Ces modifications se manifestent par le développement de l'empathie, d'une part, et de la curiosité pour l'Autre, d'autre part » (2013 : 47). L'enseignant et les apprenants eux-mêmes -car il s'agit bien là d'une co-construction-, doivent instaurer un climat propice au lâché prise. Et ce climat de confiance ne peut voir le jour que si les apprenants et l'enseignant(e) sont bienveillants les uns envers les autres, c'est-à-dire s'ils se respectent mutuellement. Le caractère anxiogène, menaçant et insécuritaire de l'apprentissage diminuera petit à petit voire même disparaîtra

⁴ Crozon, N. (2015). Rééducatrice de l'Éducation Nationale, formée à l'entretien de l'explicitation.

complètement. Les apprenants pourront alors plus facilement repousser leurs limites et prendre des risques.

Oui, d'accord, mais concrètement, comment est-ce qu'on anime des ateliers de pratique artistique (et plus spécifiquement d'écriture créative et de slam, car c'est là le sujet qui nous intéresse) ?

2.2 Mise en place d'ateliers de pratique artistique : concrètement.

Selon Knowles (1984) si l'on respecte les six impératifs du modèle de l'andragogie, alors l'apprenant adulte se trouvera dans les meilleures conditions possibles à l'apprentissage. Il nous suggère donc d'instaurer bien évidemment un climat propice à l'assimilation des savoirs, de leur permettre d'influencer les décisions et les activités, d'avoir au préalable diagnostiqué les besoins permettant ainsi la construction d'un modèle et l'évaluation des disparités, de formuler les objectifs du programme et d'en faire part aux apprenants et enfin, de mettre le programme sous évaluation (évaluation de la réaction, évaluation de l'apprentissage, évaluation du comportement, évaluation des résultats).

Le comportement à adopter en classe ainsi que les règles de vie en communauté en général ne font normalement pas partie des compétences à acquérir pour un public adulte. On part du principe qu'ils sont respectueux des règles propres à la classe (écouter l'enseignant mais aussi ses camarades, éviter le plus possible les bruits parasites, réaliser le travail demandé, arriver à l'heure, respecter les tours de paroles, etc.). L'enseignant n'ayant ainsi pas à dépenser son énergie pour faire régner l'ordre, peut être d'avantage attentif aux besoins de ses apprenants.

L'instauration d'un climat propice à l'apprentissage est bien évidemment l'une des clefs de la réussite. Plusieurs éléments doivent être pris en compte et respectés pour cela. Tout d'abord, l'enseignant doit veiller à ce que la bienveillance soit la règle d'or, règle que doivent respecter les apprenants entre eux tout comme l'enseignant envers ses apprenants, ce sur quoi insiste Lauriane – enseignante stagiaire avec qui nous avons collaboré tout au long du projet (voir Partie 3, Chap. 1, 1.2 *Méthodologie et supports utilisés : une aide outre-Atlantique*) – dans l'onglet *Une pédagogie créative* de son site : « Le rôle de l'enseignant est de s'assurer du respect de chacun pour construire un environnement où chacun se sente libre de s'exprimer : on arrête à la moindre moquerie, un peu de répartie et surtout beaucoup de

bienveillance ! ». Ainsi, la mise en place d'un climat sécuritaire gouverné par le respect et la tolérance aidera l'apprenant à jouer le jeu, à s'exprimer et à s'impliquer personnellement. N'ayant jamais animé de tels ateliers de pratique artistique, j'ai appelé Lauriane à l'aide afin de savoir comment concrètement rassurer les apprenants. Elle a donc, en réponse à mes besoins, créé la rubrique *Techniques de gestion de groupes – Que dire à vos apprenants...?* où elle offre des idées de phrases à dire aux apprenants :

pour les mettre à l'écriture : "ce n'est pas noté", "personne d'autres que vous/toi peut juger si ta production est bonne ou non", "on ne vous/te demande pas de devenir Victor Hugo".
+ ne faites pas trop attention aux fautes pour l'instant.

pour qu'ils lisent leurs productions en classe : "tout le monde joue le jeu", "ça reste entre nous", "tu as fait le plus dur en écrivant, ça serait dommage de ne pas le partager", "personne ne va te juger", "je suis sûre que c'est très bien !"
+ il faut toujours applaudir avant et après le passage d'un apprenant à l'oral.

Ces phrases aident les apprenants à dédramatiser l'acte d'écrire. On met notamment l'accent sur le fait que le but d'un tel exercice n'est pas de former des écrivains et des poètes mais bien de développer le goût d'écrire, de se faire plaisir, de s'amuser. J'ai ainsi insisté sur cet aspect-là, surtout lors des premiers ateliers, en leur expliquant qu'il n'appartient qu'à nous de réveiller le poète qui sommeille en chacun. À l'heure où j'écris, je me rends compte qu'il aurait été bénéfique, lors d'une séance introductive, de proposer aux apprenants un *brainstorming* sur l'atelier de pratique artistique et notamment d'écriture afin qu'ils se libèrent de leurs représentations qui pourraient freiner le processus. On précise également qu'ils ne doivent pas se focaliser sur l'orthographe car le but est bien qu'ils se réconcilient avec la langue : on cherche à ce qu'ils créent du sens et du rythme, pas qu'ils soient capables de faire un sans faute à la dictée de Bernard Pivot. Les textes sont écrits pour être déclamés, ainsi pour les premières productions je ne corrigeais que les fautes et erreurs susceptibles d'avoir une influence sur l'oral, que si la relation phonie-graphie en était affectée. Enfin, que ce soit pour l'andragogie comme pour la pédagogie, il faut toujours encourager le plus possible ses apprenants sans toutefois être dans l'excès bien évidemment.

Un climat de confiance et de respect peut également voir le jour à travers la collaboration dans les activités de classe comme l'expliquent Armand et *al.* : « Selon Donato, pour qu'il y ait collaboration dans les activités de classe, les individus doivent se sentir impliqués dans une activité porteuse de sens (meaningful core activity) et développer entre eux une relation significative. De plus, il est important qu'ils perçoivent que leur contribution est respectée et valorisée et qu'elle contribue à l'atteinte des buts fixés par le groupe » (2013 : 40-41). Ainsi, la majeure partie des activités a été conçue de sorte que les paragraphes écrits

par chacun soient mis en commun pour créer un seul et même texte. Chaque apprenant apporte alors sa part à la création commune. L'individualité de chacun est mise en valeur à l'intérieur de cette communauté créatrice. Cela permet, de surcroît, de « rendre les participants à de tels ateliers *sujets* de leurs activités, des choix esthétiques ou techniques, et des apprentissages qui y sont liés [...] » (Belaubre & Rueff, 2007 : 329).

Ensuite, les apprenants doivent se sentir libres de créer. Pour ce faire l'enseignant est invité à résister « à la tentation de lire derrière l'épaule de l'apprenant pendant qu'il écrit, [de ne pas passer] dans les rangs : c'est le moment de les laisser respirer » (Peudepièce, *Slam4coinsdumonde*). L'univers de l'apprenant est amené au premier plan, valorisé, respecté. Il devient la source, l'épicentre de la création esthétique et linguistique. Nous avons vu qu'il était nécessaire, selon Knowles, que les expériences de l'adulte apprenant occupent une place centrale car son mode d'apprentissage est centré sur la réalité, autour de sa vie et de ses expériences.

Nous avons vu précédemment que l'apprenant adulte a continuellement besoin de comprendre l'utilité de ce qui lui est enseigné car il souhaite avant tout atteindre les objectifs qu'il s'est fixés. Je devais donc, à leur demande, formuler régulièrement les objectifs du programme, ce que suggère Knowles. L'apprenant adulte désire souvent avoir l'impression de maîtriser ses apprentissages, c'est pourquoi le pédagogue américain préconise de leur permettre d'influencer les décisions et les activités.

Enfin, Knowles invite les enseignants à mettre le programme sous évaluation. Je n'avais pas pour objectif, lors de la mise en place d'ateliers de slam, d'évaluer les apprenants dans la conception formelle du terme, c'est-à-dire respectant les normes académiques, selon un système de points. Les apprenants n'avaient ainsi pas à redouter ni à craindre une note ce qui a fortement joué dans l'instauration d'un climat de confiance et de détente. Toutefois, comme le souligne Lauriane, « les ateliers mettent les apprenants en scène : jeux en groupe, lecture des textes écrits en classe, vidéos du tournoi de slam. Il s'agit donc d'une autre forme d'évaluation, une évaluation par leurs pairs de ce qu'ils ont créé [...] » (Peudepièce, *Slam4coinsdumonde*). Ils n'ont donc pas l'angoisse de la note académique mais ressentent la pression du regard et du jugement d'autrui, pression qui peut s'avérer génératrice d'efforts, moteur de création.

Les séquences conçues sont présentées de façon détaillée (organisation, déroulement, objectifs, temps, supports, etc.) à l'intérieur du *1. Mise en place d'ateliers de slam*, Chapitre 1, Partie 3.

CHAPITRE 2 – L'ÉCRITURE CRÉATIVE

1. L'écriture créative : tentative de définition

L'esprit cartésien ainsi que le poids du *bien parler* et du *bien écrire* affuble la production écrite d'un caractère légèrement anxiogène. Or, et bien heureusement, l'écriture est à la portée de tous. Elle « est un outil plus usuel, même si elle demande à être dépoussiérée, pour aller vers l'hétérogénéité et le débridage » (Moïse, 2007 : 315). Il me semble donc primordial de faire entrer l'écriture créative dans l'enseignement du FLE.

Mais, qu'est-ce que l'écriture créative au juste ?

Jusqu'à la fin du 19^{ème} l'acte d'écrire est considéré comme une activité plutôt solitaire et sacrée, l'écrivain, lui, est vu comme un être inspiré qui force l'admiration : l'écriture est innée et ne s'apprend pas. La réputation de la pratique littéraire opère ensuite un tournant radical au début du 20^{ème} siècle avec l'apparition du surréalisme qui, dans un élan de révolution intellectuelle, aspire à briser les normes en libérant sa plume du contrôle de la raison. Lors de la seconde moitié du 20^{ème} siècle, la raison reprend le dessus et le structuralisme ne voit plus le texte que comme une structure à décortiquer. Il faudra attendre la révolution culturelle de 1968 pour que les ateliers d'écriture voient le jour : Élisabeth Bing invente en 1969 les ateliers d'écriture pour rendre aux enfants le plaisir d'écrire. Les jeux d'écriture quant à eux n'apparaîtront qu'au cours de la seconde moitié du XX^{ème} siècle avec notamment le mouvement littéraire de l'Ouvroir de Littérature Potentielle (OuLiPo). Ce groupe d'écrivains passionnés partageait une envie commune : expérimenter de manière systématique toutes les structures littéraires existantes, les détourner, mais également d'en découvrir, d'en inventer des nouvelles, qu'ils convertissaient en contraintes d'écriture.

Après cette brève introduction historique, tentons de définir ce qu'est concrètement un atelier d'écriture et plus spécifiquement, un atelier d'écriture créative.

Frick définit l'atelier d'écriture « comme un espace [...], comme un dispositif qui a pour but de déclencher l'écriture dans un certains plaisir » (2008 : 158-159). Ainsi, la mise en place de tels ateliers, que ce soit en classe comme en dehors (lors d'ateliers proposés dans des cafés littéraires par exemple), vise à faire produire des écrits, à se réconcilier avec l'acte d'écrire, à découvrir de nouvelles façons d'écrire. Il s'agit d'un moment solitaire où on se retrouve soi-même pour gratifier une page blanche des merveilles de nos entrailles, mais également de partage car les textes produits sont le plus souvent lus (en respect avec l'envie

de chacun). Les ateliers d'écriture accueillent en leur sein une myriade de jeux d'écriture : on peut inventer, mimer ou parodier un texte (tel le si célèbre *À la manière de...*) ou s'imposer des contraintes d'écritures (telles celles créées par les Oulipiens).

Kavian (2009) classe les ateliers d'écritures dans quatre catégories : les ateliers récréatifs, les ateliers de développement personnel, les ateliers à objectifs sociaux ainsi que les ateliers littéraires. Ceux que j'ai proposés à mes classes étaient d'ordre littéraire et bien entendu récréatifs ; littéraires car leurs objectifs étaient que l'apprenant, à travers l'écriture trouve sa voix, son style, découvre de nouveaux outils linguistiques, etc., et récréatifs car l'écriture y était « le moyen proposé pour se retrouver, se rencontrer, s'amuser, dans une démarche créative » (Kavian, 2009 : 22).

Quel est donc l'intérêt pédagogique de mettre en place de tels ateliers d'écriture créative en classe de FLE ? Qu'est-ce que l'adulte apprenant a à y gagner ?

2. L'écriture créative en classe de FLE

J'aimerais pour commencer, citer la définition fort jolie de la fonction et surtout du pouvoir de la littérature que propose l'écrivaine Detambel

[...] je voudrais rappeler une fonction de la littérature que je trouve essentielle. Donner du plaisir, sublimer en s'évadant par le haut, rassurer, épanouir, échanger, communiquer, etc., certes, mais il y a aussi la fonction de suppléance. Enfant, on voulait être explorateur, médecin, spationaute, sculpteur et photographe et puis on n'a pas eu le temps et on est ce qu'on est, pas forcément ratés d'ailleurs. Parce qu'il y a tout l'élan vital dans une image littéraire, la littérature sera là, tout au long de notre existence, pour redonner vie à nos occasions manquées. (Detambel, 2004, cité par Bara, Bonvallet, & Rodier, 2011 : 4)

L'écriture fait, en effet partie intégrante de nos vies : on l'utilise pour communiquer (méls, lettres, etc.), pour immortaliser un souvenir et raconter un événement (journal intime, blog, autobiographie, etc.), pour demander des informations et donner son opinion (forum, etc.) mais aussi pour se faire plaisir en manipulant les mots, pour rechercher la beauté (roman, poésie, paroles de chanson, etc.). Dans sa langue maternelle, l'acte d'écrire se fait, pour certains, de manière naturelle. Alors pourquoi ne le serait-elle pas dans la langue seconde ?

Proposer des ateliers d'écriture dans un contexte d'enseignement des langues permet cela : elle amène l'authenticité et permet de dissiper petit à petit le caractère anxiogène que la production écrite peut posséder. Proposer des ateliers d'écriture créative en classe de FLE c'est essayer de réconcilier l'apprenant avec l'écriture en français. C'est lui apprendre à dédramatiser l'acte d'écrire, à aimer écrire, à jouer avec cette langue, à se faire plaisir.

2.1 L'écriture créative et le CECRL

Les activités d'écriture créative font donc appel, naturellement, à la créativité ainsi qu'à l'imaginaire « tout en respectant les règles de cohérence et d'organisation que l'on attend d'une production écrite en classe de langue » (Dupleix & Mègre, 2007 : 8). Le CECRL souligne très brièvement dans le Chapitre 4, § 4.3.4 « Utilisation ludique de la langue » (2001 : 47), l'importance du rôle du jeu et de la créativité dans le processus d'apprentissage et de perfectionnement de la langue. Dans le paragraphe suivant il est mentionné que « l'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites » (4.3.5, « Utilisation esthétique ou poétique de la langue », p47). Il semble donc important de proposer des activités permettant de développer les compétences artistiques de l'apprenant. Toutefois, la compétence artistique ne fait pas partie des compétences à développer. Elle apparaît seulement comme moyen, comme procédé tout à fait facultatif permettant de parvenir à un objectif : la maîtrise de la langue française. Il n'est absolument pas présenté comme nécessaire et indispensable pour l'apprentissage de la langue. Or, le pouvoir de l'écriture créative en tant que pratique artistique en classe de FLE n'est pas à sous-estimer.

2.2 Un caractère ludique tremplin de la créativité

Les ateliers d'écriture créative ont d'intéressant qu'ils peuvent être proposés à chaque niveau du CECRL (du A1 au C2 donc) et peuvent toucher un public extrêmement large, qu'importe l'âge, la catégorie sociale et les tempéraments humains.

Ils ont la faculté de dédramatiser l'acte d'écrire notamment grâce à leur aspect ludique. En effet, faire entrer le jeu dans un contexte de classe c'est offrir « l'opportunité d'occulter une part de l'angoisse que ressent l'apprenant face à toute production (orale ou

écrite) en langue étrangère. Il génère un plaisir qui fait que l'apprenant oublie en partie ses peurs. Il se lance et ose. [...] » (Renard, 2008 : 52). Le jeu possède également un caractère social : il crée des liens entre les participants et soude le groupe car les apprenants doivent coopérer pour parvenir à leurs fins. La coopération amène à une redistribution des rôles au sein de l'univers de la classe : l'apport des savoirs ne se fait plus uniquement de manière verticale du fait que « les apprenants ne reçoivent plus seulement les connaissances du maître mais les partagent entre eux et prennent conscience de leurs propres ressources » (Renard, 2008 : 52). L'apprenant jouit donc d'une plus grande confiance en ses compétences, il se sent capable et motivé car conscient de sa responsabilité au sein du groupe. Il s'implique davantage ce qui l'entraîne à mobiliser de façon plus efficace ses savoirs et compétences. Désireux de faire avancer le groupe par l'apport de ses compétences, il s'impose lui-même un niveau de performance, comme l'explique De Grandmont : « les efforts demandés dans les approches conventionnelles sont exigés de façon extrinsèques ; c'est-à-dire demandés expressément par le maître tandis que dans le cas du jeu, l'effort consenti vient de l'élève lui-même, de ses besoins, de ses goûts et de son désir de jouer, d'où une surimplication » (1977 : 77). Un climat de confiance et une atmosphère de plaisir et de convivialité sont alors instaurées. Les apprenants sont décomplexés, ils osent et s'amuse avec cette nouvelle langue.

Renard explique que « les caractéristiques essentielles du jeu se résument en quelques mots : plaisir, spontanéité, gratuité (accomplissement d'un acte pour ce qu'il est en soi) et créativité de l'acte posé » (2008 : 51). Le plaisir, nous venons de le voir. La spontanéité est véhiculée par le désir de partage des idées et le besoin de coopération pour la réalisation d'une tâche, qui est rendue possible grâce à l'instauration du climat de bienveillance et de confiance entre les apprenants. La gratuité, parce qu'il n'y a pas de but rationnel, dans le sens où il n'apparaît pas comme raisonnable mais également parce que le jeu n'est, le plus souvent pas gratifié ou sanctionné d'une note. Quant à la créativité, il me semble qu'il s'agit bien là de l'apport le plus important véhiculé par le jeu.

Le jeu permet donc à l'apprenant la créativité. Afin de comprendre les bienfaits que celle-ci peut apporter dans le processus d'apprentissage, exhibons donc la taxonomie de la créativité de William (1969). Selon ce dernier, il en existe huit (les quatre premiers ont un impact au niveau cognitif et les quatre autres au niveau affectif) : la maîtrise, l'adaptabilité, l'originalité, l'élaboration (dans le sens de développement et d'enrichissement des idées), la prise de risque, la complexité, la curiosité et l'imagination. Autant d'aptitudes nécessaires

dans le processus d'apprentissage des langues que de facultés à acquérir pour le développement personnel de l'apprenant.

2.3 Les activités d'écriture créative et la contrainte bienveillante

On peut proposer une myriade d'activités différentes lors d'ateliers d'écriture créative. Cette diversité permet non seulement de casser la monotonie mais encore de développer un plus grand nombre de compétences. En effet, les apprenants se verront imposer d'inventer de A à Z, de parodier, d'imiter et/ou de respecter toutes sortes de contraintes dont celles inventées par les Oulipiens. Ces contraintes peuvent être graphiques, alphabétiques, syntaxiques, lexicales et phonétiques. Le terme même de contrainte est souvent chargé négativement dans l'imaginaire collectif, or, en écriture, c'est tout à fait l'inverse. La plupart des grands écrivains se sont en effet déjà imposés des contraintes pour éviter l'effrayante page blanche ; Perec, pour ne citer que lui, s'est imposé un lipogramme pour l'écriture de *La disparition*. L'écrivaine Detambel (2002) explique dans ce sens que

la contrainte est définie comme une obligation librement choisie. Il ne s'agit donc pas d'une gêne, pas d'une restriction non consentie, pas d'un empêchement. [...] Si elle est libératrice et créatrice, c'est qu'elle permet de sortir de sa routine personnelle. En se forçant à appliquer un certain nombre de règles, on peut écrire quelque chose qu'on n'aurait jamais eu l'idée, jamais pu écrire sans cela ».

Dans un contexte académique, la contrainte va guider l'apprenant : elle lui donne un point de départ, lui offre un canevas. L'apprenant n'aura pas, dans les premiers temps, à se préoccuper de la forme et pourra donc se focaliser davantage sur le fond. De plus, les canevas permettront aux apprenants de maîtriser certaines constructions phrastiques. La contrainte oblige également l'apprenant à partir à la chasse aux mots : il ira puiser dans son imagination, ira investiguer afin de trouver le mot qui répondra au mieux à ses besoins et attentes, réactivera des connaissances acquises pour finalement produire des énoncés auxquels il n'aurait sans doute jamais pensé. L'écriture créative permet donc l'approfondissement linguistique.

La manière d'écrire et plus spécialement la méthode généralement employée en est inversée : « il ne s'agit plus d'aller de l'idée au mot mais plutôt le contraire » (Bara, Bonvallet & Rodier, 2011 : 66). Les apprenants vont donc devoir faire preuve d'imagination et de créativité pour réussir à produire sous la contrainte imposée. Ils vont également être

amenés, lorsque la production est à réaliser en groupe, à s'entraider, à coopérer, pour surmonter la difficulté comme le notent Bara et al. : la contrainte « place le groupe de participants dans une même situation inconfortable dont ils ne pourront se sortir qu'en s'entraidant. [...] la contrainte favorise la coopération et la solidarité ». (2011 : 65).

Ainsi, comme le soulignent si justement Bara et al., « la créativité n'est plus un objectif mais un outil nécessaire : elle permet de sortir du silence » (2011 : 66), un silence graphique et phonique.

CHAPITRE 3 - LE SLAM : ENTRE ÉCRITURE CRÉATIVE & PRATIQUE DE L'ORAL

1. Le slam, tentative de définition

1.1 La naissance d'un mouvement artistique

Le slam est un mouvement social, poétique et artistique. Et bien que ce terme ne renvoie, pour beaucoup, à rien de connu, il tire ses racines « des cultures poétiques européennes (l'art oratoire des Grecs, les troubadours du Moyen-Âge, les expériences poétiques des Dada...), américaines (les *battles* de Rap et de Hip-Hop) et africaines (les griots...) » (Lauriane, rubrique « Le slam, quézako ? » sur *Slam4coinsdumonde*).

Le slam, tel qu'on le connaît aujourd'hui, est né à Chicago en 1984. Le souhait de Marc Kelly Smith, son créateur, était de démocratiser la poésie. Il raconte, lors d'un entretien en visioconférence⁵ rendu public par Vorger (2015) que « les lectures traditionnelles de poésie à Chicago à cette époque [...] Ça se passait toujours dans une librairie ou une bibliothèque. [...] C'était surtout des poètes récitant de la poésie à des poètes, et c'était très ennuyeux et très égoцентриque » (2015 : 21). Désireux d'abolir le caractère élitiste de la poésie, le « papy du slam » comme on le surnomme, a tout d'abord créé le Chicago Poetry Ensemble avec lequel il « montait des événements et des spectacles réunissant plusieurs poètes sur scène, avec costumes, musique et pitreries » (2015 : 21). Il offre donc à la poésie une autre dimension que celle uniquement graphique. Les mots jaillissent du papier pour venir percuter les auditeurs. Les poètes montent sur les planches et déclament leur création : ils deviennent performeurs. Marc Smith, en définissant sa création, explique : « la forme originale que j'ai créée résultait du mariage entre art de la performance et écriture poétique. [...] nous nous accordons pour dire que la poésie slam est une poésie performative. Chaque fois que quelqu'un met en scène son travail plutôt que de se contenter de le lire, c'est du slam » (2015 : 19-20).

La poésie est donc devenue objet de spectacle, dans le sens littéraire du terme avant tout car, comme le définit le TLFi, elle était présentée au public dans le but d'attirer l'attention et ainsi peut-être d'éveiller un sentiment. Ainsi, les premières « scènes slam » ou

⁵ Entretien en visioconférence avec Marc Smith, père fondateur du slam. Propos recueillis par Sean Reynolds, traduit par Tanja Weber. Dans *Slam. Des origines aux horizons* de Camille Vorger (2015).

« slam sessions » ont vu le jour dans un club de jazz de Chicago, le Green Mill, en juillet 1986. Les poètes s'affrontaient en duel et présentaient donc leur performance au centre d'un ring de box.

