



Slam4coinsdumonde.com : un projet de télécollaboration en creative teaching et creative writing

Lauriane Peudepièce

► To cite this version:

Lauriane Peudepièce. Slam4coinsdumonde.com : un projet de télécollaboration en creative teaching et creative writing. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01267592

HAL Id: dumas-01267592

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01267592>

Submitted on 4 Feb 2016

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.

Slam4coinsdumonde.com : un projet de télécollaboration en creative teaching et creative writing

Mémoire de deuxième année de Master, Science
du Langage, spécialité FLE.

Lauriane Peudepièce

2014/2015

Introduction	3
I. Pédagogiser les ateliers de slam pour un public FLE	9
1. Créativité et enseignement	10
a. L'enseignement par la créativité et l'enseignement créatif : prise de recul.	11
b. Le slam dans les méthodes actuelles	15
c. Le creative writing en France : des blocages aux récentes créations de cours.	18
2. La créativité et le slam en FLE/FLS	24
a. Les bénéfices de la créativité d'un point de vue de l'acquisition du langage.	25
a.1. L'apprenant et sa conception de l'apprentissage d'une langue étrangère.	25
a.2. Donner à l'apprenant les moyens de se développer dans la langue.	30
a.3. L'acquisition d'objectifs d'une classe de langue.	34
b. Slam4coinsdumonde.com : un outil privilégié.	35
3. Le processus de transformation.	36
a. «Le slam rentre en classe » : des compromis et une nouvelle situation didactique ?	37
a.1 respecter la liberté du slam.	39
a.2 Créer sur objectif ?.....	42
b. Une mise à niveau pratique des documents et des attentes.	45
c. La construction des activités : une conception pédagogique au pas-à-pas.....	47
d. Concordance du produit aux taxonomies ?	51
II. Former les enseignantes partenaires à la créatique.	61
1. La créatique ?	62
2. D'où part-on ?	64
a. L'habitude de faire appel à des intervenants extérieurs.....	66
b. Des enseignantes novices en approche créative.	68
3. Quelles compétences à développer ?	70
4. Retour réflexif sur la formation des enseignants.	78
III. Télécollaborer, télécoopérer : répondre aux besoins des enseignantes et développer le site.....	81

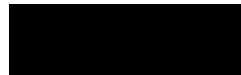
1. Des objectifs communs et des objectifs personnels.....	84
2. les rôles de chacune dans la télécollaboration.	86
a. Les enseignantes partenaires	86
b. Mon rôle de conceptrice et de tutrice.....	90
3. Les ateliers testés et adaptés : cas pratiques	92
a. Introduction au slam, Marion, Espagne.....	92
b. « parler de soi » et « le jeu du dictionnaire », Marion, Espagne.....	95
c. « le nom des villes » et « les mots valises », Émilie, Texas.....	96
4. La télécollaboration : retour réflexif.....	98
a. une motivation accrue	98
b. la relation avec les enseignantes	100
5. Évaluation de la télécollaboration	101
Conclusion.....	102
Bibliographie	104

DECLARATION

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

NOM : Peudepiece PRENOM : Lauriane

DATE : 25 janvier 2015 SIGNATURE :



INTRODUCTION

Ce mémoire vise à analyser le processus de concrétisation d'un projet personnel : celui d'amener de la créativité, par le biais du slam, dans l'enseignement du Français Langue Étrangère ou Langue Seconde. Ce projet m'a amené à la conception d'un site web, <http://www.slam4coinsdumonde.com/>. Ce site, construit en télécollaboration avec deux autres enseignantes de FLE, développe une pédagogie de la créativité et propose des outils aux enseignants pour manier la créativité en classe : des activités pédagogiques et un accompagnement didactique.

Le projet initial, pensé dès l'été 2013, était de proposer aux apprenants du département de français de Carleton University où j'étais en stage de Master 2, à Ottawa, au Canada, des ateliers d'écriture créative et des ateliers de slam, puis de les faire participer à un tournoi de slam entre apprenants de FLE, par le biais d'un site internet support au tournoi. L'idée était, avec des enseignants et assistants de FLE disséminés un peu partout autour du monde, mais tous amateurs de slam, de faire écrire puis slammer nos groupes d'apprenants, puis de d'enregistrer leurs performances en vidéo pour les poster sur le site que j'aurais construit. Des jurys (slameurs habitués au public FLE, étudiants en M1 de FLE) auraient ensuite noté les performances des apprenants et, comme lors d'un tournoi en chair et en os, ils auraient ainsi désigné un grand gagnant, champion du monde de slam des apprenants de FLE.

Plus précisément, je devais proposer une dizaine d'ateliers durant le deuxième semestre à un groupe d'étudiants volontaires que j'aurais observé afin de déterminer si la pratique du slam pouvait leur permettre d'acquérir une plus grande confiance en leur français : s'ils parlaient plus volontiers en classe, s'ils s'essayaient à des stratégies d'humour, si leur vocabulaire devenait plus riche et plus précis. J'avais préparé tout cela en amont de mes expérimentations, puisque le cadre institutionnel de Carleton University, par le biais du *Ethic Comitee*, demandait à avoir un droit de regard sur mes activités expérimentales sur les étudiants.

Il a donc fallu que je remplisse les exigences de ce comité d'éthique, que je crée la plateforme pour le tournoi, que je communique sur ce projet aux étudiants et professeurs du département afin de trouver des participants volontaires, et enfin, que je crée moi-même des ateliers de slam et d'écriture créative adaptés aux apprenants de FLE/FLS.

Mais plusieurs obstacles sont venus transformer ce projet. Tout d'abord, les étudiants de Carleton, après avoir montré de l'intérêt pour le projet, ne sont finalement pas venus aux ateliers. Impossible donc, de mesurer un quelconque impact des ateliers de slam et d'écriture créative sur leur français. On peut tenter d'expliquer ce désintérêt des étudiants par le fait qu'ils ne sont finalement pas intéressés par la créativité, ou trop occupés à travailler et à étudier, ou encore que le ratio entre l'intérêt personnel qu'ils y trouvent, l'implication quasi hebdomadaire (j'avais besoin qu'ils viennent à au moins six ateliers sur les dix proposés pour que mon étude soit valide) et les bénéfices universitaires et professionnels qu'ils peuvent en tirer est bien trop faible. En effet, je leur demandais de s'engager dans une activité qui ne leur rapporterait aucun crédit universitaire.

Ensuite, les autres enseignants intéressés pour participer au tournoi, appelons-les les enseignants partenaires, avaient réellement envie de faire du slam dans leurs classes sans s'en sentir les compétences.

En effet, le slam, qui peut se définir comme un art oratoire, une poésie en mouvement est une pratique difficile à définir : elle mêle créativité, liberté d'expression et travail personnel de la langue ; les textes et performances produites ne sont jugés que selon des critères subjectifs de goût par des jurys pris au hasard dans le public venu assister aux scènes de slam ; les slameurs eux-mêmes ne s'accordent pas facilement sur ce qu'est le slam ; les scènes de slam et les performances produites de par le monde sont réellement protéiformes.

Ce qui m'intéresse ici, c'est que le slam est ainsi un outil qui fait appel à la créativité linguistique, puisque, dans l'esprit de ce mouvement, chacun est un créateur potentiel. Or, je suis convaincue que l'enseignement actuel du Français Langue Étrangère devrait donner une part plus importante à la créativité linguistique, définie par Legendre (2005) comme étant une « *caractéristique de l'utilisation normale de la langue qui se manifeste par la production spontanée et constante, de la part des usagers, de phrases originales (qu'ils n'ont jamais entendues ou produites avant)* ». Ajoutons que, dans le slam, cette originalité attendue est apportée par un travail de la langue qui oscille entre esthétisme et intensité de la parole : c'est la recherche du mot, du rythme « qui claque ». Cette notion de la puissance des mots est contenue à l'origine même du slam, puisque le mot « slam » vient de l'anglais « to slam a door », claquer une porte. Le slam se rapproche ainsi de la poésie, comme pourrait l'être le rap, mais il s'agit alors d'une poésie dépoussiérée, rajeunie et accessible à tous, non pas que la poésie classique

soit ennuyeuse mais elle est contraignante car souvent associée à des règles esthétiques peu malléables et intimidantes.

En classe, le slam est donc un bon outil à utiliser avec les apprenants, mais, parce qu'il est difficile de le définir, de le délimiter et d'en comprendre la nature si l'on n'en pratique pas soi-même, les enseignants se retrouvent parfois démunis pour approcher cet objet. En effet, le slam est, selon les slameurs, avant tout, un lieu, un moment d'expression et d'écoute : expression libre où tous les thèmes peuvent être abordés sous toutes les formes et sur tous les tons. Le slam ne peut que difficilement être séparé de sa dimension sociale et politique : sociale dans le sens où le slam vit, s'invente et se transforme au travers des scènes et des ateliers (le slam, ce n'est ni un CD de slameur, ni un recueil de textes), au contact de la société, donc ; politique dans le sens où ces scènes de slam sont ouvertes à tous et entendent recréer des espaces d'expressions libres au cœur des espaces publics, afin de redonner à chacun la possibilité de s'exprimer, car, selon le vieil adage, ce qui s'exprime par les mots ne s'exprime pas par les poings. Si cette liberté de forme et de ton, si cette imbrication sociale et politique sont essentielles pour comprendre ce qu'il se passe lorsqu'on parle, qu'on écrit et qu'on performe du slam, elles compliquent le travail des enseignants extérieurs au mouvement, qui voudraient intégrer du slam dans leurs classes.

L'avantage de ce projet Slam4coinsdumonde, c'est d'avoir pu apporter mon expérience personnelle de slameuse dans le cadre du métier d'enseignant de Français Langue Étrangère.

De plus, d'un point de vue plus concret et pour entrer de plain-pied dans la pratique de classe, les enseignants partenaires ne savaient donc pas comment amener leurs apprenants à l'écriture et à la déclamation. Il a donc fallu réorienter mon projet, en accord avec ma directrice de stage, vers la création d'un site internet de formation des enseignants à la didactique de l'écriture créative pour leurs apprenants, un projet de télécollaboration donc, entre deux des enseignants partenaires toujours intéressés par le projet.

Ce projet trouve donc des échos dans le besoin de certains de mes collègues, assistants ou professeurs de FLE/FLS qui ont fait appel à moi car ils voulaient favoriser la créativité linguistique de leurs apprenants mais ils ne s'en sentaient pas les compétences.

Les enseignantes partenaires dont je vais parler tout au long de ce mémoire sont au nombre de deux. D'abord, il y a Marion Torrecillas, qui utilisera le site lors de son stage de Master 2 (Sciences du langage, spécialité FLE à l'Université Stendhal de Grenoble) dans une école de langue en Espagne. Elle est intéressée par le slam mais ne le pratique pas. Nous étions dans la même promotion en première année de Master et nous avons travaillé ensemble sur plusieurs projets. Elle a fait appel à moi puisqu'elle connaît mon implication dans le mouvement slam.

La deuxième enseignante est Émilie. Elle est en poste d'assistante de professeur à l'Université de Lubbock, au Texas. Nous nous connaissons depuis quelques années parce qu'elle fréquente les scènes de slam. Nous nous sommes d'ailleurs rencontrées lors d'un festival de slam durant l'été 2013, et c'est en discutant avec elle que le projet Slam4coinsdumonde a pris forme. Elle partait alors au Texas en septembre, et je partais alors pour le Canada à la rentrée : l'idée était de faire slamer nos apprenants dans un tournoi numérique de slam pour apprenants de FLE.

Émilie était persuadée que le slam allait aider ses apprenants à acquérir plus de confiance dans leur français. Elle se plaçait ainsi dans l'optique d'améliorer la conversation orale des apprenants, et elle était persuadée que la créativité linguistique est une compétence à développer. En effet, pour entretenir une conversation, il faut être capable de fluidité et de spontanéité dans l'échange, de prise de risque dans la construction langagière de son propos : jamais un apprenant ne pourra apprendre en cours à tenir toutes les conversations qui se présenteront à lui dans sa vie de locuteur en français. Par contre, en lui donnant des clés d'appréhension de la créativité, en l'habituant à prendre des risques avec la langue, on lui donne de bons outils pour être prêt à n'importe quelle discussion.

Emilie et moi étions d'accord sur le fait que les approches actionnelle et communicative étaient suffisantes pour amener les apprenants à communiquer, mais nous voulions aller plus loin : nous voulions qu'ils puissent s'exprimer. L'apprenant, grâce à une approche créative, n'est plus seulement acteur de son apprentissage, il devient créateur de et dans la langue qu'il est en train d'apprendre. En effet, il se voit impliqué, par la mobilisation entière de ses compétences et connaissances linguistiques, dans la production écrite d'abord, orale ensuite d'un texte personnel.

A cause de mon manque d'étudiants, je ne pouvais pas mesurer précisément les bénéfices possibles qu'ils auraient pu en tirer. Je laisse aux soins de mes professeurs partenaires de le faire, et ce, notamment, par le biais du mémoire de Master 2 (Université Stendhal de Grenoble) de Marion. Je peux néanmoins me concentrer pour fournir du matériel favorisant la

créativité linguistique, ce qui constitue le premier volet du projet Slam4coinsdumonde. En effet, j'ai constaté que, si le slam avait fait son entrée dans les manuels de FLE, les activités proposées ressemblaient plus à des activités de réécriture, à des activités prétextes, ou encore des points culture sur « les banlieues et les jeunes en France », qu'à des activités de créativité à proprement parler. Au mieux, on implique quand même les apprenants dans une démarche d'écriture, sans vraiment leur en donner d'autres clés que de suivre un exemple, au pire, on fait une étude de texte autour du texte du slameur présenté, très souvent le même.

Il fallait donc proposer du matériel pédagogique original, respectant à la fois l'esprit du slam en invitant les apprenants à être créatifs, et respectant aussi les besoins et les attentes d'un cours de FLE. La fabrication de ce matériel n'a pas été chose aisée pour moi, car il fallait que je me mue d'une peau de slameuse à une peau d'enseignante de FLE. Plus précisément, il fallait que j'intègre ces deux dimensions et que je respecte les attentes du public de mon site : un enseignant de FLE, si enthousiaste soit-il à injecter du slam dans sa classe, voudra retrouver des balises qu'il reconnaît dans sa pratique professionnelle, comme des objectifs pédagogiques, une classification par niveau et une fiche pédagogique détaillée, par exemple.

Cette étape de conception des activités proposées sur le site sera analysée dans mon mémoire par le prisme de la professionnalisation d'une activité personnelle jusque-là pratiquée en tant qu'amatrice.

L'autre volet de ce projet est de proposer des clés de formation aux enseignantes partenaires pour qu'elles s'approprient un savoir-faire et un savoir être qui n'est pas forcément le leur et qui diffère sensiblement de celui de l'enseignant. En effet, être animateur d'un atelier de slam ne mobilise pas les mêmes compétences que d'être enseignants de FLE : ce sont bien deux métiers différents. Or, le savoir-être et le savoir-faire spécifique aux animateurs d'ateliers sont essentiels à la mise en écriture des apprenants. Il a ainsi fallu donner des clés de compréhension de ces compétences spécifiques aux enseignantes pour qu'elles se construisent un savoir-faire qui mènerait leurs apprenants à écrire. Plus que cela, il s'agissait d'ajouter une compétence professionnelle, celle de la créatique, à leur savoir-faire d'enseignant.

Le projet sous-entend donc deux dynamiques : celle du rapprochement d'une pratique créative, libre de toute contrainte, le slam, à un cadre où les attentes, les acteurs et le public sont plus scolaires ; et celle inverse et complémentaire, qui est d'amener les enseignantes à

intégrer des compétences favorisant la créativité alors qu'elles n'y sont pas habituées. Ces deux mondes, scolaires et créatifs, sont souvent opposés : nous avons ici tenté de les rapprocher en usant de compromis et en ne gardant que le meilleur des deux mondes : la rigueur de la didactique et la créativité du slam. Ces deux dynamiques se sont rencontrées par l'intermédiaire de la télécollaboration et il faudra donc analyser les processus et les résultats d'un tel travail collaboratif.

Nous tenterons ainsi d'expliquer en quoi la télécollaboration produite lors de la construction de ce projet Slam4coinsdumonde a permis d'outiller au mieux les enseignantes partenaires dans le but d'apporter de la créativité en classe de FLE/FLS ?

Dans un premier temps, ce mémoire abordera les relations entre enseignement et créativité en France. En ayant un regard sur le monde anglo-saxon, j'essaierai de comprendre les blocages tant professionnels que culturels qui régissent la conception que l'on se fait de la créativité. J'exposerai ensuite en quoi la créativité est un réel atout en classe, que ce soit pour les enseignants ou pour les apprenants en analysant les bénéfices qu'une telle pratique apporte en classe.