1.2 Les règles du slam

Le public américain, séduit, affluait en grand nombre. Selon, le « papy du slam », le public restait trop poli, il ne donnait pas son avis, il n'y avait aucune interaction entre le poète et le public, chose contraire à ses principes. Il eu donc l'extravagante idée de doter certains spectateurs de hochets pour bébé en leur chuchotant : « Si vous n'aimez pas l'artiste, secouez votre hochet ! » (2015 : 22). Et « ça a plutôt bien pris », pour garder les mots du poète américain. Ensuite, les hochets ont été remplacés par le claquement de doigt (le *beat*), puis le public s'est mis à taper du pied, et plus tard, la notation a fait son apparition ; quelques personnes du public, au hasard, étaient pourvues d'une ardoise sur laquelle elles notaient le poète : le résultat était rendu public à la fin de chaque performance et les participants étaient ainsi départagés. Il a donc fallu établir des règles afin de favoriser l'égalité des chances face à la notation.

Voici celles des plus importantes, détaillées par la Fédération Française de Slam Poésie (FFDSP) :

- « Les poètes peuvent traiter n'importe quel sujet, dans n'importe quel style » ;
- « Les poètes doivent utiliser leurs propres textes » ;
- « Aucun poème ne doit durer plus de trois minutes » ;
- « L'utilisation d'instrument de musique ou de musique préenregistrée est interdite » ;
- « L'utilisation d'accessoires, de costumes et de déguisements est interdite » ;
- « Les participants doivent au préalable s'être inscrits, souvent sous un nom de scène appelé « blase », et se doivent de respecter l'ordre de passage » ;
- « Les juges attribuent une note après chaque poème sur une échelle de 0,1 à 10,0. [...] Sur les cinq notes, la note la plus haute et la plus basse sont retirées ».

Marc Smith explique que, contrairement à ce qu'on pourrait imaginer, ces règles n'ont pas été dictées par un choix artistique mais bien par un soucis pratique, par un choix de production comme il l'éclaircit

Les règles ont été motivées par la production du premier concours de slam national. Nous avons un temps limité, nous avons donc besoin de contrôler un tant soit peu ce premier Slam national, organisé à Chicago. [...] Donc une idée s'est imposée : « Eh bien, trois minutes, c'est un temps raisonnable pour laisser un poète s'exprimer ». [...] Nous ne voulions pas non plus que les gens apportent leurs instruments, parce qu'il aurait fallu les installer, les régler, puis les démonter. C'est trop contraignant. [...] Même chose pour les accessoires et les costumes (2015 : 25).

Mais, la règle la plus essentielle d'un tournoi de slam, ou plutôt son principe le plus fondamental est la tolérance : tout le monde peut faire du slam, sans distinction d'âge, de sexe, d'origines, de religion, etc. car, comme le rappelle son créateur, « le slam a, par tradition, toujours été ouvert, que l'un de ses principes est l'ouverture à tous, à toutes les formes de poésie, à tous les styles d'interprétation » (2015 : 24). Ainsi, Marc Smith souligne le caractère accueillant et indulgent du slam. On peut en effet selon lui, tous être poète, slameur et chaque texte, chaque poème peut être slamé car « il n'y a pas de poème qu'on ne puisse slamer. [...] N'importe quel auteur peut apprendre à faire une performance. Il n'est peut-être pas le meilleur des interprètes, mais le spectacle est un métier, et tout un chacun peut en acquérir les rudiments » (2015 : 23). Vorger, dans cette même conception, définit le slam comme étant « une maison de mots aussi vaste qu'hospitalière, un lieu sans murs ni frontières, une cabane habitée et animée par le souffle de ces poètes nomades qui peuplent la modernité » (2015 : Quatrième de couverture).

Après son énorme succès aux États-Unis, le slam a traversé les océans et s'est propagé comme une traînée de poudre dans le monde entier. On l'a accueilli dans l'Hexagone au début des années 90'. Et si nous n'avons pas forcément gardé sa dimension de révolte, nous en avons conservé ses principes et ses règles, en en ajoutant toutefois une : « Un texte dit = un verre offert ! » afin de motiver les participants. Il n'a, bien heureusement, pas encore pris la grosse tête et est resté populaire, donc encore authentique et accessible à tous.

1.3 Pourquoi appeler le slam « slam » ?

La question que nous nous posons tous est la suivante : pourquoi nommer cette performance artistique, « slam » ? Vorger, déplore que « l'origine précise sera toujours hors de portée, comme le reconnaît le créateur du concept lui-même » (2015 : 33). On peut toutefois émettre quelques idées.

Le lexème « slam », en argot américain possède un champ sémantique relativement large. Dans son *Précis de Lexicologie Anglaise* (1988 : 88), Tournier associe le mot « slam » à un claquement sonore. Le verbe quant à lui, signifie « claquer », et insiste tout particulièrement sur l'action résultant de l'expression d'un sentiment : par exemple lorsqu'on claque la porte suite à une forte contrariété ou lorsque l'on est en colère, c'est un *slam*. Selon Vorger, « tel était précisément le but du fondateur Marc Smith : il voulait fermer la porte à la poésie inerte de son époque, mais avec une expression de mépris et de colère » (2015 : 35).

Le lexème *slam* est également employé en argot américain pour nommer n'importe quel bruit émis dans le but de gagner l'attention. Cet aspect-là est d'autant plus vrai que bien souvent, les slameurs doivent faire preuve d'ingéniosité pour que leur slam soit entendu dans des environnements de représentations pas toujours très calmes. Et à Vorger d'ajouter, « en d'autres termes, [le slam] c'est le claquement tonitruant pour éveiller un monde de poésie qui était réduit à un chuchotement poli. [C'est] une poésie qui vise le mouvement et l'émotion, l'impact » (2015 : 36).

Enfin, le lexème *slam* est également utilisé en argot américain pour définir une « insulte » : « c'est un coup violent traduit au niveau de la parole, une frappe par un mot. Insulter quelqu'un directement en sa présence, sans ambiguïté ni dissimulation » (Vorger, 2015 : 37). Cet aspect-là se retrouve matérialisé lors des tournois lorsque les deux slameurs se combattent sur le ring, littéralement bien entendu, car se sont leurs mots et leurs phrases qui percutent l'adversaire.

Pourquoi alors faire entrer les apprenants dans cet univers ? En quoi cette poésie déclamée et scandée serait bénéfique pour l'enseignement et apprentissage du FLE ?

2. Le slam en classe de FLE : pourquoi ?

2.1 Un espace de liberté

Le slam donne la parole à chacun en offrant la possibilité de dire tout haut ce qu'on pense tout bas. C'est un moyen de s'exprimer et d'être écouté, c'est un moment de partage, comme le définit Grand Corps Malade (slameur récompensé par deux victoires de la musique et fait chevalier de l'Ordre des Arts et des Lettres en 2008) : « 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 » (extrait du site internet de Grand Corps Malade). Et le collectif de slameurs 129H d'ajouter : « 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 » (extrait du site internet du collectif 129H). C'est pour sa liberté d'expression et de création verbale que le slam trouve sa place dans un enseignement des langues. Il désinhibe, il fait oublier, le temps de l'atelier du moins, l'angoisse que peut véhiculer l'apprentissage d'une langue. En effet, « le caractère anxiogène de l'apprentissage est adouci dans la poésie, et la langue ennemie est maîtrisée parce qu'inoffensive : la poésie attend le lecteur, elle ne demande rien » (Chrifi Alaoui, 2007 : 352).

Le slam laisse à l'adulte apprenant un espace pour s'exprimer librement, loin du carcan scolaire qui étouffe sa pensée et ses mots. Car, rappelons-nous, l'adulte apprenant fait graviter son apprentissage autour de son vécu, de ses expériences, de la vie en général, comme l'avait suggéré Knowles dans sa définition des principes de l'andragogie. C'est d'ailleurs là un des objectifs du slam : « on a tous besoin de ça. Instaurer une arène où nous pouvons tous valider nos idées, et nous-mêmes [...] » (Vorger, 2015 : 24).

2.2 Le slam pour se réconcilier avec l'écrit

Le slam c'est, dans un premier temps, une manipulation des mots à l'écrit. Les activités d'écriture créative et leurs contraintes guideront les apprenants qui apprendront à manier les mots de cette nouvelle langue vers un processus de réconciliation avec l'écrit. Proposer des ateliers de slam c'est faire entrer l'écriture créative en classe de FLE avec tous les avantages qu'elle véhicule, c'est-à-dire, comme nous l'avons vu : le développement de la créativité – et donc comme l'expose William, de la maîtrise, de l'adaptabilité, de l'originalité, de l'élaboration, de la prise de risque, de la complexité, de la curiosité et de l'imagination –, la favorisation de la coopération entre les apprenants et donc l'instauration d'un climat de confiance, la prise de conscience de leurs ressources, compétences et facultés dans cette nouvelle langue, la dédramatisation de l'acte d'écrire, l'apprentissage du goût pour l'écriture, l'acquisition d'une plus grande confiance en eux, bref, la jouissance de la sécurité linguistique.

Certaines activités de slam favorisent également, grâce à « un jeu de va-et-vient entre le texte source et le texte à produire » (Gruca, 1995 : 184) – que l’auteur nomme tout simplement « l’articulation lecture-écriture » – le développement des capacités d’analyse du texte d’une part et « l’acquisition d’une bonne compétence linguistique et textuelle [d’autre part] puisqu’il s’agit de mettre en pratique les principes étudiés ». L’apprenant doit donc dans un premier temps décortiquer un texte, de manière plus ou moins approfondie, afin d’en comprendre les mécanismes pour ensuite les utiliser lors de la création de son texte. L’objectif étant, non pas de l’assommer de termes métalinguistiques et métanarratifs mais bien de lui offrir les ressources nécessaires à l’élaboration de sa réflexion.

Le slam, comme tout genre littéraire, possède un style qui lui est propre et par conséquent des contraintes d’écriture ; la finalité du texte de slam c’est la déclamation, il se doit donc de posséder une certaine puissance verbale. Les élèves apprendront donc à utiliser les différents procédés qui peuvent être mis en œuvre afin de donner du rythme et de l’expressivité à leur texte : ils composeront notamment avec les jeux de sonorités et les structures syntaxiques. Ils découvriront les différents procédés stylistiques possibles pour exprimer avec exactitude ce qu’ils souhaitent transmettre.

Ils s’amuseront avec les mots, apprendront à décortiquer, à faire des associations étranges, à malmener la langue. Moïse définit d’ailleurs l’écriture comme « un coin d’intimité qui peut transgresser les interdits » (2007 : 308). Les apprenants ne transgresseront pas la norme d’eux-mêmes car ils tendent justement à l’acquisition de la perfection, du moins telle qu’ils la conçoivent. La contrainte est là pour légitimer cette transgression. Ainsi, comme nous l’avons vu, la contrainte offre aux apprenants un canevas, un guide rassurant : ils vont dans un premier temps se focaliser sur le fond et non pas sur la forme pour ensuite prendre conscience de leurs capacités et se sentir capables de créer à la fois le fond et la forme, et d’en être satisfait.

Les contraintes d’écriture permettent également une homogénéité du point de vue de la forme tout en permettant l’hétérogénéité du fond. Prenons l’exemple de l’activité *Écologie & Environnement* (fiche pédagogique en annexe p 13) où les apprenants se sont vus imposer comme contrainte le canevas « Nous sommes de ceux qui... » : ils ont ensuite, par binôme, complété les phrases avec les énoncés dont ils avaient envie puis, nous avons réuni les différents paragraphes créés afin de constituer un seul et même texte. Nous avons donc engendré une entité à partir d’une multitude. Le texte n’aurait sans doute pas été cohérent du point de vue de la forme et donc encore moins du fond. Suivre une même structure a rendu

possible l'association d'idées des plus hétéroclites. Le canevas a donc permis aux apprenants de se sentir intégrés dans un projet commun porteur de sens.

2.3 Le slam, pour se réconcilier avec l'oral

Le slam c'est donc également écrire un texte qui doit être oralisé, comme le décrivent Bourrel, Sylla, Boiron et Darrigand : le slam « est une *parole rythmée* : une façon de scander un texte qui fait s'entrechoquer les mots [...] et qui tire ses effets mélodiques du phrasé de la diction ou du regroupement des séquences parlées » (2009 : 3). La mise en voix du texte permet le découpage de la chaîne parlée : elle offre à l'apprenant un moyen de mieux comprendre comment segmenter les unités de sens et donc de s'approprier la dure relation phonie-graphie de la langue française. Déclamer des textes de slam permet également à l'apprenant de s'entraîner à la prosodie de la langue qu'il étudie. En effet, il va devoir apprendre à utiliser à bon escient les accents, l'intonation, le rythme de la phrase ainsi que les pauses afin de doter son texte d'expressivité. Il acquerra donc petit à petit la prosodie du français telle qu'elle est produite par un natif et redécouvrira la puissance des mots dans sa bouche. Pour ce faire, pour que l'apprenant prenne la parole – car il s'agit bien là d'un des objectifs du slam : le partage – il doit avoir envie et se sentir en confiance. Il faut donc constamment veiller à ce qu'il règne un climat propice à l'expression de chacun, comme nous l'avons vu plus haut.

D'un point de vue plus théorique et académique, les ateliers de slam s'intègrent parfaitement à l'univers d'apprentissage dicté par le Conseil de l'Europe. En effet, proposer des ateliers de slam à des apprenants de FLE c'est jongler entre les quatre compétences que chaque locuteur d'une langue doit acquérir, à savoir : la compréhension écrite et orale ainsi que la production écrite et orale (production orale en continu et en interaction). Proposer des ateliers de slam c'est également offrir aux apprenants les moyens de développer leurs savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. Il s'agit donc d'une pratique riche et complète.

En résumé, qu'est-ce que le slam apporterait aux apprenants de FLE ? Lauriane y répond en quelques phrases :

CE QUE LES APPRENANTS ONT À Y GAGNER

Un **lexique** plus large et plus précis.

Une **finesse** dans l'utilisation des niveaux et registres de langue, des tons, de l'ironie, du sarcasme, de la critique, et même du verlan...

Une meilleure compréhension des jeux de mots, des représentations mentales, des stratégies d'humour, des procédés oratoires propres au français : **l'accession à l'inconscient culturel de la langue !**

De la **confiance en eux** : une fois qu'ils auront écrit un texte en entier en français, et que -peut-être, ils l'auront déclamé sur la plateforme du tournoi, ils seront capables de tout ! Ils auront **confiance en leur français**, et ça va **booster leur apprentissage** !

Un **français qui leur colle à la peau**, que chacun aura construit par rapport à sa personnalité et ses besoins.

Un regain de **motivation** !

Pourquoi cette prise de confiance ne serait-elle pas contagieuse ? Un apprenant jouissant d'une certaine sécurité linguistique ne pourrait-il pas la transmettre au reste du groupe-classe ?

PARTIE 3 – LA RÉDUCTION DE L’INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE

CHAPITRE 1 – ÉLABORATION DU PROTOCOLE EXPÉRIMENTAL

1. Mise en place d’ateliers de slam

1.1 Choix du projet

Pourquoi avoir choisi de proposer des ateliers de slam à des classes ayant le besoin, et l’envie, d’améliorer leur production orale ? Plusieurs réflexions sont à la base d’un tel choix.

Le premier déclencheur a été la commande de stage. En effet, j’avais pour mission d’animer des ateliers de civilisation française et de conversation, et les enseignantes ont bien appuyé sur le dernier aspect : je devais avant toute chose mettre l’accent sur la pratique de l’oral. Il fallait que les apprenants, à travers des activités de civilisation française, s’entraînent à la production orale tant en continu qu’en interaction. Les débats, les jeux de rôle ainsi que le monologue faisant déjà tellement partie de leur paysage pédagogique, j’ai voulu leur proposer une approche différente. Une manière d’entrer dans la langue et la culture française qui soit moins « scolaire », c’est-à-dire moins empreinte d’un caractère livresque, grâce à laquelle le savoir ne provienne pas uniquement des manuels mais trouve également sa source dans la réalité, le vécu : que les élèves apprennent en faisant, à travers une pratique ne faisant à l’origine pas partie de l’univers scolaire.

Ensuite, je me suis questionnée sur les caractéristiques entrant en ligne de compte pour que le discours oral soit intelligible par le plus grand nombre de locuteurs, natifs ou non. J’en ai conclu que bien s’exprimer c’est se faire comprendre et pour que l’Autre comprenne ce qu’on dit il ne suffit pas uniquement d’avoir le vocabulaire adapté, d’avoir une syntaxe impeccable et une grammaire irréprochable, non, pour que l’Autre comprenne il faut que le rythme, la prosodie et la phonétique se rapproche le plus de ce que les natifs produisent. Le slam permet tout ça. Enfin c’est ce que je souhaiterai prouver (extrait de mon journal de bord).

De plus, le choix de la mise en place d’ateliers slam est né de raisons plus personnelles. Car je reste en effet persuadée que si l’enseignant(e) se sent particulièrement engagé(e) et concerné(e) quant à la manière de transmettre un objet transactionnel alors non seulement il y a plus de chances que ça réussisse mais le chemin vers la réussite se fera dans les

meilleures conditions (extrait de mon journal de bord). J'ai donc proposé aux apprenants une approche qui me plaisait. J'affectionne tout particulièrement l'écriture créative et voulais donc leur transmettre ce goût pour la production écrite mais je devais satisfaire la commande de stage, donc le slam m'est apparu comme une évidence : entre écriture créative et pratique de l'oral.

Enfin, le choix de la mise en place d'une telle pratique artistique comme moyen d'amélioration de la production orale s'inscrit dans une dynamique encore plus personnelle, plus intime. En effet, j'ai révélé, dans le journal de bord que j'ai tenu tout au long du projet (voir Partie 3, Chapitre 1, 2 *Méthodologie de recueil de données*) : c'est tout de même incroyable qu'on m'ait chargé de la mission de faire progresser les apprenants à l'oral alors que moi-même je suis dans une dynamique de perfectionnement de ma propre production orale (qui n'est pas si propre justement). Je pense donc avoir été particulièrement bien placée pour les aider à se construire une aisance à l'oral. J'ai, depuis que je bégaye (nombreuses années), testé et mis au point un certain nombre d'astuces pour libérer les mots de mon corps, pour contourner une difficulté, pour réussir à produire un phonème difficile. Au fil des années je me suis notamment rendue compte qu'il m'était plus facile de produire des énoncés corrects du point de vue de la prosodie lorsque je lisais, déclamais ou chantais des paroles qui avaient au préalable été posées sur papier. Et j'ai donc essayé de partager avec les apprenants ce que j'ai découvert. Car pourquoi ne pourrait-on pas apparenter l'apprentissage de la production orale d'une langue étrangère à celui de l'adaptation du bégaiement ?! Est-ce que les difficultés finalement ne se recouperaient pas ?!

1.2. Présentation du dispositif

J'ai donc mis en place des ateliers de slam durant les heures d'ateliers, qui, je le rappelle, étaient facultatifs pour les apprenants. Sept activités ont été menées une semaine sur deux sur une période de deux mois (début avril à fin mai). Elles ont été conçues soit en totalité par Lauriane (ma collaboratrice, voir le point suivant, 1.3), soit par moi seule ou soit elles découlaient d'une adaptation d'une activité de Lauriane. Bien que différentes, les activités partageaient toutes le même canevas organisationnel à savoir : une phase de mise en contexte, une phase de production écrite et une phase de production orale. Les apprenants étaient donc plongés dans la réalité du slameur car il s'agit bien des différentes phases réalisées par ce dernier. Ils étaient donc amenés à écrire un texte de slam avec toutes les

caractéristiques qui lui sont propres puis, ils étaient invités à le déclamer avec le plus d'expressivité possible. J'ai enregistré chaque déclamation et filmé, avec leur accord, la dernière déclamation de l'année. La dernière semaine de mai, à la fin de mon stage, je leur ai offert le recueil de tous les textes qui avaient été produits par les différentes groupes durant les deux mois du projet afin qu'ils gardent une trace des merveilles qu'ils avaient réalisées.

Tableau récapitulatif des activités réalisées

Le tableau ci-après regroupe et détaille les sept activités mises en place durant les ateliers. Certaines activités ont été proposées, et bien évidemment adaptées, pour les deux niveaux (B1 et B2). D'autres étaient destinées à un niveau seulement.

Toutes les activités ont été réalisées sur le même laps de temps, à savoir entre 50 et 55 minutes en fonction de la rapidité d'installation des apprenants et de la mise en place des appareils multimédias.

Pour chaque activité sont indiqués : le niveau auquel elle est destinée, les dates où elle a été réalisée, les objectifs de communication visés, les principaux outils linguistiques qui y seront véhiculés, les supports pédagogiques utilisés mais également l'indication de la personne ayant conçu l'activité, à savoir Lauriane (ma collaboratrice) ou moi-même.

Activité & Niveaux	Date	Objectifs de communication visés	Principaux outils linguistiques	Support(s) pédagogique(s)	Conception
<i>Découverte du slam</i> B1 & B2	2, 4, 5 février	Comprendre en tant qu'auditeur un document audiovisuel authentique. Prendre des notes.	Champ lexical du slam.	Reportage le Grand Slam de Paname (<i>support vidéo</i>)	Activité réalisée par mes soins. Reprise et adaptée par Lauriane avant publication sur le site.
		Reconnaître des indices et faire des déductions. Travail discursif : traiter un texte poétique. Maîtrise du système phonologique.	Champ lexical de l'amour. Organisation des phrases : procédés rhétoriques (assonance, allitération, etc.).	<i>Muse amoureuse</i> , Souleymane Diamanka (<i>support audio + support textuel : paroles</i>)	
<i>De ceux</i> B1 & B2	6, 15, 16 avril	Comprendre en tant qu'auditeur un document audio authentique.	Richesse lexicale.	<i>De ceux</i> , collectif Fauve (<i>support audio + support textuel : paroles</i>)	Activité de Lauriane avec légère adaptation au fil des séances.
		Travail discursif : traiter un texte poétique. Écriture créative : imaginer + respecter une contrainte syntaxique. Parler de soi. Collaborer à un texte collectif. Coopération fonctionnelle : aider à la compréhension. Maîtrise du système phonologique → comportement paralinguistique : utilisation de traits prosodiques pour une meilleure expressivité du texte.	Propositions relatives simples et complexes → découverte d'un procédé rhétorique stylistique : l'anaphore rhétorique. Pronoms démonstratifs. Pronoms relatifs simples. Présent de vérité générale.		

Loterie B1	15 avril	Comprendre en tant qu'auditeur un document audio authentique.	Développement de la compétence lexicale et grammaticale : les adjectifs.	
		Travail discursif : traiter un texte poétique.	Utilisation du futur simple.	
		Écriture créative : imaginer + respecter une contrainte syntaxique et lexicale. Parler de soi, se présenter. Étendue et maîtrise du vocabulaire. Collaborer à un texte collectif.	Découverte des marqueurs de l'oral (« Bah écoute, j'sais pas pour toi [...] »).	<i>Loterie, collectif Fauve (support audio + support textuel : paroles)</i>
		Maîtrise du système phonologique → comportement paralinguistique : utilisation de traits prosodiques pour une meilleure expressivité du texte.	Découverte de procédés rhétoriques stylistiques : anaphore rhétorique + homéotéleutes (mot finissant par le même suffixe) + énumération. Travail sur les synonymes, antonymes et homophones.	
Slam d'amour B2	27 avril	Imaginer la définition d'un mot en fonction de l'image acoustique d'un mot, de son signifiant.		Jeux du dictionnaire (<i>petits papiers & dictionnaire</i>)
		Travail discursif : traiter un texte poétique.	Développement de la compétence lexicale du champ lexical de l'amour : expressions de la sagesse populaire (expressions toutes faites et locutions figées).	<i>Muse amoureuse, Souleymane</i>
		Écriture créative : imaginer + respecter une contrainte lexicale. Gérer et structurer le discours.		<i>Diamanka (support textuel : paroles)</i>
		Maîtrise du système phonologique → comportement paralinguistique : utilisation de traits prosodiques pour une meilleure expressivité du texte.	Usage et choix des registres.	

<i>Additions</i> B1	29, 30 avril	<p>Interaction orale en synchrone en face à face + Monologue suivi en vue d'argumenter. Respecter les tours de parole.</p>	<p>Richesse lexicale.</p>	
		<p>Travail discursif : traiter un texte poétique.</p> <p>Écriture créative : imaginer + respecter une contrainte + gérer et structurer le discours (organisation thématique, cohésion, cohérence, organisation logique, style et registre, efficacité rhétorique).</p> <p>Maîtrise du système phonologique → comportement paralinguistique : utilisation de traits prosodiques pour une meilleure expressivité du texte.</p>	<p>Choix et usage des figures rhétoriques (métaphore, antithèse, oxymore, comparaison, etc.).</p> <p>Pronoms relatifs simples et composés.</p> <p>Expression de la cause.</p> <p>Choix et usage des connecteurs logiques.</p>	<p>Débat</p> <p><i>Le pain</i>, Francis Ponge (<i>support textuel</i>)</p>
<i>L'influence des saisons sur l'homme</i> B1 & B2	11, 13, 14 mai	<p>Interaction orale en synchrone en face à face + Monologue suivi en vue de d'argumenter. Respecter les tours de parole.</p>	<p>Champ lexical des saisons (dont expressions de la sagesse populaire).</p>	
		<p>Parler de soi.</p> <p>Écriture créative : imaginer + respecter une contrainte phonétique.</p> <p>Maîtrise du système phonologique → comportement paralinguistique : utilisation de traits prosodiques pour une meilleure expressivité du texte.</p>	<p>Champ lexical de l'opinion.</p> <p>Choix et usage des rimes, des allitérations et des assonances.</p>	<p>Débat</p> <p>La contrainte du baobab (OuLiPo)</p>

<i>L'environnement & l'écologie</i> B1 & B2 25, 27, 28 mai	Monologue suivi en vue de décrire et d'argumenter.	Champ lexical de l'environnement et de l'écologie.	Affiches de sensibilisation pour l'environnement et l'écologie de Greenpeace et WWF <i>(supports visuels sous forme de PowerPoint).</i>
	Comprendre et expliquer une affiche de sensibilisation.	Synonymes du verbe « voir » en vue de développer leur richesse lexicale.	
	Écriture créative : imaginer + respecter une contrainte syntaxique.	Expression du but, de la cause et de l'hypothèse. Emploi du conditionnel.	Débat.
	Maîtrise du système phonologique → comportement paralinguistique : utilisation de traits prosodiques pour une meilleure expressivité du texte.		

1.3 Méthodologie et supports utilisés : une aide outre-Atlantique

La méthodologie employée n'a fait qu'évoluer tout au long des semaines et ce pour plusieurs raisons : une évolution due à l'amélioration de mes compétences mais, une évolution également liée à l'adaptation au public et aux besoins de l'institution et notamment des enseignants.

J'ai en effet ressenti une réelle évolution de mon travail au fil des semaines : je suis passée du tâtonnement le plus complet à une véritable prise de confiance et ce, que ce soit dans la conception des ateliers de slam comme dans la mise en place de ceux-ci. Ainsi, comme je l'expliquais dans mon journal de bord, après l'approbation par mes collègues et ma directrice de mémoire de mon désir de mettre en place des ateliers de slam, il ne me restait plus qu'à me lancer. Et là je me suis bien rendue à l'évidence que je n'avais aucune expérience dans ce domaine. L'envie, elle, était bien là mais mon ignorance totale sur la mise en place de tels ateliers m'angoissait.

J'ai d'abord fait des recherches sur le sacro-saint internet ; j'ai jeté un œil sur les activités que proposaient certains sites de FLE, de slam, et autres. Cela m'a aidé à me rendre compte à quoi pouvaient ressembler des ateliers de slam. Mais je sentais qu'il me manquait des données. Et mes pensées se sont instantanément orientées vers ma camarade de première année de master FLE, Lauriane, qui est slameuse depuis de nombreuses années et qui souhaitait adapter le slam à des classes de FLE. Elle a tout de suite été partante pour m'aider. Et on est finalement allées plus loin ensemble : nous avons décidé d'unir nos talents respectifs d'ingénieurs pédagogiques. Et le début d'une belle aventure a commencé.

Il s'est avéré que nos besoins étaient tout à fait complémentaires : je recherchais un mentor pouvant me guider dans la conception et la mise en place d'ateliers de slam et Lauriane, qui était en pleine création d'un site proposant des ateliers de slam adaptés à des classes de FLE, était en quête d'enseignants qui accepteraient de tester les activités qu'elle concevait.

Toutefois, nous avons commencé à être en désaccord car mes besoins évoluaient en même temps qu'apparaissaient de nouvelles contraintes imposées par les enseignants, ce que je relate dans mon journal de bord : Au début, j'utilisais les activités de Lauriane telles quelles, sans les adapter et puis petit à petit je les modifiais de plus en plus car je commençais à être plus à l'aise, à mieux connaître mes classes, bref à mieux connaître le déroulement d'un atelier de slam (bien qu'il n'existe pas une seule manière de mener des ateliers de slam). Puis, j'ai commencé à créer

mes propres activités et ce, pour plusieurs raisons. Tout d'abord parce que ma commande de stage changeait petit à petit : le retard sur le programme a contraint les enseignantes à me demander d'adapter mon projet, c'est-à-dire d'incorporer dans mes ateliers dédiés au slam les thèmes qu'elles n'auraient pas le temps de traiter avec les apprenants avant l'examen [...] J'ai également commencé à concevoir mes propres activités car le reste des activités proposées sur le site (j'ai sélectionné celles qui me plaisaient, qui étaient adaptées à mon public et laissées de côté les autres) n'était pas adapté à mon contexte (âge, besoins, etc.) : j'avais besoin et envie d'autre chose.

Sur le plan de l'ingénierie pédagogique, il y a eu une réelle entraide et collaboration entre nous : « Lauriane créait des activités que j'adaptais (ou non, en fonction des besoins) et je lui parlais de mes désirs qu'elle s'empressait de matérialiser sous forme d'activités » (extrait de mon journal de bord).

Nous avons donc été en contact tout au long du projet, de la première semaine de mars jusqu'à la fin mai. Nous échangeons sous forme de mails et de conversations vidéo : je questionnais Lauriane sur les activités qu'elle proposait sur son site, je lui faisais part de mes incertitudes et de mes doutes concernant la mise en place des ateliers (comment rassurer les apprenants qui n'avaient pas confiance en eux, comment introduire les activités, etc.) et en retour je lui faisais un compte rendu de ce qui avait été réalisé en classe.

1.4 Objectifs pédagogiques à atteindre au terme de la formation

Le rôle qui m'incombait au sein de l'école était de développer chez les apprenants adultes une production orale qui soit authentique mais qui réponde aux critères d'évaluation ; les apprenants présentent en fin de formation un examen dont la réussite dépend de la maîtrise des compétences définies par le CECRL.

Dans le CECRL (2001), qui prescrit l'usage des approches communicatives et actionnelles pour l'enseignement du FLE, les *connaissances* ont été remplacées par les *compétences* : on privilégie « l'art de communiquer (les « habiletés ») plutôt que l'accumulation de savoirs théoriques » (Miquel, 2007 : 30).

Les compétences générales à atteindre pour l'acquisition du niveau d'un utilisateur indépendant B1 sont donc les suivantes :

B1	<p>Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.</p>
-----------	---

Ainsi, à la fin de la formation, les apprenants devraient pouvoir affirmer avoir atteints les critères d'auto-évaluation suivants :

- **Compréhension orale (CO)** : « Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte. »
- **Compréhension écrite (CE)** : « Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles. »
- **Production orale en interaction (POI)** : « Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité. »
- **Production orale en continu (COC)** : « Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions. »
- **Production écrite (PE)** : « Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions. »

Les ateliers devraient apporter aux apprenants les compétences générales telles qu'elles apparaissent dans le Chapitre 5 du CECRL (2001 : 81), c'est-à-dire, le savoir (culture générale, savoir socio-culturel et prise de conscience interculturelle), les aptitudes et savoir-faire, le savoir-être ainsi que le savoir-apprendre (conscience de la langue et de la communication, conscience et aptitudes phonétiques, aptitudes à l'étude et les aptitudes à la découverte heuristiques).

La mise en place d'ateliers de slam devraient également permettre aux apprenants de développer leurs compétences communicatives, telles que la compétence linguistique - comprenant la compétence lexicale (maîtrise des expressions toutes faites et des locutions figées), sémantique (prise de conscience de la relation mot-contexte ou culturème),

orthoépique (production d'une prononciation correcte à partir de la forme écrite) et phonologique (maîtrise du système phonologique, entre aptitudes phonétiques et capacités à la réalisation des phonèmes et allophones, prosodie de la phrase)-, la compétence sociolinguistique (découverte de l'expression de la sagesse populaire à travers les proverbes et les expressions idiomatiques, identification et utilisation des différents registres de langue), ainsi que la compétence pragmatique laquelle comprend la compétence discursive (capacité de gérer et de structurer le discours : identifier et utiliser les techniques d'écriture poétique). Le but étant de développer le plaisir de jouer avec les mots.

Toujours selon le CECRL (2001 : 28), les compétences générales ne pourront être complètement atteintes que si les aspects qualitatifs suivants sont maîtrisés :

- **Étendue** : « Possède assez de moyens linguistiques et un vocabulaire suffisant pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité. »
- **Correction** : « Utilise de façon assez exacte un répertoire de structures et « schémas » fréquents, courants dans des situations prévisibles. »
- **Aisance** : « Peut discourir de manière compréhensible, même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans des séquences plus longues de production libre. »
- **Interaction** : « Peut engager, soutenir et clore une conversation simple en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Peut répéter une partie de ce que quelqu'un a dit pour confirmer une compréhension mutuelle. »
- **Cohérence** : « Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent. »

Les cinq activités langagières seront mobilisées afin d'atteindre ces objectifs : la CE pour lire les textes qui serviront de modèles, la PE pour la rédaction des textes, la CO pour écouter et comprendre les poèmes des slameurs ainsi que ceux des autres apprenants, la production orale en continu (POC) pour déclamer ses textes, et également la production orale en interaction (POI) pour commenter un texte, échanger autour du thème et de ses représentations.

2. Méthodologie de recueil de données

Le recueil de données variées est bien évidemment essentiel pour l'analyse des résultats et donc pour mesurer l'influence qu'a eu mon projet sur les apprenants.

J'ai adopté une démarche hypothético-déductive afin d'articuler analyse du terrain et théorisation ; c'est-à-dire que je suis partie des connaissances livresques qui m'ont permises d'émettre des hypothèses, hypothèses qui seront ensuite testées à l'épreuve des faits observés. J'ai donc basé l'essentiel de ma réflexion sur des échantillons récoltés selon la recherche action. En effet, faisant pleinement partie de l'univers observé car participant de manière directe à l'action, je transformais délibérément la réalité dans le but de produire des connaissances concernant ces transformations : je concevais des activités, je les testais, j'observais les résultats, je les notais puis les analysais. Je combinais donc intervention en situation réelle et évaluation systématique des résultats de ces interventions.

La méthodologie d'enquête employée comprend donc deux phases : l'expérimentation et l'observation. Ainsi, lors de la phase d'expérimentation –qui englobe la conception de matériels didactiques et l'exécution des ces activités en classe-, j'ai cherché à introduire un changement, à modifier un comportement afin d'en mesurer les effets sur les apprenants : j'ai donc tâché de provoquer une série de réactions dans des conditions qui ont été fixées à l'avance, conditions qui ont été au préalable définies sous forme d'hypothèses de travail. Ensuite, s'inscrire dans une recherche action c'est adopter une observation participante. Elle est forcément participante car nous ne restons pas extérieurs à l'action et que les présupposés, les hypothèses ainsi que le bagage théorique sur le sujet sont tels que la perception des faits est préméditée, sélective, guidée et interprétative. En effet, comme le souligne Jones (2000), « elle impose de s'immerger dans les activités quotidiennes de la collectivité ou de l'endroit qui retient l'attention. Il s'agit d'en apprendre le plus possible concernant les comportements et les processus sociaux apparaissant au sein d'une culture ». Dans ce cas, l'observation n'est pas un simple mécanisme mais bien un processus possédant comme fonction le recueil d'informations sur un objet en fonction d'un objectif. Il s'agit donc bel et bien d'un acte d'attention, d'intelligence (la sélection d'informations se doit d'être pertinente) et de préméditation (l'observation est réalisée dans un but bien défini).

L'observation participante offre deux méthodes différentes pour le recueil de données : la méthode indirecte et la méthode directe. Plusieurs outils sont mis à la disposition de l'observateur afin qu'il puisse récolter au mieux, le plus fidèlement possible, les données

dont il aura besoin pour mesurer les résultats de son expérimentation. J'en utiliserai deux appartenant à la méthode indirecte -deux questionnaires (le premier en pré-test et le second en post-test) ainsi que les données textuelles (textes des apprenants), audio (enregistrements des textes déclamés) et audio-visuelles (film des apprenants déclamant leur texte) –, et un autre faisant partie de la méthode directe –le journal de bord.

2.1 Les questionnaires

Le questionnaire pré-test a été conçu en début de stage, avant que les ateliers de slam n'aient commencé et comprend des questions ouvertes (permettant de rendre compte de l'univers des représentations), fermées (la réponse dichotomique) et de type cafétéria (les apprenants devaient faire un choix parmi une liste d'items). Les apprenants y ont trouvé des questions de fait et d'opinion. Un talon en début de questionnaire m'a permis d'en connaître davantage sur les apprenants avec lesquels j'allais travailler durant dix-sept semaines. L'annonce n'apparaît pas en début car j'ai préféré leur expliquer à l'oral le pourquoi d'un tel questionnaire, pourquoi j'avais besoin d'eux, ce qui leur a permis de m'interroger sur mon projet. Je leur ai assuré une compréhension maximale en réalisant le questionnaire en espagnol. Libre à eux d'y répondre en français ou en espagnol (tous y ont répondu en espagnol). Tous les apprenants venant aux ateliers ont eu un exemplaire à remplir chez eux.

Le questionnaire de post-test quant à lui a été rempli par les apprenants après la fin des cours. Pour des raisons pratiques évidentes, je l'ai réalisé sous Google Forms. Les questions posées (en espagnol toujours) étaient, pour la grande majorité, de type ouvert car je souhaitais recueillir leurs impressions, leurs sensations, leurs opinions.

2.2 Les données textuelles

J'ai également pu recueillir, au fil des semaines, des données textuelles relativement variées ; les brouillons des textes produits, le recueil de l'ensemble de ces textes, les petits mots offerts en fin d'année, les méls envoyés par les apprenants et les enseignants ainsi que le journal de bord que j'ai tenu tout au long du semestre.

Le journal de bord, un des principaux outils de la méthode directe, permet de garder une trace des faits observés lorsque l'enregistrement et/ou les supports audio-visuels ne sont pas tolérés. Les observations inscrites dans ces pages sont rapportées quelques heures plus

tard, au mieux -quelques jours au pire des cas-, elles peuvent donc perdre de leur fidélité. De plus, les faits relatés ont été déformés par le prisme par lequel chacun apprécie le monde qui l'entoure, prisme construit petit à petit par les événements vécus, la culture dans laquelle nous avons grandi, ainsi bien entendu par la personnalité de chacun. Les données seront donc sans doute un tant soit peu subjectives bien que je me sois efforcée d'y prendre garde. Mais les apprenants m'ont fait comprendre qu'ils ne souhaitaient pas être filmés durant les ateliers. L'analyse des données recueillies au sein du journal de bord se fera au moyen de la « note-expansion-approach » développée par Bertrand, Brown & Ward (1992) : j'étaierai les notes de terrain à l'aide de données théoriques afin de clarifier les situations qui y sont décrites. Pour ce faire, je sélectionnerai les données « brutes » issues des notes de terrain.

2.3 Les données audio et audio-visuelles

J'ai également pu recueillir des données audio et audiovisuelles. Nous avons enregistré les déclamations de chaque texte produit et filmé la déclamation du dernier slam du semestre. Il aurait été intéressant de garder une trace de ce qui a été réalisé durant les ateliers. Malheureusement, je n'ai pu filmer les séances, par manque de matériel et d'organisation.

3. Problèmes rencontrés

Plusieurs difficultés sont venues entraver l'avancée de mon projet.

Les contraintes temporelles se sont avérées complexes à gérer. Tout d'abord, je n'avais qu'une heure « théorique » – le temps utilisé pour que les apprenants s'installent et pour lancer les appareils électroniques pouvait absorber jusqu'à dix minutes – d'atelier par semaine pour chaque classe, ce qui m'obligeait à condenser le plus possible les activités quitte à faire quelques impasses dans le processus de réalisation de celles-ci (élimination de la mise en contexte par exemple, lors de l'atelier *Écologie & Environnement* (voir Partie 3, Chap. 2, 1.2 Un atelier 2 en 1, entre Influence des saisons et Écologie ?) où j'ai décidé, après avoir testé l'activité lors des séances précédentes, d'éliminer la quinzaine de minutes de débat en début car je m'étais rendue compte que sinon nous ne pouvions réaliser la phase de mise

en voix pourtant primordiale). J'ai eu la sensation que le manque de temps a nui à la cohésion des activités proposées. Une demi-heure de plus aurait été la bienvenue.

Les contraintes humaines ont également présenté une gêne, dans la cohésion et la continuité des séances car les ateliers ne possédant pas de caractère obligatoire, la composition du groupe-classe pouvait être différente d'une séance à l'autre.

L'hétérogénéité en terme de savoirs et de savoir-faire nous contraignait à expliquer pour rééquilibrer et réduire les différences entre les apprenants, ce qui pouvait entraîner deux répercussions distinctes : le temps consacré à la remise à niveau empiète sur le temps imparti pour la réalisation de l'activité mais, il peut également permettre de rafraîchir les esprits.

De plus, nous ne pouvions pas construire de production sur du long terme car les résultats auraient été très inégaux. Je m'explique. Initialement, j'avais dans l'idée que chaque atelier mènerait à la création d'un paragraphe (activités de PE à travers l'écriture créative, puis de PO lors des déclamations des textes) permettant ainsi à la fin de l'année la construction d'un seul et même texte long de plusieurs paragraphes, ce qui se serait rapproché au plus près du modèle que connaissent les apprenants, de ce que l'on connaît du slam. Au terme de certaines séances, les apprenants ont tout de même conçu, grâce à la création collective (mise en commun des différents paragraphes) un seul et même texte.

Toutefois, ce désir de création d'un texte par l'ajout de différents paragraphes aurait nécessité le suivi d'un fil rouge, c'est-à-dire d'un thème. Mon idée a avorté assez tôt : les besoins des enseignants évoluaient et me contraignaient à adapter les activités. Cela a ajouté une difficulté supplémentaire à la mise en place de mon projet. En effet, j'ai, dans les premiers temps, joui d'une part de liberté totale lors des ateliers que j'animais car l'unique contrainte était de les faire parler. Puis petit à petit, cette part de liberté a commencé à être grignotée, grignotée jusqu'à me voir imposer non seulement les thèmes à travailler mais également la manière avec laquelle je devais les aborder. Et pour finir, je n'ai eu l'autorisation d'animer des ateliers de slam qu'une semaine sur deux.

Si j'étais amenée à proposer des ateliers de slam dans un autre contexte que celui dans lequel j'ai évolué, je concevrais les séquences sur un seul et même thème de sorte que les paragraphes produits puissent être assemblés et créer un texte unique (un texte par apprenant, par binôme ou un pour l'ensemble du groupe-classe). Les activités réalisées s'inscriraient donc dans une pédagogie de projet où l'apprenant s'entraînera, paragraphe par paragraphe, à jouer avec les mots et les sonorités et à déclamer. Je n'ai pu réaliser ce souhait car je devais m'adapter aux demandes des enseignants mais je n'ai pas de regrets car cela a été formateur.

Je regrette toutefois de n'avoir pas assez insisté pour obtenir une caméra et pour gagner l'accord des apprenants pour que je puisse filmer les ateliers. J'aurais eu davantage de « matière » et aurais pu baser mon analyse sur des données plus objectives que celles recueillies par une seule observatrice. Cela m'aurait également permis de proposer une analyse de la pratique d'autres apprenants. Car, l'étude de cas est très appréciable pour la richesse de son information, qualitativement et quantitativement, mais elle ne permet pas l'interprétation statistique des données. J'en suis consciente.

Comment alors réussir à mesurer l'impact de ces ateliers sur les apprenants ? Car ne faudrait-il pas également prendre en compte l'influence des autres ateliers que j'animais en parallèle avec ceux de slam (une semaine sur deux) dans lesquels était abordée aussi la production orale (en interaction orale synchrone avec face à face et en discours oral en continu ou monologue suivi) ? Comment réussir à dissocier les retentissements produits par les ateliers de slam ?

CHAPITRE 2 – RÉDUCTION DE L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE GRÂCE AU SLAM

1. Détails des activités utilisées pour l'analyse

1.1 Activité « Ponge & Addictions »

Créer cette activité n'a pas été des plus simples : je devais concevoir un atelier en fonction du thème imposé par les enseignantes (elles n'avaient pas le temps de traiter les onze thèmes de l'examen donc les apprenants devaient les voir en atelier) or, je ne trouvais aucun texte de slam concernant les addictions. Je me suis souvenue d'un atelier (*Jeux littéraires et écritures créatives*) auquel j'avais assisté lors d'une journée pédagogique (*La place de l'écrit dans l'apprentissage du français*) offerte par l'université, qui m'avait fortement intéressé : nous devions créer un texte sur le modèle du texte *Le pain* de Francis Ponge. Je me rappelle ne pas m'être sentie capable d'écrire un texte en si peu de temps (moins d'une quinzaine de minutes) puis, finalement, les idées sont venues et j'ai été tout à fait satisfaite du résultat. J'ai donc souhaité faire découvrir cette prise de confiance et ce plaisir que j'avais ressenti.

Pour la phase de mise en contexte, j'ai demandé aux apprenants la définition du mot *addiction* afin de m'assurer qu'ils associaient tous le signifiant au signifié. Je reformulais ensuite avec la définition suivante : « c'est quelque chose dont on ne peut se passer ». Ce qui a permis de revoir l'utilisation du pronom relatif *dont* qui posait un peu problème. Puis, comme pour compléter la définition, je leur ai demandé d'énumérer les addictions qu'ils connaissaient. Je leur ai ensuite apporté du lexique, lié au champ lexical bien évidemment. Et enfin, se focalisant plus encore sur l'apprenant, je les ai questionnés sur leur(s) addiction(s), que j'inscrivais au tableau. Je comptais ainsi repérer les pairs possibles pour ensuite les faire travailler par binôme. Afin de les aider à trouver, je leur proposais de se mettre en contexte : « si vous étiez obligés d'aller sur une île déserte, qu'est-ce que vous emporteriez avec vous ? Ça peut être comestible ou non. Ne pensez pas au côté pratique : il ne s'agit pas de quelque chose qui vous aiderait à la survie mais bien quelque chose dont vous ne pourriez pas vous passer ».

Nous passons ensuite à la phase de compréhension écrite. Je projette le texte, sur lequel j'ai pris soin d'effacer les mots faisant référence au sujet, au tableau. Avant qu'ils lisent les phrases à tour de rôle, je leur explique qu'ils devront deviner de quoi parle le texte. Une fois qu'ils ont découvert l'objet décrit, nous nous interrogeons sur l'intention de l'auteur,

sur ses motivations pour écrire un tel texte. Puis, pour qu'ils fassent le lien entre le document déclencheur et la production écrite qui suit, je leur propose de deviner pourquoi nous avons vu ce texte.

Pour amorcer la phase de production écrite, je leur indique la consigne puis leur offre la possibilité de travailler en binôme ou de manière individuelle. Je ne passais pas dans les rangs afin de leur laisser un espace de liberté mais j'allais jeter un œil à leur production lorsqu'ils avaient fini pour corriger les éventuelles erreurs et fautes et pour leur donner des astuces pour déclamer leur texte. Je leur proposais de s'entraîner avant que je les enregistre.

Fiche pédagogique « Ponge et addictions » en annexe, p7.

1.2 Un atelier 2 en1, entre Influence des saisons & Écologie ?

La conception de cet atelier m'a demandé beaucoup de temps, de réflexion, de doute et d'essais. En effet, la première ébauche n'a pas été, à mon goût, tout à fait satisfaisante. J'ai donc remanié, réadapté l'activité afin qu'elle soit réalisable et qu'elle corresponde vraiment à ce dont j'avais envie.

La tâche était ardue car je souhaitais créer une tâche finale grâce à laquelle les apprenants pourront réactualiser les savoirs qu'ils avaient acquis lors des différents ateliers réalisés et où ils pourraient écrire un texte plus conséquent. Et je devais également aborder deux thèmes lors des prochains ateliers de slam : l'influence des saisons et l'avenir. Le lien entre les deux thèmes sera le suivant : Quelle est l'influence du climat sur l'Homme ? Quelle est l'influence de l'Homme sur le climat ? Quel avenir ? La première question sera exploitée lors de la première séance puis nous réfléchirons autour des deux suivantes lors de la deuxième séance. Mais, comment trouver des textes de slam qui soient intéressants et exploitables, qui permettent de traiter ces deux thèmes et desquels pourraient découler la création d'un texte ? Je n'en ai pas trouvé mais j'ai tout de même réussi à mettre la main sur des documents déclencheurs intéressants.

Première séance : Atelier *Influence des saisons*.

Pour la phase de mise en contexte, et pour qu'ils s'entraînent à produire ce travail en vue de l'examen, je leur ai demandé de réaliser un court monologue suivi qui réponde aux questions suivantes : Les saisons vous influencent-elles ? Avez-vous l'impression que les

différentes saisons ont une influence sur votre corps et votre moral ? Quelle est votre saison préférée et pourquoi ? Au fur et à mesure de leurs réponses j'enrichissais leur lexique en leur apportant quelques mots et expressions des champs lexicaux utilisés.