Mon mémoire approfondira dans un deuxième temps le processus de pédagogisation du slam pour en faire des ateliers adaptables en classe de FLE et intéressants d'un point de vue des compétences linguistiques que les apprenants ont à acquérir. Nous porterons ensuite notre attention sur les questionnements que je me suis posés sur la formation à la créativité des enseignantes partenaires. En effet, si elles étaient déjà toutes deux familières du slam, elles n'avaient jamais pratiqué ni assisté à des ateliers d'écriture.

Mon mémoire analysera enfin la progression de mes échanges avec les enseignantes partenaires : leurs peurs, leurs besoins, leurs manques, mais aussi nos envies communes et notre fierté à voir fonctionner des activités autour desquelles nous avons collaboré, et enfin le plaisir de voir leurs apprenants écrire. La télécollaboration ne sera donc pas analysée comme but en soi, mais comme outil d'une collaboration entre les enseignantes partenaires, expérimentatrices, et moi, conceptrice. Cette collaboration nous a permis d'échanger des savoirs et des expériences, et m'a permis de coller au plus près de leurs besoins pour assurer la bonne marche des activités.

I. PÉDAGOGISER LES ATELIERS DE SLAM POUR UN PUBLIC FLE

Comment faire passer les valeurs du slam, valeurs issues du monde associatif et du développement personnel telles que la liberté de ton et de forme, l'accessibilité pour tous et la réalisation de soi dans une classe de FLE ? Comment obtenir que cette pratique s'inscrive dans des objectifs pédagogiques d'une classe de langue ? Ce sont les questions auxquelles nous allons répondre dans cette première partie.

Nous dresserons d'abord un bilan de l'intégration et de la pratique de la créativité dans l'enseignement qui n'en est encore qu'à ses débuts en France. Puis, tirées de nos expériences professionnelles et de témoignages de slameurs, nous avancerons les hypothèses des bénéfices d'une telle pratique créative pour les apprenants de FLE en voyant comme le site slam4coinsdumonde.com peut y répondre. Enfin, nous mettrons en lumière les processus concrets de la transformation des ateliers de slam pour qu'ils deviennent des activités créatives en classe de FLE.

1. Créativité et enseignement

La créativité, comme l'enseignement, est une pratique qui s'inscrit dans une trame sociale. Leur pratique respective, leur évolution et la qualité de leur résultat sont conditionnés par les représentations que s'en fait une société. Or, des idées erronées sur des pratiques (penser l'enseignement selon les méthodes traditionnelles ; se représenter la créativité comme un talent inné mal réparti entre les individus) peuvent rétrécir les champs du possible en classe. En effet, cela pose des problèmes de représentation de ce que doit être l'enseignement et de ce qu'est la créativité, mais cela influe également la formation des enseignants.

La construction du projet Slam4coinsdumonde a nécessité une prise de recul quant à ces questions, puisque le slam amène un double aspect créatif en classe de FLE : il s'inscrit d'abord dans une pratique de l'écriture créative que l'on utilise ici comme un outil de travail sur la langue et qui mène à la créativité linguistique. Mais il s'inscrit aussi dans une créativité professionnelle, celle de la pratique enseignante qui doit se transformer dans les relations pédagogiques et les pratiques didactiques pour permettre aux apprenants d'accéder à la créativité linguistique.

Pour comprendre comment insérer de la créativité à travers des ateliers de slam en classe de FLE, il va falloir tout d'abord prendre du recul et faire un bilan des méthodes d'enseignement qui intègrent et utilisent la créativité.

Parce que le slam est une pratique d'écriture créative, il faudra tenter de dresser un portrait actuel des pratiques créatives en classe en France. L'étude de la création tardive des cursus en création littéraire en France, inspirée des *creative writing degrees* anglo-saxons, tentera d'expliquer ce blocage autour de la créativité littéraire d'un point de vue culturel en France. J'avancerai ensuite des pistes pour comprendre quels sont les freins au développement de la créativité dans l'enseignement, en prenant l'exemple de la pratique de classe des jeunes enseignants à l'université *a priori* enclins à la créativité, afin d'analyser leur pratique et leurs besoins en terme de formation.

Enfin, il est important de constater que certaines méthodes de FLE publiées récemment proposent des activités appelées « slam », et d'analyser leurs contenus créatifs.

a. L'enseignement par la créativité et l'enseignement créatif : prise de recul.

Il convient de s'interroger sur différents points pour prendre du recul quant à l'enseignement par la créativité. Parce que l'on comprend que les théories linguistiques, c'est-à-dire les manières de penser la langue conditionnent les méthodes d'enseignement, il faudra d'abord s'intéresser aux linguistes qui appréhendent le travail de la langue par la créativité. Ce n'est qu'ensuite que nous pourrions étudier les prémisses et les courants didactiques basés en partie ou totalement sur la créativité.

Concentrons-nous un court instant sur les théories linguistiques qui éclairent le phénomène de la créativité en langue. En quoi parler une langue est un acte créatif, créateur ? Par quels processus la langue est-elle travaillée de manière créative ? C'est par exemple la réponse du linguiste Noam Chomsky qui nous intéresse d'abord car il développe, dès les années 1950 l'idée que la langue est composée de différents segments, des noyaux de grammaire, que l'on peut articuler à l'infini. C'est la théorie de la grammaire générative, et c'est dans cette infinité de compositions, d'articulations possibles qu'il voit de la créativité linguistique, puisque selon lui, « savoir une langue, c'est produire et reconnaître des phrases qui n'ont jamais été utilisées précédemment » (DORTIER, 2001 : 30). La ludicité qui est à la base de cette conception de la langue comme matériel de jeu, sécable en briques empilables et ajustables à l'infini est un moteur puissant de la créativité linguistique, notamment en slam.

Caleb Gattegno apporte ensuite une réponse quant à la fonction de la langue. Comme expliqué par Claude Germain, sa méthode par le silence apporte l'idée que la langue est avant tout « *un moyen d'expression personnelle* », ce qui implique que le rôle des classes de langues est d'« *habiliter l'apprenant à utiliser la langue comme moyen d'expression personnelle de ses pensées, perceptions et sentiments* » (GERMAIN, 1993 : 233-234). Ici, c'est l'affectivité et la subjectivité du langage qui nous intéressent, car elles sont un autre moteur de la créativité.

En classe de langue, la pédagogie par la créativité que nous proposons passera donc par la ludicité, c'est-à-dire l'aspect ludique, du matériel « langue » qui permet aux apprenants d'exprimer toutes les facettes de leurs êtres pour qu'ils s'épanouissent dans le langage en apprentissage.

Rentrons maintenant dans le cœur du sujet : les pratiques éducatives et didactiques pour développer une pédagogie de la créativité.

En effet, même si la grammaire générative ne s'est finalement pas avérée concluante face à ses détracteurs qui soutenaient déjà qu'une langue ne peut être dissociée ni des situations de communications ni des intentions de langage (DORTIER, 2001 : 31), les travaux de Chomsky ont transformé la manière d'apprendre une langue. Il ne s'agit plus d'apprendre « *un système d'habitude par répétition* » lors d'études de texte ou de cours magistraux.

Les approches actives et la méthode audio-visuelle se répandent ensuite, mais elles aussi seront critiquées car trop dirigistes et ne pouvant ainsi favoriser l'expression libre et la créativité de l'apprenant alors qu'elles avaient été développées « *sur des thèmes comme l'individualisation de l'enseignement, la motivation et la créativité des élèves* » (PUREN, 1988 : 257).

Dans les années 1980, on voit enfin apparaître des méthodes qui favorisent la créativité des apprenants, par l'entremise de jeux de rôles et de simulations de situations de communication (PUREN, 1988 : 258). Depuis, c'est l'approche communicative qui domine l'enseignement du FLE. Elle a l'avantage de mettre les besoins en communication de l'apprenant au centre de la démarche, apprenant qui devient pleinement acteur de son apprentissage, mais elle présente le désavantage d'une conception très utilitaire de la langue, nous éloignant ainsi de considérations de plaisir, d'esthétisme, de jeu et d'affectivité, si essentielles au développement de la créativité des apprenants.

Dans son *Évolution de l'enseignement des langues*, Claude Germain (GERMAIN, 1993) expose deux méthodes qui ont retenu notre attention par certaines similarités de leur démarche avec le projet que je développe. Il s'agit premièrement de la méthode communautaire de Charles Curran, et deuxièmement de la méthode par le silence de Gattegno.

Il s'agit d'abord de la méthode communautaire développée par Charles Curran, également appelée « *Counseling Learning Approach* » (GERMAIN, 1993 : 221-231). Cette approche injecte du *counseling*, technique utilisée en psychologie, dans l'enseignement d'une langue étrangère. C'est ici le rôle de l'enseignant qui est questionné : il n'est plus celui qui fait accéder l'apprenant à la connaissance, mais plutôt celui qui fait réfléchir l'apprenant sur ses propres processus et difficultés d'apprentissage. C'est une approche qui favorise et développe pleinement l'autonomie de l'apprenant. Ainsi, l'enseignant devient « *avant tout un conseiller [...]. Il aide l'élève à comprendre ses*

difficultés, à résoudre ses problèmes, [...] il « vise à ce que les apprenants apprennent à apprendre et qu'ils deviennent peu à peu responsables de leur propre apprentissage ».

La posture de l'enseignant qui aide l'apprenant à comprendre comment il apprend, qui s'intéresse à ses blocages et à ses peurs, qui se tient en position d'aide à l'apprentissage et non plus comme ressource trouve un fort écho dans les ateliers de slam. En effet, les intervenants slameurs développent une horizontalité des rapports, où ils ne sont là que pour faire germer et accompagner la créativité de chacun en fonction des besoins individuels. Ainsi, c'est « *l'apprenant qui décide quoi dire et quand le dire* » (GERMAIN, 1993 : 223); un slameur ajouterait « *et comment le dire* ».

La méthode communautaire et le slam partagent aussi la même vision de l'apprenant, c'est-à-dire qu'il est un être à part entière, être qui se transforme lors de l'apprentissage d'une langue étrangère :

« Apprendre une L2 implique une transformation de l'être, le développement d'une toute autre personnalité. Toute la personne est impliquée : contrairement à ce que l'on croit généralement, ce ne sont pas seulement les aspects intellectuels qui sont mis en œuvre, mais également les aspects émotifs et affectifs, et toute la personnalité de l'individu. Apprendre une L2 est considéré comme un acte d'engagement personnel. »
(GERMAIN, 19993 : 223)

Le slam étant une pratique où l'on se découvre créateur –c'est un acte qui engage assurément l'entière de la personne- entend également bouger les lignes internes de l'individu.

Pour que ces changements se fassent tout de même en douceur, l'enseignant-conseiller et l'intervenant-slameur construisent une relation pédagogique basée sur la mise en confiance. Or, Germain explique que, dans l'approche communautaire, « *il est important que l'enseignant soit en relation très intense avec les apprenants. Il doit veiller à les sécuriser* » (GERMAIN, 1993 : 225).

Claude Germain expose ensuite la méthode par le silence de Gattegno (GERMAIN, 1993 : 233-242) qui fait également écho aux ateliers de slam, en ce qui concerne les interactions enseignants-enseignés. C'est la place accordée au silence de l'enseignant, vu comme un temps de réflexion et de mise en avant des apprenants, et à sa posture de retrait qui nous intéresse puisque : « *en grande partie, l'enseignant reste silencieux. Lorsqu'il intervient, ce n'est pas pour servir de modèle aux apprenants mais bien pour donner des indices.* » (GERMAIN, 1993 : 233).

L'intervenant slameur adopte ainsi la même attitude avec les apprenants, puisqu'il les laisse écrire en silence, et qu'il ne parle que pour leur donner des indices dans le but de trouver confiance en eux et inspiration.

En effet, pour que les apprenants développent leur créativité, nous pensons que l'enseignant doit pouvoir s'effacer du devant de la scène, leur laisser la place, mais assurer une présence rassurante et stimulante. Comme pour Gattegno, l'intervenant slameur n'est pas là pour servir de modèle aux apprenants, mais bien pour leur donner des indices afin de développer leurs propres textes.

Ludicité et inventivité de la langue, présence sécurisante et stimulante du référent, enrichissement personnel, possibilité de s'exprimer : la plupart des éléments nécessaires à une pédagogie de la créativité affleurent depuis le milieu du siècle dernier. Pourtant, aujourd'hui, peu de méthodes impliquent régulièrement de la créativité linguistique, en tant que réelles activités pédagogiques de développement de la connaissance, et non comme simple temps récréatif ou de découverte culturelle. C'est ce que nous allons voir en prenant le cas des activités abordant le slam dans les méthodes de FLE.

b. Le slam dans les méthodes actuelles

Nous sommes bien conscients que le slam n'est pas la seule manière de faire travailler la créativité linguistique des apprenants en classe de langues, mais nous avons choisi de concentrer notre analyse sur les activités proposées autour du slam dans les manuels de FLE. D'abord parce que ça reste un bon indicateur de la fréquence du recours à la créativité à cause de l'engouement pour ce mouvement, ensuite parce que l'analyse de ces activités va être riche d'enseignement sur les représentations et la valeur que l'on donne aux activités créatives dans les méthodes, reflet des théories didactiques et pédagogiques actuelles.

La thèse de Camille Vorger (VOGER, 2011 : 462-465) présente un premier inventaire des méthodes de FLE et FLM qui incluent le slam dans leurs activités. Nous n'avons pas repris l'intégralité des références car refaire ce travail n'aurait pas amené de valeur ajoutée à la première analyse, mais nous avons choisi trois méthodes dans lesquelles le slam est traité de manière symptomatique :

-Echo1 pour les niveaux A1 et A2 (*Echo1*, 2008 : 82-83) propose une double-page d'activités autour de la poésie, dont un extrait du slam *Midi20* de Grand Corps Malade, dans un dossier intitulé « évasion...dans la poésie », qui vient conclure l'unité 2 comportant en amont des séquences telles que « Bon voyage ! », « Bon appétit ! », « Quelle journée ! » et « Qu'on est bien ici ! » ;

-Alter ego pour A2 (*AlterEgo*, 2006 : 152-153), présente une double-page sur Grand Corps Malade et sur le slam dans le Carnet de voyage « expressions poétiques » qui vient terminer le Dossier 9 « ego.com » composé de séquences abordant la génération internet, les innovations technologiques et les Français qui se passionnent pour les ateliers d'écriture ;

-*Alors ?* pour des apprenants B1 (*Alors ?*, 2009 ; 148-149) développe une activité de compréhension orale et visuelle du clip vidéo *Saint-Denis* de Grand Corps Malade dans son Unité 9 qui aborde Paris et ses banlieues.

On constate d'abord que le slam n'est pas intégré dans la progression didactique, il est vu, traité et placé dans les dossiers de fin de séquence chez *Echo* et *AlterEgo*. Ces dossiers de fin de session ont une valeur davantage axée sur la récompense et la récréation –après l'évaluation, après avoir travaillé durement la séquence. Ces séquences tiennent un rôle important dans la progression didactique développée par les concepteurs, là n'est pas la question, mais le slam placé ici ne peut avoir qu'une fonction d'objet culturel, et non une valeur de document exploité pour la langue en elle-même. Autre signe de cette déconnection du slam de la progression didactique, le manque de

cohérence du dossier d'*Echo* sur la poésie ne permet pas de relier ce dossier aux séquences précédentes.

C'est dans l'activité de compréhension proposée par *Alors ?* que nous trouvons enfin une exploitation didactique d'un slam, ce qui confère à la séquence une légitimité didactique. Avec une série de QCM, un exercice de texte lacunaire développé sur un texte artificiel, des explications données sur des spécificités de l'écriture de l'auteur, et un travail d'autodictée basé sur le par cœur et la répétition pour les apprenants, cette exploitation reste bien classique.

Encore une fois, ce n'est pas la nature de ces activités qui est critiquée –une autodictée, un texte lacunaire et les QCM sont bien utiles en d'autres occasions, mais l'on pourrait inventer d'autres manières d'exploiter au mieux le slam en classe de FLE. C'est ce que propose le site Slam4coinsdumonde qui fait tendre ces activités vers une production créative des apprenants dans une optique de découverte plus affective et sensorielle.

L'activité proposée par Alter Ego tend sensiblement vers ces mêmes objectifs. Par exemple, les concepteurs utilisent une approche déductive juste après la première écoute pour que les apprenants définissent eux-mêmes ce qu'ils viennent d'entendre. Les questions sont très ouvertes à de multiples réponses, pour que chaque apprenant puisse exprimer son ressenti. Les apprenants sont interrogés sur leur point de vue : « *comment définiriez-vous ce que vous venez d'entendre ?* » est ainsi la première question posée.

Mais toutes ces activités, pourtant bien construites, ne s'inscrivent pas dans la progression didactique générale de l'ouvrage : on n'y mentionne pas d'objectifs, on échappe aux évaluations formatives et sommatives présentes par ailleurs dans les autres séquences. Sans ces repères auxquels ils sont habitués par la méthode, les apprenants –et les enseignants- pourraient considérer cette activité comme futile, et moins la prendre au sérieux, et c'est bien dommage car elle pourrait être une source intéressante d'un développement des habilités à apprendre et à manier le français. Quant à la créativité langagière des apprenants, elle n'est mobilisée que dans *Alter Ego*, qui propose aux apprenants de niveau A2 de créer des néologismes sur le principe des mots valises. C'est un premier pas et c'est une activité présente sur le site Slam4coinsdumonde sous la forme d'un module créatif

Echo propose un petit exercice d'écriture, adapté au niveau A1-A2 de ses apprenants, pour qu'ils décrivent ce qu'ils voient par leur fenêtre, mais sans préciser d'effort esthétique ou d'originalité.

La dernière méthode ne propose tout simplement pas de phase d'écriture, ni de jeu de mot. Quoiqu'il en soit, dans aucune des méthodes analysées on ne retrouve une incitation des apprenants à écrire un texte dans une optique créative, ni le message prépondérant dans le slam selon lequel tout le monde peut écrire, y compris eux.

Ajoutons succinctement que les valeurs culturelles associées au slam dans les méthodes véhiculent les stéréotypes maintes fois entendus, comme « le slam c'est la poésie des banlieues » ou « le slam c'est la poésie pour les jeunes » : les méthodes sélectionnées sont réellement révélatrices des pratiques et des stéréotypes communs à ce sujet.

De même, il serait exagéré d'affirmer que toutes les activités proposées concernent Grand Corps Malade, mais il est relativement rare de trouver d'autres slameurs mis en avant. On avancera sûrement qu'il y a des droits d'exploitation et de propriété intellectuelle en garde-fou, mais cet argument ne tient pas face à la multitude de slameurs qui s'expriment sur internet ou dans des labels indépendants, que les concepteurs pourraient contacter pour rester fidèles à l'esprit du slam en diversifiant au maximum les auteurs présentés.

Le slam, enfin, est tronqué dans sa pratique puisque sur trois méthodes, l'une ne propose qu'un extrait écrit du texte, l'autre une compréhension orale, et seulement la troisième diffuse le clip vidéo.

Au final, on a un peu l'impression que le slam est utilisé comme tête de gondoles pour appâter l'enseignant qui pense ainsi pouvoir intéresser son public de jeunes adultes et de grands adolescents. Or, le slam peut apporter bien plus qu'un sursaut d'intérêt si on le sort de ses stéréotypes et d'une logique de séduction du public, pour réellement travailler la langue en profondeur.

C'est parce que je trouvais que le slam était sous-exploité dans les méthodes, par des exercices trop classiques, par une méconnaissance du potentiel des valeurs et des acteurs de ce mouvement, que j'ai voulu monter des ateliers de slam et de créativité linguistique pour des apprenants de FLE.

Parce que j'ai du mal à m'expliquer pourquoi le potentiel de la créativité linguistique contenu dans le slam n'est pas mieux exploité dans les méthodes, il faut maintenant se pencher sur les représentations de ce qu'est la créativité, notamment littéraire, en France, et sur les blocages qu'elles suscitent.

c. Le creative writing en France : des blocages aux récentes créations de cours.

En France, que ce soit dans les cours du cycle secondaire ou universitaire, la littérature est approchée par l'herméneutique, c'est-à-dire l'analyse et la critique des textes, et non par la création littéraire. C'est ce que rappellent Violaine Houdart-Merot et Christine Mongenot (HOUDART-MEROT, MONGENOT, 2013 : 7) :

« Les pratiques d'écriture se retrouvent, elles, cantonnées dans le seul champ des exercices académiques tels que la dissertation, l'explication ou le commentaire de texte. »

Les cursus de création littéraire pure – non affiliés à une pratique précise, comme l'écriture de scénarii dans un cursus de cinéma par exemple - sont à la fois très rares et très récents dans les universités (NICOLAS, 2015).

Des ateliers d'écriture sont proposés depuis un peu plus longtemps, comme les ateliers d'Elisabeth Bing¹ qui existent depuis 1973, mais ils sont à l'origine une initiative personnelle et non reconnus sur le plan universitaire.

Certains chercheurs, pionniers en France, ont considéré la question des ateliers d'écriture et de la formation d'animateurs d'ateliers, comme le prouve l'anniversaire des vingt ans du DU de formation d'animateurs d'ateliers d'écriture de l'Université Aix-Marseille. Anne Roche, dans la mouvance de mai 68, est la première à créer dans cette université où elle est assistante, un « cours expérimental de création poétique » (ROBERT, 2013 : 62) après quelques tâtonnements tant au niveau du contenu que de la forme, elle invite les étudiants à venir lire leurs propres textes, faisant ainsi basculer la verticalité de l'enseignement jusqu'alors en vigueur, à l'horizontalité d'un *workshop* à l'américaine. Le cours est d'ailleurs nommé « la Parlance » par une étudiante américaine, et c'est un véritable lieu de rencontre et d'échange autour de l'écriture (ROBERT, 2013 : 62-63).

Le slam, lorsqu'il se concrétise en scène et en atelier, vit également de cette façon. Il partage également certaines valeurs de ces premiers cours de création littéraire, puisque les piliers mis en place par Anne Roche et le Groupe d'Aix sont « la non directivité, le rôle central de la littérature

¹ <http://www.ateliersdecriture.net/asso-historique>

contemporaine et également l'intertextualité dans le jeu de la réécriture ». L'intertextualité est la bienvenue dans le slam car, à l'instar des *crew* de rappeurs, on aime faire des clins d'œil aux slameurs de son collectif ou à ceux croisés sur les autres scènes. Cependant, l'intertextualité demande une pratique assidue des scènes de slam pour qu'une familiarité naisse, et il est difficile de l'envisager dans le projet Slam4coindumonde pour des classes de FLE.

Si l'université d'Aix-Marseille fait office de pionnière en France dans le domaine de la créativité pour les locuteurs natifs,² et si les cursus d'écriture créative tendent à se développer, la création littéraire est un enseignement à part entière depuis longtemps en Amérique du Nord³ où le premier cursus a ouvert en 1936 au sein de l'Université de l'Iowa⁴. Plus de 800 universités proposent maintenant des Masters de *creative writing*. (MOUILLOT, 2012). Parmi les diplômés et les affiliés de ce cursus, on compte désormais plus de quarante auteurs récompensés par un Prix Pulitzer⁵, prix qui récompense des travaux en journalisme, mais pas uniquement : la musique, la poésie, les essais, le théâtre sont également concernés. Symbole que cette pratique est tout à fait rentrée dans les mœurs aux États-Unis, c'est dans ce cours de l'Université de l'Iowa que s'inscrit Anna, héroïne de la série *Girls*, pour développer son écriture dans la saison 4.

Le principe de ces classes de *creative writing* est d'amener des écrivains dans le monde universitaire, de ne pas laisser la littérature seulement à ceux qui l'analysent, mais de la rendre aussi à ceux qui la produisent afin d'accompagner les étudiants qui se destinent à l'écriture. Les étudiants travaillent en groupe, non dans l'écriture, mais dans la lecture et le dialogue critique qui s'en suit.

Analyser les raisons d'un tel retard en France peut permettre de saisir comment, en France, on se représente l'écriture créative, et en quoi ce regard doit changer chez les professionnels du FLE pour apporter de la créativité en classe.

L'article d'Alain Nicolas « *La création Littéraire ? oui, ça s'apprend* » (NICOLAS, 2014), propose quelques pistes. Il y rapporte des entrevues passées avec les responsables et des enseignants des masters français de création littéraire : Olivia Rosenthal, enseignante à Paris VIII Saint-Denis, y

^{2 2} Pour en savoir davantage sur la passionnante histoire de l'émergence des ateliers d'écriture à l'Université Aix-Marseille, on consultera le chapitre de Corine Robert dédié à ce sujet dans HOUDART-MEROT, MONGENOT, 2013.

³ Pour en apprendre plus sur ces *creative writing classes*, on lira avec intérêt le chapitre d'Anne-Marie Petitjean dans HOUDART-MEROT, MONGENOT, 2013.

⁴ <http://writersworkshop.uiowa.edu/about/about-workshop> consulté le 18 mai 2015

⁵ http://admissions.uiowa.edu/future-students/writers-journalists?utm_source=Fact&utm_medium=Pulitzer&utm_campaign=UI%20Home%20Page#pulitzer

explique notamment que « *la littérature est un art comme les autres. On vit encore sur l'idée romantique du talent inné* », faisant ainsi référence au mythe du poète maudit construit au 19^e siècle et qui perdure encore. En effet, encore aujourd'hui, on conçoit le poète, l'écrivain ou le rappeur comme écrivant uniquement sous l'inspiration, comme si Baudelaire avait écrit les 150 poèmes des *Fleurs du Mal* sans s'y reprendre à deux fois, ou comme si les 513 000 mots qui composent *Les Misérables* étaient tous venus dans un ordre impeccable à Victor Hugo. De ce préjugé sur la créativité naît plusieurs difficultés pour l'enseignement :

- D'abord, elle tend à faire croire que seuls quelques êtres humains élus sont créatifs, comme l'explique Ken Robinson (ROBINSON, 1999) : « *It is sometimes thought that only very rare people are creative and that creativity involves unusual talents* ». Or, nous pensons que la créativité est une composante du développement de tous, présente dès l'enfance, un peu comme l'est la curiosité : une attitude que chacun possède à la naissance, mais que l'éducation vient soit développer, soit restreindre.

- Ensuite, sans montrer le travail colossal qu'est l'écriture, on ne peut apercevoir que le fantasme du produit fini, et c'est cette méconnaissance qui fait dire au grand public que l'écrivain, le poète ou le rappeur ont un talent inné qu'ils ne partagent pas. Les intervenants de slam sont d'ailleurs bien souvent contraints d'expliquer que ce qu'ils font sur scène n'est pas de l'improvisation, qu'ils travaillent sur leurs textes avant de les performer.

- Ne pas parler du travail qu'est la création littéraire, c'est encore faire peur aux apprenants, à qui l'on est bien souvent obligé de rappeler qu'on ne leur demande pas de devenir les prochains Proust ou de rivaliser avec Mc Solaar dans une *battle* de rap. On leur demande de s'exprimer dans leur singularité, pas de rivaliser, ce qui, selon Anne Barrère, vient bouleverser le paradigme de l'éducation que les apprenants ont reçu. En effet, elle explique que, dans un contexte scolaire où la singularité n'est pas toujours la bienvenue, « *Le monde de la compétition autorise la singularité à travers une comparaison des performances, à la condition de se porter parmi les meilleurs* » (BARRERE, 2011,4). C'est donc la compétition qui vient autoriser la singularité en classe, mais ça ne saurait être confortable pour des apprenants de langue étrangère de se sentir en compétition avec les grandes références littéraires de la langue cible dans un contexte de création littéraire. Il faut donc déconstruire ce préjugé de comparaison et de performance : être créatif ne signifie pas être le meilleur, ça signifie explorer et assumer sa singularité.

Peut-être peut-on y voir également, chez les Français et *a fortiori* chez les apprenants de français langue étrangère, une peur face à un héritage littéraire conséquent. Ce « complexe du

Panthéon », duquel il faudrait pouvoir devenir l'égal avant de s'autoriser à écrire de la littérature nuit considérablement au développement de la créativité en classe. C'est ce que pensent également Violaine Houdart-Merot et Christine Mongenot lorsqu'elles déplorent que l'enseignement de la littérature dans les Universités françaises soit assimilé à « *l'érection d'un Panthéon admirable* » (HOUDART-MEROT, MONGENOT, 2013 :8). Préjudiciable, d'abord parce que les enseignants n'osent pas et n'ont pas été formés à cette pratique, et ensuite parce que les apprenants, encore plus s'ils sont francophiles et si c'est leur goût pour la littérature française qui est le moteur de leur apprentissage, ne vont oser assumer de suivre les pas des grands auteurs français qui construisent et nourrissent leurs fantasmes sur la langue française et sur la France.

Cet extrait de Chardortt Djavann est très éclairant à propos de la construction de ces fantasmes autour de la langue, cristallisés autour d'une idée romantique et romanesque de Paris, puisque l'auteur y raconte ainsi sa première balade nocturne dans la capitale :

« L'ombre des grands hommes hantait le Paris nocturne. Paris était habité par ses génies, les auteurs et leurs personnages. Hugo n'était pas loin, ni Molière, Voltaire, Balzac, Zola ou Sartre...ni Anette et Jean-Christophe de Romain Rolland ; ils étaient tous là, aussi présents que Paris ». (DJAVANN, 2006 : 20)

On le voit, dans son imaginaire, l'image de la France est intimement mêlée à ses écrivains, d'autant plus qu'elle s'est figurée Paris au fil de la lecture de leurs ouvrages, comme elle l'explique quelques lignes plus tôt : « *elle arriva sur le quai. Notre-Dame semblait fantomatique, tout droit sortie du livre de Victor Hugo, qu'elle avait lu, jeune adolescente.* » (DJAVANN, 2006 : 19).

Il ne faudrait pas non plus tomber dans la naïveté de penser que tous les apprenants de FLE sont de grand férus de littérature française et fantasment à ce point sur Paris, mais pour ceux qui le sont, comme nous les verrons avec les apprenants de Marion en Espagne, il est important de déconstruire ce blocage et de les ramener à leur propre créativité littéraire potentielle.

Voilà pour la partie littéraire de la création et sa représentation chez les apprenants. Mais l'intégration de la création en tant que pratique éducative en elle-même est également sujette à controverse chez les enseignants, à cause, d'abord, de la représentation que l'on en a. Ainsi, on oppose souvent créativité de l'enseignant et rigueur professionnelle. On comprend bien le souci des

enseignants qui ont un programme à tenir et des objectifs linguistiques à atteindre. Ils sont tenus de faire acquérir des compétences à leurs apprenants. Ils doivent se montrer maîtres et détenteurs d'habitudes professionnelles rassurantes qui sont reconnues par des apprenants qui ont, eux aussi, des habitudes d'apprentissage rassurantes. Seulement, la créativité ne doit pas venir à l'encontre de ces pratiques professionnelles, elle doit venir les compléter.

Ces habitudes rassurantes entretiennent, de plus, un paradigme éducatif qui engendre conformisme et reproduction de stéréotypes, comme l'explique Ann Margaret Clarke :

« In terms of an educational perspective, reproduction embodies the traditional paradigm of education, privileging transmission and a conformist, passive reproduction of stereotyped forms ».(CLARKE, 2005).

Et il s'agit de changer ce paradigme, continue l'auteure qui se représente la créativité et la reproduction aux opposés d'un même continuum éducatif.

En résulte que beaucoup d'enseignants se représentent la créativité comme un « *optional extra [...], something off the wall to do on a Friday afternoon perhaps.* » (PUGLIEZE, 2012). C'est sous-estimer le potentiel du *creative teaching*.

Ensuite, le recours à la créativité par les enseignants est parfois mal vu. Considéré comme un manque de sérieux, la créativité est prise comme un jeu à faible impact pédagogique pour public difficile. Faire créatif, ça serait donc un cache-misère pour un travail mal préparé ou un manque d'autorité, le dernier recours pour intéresser des apprenants dissipés. En effet, comme l'explique Ken Robinson (AZZAM, 2009), l'un des grands préjugés sur la créativité, c'est qu'elle part dans tous les sens, qu'elle ne supporte pas le contrôle :

« The third misconception is that creativity is just about letting yourself go, kind of running around the room and going a bit crazy. Really, creativity is a disciplined process that requires skill, knowledge, and control. Obviously, it also requires imagination and inspiration. But it's not simply a question of venting: It's a disciplined path of daily education. If you look at some of the people we most respect for their creative achievements, it's because of the

extraordinary insights, breakthroughs, and discipline they have brought to their work. »

Parce qu'ils sont pris dans des attentes institutionnelles fortes comme des tests de niveaux, et un besoin de notation, de références à des cadres commun de compétences, mais sont également face à une classe, à un groupe, les enseignants tendent également à ne pas prendre en compte l'individualité des apprenants dans leur fonctionnement et dans leur expression.

En effet, il s'agit de mener une classe à un niveau, pour que la même classe passe le même test au même moment. Les enseignants le savent, le besoin institutionnel du groupe qui avance en même temps ne tient pas face à la réalité des apprenants : entre ceux qui avancent plus ou moins vite, et ceux qui ont besoin d'autres apports individuels pour acquérir les mêmes compétences, un groupe d'apprenants est forcément hétérogène.