Pour amorcer la phase de production écrite, je leur ai expliqué la consigne. Ainsi, ils devront écrire un paragraphe vantant les joies de la saison qu'ils affectionnent et pour cela ils incarneront un animal représentant cette saison (par exemple, le pingouin pour l'hiver et le lézard pour l'été). Voici la contrainte de fond. La contrainte de forme quant à elle a eu pour effet d'angoisser les apprenants ; je leur ai imposé d'écrire selon une contrainte de l'OuLiPo : la contrainte du Baobab⁶. Cette dernière m'intéressait tout particulièrement car elle permettait de créer un texte saturé en syllabes semblables ce qui donnerait du rythme et les aiderait peut-être à doter leur texte de plus d'expressivité. Or, je me suis rendue compte que la contrainte de l'incarnation de l'animal était superflue, je l'ai donc supprimée.

Pour qu'ils n'aient pas à partir à la chasse aux mots (ce qui aurait été chronophage), je leur ai distribué des feuilles sur lesquelles apparaissait le nom de l'animal ainsi que les différents mots contenant les phonèmes. L'objectif n'était bien évidemment pas d'utiliser l'ensemble des mots. Je souhaitais, en leur demandant d'incarner un animal, qu'ils répondent, comme s'ils étaient cet animal, à l'article du Gorafi, « Les animaux redisent leur totale confiance en l'Homme pour régler ce souci de réchauffement climatique ». Ainsi, nous aurions pu créer un texte avec les deux paragraphes rédigés lors des deux séances. Mais, le premier atelier a prouvé que les contraintes entravaient plus qu'elles n'aidaient. Je l'ai donc adapté ; ils écriraient non pas avec des mots découlant des phonèmes présents dans les noms d'animaux mais présents dans le couple *chaud-froid*. Ça a beaucoup mieux fonctionné. Ils ont écrit des textes tout à fait satisfaisant et se sont fait plaisir. J'ai enregistré leur déclamation.

Deuxième séance : Atelier *Écologie et Environnement*.

Pour la phase de mise en contexte, les apprenants ont été amenés à produire un monologue suivi (qui, je le rappelle, m'est imposé par les enseignantes) répondant aux questions suivantes : Vous vous souvenez que nous avons parlé de l'influence des saisons il y

⁶ **Le Baobab ordinaire**, ou à contrainte molle (Jacques Roubaud, 1996) : texte saturé en syllabes semblables → choisir un mot, le décomposer en syllabe puis chercher (dans un dictionnaire des sons) tous les mots qui contiennent ces syllabes. On peut également choisir un couple de mots (long/court, chaud/froid, etc.). Ex : Voici un baobab entomologiste sur pou et tique, qui peut être mimé : « *Je voudrais partir. Quitter la poussière des villes frénétiques, l'odeur épouvantables des poubelles aromatiques, les poulaillers pathétiques, les poudings au goût de plastiques [...]* ».

a deux semaines. Comment vous imaginez-vous dans 10 ou 20 ans si le dérèglement climatique continue ? Comment est-ce que vous imaginez la planète dans 10-20 ans ?

Je leur ai ensuite présenté quelques affiches de campagne écologiste qui, grâce à leur exploitation succincte, ont servi de documents déclencheurs pour le débat – « Que faites-vous faites, vous, pour sauver la planète ? » – et la production écrite. J’ai proposé ces affiches afin de les entraîner à comprendre une affiche de campagne de sensibilisation mais également pour leur donner des idées et du lexique pour la production écrite.

La phase de production écrite a été dirigée par les contraintes suivantes ; en binôme, vous écrivez deux paragraphes sur le modèle du texte *De ceux* (activité réalisée un peu plus d’un mois plus tôt) : dans le premier paragraphe vous vous projetez dans l’avenir (par exemple : *nous serons peut-être de ceux qui ne verront plus les oiseaux voler*) et dans le second, vous expliquez ce que vous faites pour sauver la planète (par exemple : *nous sommes de ceux qui ne nous déplaçons qu’en vélo*). J’ai noté le canevas au tableau pour m’assurer d’une meilleure compréhension :

Nous serons peut-être de ceux qui...

C’est pour cela que,

Nous sommes de ceux qui...

J’ai repris le canevas du texte *De ceux* du collectif Fauve car j’ai trouvé qu’il se prêtait bien à ce que je voulais qu’ils produisent. De plus, c’est un texte qu’ils connaissent, sur lequel nous avons déjà travaillé et à partir duquel ils ont écrit. Ils savaient qu’ils maîtrisaient déjà la forme ce qui leur laissait plus de temps et donc plus de liberté pour penser au fond.

Comme pour les ateliers précédents, je leur laissais leur espace de liberté lorsqu’ils écrivaient mais venais corriger les éventuelles fautes et erreurs lorsqu’ils avaient fini.

Chaque groupe a eu une idée différente quant à la manière de déclamer leur texte : mise en commun des paragraphes puis déclamation tous ensemble au tableau, déclamation en binôme depuis leur place, ou encore division au sein du groupe et déclamation chacun leur tour en se levant.

Fiches pédagogiques :

- « Influence des saisons » en annexe, p 10 ;
- « Écologie et Environnement » en annexe, p 13.

2. Belén : analyse de sa pratique

Comme nous l'avons vu précédemment (Partie 1, Chapitre 2, 2.2.1), Belén est une apprenante en situation d'insécurité linguistique qui a réussi, au fil du semestre, à retrouver le plaisir de parler et de jouer avec les mots et à reprendre confiance en elle. Tentons de comprendre quels en ont été les déclencheurs.

Plusieurs paramètres sont, bien évidemment, à prendre en compte dans ce processus. Prenons tout d'abord l'intérêt et la motivation. La définition générale du concept de motivation est proposée par le TLFi comme l'« Ensemble des facteurs dynamiques qui orientent l'action d'un individu vers un but donné, qui déterminent sa conduite et provoquent chez lui un comportement donné ou modifient le schéma de son comportement présent ». Nous en retiendrons sa définition psychopédagogie afin de se rapprocher au plus près de notre sujet, à savoir : l'« Ensemble des facteurs dynamiques qui suscitent chez un élève ou un groupe d'élèves le désir d'apprendre ». Quels sont donc les facteurs qui provoquent chez Belén l'envie d'apprendre ?

Belén lit, écoute et regarde en version originale. Elle participe le plus souvent possible en classe et est toujours assise au premier rang. Elle réalise ses devoirs dans les temps et est assidue en classe comme en ateliers – ces derniers étant, je le rappelle, facultatifs – alors qu'elle a une vie professionnelle et personnelle chargée. Tous ses efforts sont motivés par le désir d'apprendre le français : le défi intellectuel et la curiosité pour une nouvelle langue-culture sont les deux facteurs entraînant son apprentissage.

De plus, le contexte d'apprentissage a, j'en suis convaincue, été un facteur important dans cette reprise de confiance. En effet, par chance, Belén a toujours été l'unique apprenante des ateliers de ce créneau du jeudi (les autres, par choix ou par obligation, ne sont jamais venus). L'ambiance était détendue et le climat intimiste invitait à la confiance et aux prises de risques. Elle ne craignait ni le regard des autres ni celui de l'enseignant, elle pouvait s'exprimer librement sans pressions. Tout comme un cours particulier, elle jouissait d'un enseignement adapté à ses besoins, fait sur mesure.

Tous ces facteurs ont donc joué un rôle important dans la réduction de l'insécurité linguistique. Ils ne peuvent pas être pris séparément, ils ne s'auto suffisent pas tout comme les ateliers de slam. Tout est lié. On ne peut affirmer que les résultats obtenus sont dus aux ateliers de slam seuls.

Que lui ont apporté ces ateliers ? Comment ont-ils réussi, petit à petit à réduire l'insécurité linguistique chez Belén ?

L'analyse de trois ateliers nous permettra d'y répondre. Une précision et un rappel néanmoins avant de commencer : les données utilisées pour l'analyse proviennent des enregistrements audio, des supports textuels récoltés en classe (brouillons et textes créés) ainsi que de mon journal de bord. Les discours rapportés sont approximatifs car je n'ai pas filmé les séances mais je peux toutefois en garantir l'authenticité.

2.1 Ponge & Addictions : la découverte du slam et de ses capacités.

Ce jeudi 30 avril, nous commençons l'atelier tout comme les précédents, c'est-à-dire en faisant un point sur ce qui lui pose problème (grammaire, syntaxe, conjugaison, etc.). Je réponds à l'ensemble de ses questions en prenant garde de ne commencer autre chose que lorsque je me suis assurée que tout a bien été compris. L'enseignement centré sur l'apprenant permet notamment d'apporter une ambiance de confiance. L'apprenante se rend ainsi compte que je suis là pour elle, que l'atelier n'est pas fait pour lui inculquer des objets transactionnels dont elle n'aurait pas l'utilité mais bien pour répondre à ses besoins.

Afin de mettre en place l'univers et qu'elle se familiarise avec le thème, je lui ai demandé de me donner une définition du mot *addiction*. Sa définition était correcte mais je lui ai proposé une reformulation – « c'est quelque chose dont on ne peut pas se passer » – afin de synthétiser les informations données mais également pour revoir l'emploi du pronom relatif *dont*, qu'elle m'avait avoué avoir du mal à utiliser. Afin de compléter et d'exemplifier cette définition, je lui ai demandé d'énumérer les différentes addictions connues : ce fut un exercice aisé pour l'infirmière qu'elle est. Cela a permis de vérifier que nous partageons le même signifié, et qu'elle commence à prendre conscience des ressources qu'elle possède.

Puis, dans une phase de pré-écriture, je l'ai questionnée à propos de ses addictions. C'est lors de ce petit débat que je me suis rendue compte à quel point elle n'avait pas confiance en elle. À ma première question « quelles sont tes addictions ? » elle me répond qu'elle n'en a pas car elle est simple. J'ai donc essayé de la « débloquer » en la mettant en contexte : « si tu devais partir longtemps sur une île déserte et que tu ne pouvais emporter avec toi qu'une seule chose, quelle serait-elle ? ». La voyant quelque peu perplexe je lui propose un exemple – « moi, si je devais partir sur une île déserte j'emporterais une tablette de chocolat » – ; l'effet a été immédiat car elle m'a tout de suite répondu qu'elle emporterait une radio car elle adore la musique. Mais son angoisse l'a très vite rattrapée car elle

bredouille, paniquée, que si elle était amenée à produire un monologue suivi sur ses addictions pour l'examen, elle serait incapable d'en parler durant quatre minutes. Elle a donc, dans un souci de facilité rassurante, décidé d'opter pour une addiction plus commune pour laquelle elle pensait avoir plus de choses à dire : le chocolat. Ce sur quoi elle a ajouté : « comme toi ». Elle semble préférer, tout comme le mouton de Panurge, se fondre dans la masse. Elle semble préférer s'aventurer en terrain connu, ne pas prendre de risques. Voilà donc une première manifestation de l'insécurité linguistique dont elle souffre. J'ai donc tenté de la rassurer et de lui faire prendre conscience que ce qu'elle pensait et ressentait était tout aussi intéressant que ce que pense et ressent l'Autre ; j'ai essayé de lui redonner confiance en elle dans cette langue qui n'est pas la sienne, en lui affirmant : « Tu dois parler de ce qui te plaît à toi, ça sera plus simple. C'est plus simple de parler de ce qu'on connaît, de ce qui nous touche. Je vais t'aider à parler de ton addiction, tu verras, je suis sûre que t'auras plein de choses à dire ». Elle acquiesce en essayant d'y croire.

Nous passons ensuite à la phase de compréhension générale puis détaillée du texte de Francis Ponge, *Le pain*. Elle le lit à haute voix puis commence à me poser tout un tas de questions de vocabulaire notamment, afin de comprendre le texte dans ses moindres détails. Elle est très curieuse, veut tout comprendre, tout maîtriser mais ce n'est pas là l'objectif. Ce texte est à utiliser comme déclencheur d'écriture, comme modèle et non pas comme objet d'analyse littéraire. Pour qu'elle devine le sujet du texte, je lui propose qu'on regarde ensemble sa construction ainsi que les comparaisons utilisées ; elle trouve très vite qu'il s'agit du pain. On revient ensuite rapidement sur le mouvement impulsé par la description ainsi que sur les métaphores : d'une vision plus lointaine à un regard plus en détail c'est-à-dire des chaînes de montagne aux vallées et crevasses (la croûte) jusqu'au sous-sol (la mie). Je la sensibilise également aux jeux de sonorités présents comme l'allitération en « s » de la phrase « feuilles ou fleurs y sont comme des sœurs siamoises soudées ». Elle est impressionnée du pouvoir des mots, de l'univers qu'ils sont capables de créer. Puis, comme question de conclusion, je lui demande ce qu'elle comprend de la visée du texte afin qu'elle garde à l'esprit que toute production écrite et littéraire tend à un but que ce soit pour informer, transmettre, faire rêver, réveiller les consciences, choquer ou tout simplement le plaisir de manier les mots pour faire naître un objet esthétique. Elle n'a pas su répondre à la question et s'excuse en expliquant qu'elle n'a pas beaucoup d'imagination. Elle se déprécie régulièrement. Je lui explique donc que Francis Ponge, dans son recueil *Le parti pris des choses* (1942), veut restituer leur dignité aux choses car il regrette qu'à force de trop les voir,

on cesse de les regarder réellement. Son texte *Le pain* offre donc une vision renouvelée de cet aliment de base. C'est cette conclusion qui va instiguer l'écriture créative.

En effet, la consigne est la suivante : « On te dit que l'objet dont tu ne peux te passer (qu'il soit comestible ou non) n'est pas intéressant, il ne vaut pas le coup. Tu ne partages pas cet avis : tu en fais un éloge pour lui redonner la place qu'il mérite. Note dans un premier temps tous les mots qui te viennent à l'esprit quand tu penses à cet objet. Puis rédige un texte de minimum cinq phrases ». La contrainte d'écriture est donc centrée sur l'apprenant : ce sont ses goûts et ses expériences qui sont le déclencheur et le sujet de l'écriture. Elle ne requiert pas d'aller à la recherche de savoirs particuliers, seulement d'emprunter ceux présents au fond de sa mémoire. Mais Belén reste toutefois angoissée car elle s'exclame : « Tu veux que j'écrive ? Mais je ne suis pas une poète ! Je ne suis pas capable... ». Voilà donc une seconde manifestation de l'insécurité qui la tourmente. Elle n'avait aucune confiance en elle quant au fond et elle n'a pas l'air de croire une seule seconde en ses capacités à produire la forme. Je tente donc de la rassurer : « Je ne te demandes pas d'être García Lorca. Tu vas écrire des choses qui viennent de toi. Y a de très belles choses qui viennent de toi ! Tu es capable ». Elle sourit puis commence à écrire.

Je l'ai laissé libre lors de la phase d'écriture. J'ai respecté son jardin secret. Je ne voulais ni lui faire subir de pression ni qu'elle sente un regard évaluateur sur son travail. Elle n'a posé aucune question : elle écrivait uniquement avec les ressources qu'elle possédait. Voyant l'heure de la fin de l'atelier arriver, je lui ai demandé si elle comptait écrire encore beaucoup ce à quoi elle a répondu positivement. Je lui ai donc proposé, afin de ne pas continuer dans la précipitation, qu'elle le finisse chez elle et que nous le verrions ensemble la semaine suivante. Elle m'explique, après avoir analysé sa pratique, qu'avant de se mettre à écrire elle a eu peur, peur de la feuille blanche, peur du manque d'imagination, peur de ne pas réussir puis, elle trouve une idée et une autre et finalement elle écrit beaucoup. Elle a tenu à me lire ce qu'elle avait déjà écrit, peut-être pour être sûre qu'elle partait dans la bonne direction, que c'était bien ce que j'attendais d'elle et peut-être pour être rassurée. Je l'ai bien évidemment félicitée, et pas uniquement dans un but pédagogique mais bien parce que j'étais personnellement ravie de ce qu'elle avait produit : elle avait réussi, dans un laps de temps court (moins de dix minutes) à créer un texte qui respectait la contrainte d'écriture et ce tant sur le fond que sur la forme. Il était cohérent, et avec très peu d'erreurs de langue. Elle a donc, lors de cette première production d'écriture créative, acquis certains points développés par William dans sa taxonomie, à savoir : l'adaptabilité (elle a écrit sous contrainte), la maîtrise et l'élaboration (développement de ses idées, utilisation de figures de style) ainsi que

la prise de risque (elle a réalisé un écrit dont le fond et la forme étaient tout à fait nouveau pour elle).

Elle ponctue la fin de l'atelier en me remerciant et me gratifie des phrases suivantes « Tu me donnes de la joie ! Tu me fais du bien ». Quoi de plus flatteur pour une enseignante que de voir que l'enseignement apporté ait de telles répercussions sur l'apprenant ?! Elle m'avoue ensuite, comme pour certifier mes impressions, qu'elle manque de confiance en elle et qu'elle souhaiterait dépasser cela.

La semaine suivante nous accordons le premier quart d'heure de l'atelier à l'étude de son texte – qu'elle avait bien évidemment fini et mis au propre – et à la mise en voix. Je m'assois à côté d'elle et nous corrigeons les quelques fautes et erreurs ensemble (en bleu turquoise sur le document ci-dessous). Pour sa première création, je ne voulais pas corriger l'intégralité (orthographe, syntaxe, etc.) car l'objectif de l'atelier n'était pas de produire un texte parfait mais bien qu'elle se réconcilie avec l'écriture, et avec elle-même, et donc qu'elle mette de côté le temps de cet atelier, cette norme et cette envie de perfection. Elle a toutefois insisté. Je me suis vite rendu compte qu'il aurait été impossible de continuer à faire quoi que ce soit avant que son texte n'ait été débarrassé des imperfections.

Nous voyons ensuite ensemble comment déclamer son texte, et tentons quelques astuces afin de rendre la déclamation expressive. Je lui propose, dans un premier temps, de se focaliser sur les sonorités et plus particulièrement sur les sons [s] et [z] : elle s'est rendue compte que son texte en comptait un petit nombre, je lui soumets donc l'idée d'entourer leurs occurrences d'une couleur différente (en rose sur le document ci-dessous). Je lui indique également une liaison ainsi qu'une pause (en rose toujours). Puis, je lui propose de jouer avec l'intensité de la voix ; par exemple, lorsqu'elle écrit « Silencieux, il te permet la solitude [...] », elle pourrait le déclamer *piano* et le reste du texte plus *forte*. L'idée lui plaît.

Voici son texte :

« Sa surface est merveilleuse. Chaque fois que le vois, mon regard se pose sur lui. Il est brillant et lisse comme la peau du bébé. Il peut être de milles formes : carré ou rond comme la terre. Et il peut également être grand ou tout petit avec des boutons. Silencieux, il te permet la solitude mais, quand tu le souhaites il te transporte jusqu'au bout du monde grâce à la musique, classique, jazz, boléro, ou opéra. Avec lui, tu peux danser, chanter ou réfléchir et rêver. C'est un appareil qui est génial pour moi et très simple. Néanmoins je crois que sans lui, je ne pourrais jamais vivre. C'est un poste de radio. »

Voilà son brouillon :

La surface est merveilleuse, chaque fois que je le vois, mon regard se pose sur lui. Il est brillant et lisse. comme la peau du bébé.

Il peut être de mille formes; carré ~~et~~ ^{ou} rond comme la terre. Et il peut être ^{* également} aussi grand ou tout petit avec des boutons.

Silencieux, ~~donc~~ il te permet la solitude, mais quand tu le souhaites il te transporte jusqu'au bout du monde ^{grâce à} avec la musique, classique, jazz, boleros, et ^{ou,} ~~quelque~~ avec opéra. Avec lui, tu peux danser, chanter ou réfléchir et rêver.

C'est un appareil qui est génial pour moi et très simple, néanmoins je crois que sans lui, je ne pourrais jamais vivre.

C'est un poste de radio.

Elle l’a déclamé une première fois en respectant tout ce qu’on avait vu et je la reprenais au fur et à mesure pour la correction phonétique, en prenant garde, bien évidemment à ne corriger que ce qui gênait la compréhension. Je lui ai ensuite demandé la permission d’enregistrer sa production, ce à quoi elle a répondu positivement bien qu’elle montra une certaine anxiété. Le nouvel essai qu’elle a tenu à réaliser avant que j’immortalise sa voix respectait tout ce qu’on avait vu en terme de prononciation. Toutefois, lors de l’enregistrement, elle a réussi à offrir à son texte plus d’expressivité mais les mots sur lesquels nous nous étions arrêtés afin d’en revoir la réalisation phonétique n’ont pas été produits correctement. Je l’avais pourtant incitée à les écrire en API mais comme elle les produisait de manière correcte hors enregistrement, elle n’en a pas ressenti le besoin. Or, lors de l’enregistrement, elle a sans doute désiré que tout soit parfait donc elle a tenté de penser à tout, mais cela représentait une masse d’informations conséquente. Il aurait fallu peut-être qu’elle s’entraîne plus.

Voilà la transcription phonétique de sa production⁷ (fichier audio *Addictions* en annexe):

[sasyʁfasɛmɛvɛjœz / ʃakəfwakezelevwa / mɔ̃kəgəʁd / səpɔz / syʁli / ilabɔijã / elis / cɔmɔlapo / dybebe / ilpɛtɛdɔmiləfɔʁm / kaʁe / ɔʁɔ̃ / kɔmɔlatɛʁ / e / ilpə / egalɔmã / ɛʁ / grã / ɔtupɛti / avɛkdebutɔ̃ / s:ilãsqœ / e / iltɛpɛkɛmet / lasɔlityd / mɛkãtylɔswete // iltɛtɛãspɔʁt / dʒiuksko / bu / dymãnd / grasalamysik / klasik / dʒak / boleko / uopeka / avɛklwi / typɛdãse / tʃãte / ɛkɛflesi / ereve / seɛnapakɛj / ki / eʒɛnialpɔkɛmwa / estkɛsimpl / neãmwɛ / dʒɛkrwa / kəsãli / dʒɛnɔpɛkɛzamevivr / s:etɛpɔstɛdɔkadi]

La transcription du texte déclamé met en relief plusieurs aspects rendant compte de l’insécurité linguistique de l’apprenante.

On note tout d’abord une variation dans la production de l’archiphonème R ; il est réalisé correctement – c’est-à-dire comme l’uvulaire à battement « français » – lorsqu’il fait partie d’un énoncé dans lequel aucun autre phonème ne pose problème, sinon il est réalisé « à l’espagnol » c’est-à-dire le R roulé alvéolaire voisé : par exemple, dans l’énoncé [grasalamysikklasik], le R est roulé car il est postposé à l’occlusive orale dorso-vélaire [g], phonème lui posant problème. Elle concentre donc tous ses efforts à la réalisation du [g] et le [ʁ] est délaissé. Elle est donc consciente de la manière correcte de prononcer le R, et bien que

⁷ mot = accentuation - / = pause de la chaîne parlée - // = pause plus longue - : = allongement

le [r] fasse partie d'une « erreur » phonétique n'affectant pas l'intelligibilité, Belén s'applique à le prononcer correctement.

On remarque également une variation dans la réalisation des deux fricatives prédorso-post-alvéolaire, [ʃ] et [ʒ]. Lors de certaines occurrences – notamment en début de chaîne parlée, comme pour s'assurer de les prononcer correctement, elle accentue et met plus de pression en ajoutant des occlusives orales apico-dentales ([t] devant [ʃ] et [d] devant [ʒ]). Mais comment savoir s'il s'agit ici du phénomène d'hypercorrection découvert par William Labov ou si elle assemble les deux consonnes comme astuce pour lui faciliter la prononciation du [ʃ] et [ʒ] ?

La transcription phonétique montre qu'elle a fait de son mieux pour doter son texte d'expressivité et de rythme car elle accentue les occurrences de l'archiphonème S – [s] et [z] donc – et les occurrences du son [wa]. Elle respecte, de manière générale, la prosodie du français, c'est-à-dire qu'elle fait en sorte que l'intensité de sa voix diminue à la fin de la chaîne parlée.

On note également le début d'une autocorrection qui apparaît sous la forme d'une pause exagérément longue : elle s'arrête après avoir dit [mekãtylɔswete //] car elle s'est rendue compte avoir prononcé « à l'espagnol » le schwa de *souhaite* mais refuse de le corriger sur l'instant car ne veut pas interrompre sa déclamation.

Les autres erreurs et fautes phonétiques apparaissant en orange sur la transcription ne méritent pas d'être analysées car elles ne nuisent pas à l'intelligibilité.