Il s'agira alors, dans les activités du projet Slam4coinsdmonde, de concilier cette dynamique institutionnelle qui favorise le conformisme d'un groupe en apprentissage, avec la singularité dont a besoin la créativité.

Voilà donc, pour le côté littéraire de la création, trop longtemps considéré comme un talent inné et dont l'utilisation en classe est sous-estimée. Le but des ateliers d'écriture et de slam proposés dans le projet slam4coinsdumonde n'est pas de faire des apprenants de futurs grands écrivains, ni de futurs poètes, mais nous sommes persuadés qu'une approche créative de l'apprentissage de la langue par l'écriture et la scansion de textes personnels aide à l'acquisition et l'appropriation de la langue et d'une nouvelle posture par rapport à l'apprentissage.

2. La créativité et le slam en FLE/FLS

Le projet Slam4coinsdumonde est motivé par les bénéfices que les apprenants peuvent tirer des ateliers d'écriture. J'ai aujourd'hui des témoignages et un recul suffisant sur des ateliers de slam déjà menés en contexte FLE/FLS. Si je peux lancer quelques hypothèses sur les bénéfices des activités proposées sur le site, je laisserai les enseignantes partenaires, par le biais du mémoire de M2 de Marion Torecillas, mesurer concrètement ce qu'elles ont pu noter dans leurs classes.

Les témoignages que je vais utiliser ici sont de trois ordres : l'un est un article qui rend compte des ateliers de slam effectués par Slam Tribu⁶ à l'Alliance Française de Chengdu⁷, en Chine ; un compte rendu des ateliers menés au CUEF de Grenoble par Boutchou, slameuse de la région, avec une classe d'apprenants niveau B2, classe multiculturelle, en cours intensifs durant un mois⁸ ; un atelier de slam que j'ai créé conjointement avec deux enseignantes de l'ODTI de Grenoble pour un public de primo-arrivants de niveau A2.

Dans un premier temps, nous verrons que les ateliers permettent aux apprenants de se créer un imaginaire en français, qu'ils développent ensuite une capacité à s'incarner dans cette langue, en tant qu'apprenants et en tant que locuteurs, c'est la capacité au *languaging*, théorisé par Phipps et Gonzalez (PHIPPS et GONZALES, 2004) parce que les activités créatives leur permettent d'être plus confiants et d'améliorer leur sentiment d'efficacité personnelle. Nous verrons ensuite que les ateliers de slam permettent à chacun d'exprimer son interculturelité, tout en répondant à des objectifs plus précis d'une classe de langue, notamment quant à la prononciation, la précision lexicale et une compréhension qui va au-delà du littéral, et le développement d'une compétence métalinguistique. Enfin, nous évoquerons le plaisir que prennent les apprenants lors de ces ateliers, ce qui, en plus d'être un objectif en soi, est une motivation à l'apprentissage.

Dans un deuxième temps, il faudra voir comment le site Slam4coinsdumonde vient répondre à ces attentes.

⁶ <http://www.slamtribu.com/>

⁷ <http://slamtribuetfenghatatenchine.tumblr.com/>

⁸ Dans le cadre de la thèse de Camille Vorger (VORGER, 2011)

a. Les bénéfices de la créativité d'un point de vue de l'acquisition du langage.

Les bénéfices pour les apprenants d'injecter de la créativité dans l'enseignement des langues sont nombreux. D'abord parce que la créativité peut permettre à l'apprenant de transformer son propre rapport à l'apprentissage de la langue, et c'est une donnée qui doit être prise en compte. En effet, la conception que se fait l'apprenant de ce qu'est d'apprendre une langue est fondamentale dans la réussite du processus d'acquisition des connaissances et des comportements.

La créativité est ensuite intéressante du point de vue du développement de l'apprenant dans cette langue et dans cette culture qu'il cherche à acquérir. Ainsi, la créativité permet, nous le verrons, de développer l'apprenant dans toute l'entièreté de son être en langue cible.

Enfin, nous analyserons comment les activités créatives en cours de langue peuvent aider les apprenants à atteindre les objectifs linguistiques habituels en classe : objectifs lexicaux, systématisation de la grammaire...

Je peux ici poser des hypothèses quant aux bénéfices de la créativité et du slam en utilisant mon expérience personnelle, mais aussi les quelques témoignages de slameurs, d'enseignants et d'apprenants qui ont déjà vécu des ateliers de slam en classe de FLE, et également en me référant à des travaux de recherches menés en France et dans les pays anglo-saxons.

a.1. L'apprenant et sa conception de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Certains apprenants s'imaginent que pour apprendre une langue, il suffit d'en maîtriser la grammaire, puis d'y ajouter du vocabulaire. Soit, ils auront ainsi appris comment fonctionne la langue en tant que matière morte, mais ils auront probablement des difficultés à mettre leurs connaissances en pratique, surtout dans des situations de conversations orales.

D'autres apprenants peuvent penser que pour apprendre une langue, il suffit d'apprendre par cœur et de répéter les paroles d'un enseignant. Ils seraient alors supposément capables de parler et d'échanger, mais ils n'auraient pas accès au fonctionnement de la langue ils seraient alors incapables de se l'approprier. De plus, ils rencontreraient des difficultés à faire face à des échanges nouveaux dans une discussion spontanée.

Les activités créatives, parce qu'elles proposent de toucher individuellement les apprenants, permettent de contrer leurs fausses conceptions de l'apprentissage, d'abord parce qu'elles amoindrissent un rapport trop normatif à la langue, ensuite parce qu'elles constituent un terrain sécurisé où prendre des risques. De plus, la créativité permet d'emmener les apprenants au-delà du sens littéral des mots, ce qui lui permet de jouer avec des unités linguistiques qui deviennent mobiles. Enfin, et c'est là un avantage majeur de la créativité et des ateliers de slam en cours de FLE, le plaisir pris par les apprenants est notable.

Le slam et les activités proposées peuvent aider les apprenants dans le sens où, premièrement, le rapport normatif à la langue est amoindri. On espère leur avoir transmis l'idée qu'ils peuvent jouer et s'amuser avec le français comme ils le font avec leur langue maternelle. Comme l'explique Alain Beaudot en 1973 (BEAUDOT, 1973, 107), l'apprentissage d'une langue ne consiste pas « à *rechercher la solution unique et correcte* », ce qui est encore trop souvent le cas dans de nombreuses pratiques de classe, comme les exercices structuraux, par exemple, qui véhiculent l'idée qu'il n'y a qu'une seule manière correcte de dire les choses. De ce point de vue, les exercices de transformations et de reformulation sont bien plus adaptés. L'apprenant va ainsi prendre l'habitude d'être confronté à plusieurs manières de dire et, grâce à la créativité, il pourra développer ses propres solutions langagières.

On espère également que l'apprenant aura ainsi moins peur de parler parce qu'il aura acquis par l'expérience un rapport plus détendu par rapport à la norme, d'un côté, et qu'il aura également développé sa capacité à prendre des risques par la créativité.

Deuxièmement, la créativité permet aux apprenants de réaliser que pour apprendre une langue, il faut prendre des risques comme je l'expliquerai plus tard lors de l'étude de la taxonomie de Williams : des risques de se tromper, d'avoir tort, de produire un son nouveau, de poser et de suivre des hypothèses, risque de ne pas être compris et de ne pas tout comprendre. Plus qu'une simple prise de conscience de la nécessaire prise de risque dans le processus d'apprentissage, la créativité permet d'ouvrir un espace de jeu avec ce matériel qu'est la langue afin de prendre des risques en douceur, par des jeux, des créations personnelles, sans critères d'évaluation ou de jugement. Je conceptualise cette capacité à prendre des risques comme une compétence transversale : les apprenants l'ont développée par la créativité et s'en serviront dans leurs interactions, c'est là le deuxième atout de la créativité dans l'enseignement.

Troisièmement, la créativité permet de mettre à jour la langue de manière métalinguistique, mais sans s'appesantir trop sur le métalangage qui effraie souvent les apprenants. Ainsi, des activités spécifiques sur l'affixation ou les rimes en -é, par exemples, sont un bon moyen de faire passer des connaissances métalinguistiques dont les apprenants ont besoin à ces derniers. Cette connaissance va leur permettre d'aller au-delà du sens littéral, -or, qu'est-ce que la poésie, si ce n'est ce travail d'aller au-delà du littéral ?- de concevoir le mot en séparant le signifié du signifiant, et c'est ce que Katrin Szerensci définit comme une compétence métalinguistique. Cette compétence développe les compétences en métacognition des apprenants :

« Meta-linguistics [...], is the ability to consciously reflect on the nature of language and it incorporates the following skills: 1. knowing that language has a potential greater than that of simple symbols (it goes beyond the meaning) 2. knowing that words are separable from their referents (meaning resides in the mind, not in the name) 3. knowing that language has a structure that can be manipulated (language is malleable, you can change and write things in many different ways; for example, if something is written grammatically incorrectly, you can change it). Metalinguistic awareness is also known as metalinguistic ability which is closer to metacognition ("knowing about knowing"). » (SZERENSCI, 2010, 289)

De plus, la créativité, par le jeu qu'elle autorise entre les unités linguistiques, permet de favoriser cette connaissance de la métalinguistique :

« The ability to manipulate linguistic and semantic units for others' and/or one's own amusement may be considered as a vital component of metalinguistic awareness» (SZERENSCI, 2010, 289)

Ainsi, puisque l'apprenant apprend à jouer avec ces différents composants linguistiques pour construire sa propre parole, il sort de la répétition du modèle enseigné.

Enfin, la thèse de Camille Vorger (VORGER 2011) est intéressante, car elle propose non seulement une étude sur le long terme, mais aussi un bilan des compétences que les apprenants

(niveau B2) pensent avoir développées dans un exercice d'auto-analyse. On peut d'abord lire dans cette thèse que les apprenants ont pris du plaisir aux ateliers : la créativité permet ainsi à l'apprentissage d'une langue étrangère de devenir une activité plaisante, ce que ne se représentent pas souvent les apprenants qui y sont contraints. Ainsi, de manière générale, les onze apprenants ayant répondu au questionnaire « montrent une appréciation globalement positive des apports de l'atelier : plutôt satisfaisante (2), voire satisfaisante (3) ou très satisfaisante (4). Aucun étudiant n'a jugé que cette expérience ne lui avait rien apporté » (VORGER, 2011, 559).

Un apprenant du CUEF interrogé par Camille Vorger évoque enfin le plaisir de trouver le mot juste : *« quand on a trouvé les mots exacts, et écrit quelques phrases avec un bon rythme : c'est le meilleur moment ! »*. Le plaisir pris dans les ateliers est manifeste dans tous les trois témoignages présentés. Pour que ce mot sonne juste, il faut qu'il corresponde à ce que cet apprenant appelle « l'expression vraie », celle qui correspond exactement à ce qu'on veut dire. On note ici que l'apprenant est volontaire à faire plus d'efforts dans la recherche du mot juste parce que ce mot correspondra à ce qu'il ressent. Les apprenants acquièrent ainsi un certain goût pour l'effort, puisque celui-ci est récompensé par le plaisir.

Or le plaisir est une clé de l'apprentissage, comme l'explique Fabio Caon, le plaisir joue un rôle dans la motivation, au même titre que le besoin ou l'intérêt. Il va sans dire que l'on implique davantage de motivation dans une activité que l'on prend plaisir à faire. Fabio Caon, toujours, explique que

« Le «plaisir» est un concept à considérer non seulement comme une sensation ou une émotion agréable, mais aussi (et surtout) comme l'assouvissement d'une exigence cognitive et d'un désir de participation, comme l'envie de faire de nouvelles expériences, de soutenir des défis(pas seulement contre les autres mais plutôt contre soi-même et ses propres limites), de systématiser ses connaissances en les transformant en compétences personnelles, d'établir des connexions entre les nouvelles idées acquises en classe et celles déjà acquises » (CAON 2006 : 11)

Or, la plupart de ces critères sont stimulés par le slam puisque, pour la plupart des apprenants, écrire de la poésie constitue une nouvelle expérience ; réussir à écrire un texte dont on est fier et dans lequel on s'expose contient une part de défi personnel ; transformer et utiliser les objets didactiques appris en cours pour construire un texte personnel revient à systématiser ses connaissances pour

acquérir des compétences personnelles. De plus, le désir de participation est engagé par l'esprit de groupe, celui de faire partie d'une éphémère communauté de poètes. Enfin, comme l'évoque toujours F. Caon l'apprentissage par plaisir prend souvent la forme d'activités ludiques. Une activité ludique « *implique tout l'être : elle investit la sphère psycho-physique, cognitive et affective* » (CAON 2006 : 37), et le slam stimule ces trois sphères de l'être.

L'apprentissage d'une langue devient donc une activité intime, épanouissante et plaisante.

a.2. Donner à l'apprenant les moyens de se développer dans la langue.

La créativité, parce qu'elle participe à des processus de cognition personnelle, permet à l'apprenant de développer sa personnalité dans la nouvelle langue qu'il est en train d'acquérir. C'est ce qu'Alison Phipps et Mike Gonzalez appellent le *linguaging*, la capacité à être une personne dans ce langage dans la sociabilité des interactions quotidiennes, ce que je traduis comme la capacité à s'incarner dans la langue :

« Modern Foreign Languages becomes creative when it ceases to be about language learning and becomes languaging [...] the process of struggling to find a way of articulating the full, embodied an engaged interaction with the world that comes when we put the languages we are learning into action. [...] we make a distinction between the effort of using languages that one is learning in the classroom contexts and the effort of being a person in that language in the social world of everyday interactions ». (PHIPPS et GONZALES, 2004).

Être capable de tenir cet effort de *"being a person"*, de s'incarner dans la langue cible sera facilité par l'acquisition d'une compétence créative, et ce, pour deux raisons : d'abord parce que l'apprenant aura acquis une certaine aisance dans la prise de risque, ce qui lui facilitera la tâche d'assumer son identité d'apprenant ; ensuite parce que la créativité laisse la place nécessaire au développement de l'identité de l'apprenant en tant que locuteur en la langue cible.

Ainsi, l'apprentissage d'une langue nouvelle exige une prise de risque, celle de s'affirmer et de s'assumer en tant, d'abord, qu'apprenant de la langue qui fera inévitablement des erreurs de grammaire, des bourdes culturelles, qui cherchera ses mots et gardera un accent, mais qui essaiera malgré tout de construire des interactions et une relation avec des locuteurs natifs.

S'incarner dans la langue cible représente également le défi de trouver sa voix dans cette nouvelle langue, comme en témoigne Chahdortt Djavann dans son roman autobiographique *Comment peut-on être français ?*.

« Elle trébuchait sans cesse sur des mots qu'elle ne parvenait à articuler correctement. Elle avait du mal avec les voyelles « E » « O » « U » « È » « É »...Aucun mot ne sortait correctement de sa bouche. Elle utilisait un mot pour un autre, elle faisait des fautes de syntaxe. Elle n'avait pas sa vraie voix. Une voix artificielle et rauque sortait de son larynx. Elle n'avait pas l'impression de parler, plutôt d'imiter le parler des Français, comme un perroquet. » (DJAVANN : 2006, 66)

Je pense que cet aspect mécanique et froid de la langue en apprentissage que décrit l'auteure peut être contrecarré par la poésie amenée par la créativité linguistique, et, *a fortiori* par la pratique du slam. En effet, puisque le slam prend racine notamment dans la poésie, nous pouvons mieux comprendre les mots de Ossip Émilievitch Mandelstam, poète et essayiste russe du 19^e siècle : *« Ce qui distingue la poésie de la parole machinale, c'est que la poésie justement nous réveille, nous secoue en plein milieu du mot »*. Elle apporte ce qu'il y a de charnel à la langue, et cela peut apporter un peu plus de familiarité entre l'apprenant et ce nouvel objet de connaissances et de pratiques à faire sien. Il peut alors commencer à s'épanouir dans la langue cible, à assumer au-delà de son identité d'apprenant, son identité pleine et entière de locuteur en langue cible.

Ainsi, dès 1964, les chercheurs ont commencé à s'intéresser au développement de la personnalité chez les bilingues, c'est ce que racontent Sylvia Xiaohua Chen et Michael Harris Bond :

« Ervin administered the Thematic Apperception Test verbally in French and English to French-English bilinguals using the same pictures across a 6-week interval. The stories were tape-recorded, transcribed, and content-analyzed. Achievement themes were more commonly found in the English stories among female bilinguals, whereas verbal aggression against peers, autonomy, or withdrawal from others was more common in the French stories. Based on these findings, the author inferred that bilinguals had two personalities, at least in terms of their verbal productions. » (CHEN, BOND, 2010)

Sans parler d'une autre personnalité complètement indépendante de celle développée dans la langue maternelle, des chercheurs plus récents parlent du développement d'une autre dimension de la personnalité (CHEN et BOND, 2010), une multiplicité d'intimités chez l'apprenant en langue est

également constatée par Nathalie Auger, Fred Dervin et Eija Suomela-Salmi « *puisque'en s'exprimant dans une nouvelle langue, c'est donc un autre soi qui s'exprime* » (DERVIN, AUGER, SUOMELA-SALMI, 2013 : 11).

Nous croyons que la créativité linguistique peut permettre aux apprenants de développer cette dimension de leur personnalité en français comme langue cible, car elle leur permet de se démarquer des manières habituelles de parler pour tenter de développer différentes manières, plus relationnelles, d'interagir avec les gens⁹. C'est la différence que nous faisons entre la communication et l'expression, et le slam, par son ouverture et par le peu de contrainte qu'il impose, permet donc aux apprenants de développer certaines de ses identités en langue cible.

Un autre atout des apprenants qui auront développé une compétence créative est qu'ils seront, on l'espère, plus confiants en leur français. Parce qu'ils s'y sentiront mieux, et parce qu'ils auront été capables d'écrire puis de scander devant la classe et l'enseignant un texte qu'ils auront écrit eux-mêmes, ils devraient se sentir capables de participer à une interaction. Un rapport à une performance antérieure, donc. C'est ce que Albert Bandura a développé sous le nom de Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP), comme l'explique Maïlys Rondier : « *Plus un individu vivra un succès lors de l'expérimentation d'un comportement donné, plus il sera amené à croire en ses capacités personnelles pour accomplir le comportement demandé.* ». (RONDIER, 2004)

Isabelle Puozzo ajoute que : « *l'une des variables de la réussite est la perception préalable que l'apprenant a de ses compétences et qui va lui permettre de s'engager ou non dans une tâche : plus la perception de ses compétences est élevée, plus la réussite de sa performance est probable* » (PUOZZO, 2013), faisant ainsi du Sentiment d'Efficacité Personnelle une donnée transversale : puisqu'ils se seront engagés avec succès dans une tâche –slamer en français-, ils auront plus de confiance pour utiliser la langue pour s'exprimer lors d'une conversation. On espère ainsi que cette confiance dans leurs capacités à incarner la langue cible et à produire un slam leur permettra d'improviser plus facilement dans le discours en constante construction qu'est une interaction.

On le remarque dans l'entretien croisé des intervenants slameurs Gipsy et SelectaSeb qui ont réalisé des ateliers slam à Chengdu, le slam permet ensuite de travailler en profondeur l'acquisition du français pour les apprenants puisque le slam permet de « *créer un imaginaire en français* ». Or, on sait l'importance de créer et de développer un imaginaire dans le processus d'acquisition d'une

⁹ "stepping out of one's habitual ways of speaking and attempt to develop different, more relational ways of interacting with people". (CLARKE, 2005, 5)

langue : c'est ce que montrent notamment les travaux de Chantal Lacourarie (LACOURARIE 2008). Cette dernière expose de manière très claire le lien entre acquisition d'un savoir et rôle de l'imaginaire :

« imaginer pour mieux grandir, imaginer pour mieux apprendre, les psychologues et les pédagogues sont unanimes : il faut sortir du réel pour le comprendre et se l'approprier ».

Il faut donc aider les apprenants à sortir de la réalité de la langue (sa structure, son lexique, ses règles) pour qu'ils se l'approprient dans toute son entièreté et de manière intime.

Il s'agit enfin, comme le résume le slameur Frederic Nevchehirlian de retrouver un rapport subjectif à la langue, puisque *« les ateliers amènent les participants à prendre conscience de leur écriture, de leur voix propre, de leur souffle intérieur. Ils pèsent les mots, les nettoient, leur donnent une charge personnelle »* (NEVCHERHIRLIAN, 2005).

Un des atouts de la créativité dans l'enseignement est donc de s'intéresser à l'entièreté de l'individu dans la globalité de sa construction, et non pas seulement comme quelqu'un qui apprend, mais bien comme un individu qui a besoin de s'assumer et de s'exprimer en langue cible.

a.3. L'acquisition d'objectifs d'une classe de langue.

Il est enfin intéressant de noter que le témoignage venu de Chengdu éclaire l'aspect fondamentalement interculturel des ateliers de slam en FLE. En effet, Gipsy remarque qu'en plus de développer un imaginaire en français, les apprenants y insèrent des « particularités chinoises » qu'elle indique comme étant « les allusions aux saisons, au romantisme imaginaire ». Cette remarque, prenant appui sur des stéréotypes forcément culturellement construits, permet de mettre en avant une autre particularité du slam : la rencontre d'identités multiples. En effet, le slameur écrivant lui-même les textes qu'il récite, dévoile une partie de son intimité, celle impliquée dans tout procédé créatif, tout en la mettant en scène. Il écoute également l'interculturalité des autres, dans le cadre des classes multiculturelles, ce qui donne matière à réflexion et à discussions interculturelles dans la classe, forgeant ainsi des compétences interculturelles chez les apprenants.

Sur un point plus didactique que pédagogique, on voit apparaître dans ce témoignage des objectifs plus connus des cours de langue, notamment lorsque SelectaSeb évoque « l'effort colossal de prononciation, d'intonation ». C'est ce que Camille Vorger appelle la compétence articulatoire développée en production orale ; elle remarque également que le slam permet de travailler cette compétence en classe de FLE.

SelectaSeb et Gipsy remarquent ensuite de la part des apprenants un travail sur le lexique. C'est la recherche du mot juste, de celui qui « claque », typique du travail du slameur qui entre en jeu. On se rappelle de l'apprenant interrogé par Camille Vorger (VORGER, 2011) qui parlait déjà du plaisir à trouver le mot juste. Afin de trouver le mot juste, l'apprenant va devoir développer ses connaissances lexicales.

Camille Vorger analyse enfin que « *le slam a contribué à la découverte d'un registre plus familier qui lui sert dans un contexte de communication avec des natifs* ».

Nous laisserons l'apprenant du CUEF conclure : « *Je crois que le manuel, c'est surtout pour la grammaire ! Le slam est bien pour l'expression.* » (VORGER, 2011, 559-562).

b. Slam4coinsdumonde.com : un outil privilégié.

Comme expliqué dans l'introduction, le projet slam4coinsdumonde était à la base destiné à fournir du matériel pédagogique et une plateforme de tournoi numérique. A ce stade, donc, nous avons donc déjà créé quelques activités qui voulaient répondre aux objectifs énoncés ci-dessus, comme nous allons le voir ici, dans un va-et-vient avec les pages du site, mises en annexes

L'activité proposée sur la valeur affective des sons (ANNEXES : C.4.2 ; D.3.2 ; D.3.3), par exemple, fait travailler des objectifs linguistiques précis, comme le travail sur la prononciation et la distinction phonétique sur les consonnes. Notons que l'activité peut également susciter un développement interculturel, sur les stéréotypes que les apprenants ont des langues, mais ce n'est pas le but recherché ici. L'activité, par le dernier exercice où les apprenants doivent placer les sons sur un « plateau » d'émotions en fonction de ce qu'ils ressentent, les incite également à associer un ressenti à un son et donc à développer une approche sensible de la langue, ce qui correspond à une démarche favorisant la métacognition et la créativité. La langue devient donc un objet sensible dans lequel ils peuvent investir l'entièreté de leur personne (cognitive, affective et sensorielle) et non plus seulement leur personne en tant qu'apprenant.

Le jeu du dictionnaire (ANNEXE : D.2), lui, invite les apprenants à créer une définition personnelle et imaginée des mots proposés, là aussi, à partir des sons qu'ils entendent, de « l'image acoustique du mot », comme indiqué sur la fiche pédagogique. Cette activité, puisqu'elle propose de créer une définition et non de trouver la bonne définition, veut aussi aider les apprenants qui ont un rapport très normatif à la langue et à l'apprentissage à se libérer un peu de ce carcan pour laisser un peu plus de place à leur créativité.

Voilà deux exemples d'activités qui veulent développer la créativité, la métacognition, et des compétences linguistiques chez les apprenants d'une manière ludique. Ces activités leur permettent également de développer un rapport plus personnel et sensible à la langue, de se projeter dans leurs imaginaires, tout en en leur faisant prendre conscience de leur rapport normatif à la langue.

3. Le processus de transformation.

Partir de compétences personnelles pour les insérer dans le monde professionnel auquel je me destine n'a pas été facile, et ce, pour plusieurs raisons :

Il a fallu que je déchausse des souliers de slameuse pour enfiler la tenue, un peu plus ajustée, de professeure de français langue étrangère, sans trahir l'esprit du slam mais en l'adaptant en classe. Me mettre à la place de professeurs néophytes en slam, travailler avec des collaborateurs pas forcément intéressés à découvrir le slam dans sa pratique hors de classe, concilier un monde de totale liberté avec les attentes d'une profession très encadrée, légitimer la débrouillardise associative comme apport de compétences professionnelles, comprendre ce qu'est une construction pédagogique et comment mettre des compétences et des objets d'étude à la portée d'un public d'apprenants que je n'avais pas en face de moi, assumer et encadrer une démarche exploratoire, acquérir patience et rigueur pour récolter les fruits des ateliers, voilà tous les défis qui ont contribué au processus de transformation du slam en activité pédagogique de créativité linguistique.

Nous verrons dans un premier temps les compromis qu'il a fallu faire d'un point de vue théorique, quant à la fusion de l'éthique slam et de la pratique enseignante, et, dans un deuxième temps, comment il a fallu adapter les documents et les attentes au contexte FLE.

Il s'agira de montrer ensuite que ce travail d'adaptation n'a pas suffi, qu'il a fallu aller plus loin, vers une construction pédagogique détaillée pour guider les apprenants pas-à-pas.

Enfin, afin de tenter d'évaluer le produit fini –le site- dans ses objectifs de développer une compétence créative linguistique chez les apprenants, nous comparerons son contenu et les activités qu'il propose avec des taxonomies d'habiletés à acquérir pour une compétence créative et une compétence en langue étrangère.

a. «Le slam rentre en classe » : des compromis et une nouvelle situation didactique ?

L'éthique du slam, en tant que système de valeurs morales collectives, est une composante de la mise en écriture des apprenants, il faut donc veiller au respect de son équilibre lorsqu'on injecte sa dynamique dans une classe.

Plus que cela, nous devons faire en sorte de transformer une des optiques majeures d'un atelier de slam, « ateliers à forte détermination politique », au sens où l'entendent Violaine Houdart-Melot et Christine Mangenot (HOUDART-MELOT, MONGENOT, 2013 : 22), c'est-à-dire des ateliers

« conçus comme un lieu d'échanges, de construction d'une communauté et de la liberté de sujet. L'évaluation [ici par les pairs lors de la scansion des textes] y prend largement en compte des comportements [comme] l'initiative, la participation, mais aussi la capacité à détourner les règles, à les reconfigurer ».

Transformer, donc, ces ateliers à forte détermination politique en ateliers à forte détermination didactique et expressive. Cette transformation a pour but, non pas d'éradiquer la tendance « politique » du slam, au sens du vivre ensemble les opinions de chacun, mais de prioriser d'autres aspects déjà présents dans les ateliers de slam afin de les faire correspondre le meilleur de leur potentiel à une classe de langue. Ces deux déterminations à explorer dans les ateliers sont la détermination didactique et la détermination expressive des ateliers.

Violaine Houdart-Melot et Christine Mangenot précisent d'abord la détermination didactique des ateliers comme une démarche plaçant « *l'écriture du côté du travail, impliquant plusieurs phases de réécriture [et] proposant des écrits réflexifs en évaluation.* ». C'est dans cette démarche du côté du travail de l'écriture que nous reconnaissons les activités présentes sur le site, parce qu'elles font travailler des clés du langage. Par contre, dans un contexte FLE, la question étant d'utiliser la créativité des ateliers d'écriture pour aider l'apprenant à se développer dans la langue cible, et le but n'étant pas de leur faire produire des nouvelles, des romans ou toute sorte de produit littéraire élaboré, nous ne voyons pas d'intérêt immédiat à proposer un travail de relecture et de retour réflexif en guise d'évaluation. Cette partie de ce modèle nous semble plutôt cohérente pour ceux qui

se destinent à être écrivains ou éditeurs et devrait donc leur être réservée. Néanmoins, il serait tout à fait possible d'imaginer une série d'ateliers menés à long terme qui amèneraient les apprenants à une production plus élaborée : la relecture et la réécriture seraient une source sans fin d'exploration de leur créativité et de leurs ressources en langue, et le travail réflexif sur leur propre expérience serait assurément plein d'enrichissements.

L'autre aspect, déjà présent dans les ateliers de slam mais que les apprenants gagneront à voir développé, est l'aspect expressif. Il s'agit de les accompagner dans la « *découverte de réalités scripturales comme celle de soi* » (HOUDART-MELOT, MONGENOT, 2013 : 22) pour qu'ils soient en mesure de s'exprimer. Ici, la nature du compromis n'est pas de transformer l'enjeu d'un atelier, puisque l'expression est déjà présente dans le slam, mais plutôt d'un point de vue éthique : l'accompagnateur se confond, en situation de classe, avec l'enseignant qui est encore celui qui apporte les savoirs nécessaires à l'expression. Comment alors, garantir que l'apprenant aura accès à une pleine et entière liberté d'expression si l'on n'a aucun accès à ce qu'a proposé l'enseignant, en termes de lexique par exemple, puisque ce sont sur les propositions lexicales que lui apporte l'enseignant que l'apprenant va pouvoir bâtir son texte. Rien ne peut nous garantir que l'enseignant ne va pas trier dans les unités lexicales avant de les servir aux apprenants, qu'il ne va pas utiliser les ateliers de slam pour effectuer un contrôle de la transmission de ce lexique choisi.

C'est l'une des raisons pour lesquelles les dictionnaires, idéalement en ligne, doivent être accessibles directement par les apprenants. Ainsi on réduit les intermédiaires, donc les filtres, entre l'apprenant, son expression et son besoin de lexique spécifique.

a.1 respecter la liberté du slam.

D'un point de vue concret et personnel dans la fabrication de ces activités, le premier des grands dilemmes rencontrés concernait la liberté de ton, de thème et de forme que le slam implique. Cette totale liberté offerte par le slam est, selon moi, une des conditions pour l'écriture. Je m'oppose ainsi aux théories qui voudraient que la créativité se nourrisse de contraintes.

Ce point de vue n'avait comme seul fondement que mes expériences personnelles d'animatrice d'ateliers et mes expériences d'écriture. En effet, pour moi, les contraintes, comme leur nom l'indiquent, ne faisaient que réduire le champ des possibles dans l'expression des apprenants et dans l'acquisition d'un rapport intime à la langue : ainsi, qu'arrive-t-il aux apprenants qui n'ont pas envie de travailler sur un thème précis ou n'accrochent pas avec ? Se peut-il qu'ils se sentent assez libres d'écrire ce qu'ils veulent sous une contrainte thématique ou stylistique ? Si les contraintes marquent une empreinte trop présente sur leur écriture, comment cela pourrait-il permettre à leur personnalité de s'exprimer comme ils le souhaitent ? C'était là tous les arguments contre l'emploi des contraintes en atelier d'écriture. Cette peur était soutenue par l'inquiétude que les apprenants prennent ces ateliers comme des exercices de productions écrites classiques auxquels ils sont déjà habitués. Cependant, j'entendais bien les inquiétudes de ma maître de stage, de mes collègues et des slameurs qui avaient déjà mené des ateliers en FLE : tous me disaient que les contraintes étaient nécessaires à la production des apprenants.

Il m'a donc fallu réfléchir à mon propre rapport à l'écriture et aux contraintes et différencier mon expérience de ce que peuvent ressentir les apprenants et de ce dont ils ont besoin.

Tout d'abord, mon rapport à l'écriture a toujours été spontané, mais je comprenais bien que ce n'était pas le cas de tout le monde ni en langue maternelle, et encore moins en langue seconde. Je me suis ensuite interrogée sur cette notion de contrainte, et j'ai fini par mieux comprendre leur fonctionnement en trouvant trois sortes : une contrainte de forme, une contrainte de fond et une contrainte de cadre.

-La contrainte de forme est la plus difficile à appréhender puisque le slam se veut un espace pour s'exprimer de manière libre, mais elle pour les apprenants de FLE est déjà caduque dans le sens où ils doivent s'exprimer en langue française, en respectant des règles linguistiques qui permettent l'intercompréhension. Ces règles, dont ils n'ont qu'une maîtrise partielle, représentent un réel défi pour eux et sont souvent suffisamment anxiogènes pour ne pas les laisser seuls face à elles.

-La contrainte de fond est apportée par le thème de l'atelier : l'amour, l'autobiographie...