2.2 Influence des saisons : la dédramatisation de l'acte d'écrire

Ce jeudi 14 mai, nous commençons l'atelier tout comme les précédents, c'est-à-dire en faisant un point sur ce qui lui pose problème (grammaire, syntaxe, conjugaison, etc.).

Nous entrons ensuite dans la phase de mise en contexte par des questions d'ordre personnel invitant au monologue suivi (activité de production orale qu'elle doit maîtriser pour l'examen) : « Les saisons t'influencent-elles ? As-tu l'impression que les différentes saisons ont une influence sur ton corps et ton moral ? Quelle est ta saison préférée et pourquoi ? ». Et sans préparation aucune, elle a produit un monologue suivi respectant en tout point ce qui lui sera demandé en examen : développement thématique, étendue et maîtrise du vocabulaire en lien avec le thème, cohérence, cohésion et aisance à l'oral. Elle a même parlé

deux fois plus longtemps que ce qui lui sera imposé à l'examen. Elle a réussi à ordonner ses idées, à les développer, à exemplifier et le tout avec très peu d'erreurs et de fautes de langue. Elle a eu l'air en confiance, détendue. J'ai senti qu'elle s'exprimait plus calmement ce qui lui laissait plus de temps pour réfléchir avant de produire un énoncé. Et contrairement à d'habitude, ses paroles ne comportaient que peu d'hispanismes. Je l'ai félicitée et lui ai dit qu'elle avait fait d'énormes progrès depuis le peu de temps que je la connaissais et m'a affirmé qu'elle sentait qu'elle avait en effet plus confiance en elle et que c'était grâce à moi. Le premier atelier de slam auquel elle avait participé deux semaines plus tôt avait entamé un processus de désinhibition, et cela s'est senti à travers son monologue ; elle a pris des risques (aucune préparation écrite avant son monologue et production d'énoncés contenant ce qu'elle doit maîtriser pour valider son niveau B1) et elle a élaboré (dans le sens de développement et d'enrichissement de ses idées) un monologue cohérent : deux bienfaits engendrés par la créatique selon William.

Je lui ai ensuite présenté la consigne d'écriture. La compréhension fut plus rapide que pour les autres groupes. Toutefois, je me suis rendue compte qu'elle n'écoutait pas les consignes entièrement : soit elle semblait penser aux questions qu'elle voulait me poser, soit elle essayait de deviner, de faire des hypothèses quant à ce que j'attendais d'elle. Je devais régulièrement calmer son impatience en lui rappelant « Attends, je finis de t'expliquer et ensuite tu me poses tes questions, d'accord ? ».

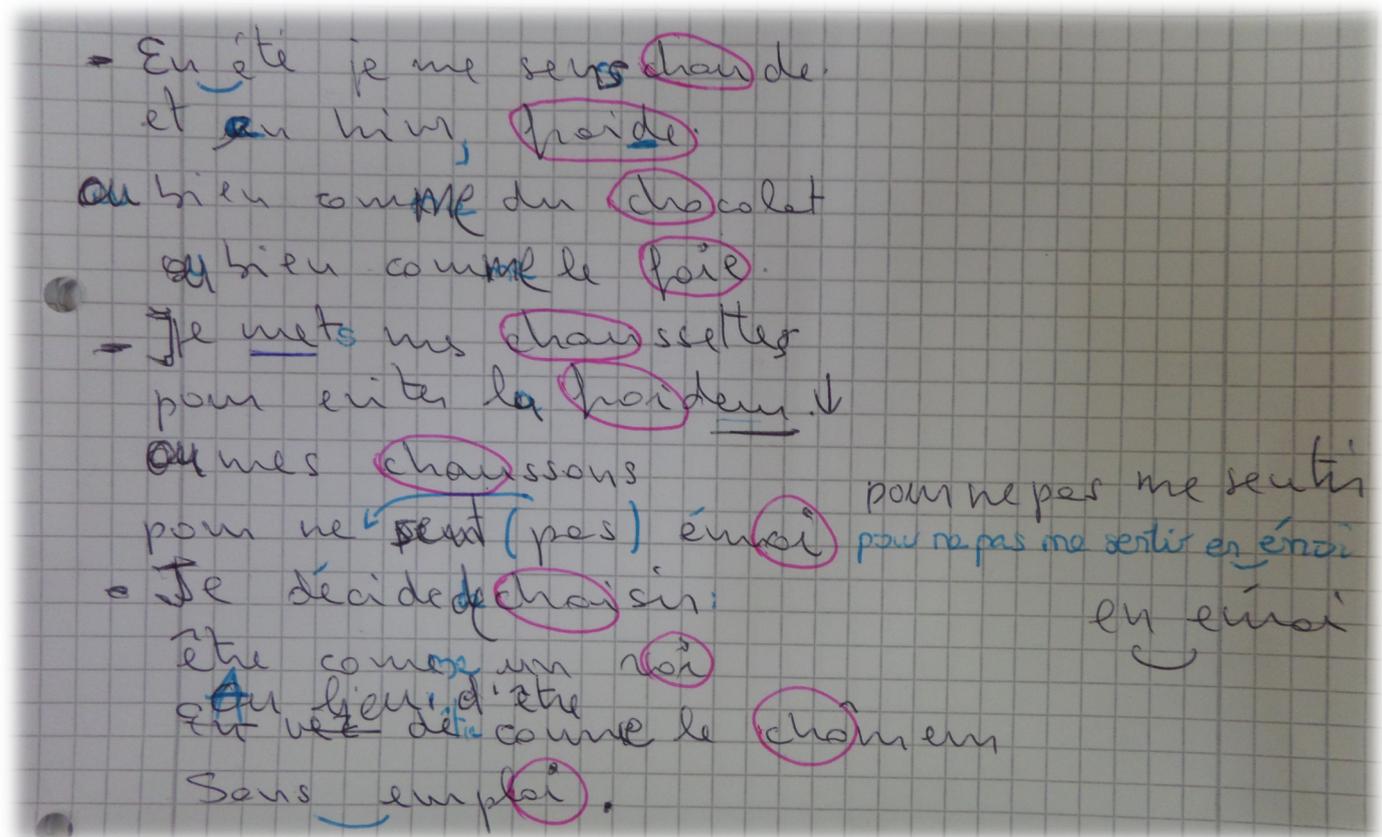
Nous avons ensuite regardé ensemble les mots que je lui proposais pour l'écriture : elle les lisait à voix haute, je la corrigeais phonétiquement et elle me demandait ce que signifiaient certains. Elle m'a avoué que c'était très intéressant pour elle de créer un texte avec des mots contenant le phonème [ʃo] car elle a des difficultés à le produire. La déclamation devrait donc l'aider à le réaliser de manière correcte.

Elle a réfléchi un temps avant de se lancer dans l'écriture puis n'a plus lâché son stylo avant d'avoir fini, c'est-à-dire pendant 10 minutes. Elle a créé un poème qui contenait à la fois du sens et des rimes, le tout en peu de temps. Elle semble avoir dédramatisé l'acte d'écrire. Je ne m'en étais pas rendue compte à la première lecture : on a d'abord corrigé les fautes de grammaire, de conjugaison et de syntaxe puis je lui ai dit d'entourer d'une autre couleur les sons qui se ressemblent pour que ça soit plus simple ensuite de déclamer et là je lui ai dit naïvement « T'as vu ça fait [ʃo] puis [wa] puis [ʃo] puis [wa] // ça fait des rimes croisées ». Et elle me répond « oui », qu'elle croyait que c'était ce que je voulais (soit elle n'a pas écouté les consignes soit elle a essayé de deviner ce que je voulais, on ne saura jamais). J'ai donc bien évidemment montré mon

admiration : c'était tout à fait spontané, sans aucune arrière pensée pédagogique, j'étais vraiment sciee, admirative et heureuse qu'elle ait écrit comme ça.

Voici son texte :

« En été je me sens chaude
Et en hiver, froide
Ou bien comme du chocolat
Ou bien comme le foie.
Je mets mes chaussettes
Pour éviter la froideur
Ou mes chaussons
Pour ne pas me sentir en émoi.
Je décide de choisir :
Etre comme un roi
Au lieu d'être comme le chômeur,
Sans emploi. »



Le brouillon de son texte ci-dessus dévoile en bleu les corrections grammaticales, syntaxiques, etc. ainsi que les liaisons à respecter à l'oral et en rose les indications pour la déclamation : elle devra donc intensifier les phonèmes [ʃo] et [wa] ce qui rythmera son texte et lui permettra peut-être de mieux les produire.

Il aurait fallu que je lui accorde le temps de mettre son texte au propre (le temps nous pressait) car les pauses et hésitations qui ont ponctué sa déclamation prouvent qu'elle avait des difficultés à déchiffrer son brouillon.

Voilà la transcription phonétique de sa déclamation (fichier audio *Saisons* en annexe) :

[ãnete / dzəməsã / ʃɔd / eãnivɛ / fɛwad / ubiɛcɔmɛduʃkɔla / ubiɛkɔmɛləfwɔ / zɔmɛtmesos:ɛt / pɛvɛvitelafɛwadɛ / umeʃɔʃ / pɛ / nɛpa / mɛsãntiɛ / ãnemwɔ / dzɛdesidɛtʃwasɛ / ɛkɔmɛfwɔ / ãliɛdɛtɛ / kɔmɛlətʃɔmɛ / sãnãplwɔ]

La transcription de sa déclamation montre qu'elle a bien intensifié les phonèmes [ʃo] et [wa] ce qui a donné du rythme à son texte.

Les phonèmes [ʃ] et [ʒ] quant à eux varient encore selon s'ils doivent être produits dans un énoncé comportant d'autres difficultés phonétiques ou non. Elle s'est appliquée pour les réaliser car elle m'avait dit que c'était une bonne chose pour elle de travailler avec ces phonèmes, et le peu de minutes accordées pour la correction phonétique n'a évidemment pas suffi à ce qu'elle les prononce parfaitement. Étant donné que l'objectif des ateliers de slam ici n'est pas de réaliser une correction phonétique approfondie, c'est tout à fait normal que cette même difficulté apparaisse.

On note également une rupture du rythme de la phrase lorsqu'elle déclame [pɛ / nɛpa / mɛsãntiɛ / ãnemwɔ]. La difficulté de la construction syntaxique et la correction brouillonne que nous avons faites influent sur sa réalisation orale. Hormis cette occurrence, le rythme de la déclamation était tout à fait acceptable.

Ce qui s'est passé lors de cet atelier confirme la théorie de William : grâce à l'écriture créative et le slam, Belén a appris à maîtriser les mots, à adapter sa production à ce qui lui est demandé, à développer son originalité (elle a fait des associations étranges pour construire son texte), à élaborer un texte, à prendre des risques (en terme de PE et de PO), à évoluer avec la complexité (réussir à produire avec des contraintes assez lourdes), à être curieuse (sur

le sens d'un mot, de comment réussir à parvenir à ses fins, de ce qu'elle a en elle-même) et à apprendre à laisser libre cours à son imagination. Elle se trouve donc dans un processus de réduction de son insécurité linguistique mais aussi générale.

2.3 Environnement & Écologie : aisance à l'écrit comme à l'oral

Ce jeudi 28 mai, dernier atelier de slam et dernier atelier de l'année, nous le commençons tout comme les précédents, c'est-à-dire en faisant un point durant dix minutes sur ce qui lui pose problème (grammaire, syntaxe, conjugaison, etc.).

Nous sommes entrées ensuite dans la phase de mise en contexte par la question suivante : « Comment imagines-tu la Terre dans 30 à 40 ans ? ». Ce à quoi elle a répondu assez brièvement « ça ressemblera à un [desɛʁ] ». Et avant que je ne lui demande de justifier sa réponse je lui explique la différence entre le son [s] et [z] en l'invitant à poser sa main sur sa gorge afin de lui faire ressentir qu'il faut que ses cordes vocales vibrent pour produire le son [z].

Nous avons visionné les images qui serviront de documents déclencheurs directement sur mon ordinateur car la salle n'était pas dotée de vidéoprojecteur, ce qui a instauré plus encore l'ambiance intimiste et rassurante que nous possédons depuis les premiers ateliers.

Lorsque la première image apparaît, je lui demande de la décrire, ce qu'elle fait de manière très minutieuse (action, paysage jusque dans ses moindres détails et impression qu'elle lui inspire). Je ne l'interromps pas car elle a tellement d'idées et elle semble tellement plus à l'aise et détendue lorsqu'elle s'exprime que cela aurait été violent. Je pense qu'interrompre un apprenant alors qu'il est en train de parler c'est le meilleur moyen pour qu'il ne parle plus du tout. Je l'ai donc félicitée de tout ce qu'elle avait dit et de la manière avec laquelle elle l'avait dit mais lui ai expliqué que je voulais seulement qu'elle décrive l'image de manière général et qu'elle m'indique quel est le message. Bien que cette consigne aille à l'encontre de ce qu'on lui demande de faire en classe (décrire minutieusement), elle ne semble pas perturbée plus que ça et respecte la consigne à la lettre pour les autres images. Elle a acquis l'adaptabilité que mentionne William dans sa taxonomie de l'écriture créative. Elle a besoin, pour certaines images d'une aide mais dans l'ensemble elle devine le message véhiculé par les affiches. J'avoue que je m'attendais à ce qu'elle s'excuse, comme les fois précédentes, de ne pas deviner parce qu'elle manque d'imagination. Or, cette fois-ci, les idées

fusent et elle ne les bloque plus. Les ateliers semblent avoir réussi à développer son imagination comme l'avait défendu William.

Je lui demande ensuite, comme prolongement de l'analyse des images et introduction de ce qui va suivre, quelles sont ses actions pour sauver la planète (cela fait partie des questions à aborder pour l'examen). Sa réponse lui servira pour le deuxième paragraphe de son texte.

Nous passons ensuite à la phase de production écrite que j'amorce en lui explicitant la consigne ; « tu écris deux paragraphes sur le modèle du texte De ceux : dans le premier paragraphe tu te projettes dans l'avenir (par exemple : nous serons peut-être de ceux qui ne verront plus les oiseaux voler) et dans le second, tu expliques ce que tu fais pour sauver la planète (par exemple : nous sommes de ceux qui ne nous déplaçons qu'en vélo) ». Nous n'avions pas vu ce texte avec elle (elle n'était pas venue à l'atelier ce jour-là) donc je lui en ai brièvement expliqué les spécificités en lui montrant le premier paragraphe. Je lui ai ensuite noté le canevas au tableau pour m'assurer d'une meilleure compréhension et pour qu'elle puisse l'utiliser au fur et à mesure qu'elle écrit :

Nous serons peut-être de ceux qui...

C'est pour cela que,

Nous sommes de ceux qui...

Elle a tout de suite compris ce que j'attendais d'elle. Elle a eu besoin de très peu de temps pour se familiariser avec la forme à respecter. Elle a désormais plus confiance en elle car elle a conscience des ressources qu'elle possède et de ses capacités.

En effet, la phase d'écriture a été très brève (moins d'une dizaine de minutes). Belén a semblé impatiente d'écrire car je venais à peine de finir d'expliquer la consigne et de m'assurer qu'elle avait bien compris, que son stylo commençait déjà à gratter le papier. Elle n'a pas levé la tête avant d'avoir fini. Ses ressources personnelles ainsi que les idées et le lexique vus avec les affiches lui ont offert tout ce dont elle avait besoin pour créer.

Puis, lorsqu'elle a eu fini, je me suis assise à côté d'elle comme d'habitude pour que nous regardions ensemble son texte. Elle s'est tout de suite lancée dans la lecture de son texte, qu'elle a lu d'une seule traite. Auparavant je devais lui demander, car elle préférait que nous le corrigions, qu'il soit parfait avant qu'elle ne le lise à voix haute. J'ai senti qu'elle avait envie de le lire, elle se sentait à l'aise, elle prenait un réel plaisir à partager ce qu'elle avait écrit.

Je lui ai ensuite demandé de me lire ses phrases une par une afin de corriger les fautes et erreurs phoniques et graphiques.

Voici son texte :

*« Nous serons peut-être de ceux qui ne regarderont pas grandir les arbres,
Nous serons peut-être de ceux qui n'écouteront plus les oiseaux,
Nous serons peut-être de ceux qui ne verront jamais le ciel bleu,
Nous serons peut-être de ceux qui ne pourront pas boire d'eau de la fontaine.
C'est pour cela que,
Nous sommes de ceux qui trient les déchets,
Nous sommes de ceux qui recyclent les papiers,
Nous sommes de ceux qui respectent l'équilibre de la chaîne alimentaire,
Nous sommes de ceux qui préviennent des risques naturels. »*

Je l'ai invité à déclamer son texte une fois en entier en lui rappelant qu'elle n'oublie pas de le gratifier de toute l'expressivité qu'elle pouvait. Elle l'a relu comme s'il s'agissait d'un texte ordinaire mais elle a réussi à le déclamer avec plus de caractère lorsque je l'ai filmée.

Je lui ai ensuite demandé son accord pour la filmer lorsqu'elle déclamera : elle n'a pas dit non, mais elle n'a pas dit oui non plus. J'ai senti qu'elle était un peu réticente à l'idée que sa production ne reste pas entre elle et moi. Après l'avoir rassurée en lui affirmant que je ne publierai pas sa vidéo sur la toile, elle a accepté. Avant de commencer, elle m'a demandé la permission de mettre son brouillon au propre, ce que je lui ai refusé car l'heure de la fin de l'atelier avait sonnée et je ne voulais pas déborder sur l'heure suivante. Je me suis très vite rendu compte que ce fut une erreur de ma part car si son support avait été plus lisible elle n'aurait pas eu à fournir un effort de déchiffrage et elle aurait pu occuper toute son énergie à la déclamation de son texte. Je n'ai pas son brouillon pour servir de témoin. Toutefois, j'ai expliqué dans mon journal de bord qu'elle n'avait pas rédigé les phrases en entier, elle avait seulement noté les propositions relatives, c'est pourquoi elle devait constamment assembler canevas et propositions relatives.

Nous avons dû réaliser trois prises car elle n'était pas satisfaite des deux premières : est-ce par souci de perfection pour elle-même, pour être satisfaite de ce qu'elle produit, ou

pour que les choses soient « parfaites » (selon son point de vue) pour mon travail de recherche ? Peut-être un peu des deux. Nous ne le saurons jamais.

Voyons donc ses déclamations qui nous aideront peut-être à y voir plus clair dans son désir de recommencer les prises. Réalisées à partir des enregistrements (fichiers audio *Écologie & Environnement* 1, 2 & 3 en annexe).

Première déclamation : [nusəʔpɔtɛtr / dəsəkinəʔəgəʔdəʔ / pa / grãndiʔlesəʔbɛ / nusəʔpɔtɛtr / dəsəki / niekutəʔpɔlys / leswaso [moue] // nusəʔpɔtɛtr / dəsəki / nəvɛʔzameləciɛlblə / nusəʔpɔtɛtr // kinəpuʔpəʔwəʔ / do / dələfɔʔtɛn / sɛpuʔsələkə / nusəʔmɔdəsəki / trɛʔ / ledesɛt / nusəʔmɔdəsəki / ʔesiklɔʔləpəpiɛ / nusəʔmɔdəsəkiʔespektɔʔlekilibʔədələʔɛnalimãntɛʔ / nusəʔmɔdəsə [rires] / ki / pɛvɛnɔʔdɛʔiskənətyʔɛl [rires]]

Deuxième déclamation : [nusəʔpɔtɛtr / dəsəkinəʔəgəʔdəʔ / pa / grãndiʔlesəʔbɛ / nusəʔpɔtɛtr / dəsəkinə / ekutəʔpɔly / lewaso / nusəʔpɔtɛtr / ki / nəvɛʔzameləciɛlblə / nusəʔpɔtɛtr / ki / nə / puʔ / pa / bəʔ / do / dələfɔʔtɛn / sɛpuʔsələkə / nusəʔm / dəsə / ki / trɛʔ / ledesɛt / nusəʔmɔdəsəki / ʔesiklɔʔləpəpiɛ / nusəʔmɔdəsəkiʔespektɔʔlekilibʔədələʔɛnalimãntɛʔ / enu / nusəʔmɔdəsəki / pɛvɛnɔʔdɛ / dɛʔiskənətyʔɛl]

Troisième déclamation : [nusəʔpɔtɛtr / dəsəkinəʔəgəʔdɛʔ / pat / grãndiʔlesəʔbɛ / nusəʔpɔtɛtr / dəsəki / nekutəʔpɔlys / leswaso [moue] / nusəʔpɔtɛtr / dəsəki / nəvɛʔzameləciɛlblə / nusəʔpɔtɛtr dəsəki / nəpuʔpəʔwəʔ / dɔdələfɔʔtɛn / sɛpuʔs / sələ / kenusəʔmɔdəsəki / trɛʔ / ledesɛt / nusəʔmɔdəsəki / ʔesiklɔʔləpəpiɛ / nusəʔmɔdəsəkiʔespektɔʔlekilibʔədələʔɛnalimãntɛʔ / nusəʔmɔdəsəki / pɛvɛnɔʔdɛʔiskənətyʔɛl]

Les transcriptions phonétiques rendent effectivement compte d'une évolution.

Sur le plan syntaxique par exemple, elle oublie de dire « de ceux » lors de la première déclamation, l'oublie deux fois dans la deuxième et les produit tous dans la dernière.

Du point de vue de la phonétique, elle réalise de manière plus correcte, plus « française », les [ʁ]. Tandis que lors de la deuxième et de la dernière déclamation, elle produit plus de [r] à l'« espagnole ». On note également, et ce uniquement dans la dernière déclamation, la production fautive de consonnes en fin de mot comme pour [pat] dans « ne

regarderons pas » ou comme [plys] dans « n'écouterons plus », tandis qu'elle les avait produit de manière correcte dans les deux fois précédentes.

Arrêtons-nous sur le cas particulier de la production de l'énoncé « les oiseaux ». Ce qui apparaît avec les différentes productions de « les oiseaux » prouve qu'elle se trouve dans un processus d'autocorrection. Nous avons réalisé un travail phonétique sur cet énoncé, qu'elle avait réussi à produire au bout de quelques essais et après avoir compris la différence de voisement entre le [s] et le [z]. Toutefois, lors de la première déclamation, sa production en contexte n'a pas été satisfaisante car elle n'a pas réussi à voiser le [z] et a prononcé [leswaso]. Elle s'en est bien évidemment rendue compte, a fait une moue, et a continué. Lors de la deuxième déclamation, elle s'est concentrée sur cet énoncé et a choisi de ne pas prononcer la liaison, qui est obligatoire, afin peut-être de se soulager de la difficulté d'une consonne gênante : elle a donc produit [lewaso]. Mais, consciente de son erreur, et comme pour se lancer un défi, elle a tenté lors de sa dernière prise, de prononcer la liaison, sans résultat malheureusement car elle a produit [leswaso]. Après quoi elle a refait une moue de déception.

Le rythme de ses phrases varie également au fil des déclamations. Le rythme de la première déclamation est assez haché mais moins que dans la seconde et plus que dans la dernière dont la chaîne parlée se rapproche de celle produite par un natif. L'arythmie présente au sein de la deuxième déclamation rend compte d'une difficulté de déchiffrement du brouillon renforcée du désir de bien prononcer. Ainsi, dans l'énoncé [nusəɔ̃pɔɛtɛtr / ki / nə / puɔ̃ / pa / bwə / do / dɔlafɔ̃tɛn], elle a dû assembler le canevas avec sa proposition relative – elle a sans doute essayé de réparer l'erreur qu'elle avait produite lors de sa première déclamation, à savoir l'oubli de « de ceux » mais en vain – ce sur quoi est venu se rajouter la difficulté phonétique du verbe voir (constitué du [v] et du [b] dont tout hispanophone doit se méfier). Elle se corrige lors de la troisième prise car elle produit correctement [nusəɔ̃pɔɛtɛtrdəsəki / nəpuɔ̃pəbwə / dɔdɔlafɔ̃tɛn].

Quant à l'expressivité, elle est également réalisée de manière inégale dans les trois déclamations. Belén déclame la première fois avec plus de puissance et de caractère ; je sens qu'elle fait un effort pour habiter son texte : elle déclame le second paragraphe avec plus de verve et d'intensité. Toutefois, l'expressivité a quitté la seconde déclamation : elle lit son texte de manière plus monocorde, sans réelle intensité. Cela est sans doute dû au fait qu'elle se focalise davantage sur la prononciation. Lors de la troisième déclamation, l'expressivité est moins présente que lors du premier essai mais l'est plus que dans le second.

La troisième déclamation possède donc un rythme satisfaisant, une prononciation tout à fait convenable et une expressivité très honorable.

Ces trois essais lui ont donc permis de s'autocorriger et donc d'améliorer sa déclamation prise après prise.

Ces trois transcriptions phonétiques mettent à jour le problème suivant, qui nous arrive à tous, et auquel on ne peut remédier qu'à force de répétitions et de persévérance : on se focalise sur ce qu'on veut changer et on oublie ce sur quoi on avait fait attention avant.