-La contrainte du cadre, enfin, préexiste à la tenue de tout atelier, puisqu'ils sont délimités en temps et se tiennent en groupe classe. Pour coïncider avec le public FLE, il a fallu accepter que les contraintes soient nécessaires aux apprenants : je ne les ai plus considérées comme un frein mais plutôt comme un moteur à la fois d'expression, mais aussi d'apprentissage. Pour ce faire, il a fallu modifier leurs perspectives lorsque c'était possible.

Ainsi, il était inenvisageable de pouvoir modifier la contrainte de cadre puisque les cadres institutionnels ne pouvaient être changés. Il n'y a d'ailleurs que peu d'intérêt à faire écrire les apprenants pendant plus de quarante minutes et cela peut même s'avérer contre-productif chez certains d'entre eux, un peu trop perfectionnistes. En effet, en leur donnant plus de temps, ou en les faisant produire un texte chez eux, on s'expose au risque de ne jamais les voir finir un texte ou de juger leur production comme n'étant jamais parfaite. Or, rappelons-le, le but des ateliers dans l'esprit slam, est de produire un texte qui ne vise pas la perfection mais l'expression personnelle. La perfection du texte, sans faute, avec le bon rythme, des jeux de mots, des rimes riches, une esthétique ciselée sur chaque mot et des métaphores filées qui s'entrecroisent, représente un autre travail, qui vient dans un deuxième temps et est lié à la relecture et à la correction. Il est bien évidemment possible de faire un tel travail, et on ne saurait interdire à un apprenant volontaire de s'y essayer de lui-même, mais pas dans le cadre d'un atelier de création d'une ou deux heures.

Il était par contre envisageable, et pour moi, nécessaire, d'aménager la contrainte de fond en leur donnant plus de liberté. C'est ainsi que nous avons conçu l'atelier sur l'amour (ANNEXES : C.5.3 ; D.8). Il fallait ouvrir le thème pour que les apprenants puissent exprimer leur personnalité en produisant leur texte. Cela commence par l'expression de leur jugement sur le texte, comme le montre la fiche enseignant : « L'enseignant demande aux apprenants ce qu'ils en pensent : « *une belle déclaration ?* », « *courageux* », « *trop beau pour être vrai* », « *charmeur, trop charmeur* » ... ? », puis par une catégorisation de leur sentiment. On propose ensuite aux apprenants de se mettre dans un rôle qu'ils choisissent pour répondre à la déclaration de Souleyman et c'est là que réside la liberté de leur expression, favorisant ainsi leur créativité personnelle : « Enseignant : « *Il s'agit donc d'une déclaration d'amour. Si Souleyman s'adressait à vous / à votre copine-femme / à votre sœur / à votre mère ? Ressentez-vous la même chose pour lui ? Êtes-vous partant pour l'aventure ? Quelle serait votre réponse ?* Les apprenants peuvent tout à fait choisir d'incarner un personnage d'un genre ou d'un âge différent : un cinquantenaire peut trouver drôle de prendre la parole d'une minette charmée ; une jeune fille peut prendre le rôle du *pater familias* ou de l'offusquée....chacun est libre.

(fiche
enseignante)».

En leur permettant d'incarner le rôle qu'ils souhaitaient et le ton de la réponse, j'ai proposé à l'enseignante de détourner le thème de la réponse amoureuse pour que les apprenants trouvent un peu de place pour y mettre un peu d'eux-mêmes.

Enfin, concernant la contrainte de forme, incluse *de facto* dans l'écriture en français, très angoissante pour les apprenants, j'ai parfois fait le choix d'orienter leur attention vers une seule structure grammaticale, squelette du texte. C'est le cas, par exemple, des ateliers « parler de soi » (ANNEXES : D.7.2) qui peuvent être perçus par les apprenants comme thématiquement trop intrusifs et trop vastes : parler de soi dans une langue étrangère face à son enseignant et aux autres apprenants peut être suffisamment menaçant pour, là aussi, ouvrir le thème (à une génération, une communauté d'habitants dans une ville..) et suffisamment foisonnant, voire labyrinthique pour leur donner une contrainte de style sur laquelle se focaliser :

« Chaque apprenant écrit un paragraphe de 5-6 vers sur le modèle : « tu seras + adjectif », en utilisant certains des adjectifs au tableau s'il veut. Chacun doit également construire une phrase qui va venir balancer son propos, comme dans le texte support. On essaye de rimer, tant que possible. » (fiche enseignant).

Ainsi travaillées, les contraintes peuvent donc favoriser l'écriture et l'expression personnelle des apprenants, puisqu'elles ne sont plus vues comme restreignant leur implication personnelle et leur créativité.

a.2 Créer sur objectif ?

Une deuxième difficulté a été, pour moi, de concilier créativité et objectifs pédagogiques. En effet, l'intérêt d'une approche créative de l'enseignement est, en plus des bénéfices que cela va apporter aux apprenants, de pouvoir partir de ce qu'il se passe à l'intérieur de chacun d'entre eux et de proposer donc, une approche personnelle de l'apprentissage. Moyen d'extériorisation et d'avancement individuel, je ne voyais pas vraiment comment concilier cette approche avec des objectifs pédagogiques, répondant forcément à des attentes extérieures et globales. En effet, dans les ateliers d'écriture, il existe cette notion que l'on écrit pour soi, et non pour remplir un objectif, encore moins pour avoir une bonne note (nous reviendrons sous peu sur le dilemme qu'a été la question de l'évaluation). Pour l'instant, concentrons-nous sur cette difficulté liée aux objectifs pédagogiques, qui se résume en deux questions.

La première est d'ordre plutôt technique, dans le pragmatisme d'une classe de langue, puisqu'on peut se demander comment une approche par objectifs peut mesurer le développement de la créativité linguistique. L'approche par objectif est le courant dominant dans l'enseignement des langues aujourd'hui, mais elle essuie tout de même quelques critiques. La plus grande critique faite à ces objectifs - qui sont tout de même pratiques et salvateurs sur bien des points, ici n'est pas la question - c'est qu'ils ne rendent compte que de ce qui est mesurable. En effet, un objectif c'est « la description d'un ensemble de comportements (ou performances) dont l'étudiant doit se montrer capable pour être reconnu compétent » (MORANDI et LABORDERIE, 2010, 144), cet objectif doit donc pouvoir être mesurable formellement et être évalué par une grille de critères. Or, si le squelette de la langue - sa grammaire, son lexique, sa phonétique, et même pourquoi pas, ses intentions de langage - peut être analysé et disséqué en objectifs et en compétence pour en faciliter l'apprentissage, il serait difficile de faire subir à la chair de la langue le même traitement. La chair de la langue est constituée de tout ce qui fait qu'on ne peut pas apprendre une langue uniquement à l'aide d'un dictionnaire et d'une méthode : l'émotion des sons, les stratégies de doubles jeux comme le sarcasme ou l'ironie, la beauté mise dans le choix des mots, tout ce qui en somme, relève de l'expression pour servir la communication ; toutes choses difficilement mesurables, mais pourtant indispensables pour s'incarner dans une langue, que l'on ne verra plus seulement d'un point de vue utilitariste, mais également esthétique et émotionnel. Comme le résume Bernard Berthelot, dans une entrevue accordée au quotidien montréalais *Le Devoir* (RIOUX, 2006) : « les sciences de l'éducation ne mesurent que ce qui est observable. Ce qui ne peut pas l'être n'a donc plus d'intérêt. Or, comment mesure-t-on l'émerveillement d'un élève, fût-il le plus mauvais de la classe, devant un

poème de Rimbaud ou la découverte des toiles de Fra Angelico? » Plutôt que de tourner complètement le dos à l'approche par objectifs comme le fait Bernard Bethelot dans *l'Imposture pédagogique*, car elle ne correspond que trop bien à notre époque où la rentabilisation est une des clés du succès (HAMELINE, 1979, 29-30), j'ai donc pris le parti de trouver à la créativité linguistique des objectifs mesurables et des comportements observables.

La deuxième question à se poser lorsqu'il faut lier créativité et objectif concerne l'impact des objectifs sur la créativité : puisqu'il faut définir des objectifs de maîtrise de savoir/savoir-faire/savoir-être, faut-il mener les apprenants à créer quelque chose qui serait prévu par l'enseignant ? Se serait-il s'agit de construire les ateliers comme des séquences, « essentiellement dans le but de faire effectuer à l'élève un travail sur des contenus prédéterminés qui lui fasse obtenir des résultats prévus à l'avance » (PURREN, 1988, 132) ? Comment alors, parler de créativité et de liberté d'expression si l'atelier est conçu comme un chemin à suivre dont le résultat est attendu ? L'inquiétude était de fausser les règles du jeu, de prétendre donner une liberté de mouvement aux apprenants, alors que cette liberté aurait été alors pavée – de bonnes intentions, sûrement. C'était là, un des dilemmes très importants dans la construction des ateliers d'écriture créative pour un public FLE. Nous avons alors décidé de trouver, en partant des thèmes des ateliers, des objectifs linguistiques qui en découlaient. Par exemple, les ateliers sur l'autobiographie concernaient tout naturellement l'acte de langage « parler de soi », avec des compétences développées à partir de formules prises dans les documents supports « je suis + adjectif », par exemple, pour le niveau A2.

Afin de respecter les attentes de liberté d'expressions des ateliers, pour s'assurer que l'on parte bien de ce que l'apprenant a à dire, et non de ce que les objectifs ont à valider, je propose une nouvelle approche des relations didactiques en classe. Ainsi, le rôle de l'enseignant est de développer une situation pédagogique propice à ce que les apprenants développent en eux-mêmes une attitude créative qui leur permet, en plus d'acquérir des savoirs, d'explorer et de développer des compétences langagières adaptées à leur expression individuelle. C'est donc l'apprenant qui va chercher en lui-même les ressources nécessaires (goût de la prise de risque, confiance en soi, affirmation de son individualité¹⁰) pour acquérir des compétences langagières qui, en maîtrisant les codes, lui serviront à exprimer toute son identité dans une interaction en langue cible, à mieux appréhender son fonctionnement langagier dans la langue qu'il apprend. Le rôle de l'enseignant se rapproche ici de celui d'un agent de développement des compétences et de l'attitude créatives de

¹⁰ Les compétences nécessaires au développement de la créativité seront exposées dans la sous partie abordant les différentes taxonomies comparatives de notre travail.

chaque apprenant en mettant à sa disposition un environnement de développement favorable et des outils d'acquisitions du langage par le sensible.

Mettre des mots sur le changement de paradigme pédagogique a été une difficulté majeure de ce projet, mais je pense sincèrement que ce changement de pratique pédagogique, qui oscille entre tutorat, mise en confiance et construction d'un environnement stimulant du côté de l'enseignant et prise de risque, exploration de la langue et affirmation de son individualité du côté de l'apprenant, est un prérequis indispensable à la tenue d'ateliers d'écriture créative en classe de FLE.

b. Une mise à niveau pratique des documents et des attentes.

En proposant des ateliers de slam à un public FLE, il a fallu opérer une mise à niveau des documents authentiques, des activités proposées, et du résultat attendu.

Habituellement, les ateliers de slam et d'écriture créative que je propose comportent plusieurs documents supports, des textes, des chansons ou des slam qui abordent tous le même thème mais de manière différente. Les textes choisis le sont de manière tout à fait subjective : ils me parlent, à moi, et j'ai bien conscience qu'ils ne parleront pas forcément aux *essayants* slameurs, mais leur nombre garantit une diversité dans laquelle chacun pourra trouver un écho. Ces textes s'équilibraient entre des auteurs et groupes de musique connus du grand public, des slameurs inconnus, des rappeurs plus ou moins abordables. J'aurai aimé en proposer plusieurs pour chaque atelier du projet, mais les contraintes de temps ne le permettaient pas puisque les enseignantes partenaires n'avaient qu'une heure pour réaliser ces ateliers, et non deux comme j'en avais l'habitude. De plus, la présentation de plusieurs textes peut effrayer les apprenants qui s'imagineraient qu'ils doivent tout comprendre dans le détail alors que ce n'est pas le but. Je n'avais pas non plus envie que les enseignants transforment l'heure d'ateliers d'écriture en heure d'explication de textes : pour tout cela, il a fallu choisir un seul texte par atelier.

Comme annoncé sur le site (ANNEXES : C.3.1), pour que les ateliers soient stimulants, les apprenants découvriront du « contenu culturel français et francophone dont ils n'auront souvent jamais entendu parler ». Il est en effet important pour moi que le seul texte proposé comme document support à la créativité soit une nouveauté totale pour les apprenants : slameurs, rappeur, issus d'une culture de niche et qui présentent des textes riches d'originalité et d'authenticité. J'avais par exemple, commencé à établir un atelier sur un texte de Lucio Bukowski¹¹, rappeur lyonnais à la plume joueuse et bien affûtée. Ce texte, *Demain sera*, a été construit avec une liste de cinquante mots que lui ont donné des internautes et qu'il avait comme défi d'incorporer dans un texte en moins d'une semaine, mais ce texte était bien trop complexe pour être travaillé en FLE –pour l'instant. Le principe de donner une liste de mots improbables à intégrer dans un texte a néanmoins été repris pour créer le module créatif sur le jeu du dictionnaire (ANNEXES : D.2), puisque les apprenants doivent d'abord donner des définitions basées sur les sons qu'ils entendent avant de les intégrer à un texte plus long

¹¹A voir ici : <https://www.youtube.com/watch?v=bv7ffsjmlH0>

qui était initialement prévu dans l'atelier « défi 50 mots », basé sur le texte de Lucio Bukowski, mais qui n'a pas encore vu le jour.

Ces textes permettront aux apprenants d'abord de découvrir ces artistes et cela permettra ensuite de les inscrire dans une démarche d'écriture personnelle où l'on essaiera de sortir des banalités, pour qu'ils développent leur opinion sur un thème et non ce qui est attendu d'eux. C'est le travail qui a été fait sur l'atelier sur l'amour, où Marion, enseignante partenaire, proposait de travailler sur le texte de Souleyman Diamanka (ANNEXES : D.8.2). Ce texte est très conventionnel dans sa manière d'aborder la séduction et l'amour, mais l'activité proposée incite les apprenants à s'approprier le thème, à donner leur opinion sous forme de réponse, au lieu de créer un texte de déclaration d'amour. Ainsi, la fiche pédagogique de cet atelier indique que : « L'enseignant demande aux apprenants ce qu'ils en pensent : « *une belle déclaration ?* », « *courageux* », « *trop beau pour être vrai* », « *charmeur, trop charmeur* » ... ? ». Dans la construction de leur texte, les apprenants sont invités à répondre à la déclaration du slameur comme ils l'entendent : « les apprenants peuvent tout à fait choisir d'incarner un personnage d'un genre ou d'un âge différent : un cinquantenaire peut trouver drôle de prendre la parole d'une minette charmée ; une jeune fille peut prendre le rôle du pater familias ou de l'offusquée....chacun est libre. » (ANNEXES : D.8.1). On retrouve donc ici la liberté d'expression chère au slam.

Ces documents devaient ainsi répondre à deux exigences : être assez forts dans leurs contenus, leur message, leur authenticité pour faire réagir les apprenants, pour qu'ils puissent s'accaparer le thème ; être assez puissants dans leur forme, avec des techniques d'écriture exploitables en classe de FLE, c'est-à-dire que la linguistique utilisée par l'auteur doit être accessible et manipulable par des apprenants pour être transformée en objectif d'apprentissage. C'est le cas de l'atelier sur le nom des villes (ANNEXES : D.6.1), où l'on explore notamment la création de mots nouveaux, les mots valises, l'homonymie partielle ou parfaite et le détournement. La création de cet atelier sur le nom des villes a été un travail laborieux car j'avais d'abord proposé un travail sur le texte en entier car, pour moi, l'important était de montrer aux apprenants tout ce qu'ils pouvaient faire pour jouer avec les mots et donner un sens à un nom de ville. Je me perdais donc dans tous les détails du texte, afin de les rendre accessibles aux apprenants. Ma maître de stage m'a alors incitée à ne me concentrer que sur un seul procédé de style pour en donner les clés aux apprenants et c'est le travail que j'ai fait sur les mots valises (ANNEXES : D.4.1).

c. La construction des activités : une conception pédagogique au pas-à-pas.