3. Belén. Histoire d'une victoire sur soi.

Nous nous demandions – lors du 2.3 de la partie 2 du premier chapitre – à quoi le gain de confiance de Belén était-il dû ? Comment a évolué son rapport à cette nouvelle langue, tant du point de vue scriptural qu'oral ?

Rappelons-nous que Belén était une apprenante reflétant une personne relativement stressée et manquant cruellement de confiance en elle. Nous avons démontré qu'elle souffrait d'insécurité linguistique qui n'est en fait que le prolongement d'un malaise plus profond encore : le manque de confiance en soi. Or elle a su, au fil du semestre, retrouver le plaisir de parler et de jouer avec les mots de cette nouvelle langue, et a repris un peu plus confiance en elle et en ses capacités. L'analyse de sa pratique nous a permis de distinguer les déclencheurs de ce regain d'aisance. J'emploie volontairement le terme *déclencheurs* car c'est bien d'elle et d'elle seule que dépend la réussite.

L'intérêt et la curiosité qu'elle porte envers la langue-culture française, ainsi que la motivation et l'assiduité (en cours comme en ateliers) sont autant de facteurs essentiels pour réussir. Le contexte d'apprentissage (Belén a toujours été l'unique apprenante de cet atelier) et le climat qui régnait en atelier sont également des facteurs à prendre en compte dans ce processus de réduction de l'insécurité.

Le slam, comme nous l'avons démontré tout au long de ces pages, représente un moyen efficace dans le processus de réaffirmation de soi en tant qu'apprenant et en tant que personne. Les ateliers de slam auxquels elle a participé, lui ont en effet apporté de nombreuses choses.

Ils lui ont permis de prendre conscience de ses capacités, notamment en terme de production d'écriture créative. Le deuxième atelier déjà, elle a créé un poème contenant à la

fois du sens et des rimes, le tout en très peu de temps. Elle qui n'avait initialement aucune confiance en ses capacités à produire un texte, que ce soit au niveau du fond comme de la forme, a réussi à reprendre goût à l'acte d'écrire, et ce, grâce à l'accompagnement bienveillant, aux contraintes la guidant dans ses créations, ainsi qu'aux valeurs intrinsèquement liées au slam, à savoir la liberté d'expression et le partage. La libération de cette notation anxiogène au profit du jeu a permis un lâché prise et l'a amené à découvrir sa puissance créatrice.

Elle qui osait prendre la parole sans croire une seule seconde en ses talents d'oratrice a redécouvert le pouvoir des mots dans sa bouche. Ainsi, dès le deuxième atelier, nous avons toutes deux été agréablement surprises quant à la qualité du monologue suivi qu'elle avait produit ; tout y était : développement thématique, étendue et maîtrise du vocabulaire en lien avec le thème, cohérence, cohésion et aisance à l'oral. Elle était plus à l'aise à l'oral, avait moins honte de ce qu'elle produisait et désirait partager ce qu'elle avait écrit. Lors du premier atelier, je l'ai aidée à déceler dans son texte les astuces pour doter son texte d'intensité et d'expressivité, ce qu'elle a réalisé en autonomie les ateliers suivants. Elle est petit à petit devenue indépendante dans son acte d'écrire comme dans sa manière de déclamer. Les trois prises réalisées pour sa dernière déclamation rendent compte à la fois de son désir de perfection à atteindre (synonyme d'insécurité linguistique) car, jamais satisfaite (et elle a entièrement raison !), elle demande une nouvelle chance pour apprécier les autocorrections (phonétiques, syntaxiques, rythmiques et d'expressivité) qu'elle s'impose, et à la fois elles prouvent que Belén est devenue autonome dans son processus de création (je ne lui faisais aucun retour négatif, c'est elle qui réclamait une autre prise).

Elle qui se dépréciait tant a trouvé de bonnes raisons de s'aimer un peu plus. Elle était persuadée ne pas posséder une once d'imagination mais les nombreuses activités lui demandant de mobiliser invention et fantaisie lui ont prouvé le contraire. Les ateliers ont su la guérir du syndrome de la page blanche et lui ont transmis le plaisir de jouer avec les mots. De plus, elle développe ses idées à l'oral de manière plus sereine et spontanée.

Ce qui s'est passé lors de ces ateliers confirme la théorie de William : grâce à l'écriture créative et au slam, Belén a appris à maîtriser les mots, à adapter sa production à ce qui lui est demandé, à développer son originalité (elle a fait des associations étranges pour construire son texte), à élaborer un texte, à prendre des risques (en terme de PE et de PO), à évoluer avec la complexité (réussir à produire avec des contraintes assez lourdes), à être curieuse (sur le sens d'un mot, de comment réussir à parvenir à ses fins, de ce qu'elle a en

elle-même) et à apprendre à laisser libre cours à son imagination. Elle se trouve donc dans un processus de réduction de son insécurité linguistique mais aussi de son insécurité de manière générale.

Conclusion

La finalité de cet écrit était de découvrir l'impact que peut avoir le slam dans la réduction du phénomène d'insécurité linguistique chez l'adulte apprenant. En adoptant la posture complexe qu'est celle de l'observation participante j'ai pu mêler conception de matériels didactiques et constatation des effets produits. Ainsi, faire partie intégrante de l'univers didactique de l'apprenante m'a permis de suivre son évolution et m'a aidé à comprendre son fonctionnement face à l'apprentissage.

L'analyse des données recueillies est venue conforter, préciser et nuancer les présupposés énoncés en amont. L'analyse de sa pratique m'a ouvert un autre horizon des possibles : d'autres déclencheurs que le simple fait d'améliorer son système phonologique français sont entrés en jeu dans le processus de regain de confiance en elle. En effet, l'intérêt et la curiosité qu'elle porte envers la langue-culture française, ainsi que la motivation et l'assiduité (en cours comme en ateliers) sont autant de facteurs essentiels pour réussir. Le contexte d'apprentissage (Belén a toujours été l'unique apprenante de cet atelier) et le climat qui régnait en atelier sont également des facteurs à prendre en compte dans ce processus de réduction de l'insécurité.

Le slam, comme je l'avais supposé, permet en effet, une réconciliation avec l'écrit comme avec l'oral. Réconciliation qui a pour effet une réduction considérable de l'insécurité linguistique subie par l'apprenante. Belén, qui souffrait d'insécurité linguistique, était en fait hantée par un malaise plus profond encore : le manque de confiance en elle. Or, elle a su, au fil du semestre, retrouver le plaisir de parler et de jouer avec les mots de cette nouvelle langue, et a repris un peu plus confiance en elle et en ses capacités. Elle s'est rendue compte qu'elle était capable de produire un texte dans sa globalité (le fond comme la forme), qu'elle s'était amusée à créer et qu'elle était satisfaite de ce qu'elle avait produit. Elle a également redécouvert le pouvoir des mots dans sa bouche et est devenue plus à l'aise à l'oral : elle est désormais capable de produire un monologue suivi de qualité en associant développement thématique, étendue et maîtrise du vocabulaire, cohérence, cohésion et aisance. Les ateliers l'ont menée petit à petit vers l'indépendance dans l'acte d'écrire comme dans la manière de déclamer. Le fait de prononcer des mots écrits et le droit à la répétition pour le perfectionnement du système phonologique (phonétique et prosodie) permettent à

l'apprenante d'atteindre un niveau élevé de satisfaction d'elle-même. Sa production, approuvée par une native, a engendré un sentiment de légitimité en tant que locutrice de la langue étudiée, ce qui a eu pour effet la réduction du phénomène d'insécurité linguistique. Enfin, ce qui s'est passé lors de ces ateliers confirme la théorie de William : grâce à l'écriture créative et au slam, Belén a su développer la maîtrise, l'adaptabilité, l'originalité, l'élaboration (dans le sens de développement et d'enrichissement des idées), la prise de risque, la complexité, la curiosité et l'imagination. Autant d'aptitudes nécessaires dans le processus d'apprentissage des langues que de facultés à acquérir pour le développement personnel de l'apprenant. Autant de qualités qui prouvent à quel point le slam représente un moyen efficace dans le processus de réaffirmation de soi en tant qu'apprenant et en tant que personne.

Après ces quatre mois passés avec Belén je ne peux m'empêcher de me poser les questions suivantes, qui resteront pour le moment sans réponses. Pourquoi ne suivrait-elle pas des cours seulement pour le plaisir ? Car il est possible que sans cette pression de la notation et ce désir de validation d'un niveau, elle soit moins stressée et reprenne encore un peu plus confiance en elle. Pourquoi avoir besoin du point de vue d'autrui pour savoir ce que nous vallons ? Le nôtre ne nous suffirait-il pas ? Surtout qu'elle explique que c'est bien pour le plaisir qu'elle désire apprendre cette langue-culture, que ce n'est pas ni pour valider un niveau, ni pour un besoin professionnel... Cela vaudrait le coup de la suivre dans un autre contexte.

Je tiens à insister sur le fait que ce travail n'a pas la prétention d'établir la vérité quant au bien fondé du slam dans l'enseignement du FLE. Il offre en revanche un aperçu de son potentiel. Ne pourrait-on pas se laisser aller à penser qu'il s'agisse non pas d'un cas unique mais d'un cas isolé ?! Car au vu de ce que j'ai pu observer, les apprenants des autres groupes ont beaucoup progressé dans ce sens, ont pris du plaisir à venir aux ateliers, ont aimé écrire, ont aimé déclamer, ont été satisfaits de leurs productions...

Bibliographie

Abdallah Pretceille, M., Porchier, L. (1996). *Éducation et Communication interculturelle*. Paris : PUF Éducateur.

Armand, F., Lory, M.-P. & Rousseau, C. (2013). « Les histoires, ça montre les personnes dedans, les *feelings*. Pas possible si pas de théâtre. » Ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. *Lidil*, 48, 37-55.

Auger, N. & Pierra, G. (2007). Présentation. *Éla*, 147, 261-263

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, trad. 2^{ème} éd.). Bruxelles : De Boeck. (Original publié en 1997)

Bara, S., Bonvallet, A.-M. & Rodier, C. (2011). *Écritures créatives*. Grenoble : PUG.

Belaubre, V. & Rueff, V. (2007). Un atelier de marionnettes en classe d'accueil de collège. *Éla*, 147, 329-338.

Bertrand, J. T., Brown, J. E. & Ward, V. M. (1992). Techniques for Analyzing Focus Group Data. *Evaluation Review*, 16 (2), 198-209.

Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, 34, 17-34.

Bourrel, J.-R., Sylla, M., Boiron, M. & Darrigrand, F. (2009). *Slamophonie*. St-Maur-des-Fossés : Sépia-OIF.

Calvet, L.-J. (2013). *La sociolinguistique*. Que sais-je, 2731. Paris : Presses Universitaires de France

Chrifi Alaoui, D. (2007). Apports humanistes est linguistiques des pratiques artistiques dans l'apprentissage et l'enseignement de la langue dans une classe d'accueil. *Arts du langage et publics migrants*. Études de Linguistique Appliquée, 147, 349-364.

Clerc, S., Cortier, C., Longeac, A., Oustric, G. (2007). Place et intérêt des pratiques artistiques, interculturelles et interlinguistiques dans les dispositifs d'accueil et d'enseignement/apprentissage pour les élèves allophones. *Arts du langage et publics migrants*. Études de Linguistique Appliquée, 147, 317-328.

Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques (2001). *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier.

De Grandmont, N. (1997). *Pédagogie du jeu*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.

Detambel, R. (2002). *La forme heureuse*. Repéré le 28 juin 2015 à http://www.detambel.com/f/index.php?sp=liv&livre_id=1756

Donato, R. (2004). Aspects of Collaboration in Pedagogical Discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 284-302.

Dupleix, D. & Mègre, B. (2007). *Production écrite*. Paris : Les Éditions Didier.

Francard, M. (en collaboration avec Lambert, J. & Masuy F.). 1993. *L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique*. Collection : Français et société, 6. Bruxelles : Ministère de la Culture, Service de la langue française.

Fricke, A. (2008). L'atelier d'écriture créative en FLE : un exemple d'approche théorique et pratique. *Le langage et l'homme*, 43, 157-171.

Gruca, I. (1995). *Pour une pédagogie de l'écriture créative*. Le français dans le monde / Numéro spécial, 181-185.

Kavian, E. (2009). *Écrire et faire écrire*. Bruxelles : De Boeck Duculot.

Knowles, M. (1973). *The Adult Learner : a neglected species* (3rd Ed.) Houston, TX : Gulf Publishing.

Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City Department Stores*. Washington, D.C. : Center for Applied Linguistics.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck Université.

Ministère des Affaires Étrangères et du Développement International. *Francia en España. Embajada de Francia en Madrid*. Repéré le 7 juillet 2015 à <http://www.ambafrance-es.org/Por-que-y-para-que-aprender>

Ministère régional de l'Éducation (2005). *Plan de Développement du Plurilinguisme. Une politique linguistique pour la société andalouse*. Traduction de l'espagnol par José Luis Bachero Valera (s.d.) Récupéré le 26 janvier 2015 à <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilinguismo/planfra.pdf>

Miquel, C. (2007). La grammaire bien tempérée. *Le Français dans le Monde*, 354.

Moïse, C. (2007). Variations et créations ou d'inévitables rencontres interculturelles. *Arts du langage et publics migrants. Études de Linguistique Appliquée*, 147, 307-316.

Panissal, C. La place du français en Espagne. *Lepetitjournal.com*. repéré le 7 juillet 2015 à <http://www.lepetitjournal.com/valence/communaute/153074-culture-la-place-du-francais-en-espagne>

Perec, G. (1969). *La disparition*. Paris : Denoël.

Pierra, G. (2003). Le poème entre les langues : le corps, la voix, le texte. *Éla*, 131, 358-362.

Pierra, G. (2006). Le corps, la voix, le texte. *Arts du langage en langue étrangère*. Paris : Éditions L'Harmattan. Citée par Clerc, S., Cortier, C., Longeac, A. & Oustric, G. (2007). Place et intérêt des

pratiques artistiques, interculturelles et interlinguistiques dans els dispositifs d'accueil et d'enseignement/apprentissage pour les élèves allophones. *Éla*, 147, 317-328.

Ponge, F. (1942). Le pain. *Le parti pris des choses*. Repéré le 12 juillet 2015 à <http://bacdefrancais.net/le-pain-ponge.php>

Renard, C. (2008). Les activités ludiques en classe de français langue étrangère ou seconde : l'art d'instruire et d'apprendre avec plaisir. *Le langage et l'homme*, 43, 51-63

Siouffi, G. (2007). Du sentiment de la langue aux arts du langage. *Éla*, 147, 265-276.

Terrades, O., Talagrand, R. & Auger, N. (2007). Ateliers littérature et arts pour entrer dans le français langue seconde. *Arts du langage et publics migrants*. *Études de Linguistique Appliquée*, 147, 339-348.

Todorov, T (1985). *Du bilinguisme*. Paris : Denoël.

Tournier, J. (1988). *Précis de Lexicologie Anglaise*. Paris : Nathan.

Vorger, C. (éd.) (2015). *Slam. Des origines aux horizons*. Vénissieux : Éditions La passe du vent & Lausanne : Éditions d'en bas.

William, F.E. (1969). Models for encouraging creativity in the classroom by integrating cognitive-affective behaviors. *Educational Technology*, 12, 7-13.

Sitographie

129H Productions. *Collectif 129H*. Repéré le 6 février 2015 à <http://www.129h.org/>

Dendien, J. *Le Trésor de la Langue Française Informatisé*. Repéré le 17 mai 2015 à <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

Fédération Française de Slam Poésie (2003). *Fédération Française de Slam Poésie*. Repéré le 30 juin 2015 à <http://www.ffdsp.com/>

Grand Corps Malade. *Grand Corps Malade*. Repéré le 6 février 2015 à <http://www.grandcorpsmalade.fr/>

©Le Gorafi.fr. *Le Gorafi.fr. Depuis 1826, toute l'information de sources contradictoires*. Repéré le 9 mai 2015 à <http://www.legorafi.fr/>

©Larousse. *Dictionnaire de français*. Repéré le 17 mai 2015 à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

©OuLiPo (2014). *OuLiPo: ouvrir de littérature potentielle*. Repéré le 9 mai 2015 à <http://oulipo.net/>

Peudepièce, L. *Slam4coinsdumonde*. Repéré le 23 juin 2015 à <http://www.slam4coinsdumonde.com/>

www.slampapi.com/ (Repéré le 30 juin 2015)

Annexes

Questionnaire pré-test de Belén.....	1
Questionnaire post-test de Belén	4
Mail envoyé par l’enseignante de Belén	6
Fiche pédagogique « Ponge & Addictions »	7
Fiche pédagogique « Influence des saisons »	10
Fiche pédagogique « Écologie & Environnement »	13
Recueil des textes produits	17

Questionnaire Pré-Test de Belén

Talleres

Nombres: M. Belén
Apellidos:
Nivel: Universitario
Profe:



Tú

1. ¿Cuántos años tienes? 58

2. ¿Cuales son los idiomas que hablas? ¿Cuál(es) hablas con fluidez?

Español, francés, Inglés.

Fluidez Española y espero poco a poco el francés

3a. ¿Sueles escribir en español o en otro(s) idioma(s)? Si sí, rodea el tipo de escrito que haces.

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> Diarios | <input checked="" type="radio"/> Cartas |
| <input type="radio"/> Blog | <input type="radio"/> Novelas |
| <input type="radio"/> Cómicos | <input type="radio"/> Canciones |
| <input type="radio"/> Ensayos | <input type="radio"/> Otros: |
| <input checked="" type="radio"/> Correos electrónicos | |
| <input type="radio"/> Poesía | |

3b. Si has contestado si a la pregunta 3a, intenta describir tus sensaciones y/o impresiones cuando escribes o rodéalas (puedes rodear diferentes)

- | | |
|--|--|
| <input checked="" type="radio"/> Obligatorio | <input checked="" type="radio"/> Agradable |
| <input type="radio"/> Espontáneo | <input checked="" type="radio"/> Incierto / Inseguro |
| <input type="radio"/> Natural | <input type="radio"/> Orgulloso |
| <input type="radio"/> Aburrido / Fastidioso | <input type="radio"/> Otros: |

4. ¿Participas en alguna performance artística en español o en otro(s) idioma(s)? Puede ser arte oratorio, teatro, cante, baile, etc. (rodea tu respuesta)

Si No

Si sí, explica que haces y desde cuando

Baile → 4 años

Tú y el francés

5. ¿Empezaste a aprender el francés en un país francófono o en clase?

En clase

6. ¿Desde cuando tienes clases de francés?

4 años

7. ¿Por qué quieres aprender francés? ¿Por razones profesionales o personales? Explica por qué.

Todo empezó por razones profesionales, pero avance lento y no fue posible.
Ahora aprendo por placer.

8. ¿Cuándo te gusta más el francés? (Para cada propuesta, rodea el número que se acerca más a lo que piensas (1 es "en absoluto" y 5 es "totalmente").

Cuando estas en clase 1 2 3 4 **5**

Cuando estudias en casa 1 2 **3** 4 5

Cuando ves películas y/o series en francés, escuchas canciones francesas, lees periódicos, literatura en francés, etc. 1 2 3 **4** 5

Otros: Cuando voy a Francia y entiendo y puedo hablar con mis amigos franceses.

9. ¿Cuál de estas tres frases corresponde mejor a cómo te sientes hablando francés? (rodea tu respuesta o explica si hay otra)

- Te falta muchas cosas que dominar antes de poder interactuar de manera cómoda con un nativo.
- Estas listo(a) para viajar a países francófonos sin dificultades para encontrar tu camino y sobrevivir.
- Estas listo(a) para hablar con nativos sobre temas específicos, con dudas y correcciones.

10. ¿Te sientes cómodo(a) cuando hablas francés? (Para cada propuesta, rodea el número que se acerca más a lo que piensas (1 es "en absoluto" y 5 es "totalmente").

En un ambiente escolar (en clase, con tu profe y con tus colegas) 1 2 **3** 4 5

En un ambiente social (con tu familia, amigos, etc.) 1 2 3 **4** 5

En un país francófono 1 2 3 **4** 5

11a. ¿Tienes la impresión de que hay un desfase entre lo que quieres decir y lo que logras decir? (rodea tu respuesta)

Sí No

11b. Si has contestado afirmativamente a la pregunta 11a. ¿Cuáles son las cosas que te molestan cuando hablas? (Para cada propuesta, rodea el número que se acerca más a lo que piensas (1 es "en absoluto" y 5 es "totalmente").

- El vocabulario 1 2 3 4 5
- La fluidez 1 2 3 4 5
- La pronunciación 1 2 3 4 5
- Otras:

11c. Si has contestado afirmativamente a la pregunta 11a. ¿Cuáles serían para tí los factores responsables de este desfase que sientes? (Para cada propuesta, rodea el número que se acerca más a lo que piensas (1 es "en absoluto" y 5 es "totalmente").

- Falta de practica, de oportunidades 1 2 3 4 5
- Falta de confianza en mi mismo 1 2 3 4 5
- Falta de motivación 1 2 3 4 5
- Otro:

Tú y los talleres

12. ¿Por qué vienes a los talleres? ¿Qué esperas participando en los talleres?

Un ambiente más distendido, poder hablar más sin pensar en aprobar.
Solo nos une el amor a la lengua

13. ¿Qué opinas del proyecto de slam? ¿Tienes curiosidad? ¿Estás impaciente? ¿Te asusta? Dí por qué.

parece interesante, pero me asusta lo desconocido.

Questionnaire Post-Test de Belén (réalisé le 9 juillet 2015)

Tú y el francés en tu vida

1. ¿Cuál es tu carrera (de la secundaria hasta el diploma más alto que tienes)?

Diplomada en Enfermería

2. ¿Por qué quieres aprender el francés?

Al principio por el trabajo, pero ahora por placer, por conocer otra cultura, para poder hablar con mis nuevas amigas francesas. Siempre lo había deseado y ahora era mi momento, los niños han crecido y a pesar del trabajo tengo más tiempo para hacer realidad mis deseos.

3. ¿Has viajado ya en Francia o en un país francófono? ¿Era para el turismo o para el trabajo?

Si, una vez por trabajo fui a Estrasburgo para conocer una nueva técnica con un robot "Da Vinci" para traerlo a Granada. Después 6 veces para conocer sus ciudades, pueblos y regiones. He viajado con mis hijos a Euro Disney, París, Bretaña, Aquitania, por el Loira-----Hemos viajado en camping car, con las bicicletas, y también en avión y con buenos hoteles., Hemos visto Las dunas de Pila y las cuevas de Lascó..... Creo que tanto mi marido como mis hijos y yo, no olvidaremos nunca estos viajes y el amor que sentimos por tu país.

4. ¿Desde cuando tienes clases de francés? ¿En qué institución has tenido las clases (escuela secundaria, escuela oficial de idioma, clases individuales, etc.)?

Cuatro años, en la escuela oficial de idiomas y durante el bachiller.

5. ¿Lees en francés? Si, si, ¿qué lees (revistas, novelas, ensayos, tebeos, etc.)?

Si leo revistas de moda y cocina, También el periódico y sobre todo novelas. Le point, Le Figaro, Elle. Et maintenant "La délicatesse" y "Le voleur des ombres" en attendant.

6. ¿Ves películas en francés? Si, si, ¿qué tipo de películas es (de animación, fantástica, policiaca, de comedia, etc.)?

Si en el cine y en la televisión pero yo no las elijo ; veo lo que ponen, que no es mucho. De la biblioteca también. He visto algunas siempre que tengo tiempo y estas suelen ser policiacas o comedias.

7. ¿Ves o escuchas las noticias en un canal o en el radio francés? Escucho RFI y TV5 monde.

Tú y el francés en las clases

8. ¿Te sentías bien en las clases de francés? ¿Te gustaba hablar en clase? ¿Tomabas la palabra a menudo o no? A la hora de hablar, ¿te sentías cómodo(a) o estresado(a)?

Si me sentía bien y siempre que podía tomaba la palabra, ya que este era mi objetivo. Estaba repitiendo el curso porque no había aprobado el oral.

9. ¿Qué tal en los últimos exámenes de junio? ¿Estabas estresado(a) en el examen oral? ¿Tienes la impresión de que has logrado decir lo que querías?

En los exámenes de junio, he vuelto a suspender. No tengo suficiente imaginación para inventar rápido y bajo presión.

Tú y el francés en los talleres

10. ¿Por qué has venido tan a menudo en los talleres?

Porque me encantaban. Me has quitado el miedo y contigo he aprendido mucho, aunque en el examen no haya dado resultados. Pero creo que estoy cogiendo una buena base. Me has dado mas confianza en mi, y te lo agradezco.

11. ¿Qué expectativas tenías?

Pensaba aprobar. Es como un reconocimiento a que vas mejorando y algunas veces...lo necesitas.