Parce que réaliser des ateliers complets était impossible à cause du temps imparti, il a fallu les découper en plusieurs activités : d'un côté, les modules créatifs qui s'intéressent à une micro-tâche explorant une clé de l'écriture créative à la fois, de l'autre côté, les ateliers d'écriture dans lesquels les apprenants mobilisent les acquis des modules dans une écriture thématique. Ces modules présentent également l'énorme avantage de pouvoir être injectés de manière plus régulière dans la progression des cours qu'a prévue l'enseignant parce qu'ils ne demandent pas la même disponibilité horaire qu'un atelier de deux heures. Puisqu'ils peuvent être réalisés en moins de temps, ils peuvent également être plus récurrents, ce qui est profitable aux apprenants puisque cela leur donnera le temps de découvrir et d'approprier leur écriture créative petit à petit. Décomposer la nouveauté et la diluer dans des cours qu'ils connaissent est un bon moyen pour à la fois leur faire moins peur et pour les faire progresser.

Cette division en module et en atelier rappelle le principe de granularité développé par François Mangenot dans le cours « ingénierie de la formation à distance via internet » proposé à l'Université Stendhal de Grenoble en 2014-2015. Ainsi, il explique que :

« les termes de granularité ou grain renvoient au découpage d'une formation en unité relativement autonomes, composées de grains dont on peut opérer des sélections et combinaisons différentes selon les besoins ou les intérêts des apprenants. »

Sur le site, la construction des activités en modules et en ateliers rappelle ce fonctionnement en grains. Ainsi, le module sur les mots-valises peut s'enchaîner de l'atelier intitulé « le nom de villes », comme indiqué à la fin de la fiche enseignante du module :

« L'enseignant note les mots valises au tableau –s'il enchaîne directement avec l'atelier slam sur le nom des villes, ou les conserve autre part pour en ressortir la liste plus tard. » (ANNEXES : D.4.1).

Pour créer ces modules, il a fallu étudier ce qui, dans chaque texte, était la clé créative de l'auteur. En proposant le texte de Saïban « *Je suis* » en atelier d'écriture sur l'autobiographie (ANNEXES : D.7.1), je me suis ainsi rendue compte que l'auteur jouait beaucoup sur les sons, comme par exemple sur ce

passage : « *je suis méprisant, métaphysique, métaphorique, métabolique. Mécanique* ». En écoutant ce morceau, on se rend compte que la manière dont sonne le « *mécanique* » vient conclure cette suite de notes dures, métalliques, que c'est à cet effet que l'auteur l'a choisi. Il a ainsi fallu extraire cette idée de l'analyse du texte pour en faire une clé de la créativité, devenue la base du module créatif sur les sons et les sentiments (ANNEXES : D.3). Il me semblait en effet trop ambitieux de faire travailler cet aspect, pourtant très important dans l'écriture et le travail de ressenti de la langue cible par ses sonorités, en même temps que de demander aux apprenants de produire un texte autobiographique les mettant un peu en danger. Par contre, en intégrant ce module dans la progression pédagogique, quelques cours avant de proposer l'atelier, les apprenants auront eu le temps de s'essayer et d'intégrer à la fois ce qui leur était demandé dans ces ateliers d'écriture, mais aussi, et surtout, d'appriivoiser leur créativité (le fait qu'elle existe, d'abord, et qu'il ait la possibilité de l'utiliser pour construire leur savoir).

De plus, puisque je propose ces activités sans connaître les classes, sans les avoir en face de moi, je ne peux pas saisir finement les besoins des apprenants, leur ressenti sur leur possibilité et leur capacités. L'enseignant qui réalise ces activités, par contre, est lui en premier plan pour se rendre compte des besoins et des peurs de sa classe et il peut ainsi adapter ce qu'il propose à la progression des apprenants. Il est donc tout à fait envisageable et fortement souhaitable que l'enseignant propose plusieurs modules avant de réaliser un atelier s'il en ressent le besoin.

Le deuxième volet de la pédagogisation des ateliers a été de penser aux enseignants, à leur mode de fonctionnement et aux codes de la profession. Il fallait créer pour eux des fiches enseignantes pour respecter leurs besoins : une activité cadrée dans le temps et dans la progression de l'apprentissage, par la mention des prérequis et des objectifs, qui leur explique la marche à suivre. En effet, je ne pouvais pas seulement compter sur l'adaptabilité et les capacités d'improvisation des enseignantes partenaires, puisque toutes deux m'avaient confié avoir peur de se lancer. Une fois passées ces réticences, j'ai décidé de séparer les objectifs en deux catégories : les objectifs liés au slam et à l'écriture, et les objectifs liés à l'apprentissage de la langue. Pour ces derniers, je me suis référée à la liste des compétences linguistiques présentées par niveaux dans le CECRL. De manière occasionnelle, lorsque l'atelier s'y prête, des objectifs pédagogiques –dans le sens où l'on travaille la manière d'apprendre des apprenants, viennent trouver leur place dans les fiches pédagogiques, comme par exemple « systématiser le recours à la mise en contexte lexical » (module du jeu du dictionnaire, ANNEXES : D.2) lorsque les apprenants s'approprient un nouveau mot, car on sait que cela facilite la mémorisation et la mobilisation des nouvelles unités lexicales.

Ainsi, la fiche enseignante du module créatif sur les mots valises, par exemple, comporte des objectifs pédagogiques comme « découvrir la francophonie », « les indications géographiques et les prépositions de lieux (révisions) » et « définir des mots », que viennent compléter des objectifs slam : « comprendre que l'on peut jouer et créer des mots qui font sens », « l'homophonie », et « comprendre qu'un mot peut avoir une définition « sensée » et une autre « sensible », et que cette dernière est réellement subjective. » (ANNEXES D.4.1). Elle aborde également les prérequis nécessaires à la réalisation de l'activité, c'est-à-dire que les apprenants auront déjà abordé « les prépositions de lieux » et qu'ils auront « déjà lu une définition dans un dictionnaire ». Cette activité est également cadrée en temps puisque la fiche enseignante affiche un temps global de 50 minutes, et détaille le temps que prend chaque exercice. Cette fiche enseignante montre enfin que l'activité peut s'insérer dans un programme de cours de langue, puisqu'il y est prévu un travail sur la francophonie en amont, en autonomie pour les apprenants, une correction en classe pour les apprenants, et que c'est sur les trouvailles des apprenants que s'effectue l'activité de création de mot-valise.

Au total, les ateliers et les modules proposés travaillent sur une quinzaine d'objectifs pédagogiques, compétences linguistiques et points de langage très précis et divisent la compétence créative en neuf objectifs slam. Ces objectifs slam concernent surtout l'acquisition d'une approche des mots par le sensible (module son et sentiment) et le développement de l'imaginaire en langue cible (jeu du dictionnaire), mais comportent également un volet plus technique, comme le travail sur l'homophonie, le rythme et les syllabes (module sur Trois petits chats, ANNEXES : D.5) ou les jeux de mots (module « les mots-valises » et atelier « poésie - géographie ») ainsi que sur la production de texte, avec des objectifs comme « écrire un paragraphe » et « collaborer à l'écriture d'un texte » dans l'atelier d'écriture Parler de soi pour les B1 (ANNEXES : D.7.2).

Quant aux objectifs et compétences linguistiques et pédagogiques, on travaille beaucoup sur le développement et l'activation du lexique avec, par exemple, les ateliers sur l'autobiographie dans lesquels les apprenants en groupe classe doivent trouver des synonymes, antonymes, homophones à des adjectifs du document support qu'ils ont écouté au préalable. On travaille également des points de la langue plus précis comme les propositions relatives simples et complexes dans l'atelier B2 sur l'autobiographie (ANNEXES : D.7.3).

Pour permettre aux apprenants de créer, il fallait donc leur donner des clés de la créativité littéraire. Les points développés sur le site me paraissaient les plus urgents, notamment tout le travail fait sur l'aspect sensible de la langue, mais j'aurais aimé en développer davantage. Des activités sur l'étymologie des mots, l'affixation, la métaphore, l'absurde et l'ironie sont tout à fait envisageables.

D'autres supports pourraient également gagner à être développés en travaillant sur des sites internet français et francophones auxquels des publics jeunes, par exemple, seraient contents de pouvoir accéder, afin d'acquérir une culture internet propre aux pairs de leur génération tout en travaillant leur français. Ainsi, le site de FatandFuriousBurger¹² propose de courts textes pétris de néologismes mêlant les lexiques de la nourriture et celui de la pop culture, avec des images drôles et poétiques qui seraient intéressants d'exploiter en classe de FLE, en plus des discussions interculturelles qui peuvent naître autour d'un tel support.

J'aurais aussi aimé relier toutes ces compétences et ces objectifs en un écosystème clair de la créativité, c'est-à-dire que j'aurais voulu proposer aux enseignants un fonctionnement et une marche à suivre dans l'organisation des modules et des ateliers : quel module faire d'abord, pour mener à quels ateliers en fonction des objectifs fixés. J'ai manqué de temps et de connaissances pour réaliser cela, mais j'ai trouvé, sur le tard de mes recherches, des taxonomies qui auraient pu m'être utiles à la construction d'un tel système d'élaboration de la compétence créative. Nous pouvons néanmoins les utiliser maintenant pour tenter d'évaluer quelles sont les compétences développées dans le projet.

¹² <http://fatandfuriousburger.com/post/109568754096>

d. Concordance du produit aux taxonomies ?

En évaluant les concordances et les singularités entre le produit proposé Slam4coinsdumonde et différentes taxonomies, nous aurons une idée de ce qui a été développé de manière instinctive dans le projet, et de ce qu'il reste à développer pour le compléter.

Les taxonomies sont des systèmes de classification et hiérarchisation des compétences et des habiletés à développer dans un domaine pour acquérir la maîtrise technique, affective et cognitive du domaine. Le domaine est ici celui de la créativité linguistique en apprentissage de langue étrangère, et deux taxonomies différentes mais complémentaires seront donc mobilisées : la taxonomie de Rebecca M. Valette (VALETTE, 1971) qui liste et organise les habiletés à développer dans l'apprentissage d'une langue seconde, et celle de Frank E. Williams (WILLIAMS, 1969) qui explore les habiletés à développer pour le développement d'une pensée créative (*creative thinking*). La combinaison de ces deux taxonomies permet de lier le développement de la créativité (Williams) et le développement des compétences à acquérir en langue étrangère (Valette). Nous allons travailler d'abord avec la taxonomie de Williams sur la pensée créative qui servira de base pour intégrer ensuite celle de Valette qui amènera les spécificités d'un contexte d'enseignement en classe de français langue étrangère. Mais tout d'abord, présentons succinctement ces deux taxonomies.

Williams, le premier, met à jour huit compétences (*skills*) utiles à la construction d'une pensée créative (*creative thinking*) qui est exploitable dans tous les domaines. Il s'agit de la *fluency*, la *flexibility*, de l'*originality*, de l'*elaboration*, du *risk-taking*, de la *complexity*, de la *curiosity*, et de l'*imagination*.

Quant à Valette, elle a élaboré une taxonomie de l'acquisition d'une langue étrangère en incluant une grosse part d'interculturel au processus, basé sur une vision fonctionnelle communicative de la langue, comme expliqué dans son introduction (VALETTE, 1971 817) : « *Gradually, the student acquires a second system of communication. He comes to realize that the new language is not simply a « code » by which he can express his own ideas, but an integral part of a culture different from his own* ». Il s'agira d'essayer de compléter le travail de Valette en intégrant ces compétences mises au jour dans les travaux de Williams et de Moore et Kennedy.

- Selon Williams, la fluidité (*fluency*) de la pensée, c'est la capacité de générer une foule d'idées, de réponses et de solutions à une situation ou à un problème posé. Cette première compétence est dite de fluidité car elle présume que la pensée ne s'arrêtera pas à la première

solution trouvée face au problème, elle continuera de couler pour inventer autre chose, et ne s'embarrassera pas de ce qui est possible ou non, correct ou pas.

Dans les ateliers de slam et les modules créatifs, nous avons besoin de développer cette capacité chez les apprenants pour qu'ils puissent ainsi développer leurs propres manières de parler, en allant plus loin que ce qui leur est proposé. Certaines activités proposées sur le site Slam4coinsdumonde permettent une approche partielle de cette compétence de fluidité, comme par exemple l'exercice de recherche de vocabulaire qui joue sur les synonymes, homonymes et antonymes des ateliers d'autobiographie (ANNEXES : D.7). En jouant sur les ramifications du lexique, on offre aux apprenants la possibilité de choisir leurs mots au plus près de ce qu'ils veulent exprimer.

- la flexibilité (*flexibility*) de la personnalité, c'est la capacité de générer des alternatives à une solution déjà proposée. Cette compétence est très proche de la capacité de fluidité, à cela qu'elle diffère puisqu'on propose plutôt un modèle à transformer. Cette compétence est néanmoins développée dans les ateliers sur l'autobiographie, qui proposent de jouer avec la structure du texte support en la complétant par adjectifs choisis, ou de transformer par exemple la base du texte « je suis » en « nous sommes » lors d'un travail collectif.

On pourrait, pour pousser le développement de ces deux habilités flexibilité et fluidité, imaginer une activité entière sous la forme d'un module créatif où les apprenants devraient trouver le plus de manières possibles d'exprimer une idée, de décrire un paysage, ou proposer un exercice de transformation d'une phrase en autant de variantes possibles, mais en en gardant le sens.

Si l'on regarde la *Table of Specification* de Valette (VALETTE, 1971 : 818), on voit apparaître une « *ability to grasp explicit meaning of utterance or patterns* », notamment à l'aide de paraphrases. Une paraphrase est une altération de l'énoncé sans en changer le contenu, et c'est ce que développent ces deux premières habilités. Les deux objectifs concordent ici.

- L'originalité (*originality*), c'est la capacité de générer du nouveau, de l'unique, et c'est là le but de tous les ateliers proposés sur le site : puisque les apprenants doivent produire un texte qu'ils ont eux-mêmes écrit, il sera donc *de facto* original. Ajoutons que l'originalité comporte également la notion de « sortir du commun » et que nous voudrions donc pousser les apprenants à sortir des voix communes, à développer leur singularité en langue cible. En effet, avec la liberté de forme que permet le slam et en considérant l'acquisition du langage non par objectif mais par le prisme du développement de soi, c'est ce « soi » unique que les apprenants ont besoin de

développer en acquérant une nouvelle langue. C'est, à cet effet, que les consignes des ateliers d'écriture sont plutôt limitées : on laisse faire les apprenants, on ne les tient pas par la main quand ils écrivent en proposant, par exemple, une structure en paragraphe, une intrigue à suivre ou un mode d'emploi pour travailler les mots. Cette partie est présente dans les modules créatifs, moment d'acquisition d'un travail sur la langue, séparé des moments d'expression que sont les ateliers. Ainsi les ateliers sont de vrais moments où l'apprenant réfléchit et se construit par la langue qu'il travaille dans l'originalité.

Le site aborde également cette compétence en la présentant aux enseignants, car il est important que ces derniers acceptent la diversité de ce qui va être fourni par leurs apprenants. Par exemple, dans la page d'accueil, sous l'onglet */slam, quézako ?/* (ANNEXES : C.1.2), il est bien précisé qu'« il y a autant de slam que de slameurs », c'est-à-dire que chacun développe sa propre écriture parce que la pratique du slam amène à développer son originalité. Il faut donc en attendre de même des apprenants qui ne seront jamais en hors thème ou « à côté de la plaque », quoiqu'ils écrivent.

La taxonomie de Valette n'aborde pas cette compétence. Elle développe bien des compétences d'acquisition du savoir, l'habilité à reproduire et celle de manipuler ces éléments de savoir, mais elle s'arrête là. La créativité en langue peut donc ajouter à cela une habilité à manipuler, non pour reproduire mais pour créer en visant l'originalité, et en exploitant la singularité des apprenants.

- La capacité d'élaboration (*elaboration*), c'est la capacité à améliorer sa production de manière qualitative (enrichissement, embellissement et, ici, oralisation) ou quantitative (longueur) pour la rendre plus belle, plus intéressante ou plus compréhensible.

Les activités proposées sur le site n'abordent pas vraiment cette compétence, hormis les phases de mise en bouche des textes, phase préparatoire à l'oralisation des textes écrits, qui se font individuellement entre l'enseignant et l'apprenant. Or, les activités ne fournissent pas d'exactes marches à suivre, ni à l'apprenant, ni à l'enseignant, pour réaliser cet exercice. On se contente de travailler les plus gros points de prononciations qui vont gêner la compréhension orale du public d'apprenants. C'est un manque sur le panel des activités proposées, mais cela s'explique d'abord parce que la première nécessité, celle sur laquelle je me suis concentrée en priorité, était de faire écrire les apprenants, et ensuite parce que je n'ai pas encore trouvé un moyen de travailler correctement ces points de phonétique individuellement dans un contexte de groupe classe. Pourtant, c'est important que l'apprenant puisse répéter un peu son texte avec l'enseignant, seule

personne de référence présente quant à la prononciation, avant de le partager avec ses camarades de classe. En effet, s'il ne le fait pas, il prend le risque de ne pas se faire comprendre par la classe, mais, d'un autre côté, cette mise en bouche ne peut pas se faire en groupe, du fait de l'aspect original de chaque texte. On voit mal un enseignant tentant d'aider individuellement chaque apprenant à mettre son texte en bouche, si ses oreilles doivent affronter tous les textes de chaque apprenant au même moment. Cependant, on pourrait tout à fait imaginer un atelier basé sur la phonétique, en sélectionnant quelques sons que les apprenants devraient travailler en allitérations et assonances, et non plus thématique. Ainsi, la fiche enseignante d'une telle activité pourrait prévoir un exercice qui travaillerait cet aspect phonétique des textes.