12. ¿Qué te han proporcionado los talleres?

Poder hablar y escuchar. Corregir defectos de lenguaje y dudas y todo esto en un ambiente relajado y tranquilo.

13. ¿Te gustaba hablar en los talleres? ¿Tomabas la palabra a menudo o no? ¿Tomabas la palabra más a menudo que en clase? A la hora de hablar, ¿te sentías cómodo(a) o estresado(a)?

Aunque soy tímida, en los talleres me sentía bien y no me importaba a menudo tomar la palabra estaba cómoda. En clase éramos más, a pesar de todo, siempre que podía hablaba.

Tú y los talleres de slam

14. ¿Te ha gustado los talleres de slam? Si, no, por qué.

Si, era divertido y yo nunca hubiera pensado en hacer algo parecido.

15. ¿Te ha parecido difícil escribir un texto de slam? Si, no, por qué.

Al principio me parecía difícil pero al final resultaba fácil y cómodo.

16. ¿Te ha parecido difícil declamar el texto? Si, no, por qué.

Si era difícil, aunque tu lo hacías que todo pareciera fácil y al final lo conseguiste aunque al principio me pareciera imposible.

Tú y el francés ahora

17. ¿Tienes la sensación de haber progresado? (0 = Tienes la impresión de no haber progresado nada; 5 = Tienes la impresión de no tener ya dificultades)

0 1 2 3 4 5

17a. ¿Tienes la sensación de haber mejorado tu vocabulario? 0 1 2 3 4 5

17b. ¿Tienes la sensación de haber mejorado tu fluidez? 0 1 2 3 4 5

17c. ¿Tienes la sensación de haber mejorado tu pronunciación? 0 1 2 3 4 5

17d. ¿Tienes la sensación de haber progresado o mejorado otra(s) cosa(s)? Si, si, ¿cuáles son?

Tengo la sensación de haber perdido miedo, miedo a hablar y que no te entiendan.

18. ¿Te sientes más confiado a la hora de hablar? Si

Mail envoyé par l'enseignante de Belén, le 1^{er} juillet 2015.

Bonjour Marion,

Excuse-moi de répondre si tard mais le mois de juin est vraiment stressant, on a des journées intenses et épuisantes, surtout ces derniers jours avec la canicule (42° à l'ombre).

Pour les documents que tu me demandes, je ne peux pas te les envoyer pour l'instant car nous avons des problèmes informatiques qui concernent le scanner. Donc, dès que le système sera rétabli, je te les enverrai. On n'a pas encore de date précise pour que le problème soit réglé. J'espère que ce ne sera pas trop tard pour toi.

Pour le reste des questions, en voici les réponses :

- Est-ce qu'elle prenait plus facilement la parole (avait-elle l'air plus à l'aise, prenait-elle la parole plus souvent, etc.) ?
Après tes ateliers, on n'a plus eu cours. Mais Belén a toujours été très partante pour parler et participer en cours.
- Est-ce qu'elle acceptait plus volontairement d'aller au tableau pour les jeux de rôle ou autre ?
Après tes ateliers, on n'a plus eu cours. Mais Belén a toujours été très partante pour parler et participer en cours.
- Est-ce qu'elle avait une meilleure fluidité ?
Elle a toujours parlé fluidement.
- Est-ce qu'elle avait une meilleure prononciation ?
Elle a des erreurs figées qu'elle n'a pas réussi à effacer. Elle se corrige sur le coup, mais, ensuite, elle les refait.
- Employait-elle moins d'hispanismes dans ses phrases (à l'oral comme à l'écrit) ?
Malheureusement, non.
- Est-ce qu'elle interagissait plus en français avec ses camarades ?
Après tes ateliers, on n'a plus eu cours. Mais Belén a toujours été très partante pour parler et participer en cours.
- Comment l'as-tu sentie à l'examen oral (stressée, plus confiante) ?
À l'examen, elle était stressée, comme d'habitude et comme le reste d'élèves. Elle a même avoué qu'elle stressait trop aux examens,

[...]

Bonnes vacances. À bientôt.

Fiche pédagogique « Ponge & addictions »

Niveau des apprenants : **B1**

Âge des apprenants : **jeunes adultes & adultes**

Nombre d'apprenants : **une petite dizaine**

Durée de la séquence : **1h**

Auteur : M. Torrecillas-Jorge

Objectifs

Pré requis

- Savoir décrire un objet
- Connaître le présent de vérité général
- Connaître les pronoms relatifs simples et composés

Objectifs socio-culturels

- Savoir parler de ses addictions
- Respecter les tours de parole
- Découvrir un auteur français

Objectifs communicatifs / fonctionnels

- Produire un monologue suivi en vue d'argumenter
- Choix et usage des figures rhétoriques
- Écrire un texte en respectant des contraintes

Compétences langagières

- Compréhension écrite et production écrite
- Production orale

Objectifs linguistiques

- Richesse lexicale (champ lexical des 5 sens)
- Figures rhétoriques
- Expression de la cause
- Connecteurs logiques

Support

Texte *Le pain* de Francis Ponge (1942). *Le parti pris des choses*. Repéré le 12 juillet 2015 à <http://bacdefrancais.net/le-pain-ponge.php> + Ordinateur et vidéoprojecteur.

Le pain

La surface du pain est merveilleuse d'abord à cause de cette impression quasi panoramique qu'elle donne : comme si l'on avait à sa disposition sous la main les Alpes, le Taurus ou la Cordillère des Andes. Ainsi donc une masse amorphe en train d'éructer fut glissée pour nous dans le four stellaire, où durcissant elle s'est façonnée en vallées, crêtes, ondulations, crevasses... Et tous ces plans dès lors si nettement articulés, ces dalles minces où la lumière avec application couche ses feux, - sans un regard pour la mollesse ignoble sous-jacente. Ce lâche et froid sous-sol que l'on nomme la mie a son tissu pareil à celui des éponges : feuilles ou fleurs y sont comme des sœurs siamoises soudées par tous les coudes à la fois. Lorsque le pain rassit ces fleurs fanent et se rétrécissent : elles se détachent alors les unes des autres, et la masse en devient friable... Mais brisons-la : car le pain doit être dans notre bouche moins objet de respect que de consommation.

Francis Ponge - Le parti pris des choses (1942)

Déroulement de la séquence pédagogique

❖ Phase de mise en contexte (15 min)

1. Demander aux apprenants la définition du mot *addiction*. Puis, noter la définition suivante au tableau : « C'est quelque chose dont on ne peut pas se passer ».
2. Poser les questions suivantes : Avez-vous des addictions ? De quoi ne pourriez-vous pas vous passer et pourquoi ? Illustrez vos propos avec des exemples concrets. → Ils répondent par des monologues suivis.
3. Poser la question suivante : Si vous étiez contraints de partir sur une île déserte pendant des mois et qu'on vous autorisait à amener avec vous une seule chose (comestible ou non), qu'est-ce que ça serait ? Noter les réponses au tableau. Essayer (éventuellement) de faire des binômes en fonction de ce qui a été dit.

❖ Phase de compréhension écrite (20 min)

1. Projeter le texte (celui sans les occurrences du champ lexical du pain)

Le

La surface du _____ est merveilleuse d'abord à cause de cette impression quasi panoramique qu'elle donne : comme si l'on avait à sa disposition sous la main les Alpes, le Taurus ou la Cordillère des Andes. Ainsi donc une masse amorphe en train d'éructer fut glissée pour nous dans le four stellaire, où durcissant elle s'est façonnée en vallées, crêtes, ondulations, crevasses... Et tous ces plans dès lors si nettement articulés, ces dalles minces où la lumière avec application couche ses feux, - sans un regard pour la mollesse ignoble sous-jacente. Ce lâche et froid sous-sol que l'on nomme la mie a son tissu pareil à celui des éponges : feuilles ou fleurs y sont comme des sœurs siamoises soudées par tous les coudes à la fois. Lorsque le _____ rassit ces fleurs fanent et se rétrécissent : elles se détachent alors les unes des autres, et la masse en devient friable... Mais brisons-la : car le _____ doit être dans notre bouche moins objet de respect que de consommation.

Francis Ponge - Le parti pris des choses (1942)

2. Le faire lire à haute voix à tour de rôle. Leur faire deviner de quoi parle le texte.

3. Expliquer brièvement les spécificités du texte :

- Description minutieuse, précise : d'une vision lointaine à un regard plus en détail (chaînes de montagnes, vallées, crevasses, sous-sol). Comme si le pain était un objet immense que l'on ne peut pas voir en un seul regard.

- Extérieur de l'objet valorisé par des adjectifs (merveilleuse, panoramique, etc.), l'intérieur par des adjectifs péjoratifs (sans un regard pour, mollesse ignoble, lâche -pas compact & pas courageux- et froid).

- Utilisation de la comparaison. De l'allitération (feuilles ou fleurs y sont comme des sœurs siamoises soudées).

- Évoque le pain dans tous ses états : de sa naissance à sa mort.

- Un monde en miniature : métaphores (croûte du pain = croûte terrestre (chaînes de montagnes, vallées, crêtes), mie = végétation (feuilles, fleurs)).

- Description brutalement interrompue (brisons-la) : fin de la rêverie pour revenir sur la banalité du pain, qui n'est qu'un objet de consommation destiné à nourrir les hommes. Le pain doit être dans notre bouche ; double sens : pour le manger et pour en parler.

4. Leur demander pourquoi à leur avis Francis Ponge a écrit un texte sur le pain.

→ Il nous invite à jouir des choses simples de la vie. Il réussit grâce à la puissance des mots à transformer un objet ordinaire en objet extraordinaire.

❖ Phase de production écrite (15 min)

1. Annonce de la consigne : Rédigez maintenant un texte (minimum 5 phrases) faisant l'éloge de l'objet choisi ; On vous dit que l'objet dont vous ne pouvez pas vous passer (qu'il soit comestible ou non) n'est pas intéressant, il ne vaut pas le coup. Vous ne partagez pas cet avis : vous en fais un éloge pour lui redonner la place qu'il mérite. Notez dans un premier temps tous les mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez à cet objet. Possibilité de travailler seul(e) ou en binôme.

Ne pas passer dans les rangs pendant qu'ils écrivent.

❖ Phase de production orale (10 min)

1. Passer voir les apprenants lorsqu'ils ont fini. Corriger éventuellement ce qu'ils ont écrit. Les inviter à lire leur texte et les corriger phonétiquement. Puis, leur donner des pistes pour la déclamation (jouer sur l'intensité de la voix, sur les sonorités, etc.). Leur proposer de s'entraîner.

2. Ceux qui veulent déclament leur texte.

Fiche pédagogique « Influence des saisons »

Niveau des apprenants : **B1 & B2**

Âge des apprenants : **jeunes adultes & adultes**

Nombre d'apprenants : **une petite dizaine**

Durée de la séquence : **1h**

Auteur : M. Torrecillas-Jorge

Objectifs

Pré requis

- Champ lexical des saisons (dont expressions de la sagesse populaire)
- Champ lexical des émotions et sensations
- Exprimer et défendre son opinion

Compétences langagières

- Production écrite & orale

Objectifs linguistiques

- Richesse lexicale
- Figures rhétoriques

Objectifs socio-culturels

- Savoir expliquer un phénomène météorologique
- Parler de soi
- Respecter les tours de parole

Objectifs communicatifs / fonctionnels

- Produire un monologue suivi en vue d'argumenter et d'expliquer
- Choix et usage des figures rhétoriques, des rimes, des allitérations et des assonances
- Écrire un texte en respectant des contraintes

Support

Feuille distribuée à chacun sur laquelle apparaît des listes de mots contenant les syllabes de *chaud* et *froid*. Ordinateur et vidéoprojecteur.

Écriture d'un texte selon la contrainte du Baobab de l'OuLiPo⁸

« **Le Baobab ordinaire**, ou à contrainte molle (Jacques Roubaud, 1996) : texte saturé en syllabes semblables → choisir un mot, le décomposer en syllabe puis chercher (dans un dictionnaire des sons) tous les mots qui contiennent ces syllabes. On peut également choisir un couple de mots (long/court, chaud/froid, etc.). Ex : Voici un baobab entomologiste sur pou et tique, qui peut être mimé : « *Je voudrais partir. Quitter la poussière des villes frénétiques, l'odeur épouvantables des poubelles aromatiques, les poulaillers pathétiques, les poudings au goût de plastiques [...]* ». »

⁸ ©OuLiPo (2014). *OuLiPo* : *ouvroir de littérature potentielle*. Repéré le 9 mai 2015 à <http://oulipo.net/>

Déroulement de la séquence pédagogique

❖ Phase de mise en contexte (20 min)

1. Demander aux apprenants : Avez-vous l'impression que votre corps réagit en fonction des saisons ou d'évènements climatiques ? Ou est-ce qu'au contraire vous ne percevez de modifications ni dans votre comportement ni dans celui des autres ? Quelle est votre saison préférée et pourquoi ? → Ils devront produire un monologue suivi.

2. Possibilité de leur fournir du lexique tel que : Dépression saisonnière (fatigue chronique, besoin de sommeil, irritabilité, augmentation de l'appétit, prise de poids), Faire de la luminothérapie, Avoir le moral dans les chaussettes, broyer du noir, Avoir un coup de fatigue / de pompe, etc. → Les noter au tableau.

❖ Phase de production écrite (30 min)

Annonce de la consigne : Rédigez maintenant un paragraphe (minimum 6 phrases) vantant les joies de la saison que vous affectionnez. Pour créer des assonances et ainsi donner du relief à vos propos, je vous propose d'utiliser des mots possédant les mêmes sons (cf feuille sur laquelle apparaît des listes de mots contenant les syllabes de *chaud* et *froid*). Spécifier qu'ils n'ont pas pour obligation d'utiliser l'ensemble des mots proposés. Selon le niveau des apprenants, on peut voir les mots ensemble pour s'assurer qu'il n'y ait pas d'incompris. Possibilité de travailler seul(e) ou en binôme.

Ne pas passer dans les rangs pendant qu'ils écrivent.

❖ Phase de production orale (10 min)

1. Passer voir les apprenants lorsqu'ils ont fini. Corriger éventuellement ce qu'ils ont écrit. Les inviter à lire leur texte et les corriger phonétiquement. Puis, leur donner des pistes pour la déclamation (jouer sur l'intensité de la voix, sur les sonorités, etc.). Leur proposer de s'entraîner.

2. Ceux qui veulent déclament leur texte.

Feuille annexe des mots contenant les syllabes de *chaud* et *froid*.

	CHAUD		FROID
Chaud		Froi-	
	<ul style="list-style-type: none">• Chaude• Chaudement• Un chaudron		<ul style="list-style-type: none">• Froide• Froidement• Froideur• Froisser
[[o]		-oi	
	<ul style="list-style-type: none">• Une chochette = une personne qui à mal pour rien• Du chocolat• Un choc• Un choix / choisir• Choquer• Choyer• Le chômage / un(e) chômeur(euse)• Chauffer• Un chauffard• Une chaumière• Une chaussure• Une chaussette• Un chausson• Un chauvin		<ul style="list-style-type: none">• Un effroi• Moi / toi / soi• Un convoi• Un désarroi• Un emploi• Un envoi• Un émoi• La foi / La fois• Le foie• La loi• Octroyer• Une paroi• Quoi / pourquoi• Un tournoi• Un roi• Aboyer

Fiche pédagogique « Écologie & Environnement »

Niveau des apprenants : **B1 & B2**

Âge des apprenants : **jeunes adultes & adultes**

Nombre d'apprenants : **une petite dizaine**

Durée de la séquence : **1h**

Auteur : M. Torrecillas-Jorge

Objectifs

Pré requis

- Champ lexical de l'environnement et de l'écologie
- Futur & Conditionnel
- Exprimer et défendre son opinion

Objectifs socio-culturels

- Savoir expliquer un phénomène météorologique
- Comprendre et expliquer une affiche de sensibilisation
- Parler du futur
- Émettre des hypothèses
- Respecter les tours de parole

Objectifs communicatifs / fonctionnels

- Monologue suivi en vue de décrire et d'argumenter
- Maîtrise du système phonologique
- Choix et usage des figures rhétoriques, des rimes, des allitérations et des assonances
- Écrire un texte en respectant des contraintes

Compétences langagières

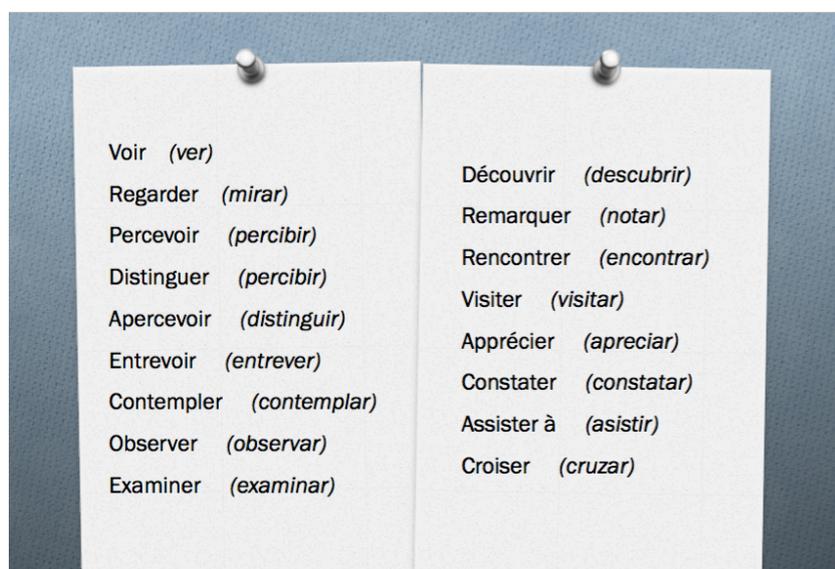
- Production écrite & orale

Objectifs linguistiques

- Richesse lexicale
- Figures rhétoriques

Supports

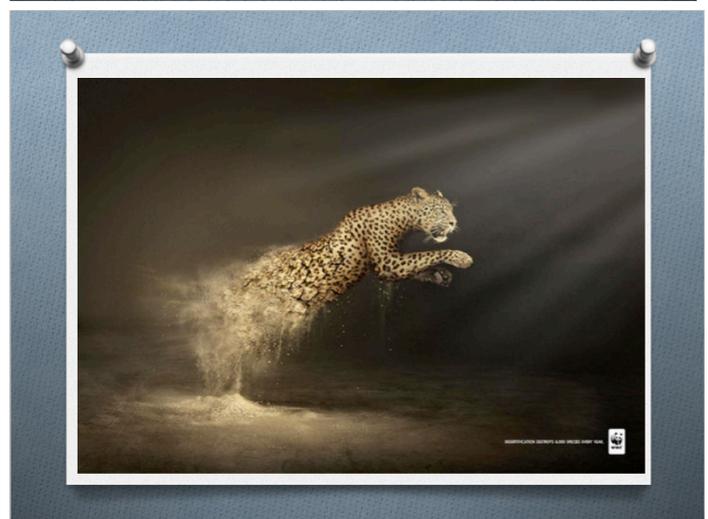
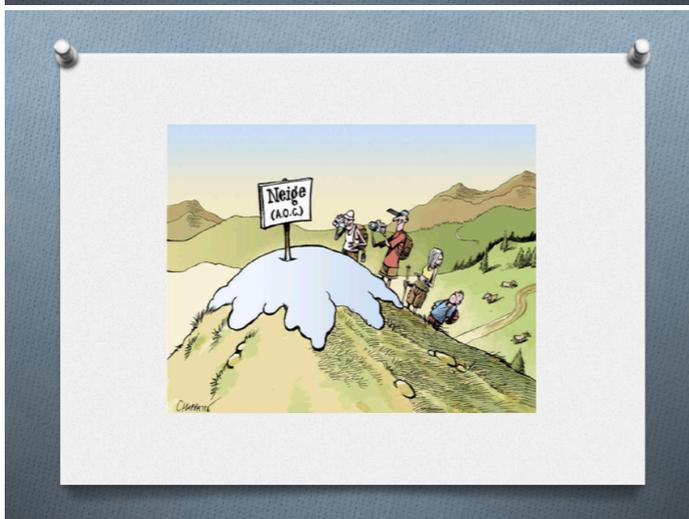
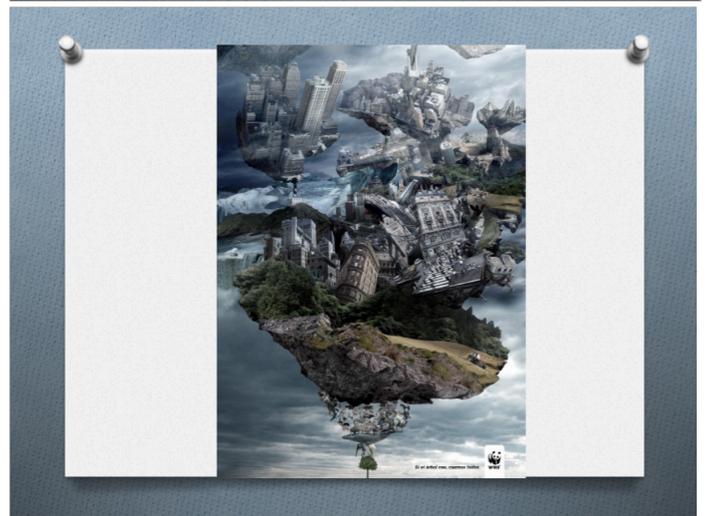
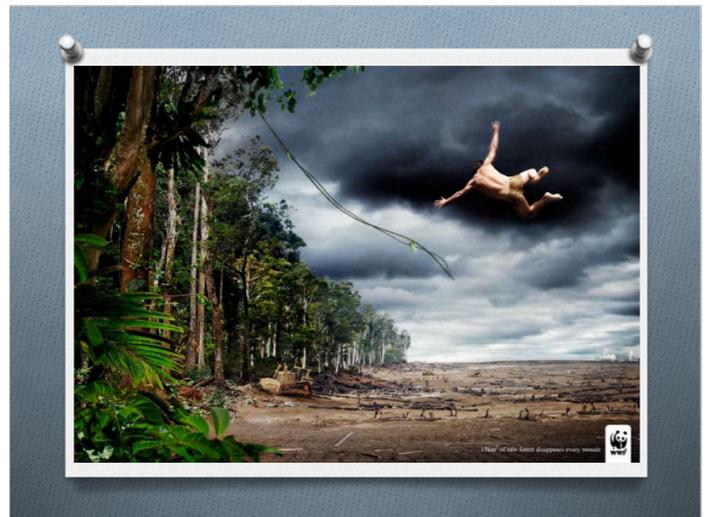
Lexique pour l'écriture (synonymes du verbe *voir*) → projeté au tableau.



Voir (<i>ver</i>)	Découvrir (<i>descubrir</i>)
Regarder (<i>mirar</i>)	Remarquer (<i>notar</i>)
Percevoir (<i>percibir</i>)	Rencontrer (<i>encontrar</i>)
Distinguer (<i>percibir</i>)	Visiter (<i>visitar</i>)
Apercevoir (<i>distinguir</i>)	Apprécier (<i>apreciar</i>)
Entrevoir (<i>entrever</i>)	Constater (<i>constatar</i>)
Contempler (<i>contemplar</i>)	Assister à (<i>asistir</i>)
Observer (<i>observar</i>)	Croiser (<i>cruzar</i>)
Examiner (<i>examinar</i>)	

Affiches de sensibilisation pour l'environnement et l'écologie de Greenpeace et WWF.
Récupérées le 22 mai 2015 à <http://soocurious.com/fr/35-affiches-creatives-et-poignantes-de-la-wwf-qui-vous-plongeront-au-coeur-de-leur-combat-pour-la-planete/>

Supports visuels projetés au tableau sous forme de PowerPoint :





Déroulement de la séquence pédagogique

❖ Phase de mise en contexte (10 min)

1. Demander aux apprenants : Comment vous imaginez-vous dans 10 ou 20 ans si les dérèglements climatiques continuent ? Comment est-ce que vous imaginez la planète dans 10-20 ans ? → Ils devront produire un monologue suivi.
2. Possibilité de leur fournir du lexique tel que : Réchauffement climatique, Fonte des glaciers, Canicule, Sécheresse, Inondation, Déforestation, etc.

❖ Phase de compréhension de documents iconographiques (20 min)

1. Projeter le PowerPoint avec les affiches au tableau. Inviter les apprenants à les décrire brièvement et à en expliquer le message. Le vocabulaire vu au fur et à mesure des affiches est noté au tableau.
2. Ouverture : demander aux apprenants ce qu'ils font eux pour sauver la planète.

❖ Phase de production écrite (20 min)

1. Annonce de la consigne : Rédigez maintenant au moins deux paragraphes de quatre phrases chacun sous le modèle du texte *De ceux* du collectif Fauve. Dans le premier paragraphe, vous vous projetterez dans le futur (ex : nous serons peut-être de ceux qui ne verront plus les animaux que dans les documentaires, etc.). Vous écrivez ensuite « C'est pour cela que... ». Puis, dans le second paragraphe, vous expliquez les gestes que vous faites pour préserver la planète (ex : nous sommes de ceux qui n'achetons pas de manteaux de fourrure, etc.). Possibilité de travailler seul(e) ou en binôme.

2. Noter le canevas au tableau :
Nous serons peut-être de ceux qui...
C'est pour cela que,
Nous sommes de ceux qui...

3. Projeter la liste des synonymes du verbe *voir* au tableau et la laisser durant toute la phase de production écrite.

Ne pas passer dans les rangs pendant qu'ils écrivent.

❖ Phase de production orale (10 min)

1. Passer voir les apprenants lorsqu'ils ont fini. Corriger éventuellement ce qu'ils ont écrit. Les inviter à lire leur texte et les corriger phonétiquement. Puis, leur donner des pistes pour la déclamation (jouer sur l'intensité de la voix, sur les sonorités, etc.). Leur proposer de s'entraîner.
2. Ceux qui veulent, déclament leur texte. Possibilité de mettre en commun pour créer un long texte.

Recueil des textes produits

Escuela Oficial de Idiomas de Granada
Avda. Francisco Ayala s/n. 18014 Granada

SLAM

Recueil de textes
Intermedio & Avanzado 2°

Février – Mai 2015

Mes très chers élèves et ami(e)s,

Je voudrais vous remercier pour ces quatre mois passés en votre compagnie. Merci pour toute cette confiance que vous m'avez accordée. Vous m'avez offert votre temps, votre attention et surtout votre patience face à mes tâtonnements d'apprentie prof.

Vous êtes venu(e)s à mon secours pour faire fonctionner le vidéoprojecteur. Vous m'avez expliqué les mécanismes si compliqués de l'écran de projection. Vous avez accepté de vous agglutiner autour de mon ordinateur lorsque tous les appareils électroniques de la salle étaient contre moi. Vous avez écouté, toujours, mes essais de définition d'un mot, d'une expression, d'une règle.

Vous avez également été d'excellents profs. Vous avez su enrichir mon vocabulaire andalou en mots et expressions. Vous m'avez fait découvrir les us et coutumes espagnoles mais surtout grenadines. Vous m'avez tant appris !

Curieux et toujours avides de découvrir de nouvelles choses, vous m'avez soutenu et avez tout mis en œuvre pour que les ateliers de slam puissent voir le jour. Vos textes sont magnifiques et on s'est bien marrés. Merci !

Je sais désormais, et ce, grâce à vous tous, que j'ai envie de persévérer dans ce métier pour lequel vous m'avez fait confiance.

Vous avez su partager cet enthousiasme si contagieux que vous n'oubliez jamais d'amener à chaque fois en classe avec vous. Gardez cette belle énergie qui vous va si bien !

Merci pour tous les cadeaux, matériels mais surtout immatériels que vous m'avez offert.

Vous êtes bien évidemment tous les bienvenu(e)s à Grenoble.

Bonne continuation et bonne chance à tous.

A très bientôt, ici ou ailleurs !

Vous allez me manquer.

Marion Torrecillas-Jorge

*« Nous sommes de ceux qui cherchent l'entrée vers l'infini
Nous sommes de ceux qui envisagent la mort en face
Nous sommes de ceux qui cachent la joie ressentie
Nous sommes de ceux qui trouvent l'entrée pour l'enfer (sans la cacher au prochain) »
Et pourtant,
« Nous sommes de ceux qui aiment la vie
Nous sommes de ceux qui éprouvent l'amour
Nous sommes de ceux qui cherchent la beauté
Nous sommes de ceux qui jouissent de l'amitié et qui se réjouissent de la vérité. »*

Antonio M.P., Antonia O.V., Antonio P.M. & Francisca A.del.R.

*« Nous sommes de ceux qui taisent la vérité,
Nous sommes de ceux qui ne luttent jamais,
Nous sommes de ceux qui n'aiment pas l'été,
Nous sommes de ceux qui se réveillent tous les jours pour ne pas travailler,
Et pourtant,
Nous sommes de ceux qui veulent gagner les batailles,
Nous sommes de ceux qui font sourire les gens même si la vie est insupportable,
Nous sommes de ceux qui cherchent toujours le bonheur sans jamais s'arrêter,
Nous sommes de ceux qui ne perdent jamais l'espérance de gagner un jour le loto,
Nous sommes de ceux qui voient toujours la bouteille à moitié pleine,
Nous sommes de ceux qui tombent amoureux des petites choses de la vie : les fleurs, le soleil, un
sourire. »*

Mohammed Bachir El.M.EL.A, Maria Trinidad R.P., María Francisca M.G., Antonio S., Ouafae B.T., Carolina M.S., Pacuqui A.L., Ignacio A., Maria Luisa P.E. & Ignacio T.F.

*« Nous sommes de ceux qui ne regardent jamais directement dans les yeux, qui ne perçoivent plus,
Nous sommes de ceux qui sont toujours punis, des incompris, des boucs émissaires,
Nous sommes des vainqueurs sans courroux et sans reconnaissance,
Et pourtant,
Nous sommes de ceux qui cherchent des nouveaux horizons,
Nous sommes de ceux qui s'ennuient en marchant et qui aiment voler,
Nous sommes de ceux qui croient que le monde peut changer,
Nous sommes de ceux qui souhaitent aider quelqu'un sans demander pourquoi,
Nous sommes de ceux qui prennent la vie du bon côté,
Nous sommes de ceux qui soignent la nature et les animaux. »*

Eliana R.S., Elena C.M., Carlos R.G., María Belén C.R. & Carmen E.D.

*« Tu seras malheureux, dangereux, paresseux, vaniteux
Tu seras diabolique, sarcastique, narcissique, egocentrique
Tu seras méchante, intolérante, négligente et fainéante
Bah écoute, j'sais pas pour toi mais pour moi ça sera
Heureuse comme un poisson dans l'eau
Je garde le calme en toute circonstance
Courageux en allant toujours de l'avant. »*

Magdalena E.C., María Teresa P.B. & Mercedes R.F.

*« Il aura des voix qui te répéteras que si tu es lâche tu seras prisonnière de toi-même et aussi amère,
insatisfaite, malveillant, maladroit. Mais ma voix me dit que si je suis quelqu'un courageux je pourrais
être libre et heureux, comblé, bienveillant et belle. »*

Joaquín G.T. & Elena N.G.

*« Tu t'appelles mon amour aussi,
ça fait longtemps que je batifole,
quand je regarde tes yeux verts
qui sont le miroir où je me regarde
alors je m'éprendrai de toi. »*

Antonia O.V.

*« Tes mots se posent sur moi comme des jolis dessous de soie,
tu m'as conté fleurette et moi j'ai le béguin pour toi,
il n'y a pas de différence entre donner et prendre du plaisir,
quand nous nous sommes cajolés. »*

Antonio M.P.

*« J'ai la vie pour vous battre la tête,
et je vous promets,
si vous n'arrêtez pas de vous éprendre de ma fille,
je promets de vous plonger dans un lac de larmes.
Allez donc avec vos louanges au delà de ce monde.
C'est pour cela que je vous attends pour vous faire avaler vos marivaudages. »*

Antonio P.M.

« La glace, cette matière amorphe, indomptable, capable de vous engloutir quand vous approchez de son arôme gelé, dont il est impossible de résister à son parfum. C'est tellement éphémère qu'au bout de quelques secondes, le goût a disparu. »

Antonio Manuel D.M.

« Le bonbon. La surface du bonbon est merveilleuse à cause de son apparence tant séduisante. Sa silhouette nous empêche de résister à la tentation de le porter à la bouche. O que dire à sa texture si délicieuse ! Quel crépitement de sons ! ».

María Jesús P.R.

« Le chocolat. La surface du chocolat chaud est belle, changeante, malléable comme la lave. Ainsi donc une masse amorphe en train de former des petites sculptures, crêtes et ondulations. Et la masse en devient friable et dure. Mais brisons-la, car le chocolat doit être dans notre bouche pour nous donner un sentiment agréable, une sensation de joie, de gaieté, un petit moment de plaisir pour nous redonner du courage, et du moral. »

Ruth D.L.F.R

« Il à l'air d'un petit objet sans valeur avec des boutons qui, dans une autre époque lui donnerait un air futuriste, rare et de but inconnu. Peut-être de nos jours, antique. On n'imaginera jamais que ça imitait des notes fabuleusement inspirées que des grands compositeurs ont écrits pour battre joyeusement les émotions de l'humanité dès son apparition, dont la musique d'un orchestre qui joue en direct à n'importe quel endroit du monde. »

Ouafae B.T.

« C'est un appareil miracle grâce auquel je me trouve dans les stades de foot, dans tous les circuits des motos, autos chaque dimanche. Grâce à ce service je ne manque aucun événement sportif à n'importe quel endroit. Son prix est souvent amorti pour le service qu'il offre. C'est un moyen avec lequel on peut voyager à n'importe quel endroit, à connaître toutes les cultures, les coutumes, les langues. »

Mohammed Bachir El.M.EL.A

« La surface du ... peut être merveilleuse ou horrible. Ça n'est pas important. Mais si je suis tout seul chez moi, il serait ma meilleure compagne. Il peut ne rien dire ou il peut tout dire. Il est plus qu'un ami, il est une habitude. C'est grâce à lui que je peux voyager à tous les coins du monde. Et encore, au passé ou au futur. »

Antonio Bolivar S.

« La surface du téléphone portable est merveilleuse. D'abord parce qu'elle donne l'impression de ce qu'on aime. Comme si l'on avait à notre disposition la famille, les amis, les divertissements, les souvenirs à travers les applications qu'il a. Et toutes ces applications nous font voyager dans le monde réel. On exprime des sentiments de proximité avec les personnes qui sont loin et qui font partie de notre vie. C'est le moyen parfait est indispensable pour ne pas oublier les gens qui nous sont le plus proche et pour discuter aussi. »

Carolina M.S. & Pacuqui A.L.

« Très petit et très grand en même temps. Le petit ... qui entre dans un petit sac et qui peut faire grandes choses : couper le fruit, faire une sculpture, pêcher, ouvrir une boîte, réparer une machine, couper les cheveux. On peut inventer et construire tout ce qui est indispensable pour la survie. Avec un petit ... : on peut façonner le bois, la terre, les feuilles, les fruits. De trois ou cinq outils, si tu peux ouvrir la bouteille de vin, tu t'es sauvé la vie. »

María Francesca M.G.

« Quand tu regardes la surface tu penses que tu es devant un coffre. Tu penses que tu as trouvé un trésor. Dedans, tu trouves deux ou trois étages des outils qui s'offrent comme une source de bonbons. La réparation est un moment magique où tu peux prendre tout ce que tu veux et quand tu la ferme tu peux avoir un sentiment de déception, alors tu cherches un autre objet à réparer. »

Ignacio A.

« Sa surface est merveilleuse. Chaque fois que le vois, mon regard se pose sur lui. Il est brillant et lisse comme la peau du bébé. Il peut être de milles formes : carré ou rond comme la terre. Et il peut également être grand ou tout petit avec des boutons. Silencieux, il te permet la solitude mais, quand tu le souhaites il te transporte jusqu'au bout du monde grâce à la musique, classique, jazz, boléro, ou opéra. Avec lui, tu peux danser, chanter ou réfléchir et rêver. C'est un appareil qui est génial pour moi et très simple. Néanmoins je crois que sans lui, je ne pourrais jamais vivre. C'est un poste de radio. »

María Belén G.A.

« La surface de la brosse à dent est merveilleuse car d'abord elle est douce comme les plumes d'un oiseau et il a une partie allongée qui permet une fixation plus forte. Soudain, on trouve une petite forêt plein de troncs. Une petite forêt qui s'ajuste à la forme qui touche et dont la dureté des troncs peut varier selon la nécessité. Une fois à l'intérieur, l'armée des troncs défait pour accomplir sa mission. A ce moment, une sensation de fraîcheur envahit la bouche. Lorsque ces soldats en bois ont fini leur but, ils retournent satisfaits à leur caserne en laissant un arôme propre. »

Manuel Adriáin S.B. & Elena S.P.

« La surface du chocolat est magnifique d'abord à cause de ses petits morceaux que l'on peut partager avec ceux que l'on aime. On peut le trouver blanc comme l'ivoire, noir comme l'ébène, et marron comme le topaze. Ainsi donc une masse qui contient des trésors précieux. Le noir ressemble à la nuit sombre avec ses noisettes telles des étoiles. Le marron avec ses noix ressemble au crépuscule avec son soleil en train de se coucher. Et le blanc ressemble à l'aube avec ses pistaches qui nous renvoient l'image d'une prairie verte. Mais, brisons-le ! Car le chocolat doit être dans notre bouche moins objet de respect que de consommation. »

María Belén C.R. & Eliana R.S.

« J'adore le printemps et je vole pendant toute la journée. Du coup, une rose m'a parlé et m'a donné un papier, alors j'étais crevé à cause d'une épine grande comme un aiguillon. J'ai papoté avec elle, celle-là même qui a commencé à pleurer comme la Cendrillon. Alors, je lui ai donné une papouille et la rose est devenue oisillon. »

Joaquín G.T

José Antonio T.E

*« J'aime l'été quand par hasard
Tu trouves un lézard
Et tu trouves l'amour
Autour partout.
Moi, je suis un pinson
C'est la raison
Pour laquelle j'aime cette saison.*

*Je suis un papillon, je suis une parmi un million
Je vois mon papa à la tête du bataillon
Qui fait le tatillon à toutes les fleurs
Qui ont autant de couleurs.
L'oisillon veut être le premier
Dans la fleur, et mettre sa tête au médaillon.
Je le mets dans mon papier
Quand est déjà passé l'hiver. »*

*« J'aime l'été parce que les jours sont bluffant.
Les enfants des allants et venants des vacances,
Jouent sur les balançoires chauffantes.
L'éléphant est très élégant en faisant la sieste. »*

« Un mardi de printemps, notre marmotte mets des griottes dans sa hotte de Père-Noël pour quand l'hiver arrive elle pourrait faire des biscottes. »

Ana Belén G.M., Javier T.R., Antonio Manuel D.M. & Ruth d.l.F.R.

*« Je vole comme un oisillon et j'observe comme un
tatillon. On voyage en bataillon et souvent on
gagne des médaillons.
Mohammed Bachir El.M.EL.A*

*Je préfère le vol solitaire plutôt qu'en bataillon.
J'aime le paprika pour sa couleur, mais ça sent
mauvais comme un cotillon. »
Trinidad R.P.*

*« Dès que le froid arrive, j'essaie d'oublier la paperasse de mon boulot, et je cherche une crevasse ouverte où m'endormir, et je rêve. Quand j'étais dans la coulisse, mon chef est arrivé et je lui ai dit :
« ouste » en faisant une grimace. Je suis retombé dans la réalité. »*

Carolina M.S. & Marisa P.E.

*« L'hiver.
En hiver j'aime les pins tout pleins de neige.
J'adore l'odeur du pain avant le lever du jour.
J'ai besoin de me promener dans la campagne pour regarder les premiers lapins.
En hiver je suis un bédouin qui boit du vin. »*

María Francesca M.G. & Ignacio Manuel T.F.

*« Je suis dingo
Si dans le frigo
Je ne dans pas tango
Et sur les feuilles du Ginkgo
De couleur indigo.*

*Nous voyageons en caravane
Pour chercher les carottes
Parce que nous ne sommes pas carnivores
Et nous croyons que ce sont des caramels
Pendant que nous faisons un carnage.*

*C'est la saison des escargots
Peut-être je suis dingo
Mais je les préfère carrés.
Je me mets mes escarpins serrés
Même s'il ne fait pas froid
Comme dans un frigo.
Je ne suis pas un gringo.*

*Si nous nous sentons esclaves
On forme un escadron
Pour le mur escalader
Avec un grand escalier
Et on emploie des escarpins. »*

Ignacio A., Antonio Bolivar S. & Ouafae B.T.

*« En été je me sens chaude
Et en hiver, froide
Ou bien comme du chocolat
Ou bien comme le foie.
Je mets mes chaussettes
Pour éviter la froideur
Ou mes chaussons
Pour ne pas me sentir en émoi.
Je décide de choisir :
Etre comme un roi
Au lieu d'être comme le chômeur,
Sans emploi. »*

María Belén G.A.

*« Pendant l'hiver, quand il fait froid c'est de l'arbre qu'on reçoit de l'effroi. Ça a du style le roi. C'est stylé comme un émoi.
Depuis que l'automne est arrivé un désarroi s'est installé dans le village. Un tournoi de feuilles commence et les chauffards sont au chômage.
Après le printemps, les chaussons sont oubliés. Et les chauvins sortent de leur chaumière. Ma chambre est un chaudron chauffé et moi je suis du chocolat fondu.
Il n'y a pas qu'une saison qui nous rende heureux. Le froid est fini et il ne fait pas trop chaud. »*

Carmen E. & María Belén C.R.

*« Nous serons peut-être de ceux qui ne pourront plus visiter la neige,
Nous serons peut-être de ceux qui ne regarderont plus les léopards,
Nous serions peut-être de ceux qui n'entendront plus le chant des oiseaux,
Nous serons peut-être de ceux qui ne contempleront plus la neige au sommet de la montagne,
Nous serons peut-être de ceux qui n'observeront plus les dauphins,
Nous serons peut-être de ceux qui n'examineront plus les poissons d'eau douce,
Nous serons peut-être de ceux qui n'assisteront plus à la naissance des fleurs,
Nous serons peut-être de ceux qui ne visiteront plus la forêt africaine,
Nous serons peut-être de ceux qui ne profiteront de l'ombre d'un arbre.*

*C'est pour cela que nous sommes de ceux qui apprécieront l'utilisation des énergies renouvelables,
C'est pour cela que nous sommes de ceux qui font du VTT,
C'est pour cela que nous sommes de ceux qui visitent des ONG qui protègent les animaux,
C'est pour cela que nous dénonçons la déforestation,
C'est pour cela que nous sommes de ceux qui n'utiliseront jamais d'aérosols,
C'est pour cela que nous sommes de ceux qui voyageront en transports en commun,
C'est pour cela que nous sommes de ceux qui trient les déchets,
C'est pour cela que nous sommes de ceux qui constatent la naissance de la vie,
C'est pour cela que nous faisons le tri sélectif des ordures,
C'est pour cela que nous sommes de ceux qui voyagent en transports publics. »*

Francisca A.D.R., Antonia O.V., Antonio P.M., Antonio M.P. & Eduardo R.G.

*« Nous serons peut-être de ceux qui ne pourront pas profiter des glaciers,
mais nous serons peut-être de ceux qui pourront utiliser habituellement les énergies renouvelables :
éolienne, solaire, hydraulique.
Nous serons peut-être de ceux qui ne pourront plus respirer d'air pur ni ne bénéficieront plus de soleil,
Mais nous serons peut-être de ceux qui recyclent tous les déchets.
Nous serons peut-être de ceux qui ne verront plus voler les aigles dans le ciel de notre campagne,
C'est pour cela que nous utilisons les moyens de transport public hybride.
Nous serons peut-être de ceux qui ne pourront peut-être plus connaître l'Amazonie vierge
Mais nous serons peut-être de ceux qui pourront prévoir les tremblements de terre. »*

Elena N.G. & Joaquín G.T.

*« Nous serons peut-être de ceux qui manqueront de bon air dans le centre-ville,
C'est pour cela que nous nous déplaçons le plus possible à vélo ou à pied.
Nous serons peut-être de ceux qui déstructureront la couche d'ozone,
C'est pour cela que nous recourons aux énergies renouvelables.
Nous serons peut-être de ceux qui ne contempleront plus l'habitat de certains animaux,
C'est pour cela que nous les protégeons de la déforestation.
Nous serons peut-être de ceux qui souffriront de la sécheresse,
C'est pour cela que nous sommes conscients d'éviter le gaspillage d'eau, d'épargner le plus possible
chaque jour et d'arroser goutte à goutte. »*

Magdalena O.M., Ruth D.L.F.R. & María Jesús P.R.

*« Nous serons peut-être de ceux qui ne regarderont pas grandir les arbres,
Nous serons peut-être de ceux qui n'écouteront plus les oiseaux,
Nous serons peut-être de ceux qui ne verront jamais le ciel bleu,
Nous serons peut-être de ceux qui ne pourront pas boire d'eau de la fontaine.
C'est pour cela que,
Nous sommes de ceux qui trient les déchets,
Nous sommes de ceux qui recyclent les papiers,
Nous sommes de ceux qui respectent l'équilibre de la chaîne alimentaire,
Nous sommes de ceux qui préviennent des risques naturels. »*

María Belén G.A.

*« Nous serons peut-être de ceux qui vivront sans pétrole,
C'est pour cela que nous sommes de ceux qui se déplacent à vélo.
Nous serons peut-être de ceux qui ne mangeront pas de vrais aliments,
C'est pour cela que nous sommes de ceux qui mangent des produits bios et de production locale.
Nous serons peut-être de ceux qui n'auront pas d'air frais pour respirer,
C'est pour cela que nous utilisons notre voiture seulement quand on veut aller très loin.
Nous serons peut-être de ceux qui vivront dans le désert,
C'est pour cela que nous sommes de ceux qui plantent des arbres.
Nous serons peut-être de ceux qui ne vivront plus sur Terre à cause de la destruction de notre planète,
C'est pour cela que nous sommes de ceux qui voyagent beaucoup pour apprendre l'histoire et la
culture des Terriens.
Nous serons peut-être de ceux qui n'auront pas d'eau pour vivre,
C'est pour cela que nous sommes de ceux qui font attention à la quantité d'eau qu'on dépense. »*

Elena C.M., Eliana R.S. & Pedro R.D.

*« Nous serons peut-être de ceux qui vivront sur une planète détruite par l'être humain,
Nous serons peut-être de ceux qui vont regretter ce qu'on a fait,
Nous serons peut-être de ceux qui ne sauront pas utiliser un robinet.
C'est pour cela que nous sommes de ceux ne gaspillent pas l'eau,
C'est pour cela que nous sommes de ceux qui aident à préserver l'environnement,
Et c'est pour cela que nous sommes de ceux qui veulent réveiller la conscience des autres. »*

*« Nous serons peut-être de ceux qui ne pourront plus contempler ni une forêt, ni un parc, ni
un arbre,
Nous serons peut-être de ceux qui rencontreront la mer sur le dernier étage de l'Empire
State Building,
Nous serons peut-être de ceux qui visiteront les animaux au cimetière,
Nous serons peut-être de ceux qui verront Edimbourg sous 60°.
C'est pour cela que c'est le temps de prendre conscience, de réfléchir et d'agir.
Nous sommes de ceux qui plantent des arbres et font des campagnes de sensibilisation,
Nous sommes de ceux qui consomment plus responsable, des produits bio et du commerce
équitable,
Nous sommes de ceux qui font des économies d'énergie et utilisent des transports doux,
Nous sommes de ceux qui militent chez les Verts. »*

*« Nous serons peut-être de ceux qui ne pourront plus se baigner dans la mer,
Nous serons peut-être de ceux qui ne pourront plus boire d'eau,
Nous serons peut-être de ceux qui souffriront des effets du réchauffement climatique,
Nous serons peut-être de ceux qui éprouveront des périodes de sécheresse et d'inondations.
C'est pour cela que nous sommes de ceux qui sont en faveur des énergies propres et
renouvelables,
C'est pour cela que nous sommes de ceux qui épargnent l'énergie coûte que coûte,
C'est pour cela que nous sommes de ceux qui viennent d'acheter un véhicule hybride,
C'est pour cela que nous sommes de ceux qui encouragent les autres à trier toujours les
déchets. »*

BRAVO

Résumé

Cet écrit propose un aperçu de l'impact du slam dans la réduction de l'insécurité linguistique de l'adulte apprenant. C'est en recoupant observation participante, questionnaires et analyse des données textuelles, audio et audiovisuelles récoltées sur le terrain que j'en suis arrivée à la conclusion suivante : intégrer des ateliers de slam à un contexte d'enseignement du FLE permet à l'apprenant adulte non seulement d'améliorer son système phonologique français mais ils entraînent également un regain de confiance linguistique et général à travers une réconciliation de l'écrit et de l'oral.

Summary

This thesis explores the impact of the practice of Slam in reducing the linguistic insecurity of the learning adult. Through the use of a variety of methods - participant observations, textual and audio-visual analysis gathered during the fieldwork - I came to the following conclusion: using slam as a FLE teaching method brings the learning adult to improve his use of the French phonological system and, through the bridging of the written and the oral use of the French language, it heightens his linguistic self-confidence.

Mots-clés

Didactique du FLE. Écriture créative. Slam. Insécurité linguistique. Adulte apprenant.

Keywords

Didactic in French teaching. Creative writing. Slam. Linguistic insecurity. Learning adult.