Pour ce qui est maintenant de l'embellissement et de l'enrichissement des textes, le site Slam4coinsdumonde propose des ressources variées. Les apprenants peuvent d'abord avoir recours à une myriade de dictionnaires (ANNEXES : C.6.1) pour enrichir leur production : des synonymes, des rimes, des champs lexicaux et des affixations. Ensuite, l'enseignant peut aider l'apprenant à enrichir son texte en cas de panne d'inspiration en lui fournissant des pistes de réflexions, du grain à moudre, un point de vue extérieur sur son texte et où il peut encore le développer : c'est la fonction de la page « Ressources / manque d'inspiration ? » (ANNEXES : C.6.2).

On aurait également pu imaginer un module créatif autour de l'enrichissement du texte, c'est-à-dire, donner des clés de créativité supplémentaires aux apprenants pour que leurs productions soient truffées de figure de style, et surtout, leur apprendre à les superposer : une allitération qui prolongerait une métaphore filée que viendrait conclure un jeu d'homonymie, par exemple.

Je ne travaille pas, par contre, l'embellissement des productions puisque la beauté est un critère personnel et que j'invite fermement les apprenants à être les seuls juges de leur propre production, comme on le rappelle dans la rubrique « concrètement en classe ? / que dire à vos apprenants ? », les enseignants sont invités à rassurer les apprenants en leur disant que « personne d'autre que toi ne peut juger si ta production est bonne ou non ». S'ils veulent embellir leur texte, ça sera sur leurs seuls critères et par l'utilisation de banques lexicales, comme les dictionnaires que l'enseignant doit mettre à leur disposition. De plus, les enseignants n'auraient pas le temps d'aider individuellement chaque apprenant à trouver un mot au son plus juste, un rythme plus harmonieux. Sans compter que cela permet aux apprenants de ne pas chercher la perfection dans leur production, ce qui pourrait leur demander des efforts infinis et surdimensionnés, ou bien les bloquer complètement dans l'écriture. On ne cherche donc pas à embellir les productions à tout prix, et on regarde les productions des apprenants comme un instantané, un texte qui n'a de valeur finie qu'au moment de

sa production, mais qui pourra être embelli plus tard, et qui aurait pu être tout à fait différent dans un lieu et un moment autre.

On retrouve cette habilité d'élaboration dans les taxonomies d'acquisition du langage, mais pas chez Valette. C'est le CECRL qui propose que les apprenants de niveau B2 soient capables de s'autocorriger, puisqu'ils ont un « *bon contrôle grammatical. Des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire, mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement* » (CECRL, descripteurs). La capacité d'élaboration de Wilson peut ainsi trouver écho dans la conscience du métalangage qui permet l'autocorrection des apprenants dans la construction d'un discours en interaction. On peut ainsi supposer deux choses : d'abord qu'en travaillant cette habilité d'élaboration, les apprenants s'autocorrigeront plus facilement, ensuite que les alternatives de correction seront plus créatives (dans les périphrases par exemples), plus variées. L'apport du travail de Wilson aux sciences d'acquisition du langage est de proposer d'aller plus loin que la correction, que les apprenants sortent de cette dichotomie correct/incorrect pour la dépasser. Les occasions d'embellir et d'enrichir son discours ne devraient pas être conditionnées que par un rapport normatif à la langue. Les apprenants pourraient alors développer l'aspect du plaisir de la langue, du choix des mots et exprimer par ce choix leur singularité : en effet, embellir et enrichir le discours n'est pas seulement un moyen de contrer les fautes et les erreurs, mais c'est un moyen, par la subjectivité qui est placée dans le choix des mots et leurs ajustements, de s'affirmer dans la langue en cours d'apprentissage.

- La cinquième habilité mise en lumière par Wilson est la compétence à prendre des risques (*Risk Taking*), qui est la capacité à expérimenter, à relever de nouveaux défis et elle est déjà présente dans l'apprentissage même d'une nouvelle langue. Dans les travaux de Valette, c'est par exemple la compétence en communication et en « face to face » qui entre en jeu, alors que l'on retrouve la prise de risque dans la spontanéité attendue dans les interactions en niveau B2 du CECRL. Les ateliers créatifs mettent les apprenants face aux nouveaux défis de l'écriture et de la scansion de leur production personnelle, ce qui comporte son lot de risques à prendre, mais il faut surtout rappeler ici qu'ils n'ont rien à perdre en s'engageant dans l'écriture. Une méthode progressive qui préparerait graduellement à la prise de risque serait, de mon point de vue, un vrai contresens, puisque l'idée est de sortir de sa zone de confort, de s'exposer face aux autres, à la frustration, aux erreurs, pour repousser justement les frontières de cette zone de confort. Par contre, on propose d'encadrer les conditions de la prise de risque, en incitant les enseignants à la bienveillance, à créer

une ambiance respectueuse entre les apprenants, en refusant une évaluation notée qui pourrait être vécue comme une sanction négative chez les apprenants à qui l'on promet liberté de ton et de forme. La page « concrètement en classe / une pédagogie créative ? » (ANNEXES : C.3.1) annonce ainsi que les deux piliers sur lesquels se base le développement de la créativité en classe sont de créer un environnement sécuritaire et stimulant.

De plus, les ateliers et les modules proposés sont conçus par niveau, afin que le défi proposé aux apprenants soit tout de même abordable, ce qui implique une prise de risque encadrée et surtout, adaptée. L'existence des modules, enfin, donne l'habitude aux apprenants de développer cette capacité de prise de risque par petite touche. C'est ici la fréquence de ces modules qui apporte l'aspect sécuritaire de la prise de risque puisqu'en répétant la nouveauté, elle finit par entrer dans une routine, parfois chère aux apprenants.

Ajoutons que cette capacité à prendre des risques trouve une application directement utile dans les interactions des apprenants. Pour eux, en effet, tenir une conversation en langue cible est une prise de risque continue, puisque la spontanéité des échanges ne permet pas de préparation en amont, que ce soit au niveau de la mobilisation des acquis linguistiques ou des thèmes abordés.

- La compétence à apprivoiser et à exprimer la complexité (*complexity*), c'est-à-dire l'habilité de créer une structure là où il n'y a que chaos, d'apporter de la logique à une situation donnée ou de percevoir les manques et les dysfonctionnements d'une logique déjà établie, est une capacité d'organiser la création et de l'ancrer dans la concrétisation d'une production. Cette capacité est présente à la base de l'action d'écriture puisqu'il s'agit de nommer, première étape de la capacité d'organiser. En effet, Comme le chante Sappho, poétesse de la Grèce antique, « *la poésie vient ordonner le monde* » : en cultivant la créativité et la compétence à apprivoiser la complexité des apprenants par des ateliers de slam, on est donc sur la bonne voie. Pour suivre cette idée, nous avons attaché de l'importance à ce que les apprenants verbalisent leur opinion et leurs ressentis dans certains ateliers, notamment celui sur l'amour dès la deuxième question (ANNEXES : D.8.1). C'est encore davantage le cas lors du module créatif sur les sons et les sentiments (ANNEXES : D.3.1) puisqu'il leur est demandé de classer, donc d'organiser, les sons qu'ils entendent en fonction de leur ressenti lorsqu'ils les entendent, positif ou négatif. Le module propose ensuite de guider les apprenants vers une appréhension plus fine de leur ressenti à propos des sons : vont-ils vers la douceur, le choc, la violence ? Voilà un module conçu pour les aider à mettre de l'ordre dans tous les sons nouveaux qu'ils apprennent, un ordre tout à fait personnel, tout en s'ancrant dans les représentations culturelles qu'ils doivent pouvoir intégrer.

Pour que les apprenants développent cette capacité de repérer une faille dans une organisation qui compose la compétence de complexité, on pourrait proposer des modules dans lesquels les apprenants débusquent des failles d'un texte rythmé truqué. Par exemple, on prendrait un texte de poésie ou l'on rajouterait un pied, on tronquerait une rime et les apprenants devraient repérer cette faille et y remédier. Le rythme et les assonances, allitérations, rimes pourraient être travaillées ainsi, voire même les métaphores en lézardant la cohérence du texte si l'on enlève ou remplace le point de chute de la métaphore par autre chose.

Dans la taxonomie de Valette, on retrouve cette compétence à comprendre la complexité dans la métalinguistique et cette capacité que doivent développer les apprenants de « *differentiate and discriminate among elements* », mais là encore, on aimerait voir au-delà de la métalinguistique. On voudrait en effet que la langue ne soit pas ici vue uniquement comme un système de communication, mais d'abord comme un moyen de nommer les choses, le monde et soi car, pour reprendre les mots de Jean Maillet, écrivain et étymologiste : « *Nommer les choses qui l'entourent [est] le premier souci de l'Homme* ». Ordonner la complexité du monde par les mots n'est donc une idée ni nouvelle, ni farfelue, puisqu'elle correspond également à un besoin de l'apprenant, comme le décrit très bien Chahdott Djavann lorsqu'elle raconte les premiers instants difficiles de l'apprentissage du français :

« Elle mit au point une méthode empirique. Elle posait l'objet, par exemple la chaise, dans un coin de sa chambre et, en la fixant avec une concentration religieuse, elle répétait le mot « chaise, chaise, chaise », tout en s'approchant à petit pas, afin de le baptiser. [...] une nuit, elle fit un cauchemar. La chaise, la petite table, le frigo, le lavabo et le lit sur lequel elle dormait, monstrueusement agrandis, s'étaient mis à lui courir après. Sur chacun d'eux étaient gavés leur nom en persan [langue maternelle de l'auteure]. [...] Elle se trouvait dans une impasse étroite et les objets se précipitaient sur elle, comme dans un dessin animé. » (DJAVANN, 2006 : 58).

Développer une habilité à comprendre et ordonner la complexité d'abord du français peut ainsi s'avérer très utile si l'on veut éviter ces cauchemars aux apprenants. Une fois cette capacité à nommer pour ordonner acquise, les apprenants pourront développer cette habilité pour se nommer

dans le français qu'ils apprennent, ce qui leur sera aussi très utile pour travailler les compétences d'interculturalité.

- La compétence à la curiosité est, selon Williams, la capacité à s'émerveiller, à s'interroger, à contempler, à se laisser dérouter. La curiosité, c'est l'envie d'en savoir plus que ce que l'on sait déjà et il s'agit d'un moteur puissant de l'apprentissage. Si des apprenants francophiles qui apprennent le français par plaisir, comme ceux de l'enseignante partenaire Marion en Espagne, sont déjà curieux du français et que la question du développement de la curiosité chez eux ne se pose pas forcément, il faut aussi penser aux apprenants qui prennent des cours de français par contrainte (professionnelle, familiale...) et chez qui il faut développer la curiosité pour la langue et pour qu'ils y prennent goût. Pour développer cette compétence, on peut jouer sur différents tableaux. D'abord, l'attitude de l'enseignant lorsqu'un apprenant lui pose une question peut stimuler sa curiosité. Il peut ainsi s'étonner avec eux, leur retourner la question, leur expliquer la signification d'un mot en passant par son histoire ou par des rapprochements avec sa famille lexicale. L'idée est que les apprenants comprennent que la langue n'est pas qu'un système d'équivalence linguistique, mais tout un monde autre, plus complexe donc intrigant, à découvrir. L'enseignant peut également faire le choix de les faire chercher en autonomie la réponse à leur question, tout en leur donnant des pistes. C'est ce que propose l'activité en autonomie sur la francophonie (ANNEXES : D.4.3) qui prépare le module sur les mots valises et la francophonie : les apprenants doivent sélectionner cinq noms de lieux en fonction de leurs sonorités, les placer sur une carte, et écrire quelques phrases de localisation. Cette activité éveille leur curiosité sur la francophonie, ces lieux lointains et mystérieux, parce qu'ils les découvrent par leurs sens : en laissant les formes et les couleurs de la carte apparaître à leurs yeux, les lettres des mots nouveaux surprendre leurs oreilles. Surpris par leurs sens, les apprenants chercheront à comprendre et interrogeront donc ce qu'ils ne connaissent pas, embrayant ainsi dans une dynamique de curiosité. En effet, si l'on considère que la confrontation à l'inconnu est une source d'angoisse pour les apprenants, c'est un processus que la psychologie du développement explique bien, puisque, selon les mots de Stéphane Jacob, « le curieux calme son angoisse face à l'inconnu en s'informant ». La curiosité serait donc une réaction à la nouveauté, induite par la prise de risque. C'est à cet effet que nous tenions également à ce que les documents supports soient une nouveauté totale pour les apprenants, et que, dans leur traitement, nous insistons sur le fait que la compréhension exhaustive du texte n'est pas bénéfique pour développer leur curiosité. Dans les conseils donnés aux enseignants partenaires, je les incite à ne pas trop approfondir la phase de compréhension du texte « nul besoin de travailler la compréhension du texte à outrance »

(ANNEXES : D.6.1). On ne parle d'ailleurs que d'une écoute globale, pas partielle, et encore moins détaillée.

Impliquer les apprenants dans la recherche d'information pour satisfaire et nourrir leur curiosité est une piste qui a également été exploitée. En effet, c'est par la collaboration faite avec l'enseignante partenaire Marion en Espagne que s'est développée une activité d'introduction au slam (ANNEXES : D.1.1) comme il sera temps de le voir dans la partie de ce mémoire consacré à notre collaboration.

Cette habilité à la curiosité rejoint les questionnements inhérents à la compétence interculturelle que Valette ajoute à la maîtrise de la langue. Ainsi, elle explique que « *current programs aim to develop the student's awareness of cultural differences and the role language plays in the expression of culture.* » (VALETTE, 1971 : 820). En effet, la découverte de la culture de la langue cible est principalement mue par la curiosité de l'apprenant lorsqu'il constate des différences avec sa culture d'origine. C'est ce dynamisme qu'il faut pouvoir transférer vers la curiosité pour la langue en elle-même afin d'en favoriser un apprentissage qui sorte de la traduction pour entrer dans l'incarnation de la langue. L'exemple que donne Valette de ce phénomène est éclairant à ce sujet : « *the American's concept of lunch cannot be effectively superimposed on the French déjeuner* » (VALETTE, 1971 : 820). L'apprenant qui comprendra cela, parce qu'il se sera posé la question, se demandera également, dans une optique interculturelle, comment ces Français déjeunent, qu'est-ce qui diffère tant que ça ? D'un point de vue de la créativité linguistique, il s'interrogera sur « pourquoi ce mot ? », « Pourquoi cette forme ? ». Et les réponses qu'il apportera à ces questions, qu'elles soient justes ou non, participent à la construction de son rapport affectif à la langue, à la construction de son imaginaire langagier, ce dont il a besoin pour développer sa créativité langagière.

- La compétence en imagination (*imagination*) est la capacité à construire des images mentales, à visualiser des possibilités et de dépasser les limites pratiques, concrètes de la vie quotidienne. Développer cette compétence est essentielle dans les ateliers d'écriture créative, puisque des figures de styles majeures collent à cette définition, comme la métaphore par exemple. Elle est développée par certains modules, comme celui du jeu du dictionnaire (ANNEXES : D.2), puisque les apprenants sont invités à aller au-delà du sens littéral pour imaginer un autre sens à des mots en fonction de leurs sons. Là encore, on aurait aimé avoir le temps de créer des activités spécifiques pour le développement de l'imagination, basées sur des images, un travail sur les mythes et leurs valeurs symboliques, et les métaphores.

II. FORMER LES ENSEIGNANTES PARTENAIRES À LA CRÉATIQUE

Pour mettre en œuvre des approches créatives en classe, pour que les apprenants en tirent tous les bénéfices possibles, les enseignants doivent apprendre à approcher, à gérer, puis à développer la créativité des apprenants. Il s'agit alors de développer chez eux une compétence professionnelle qu'ils n'ont souvent pas acquise lors de leur formation, ou encore, de professionnaliser, dans le cadre du FLE, une compétence personnelle.

Nous verrons tout d'abord ce qu'est la créatique et comment elle a été pensée, avant de faire un bilan de notre situation initiale : d'où part-on avec ces deux enseignantes ?

1. La créatique ?

La créatique, comme le résume Louis Quesnel (QUESNEL, 1970), est la science de la créativité. Ce concept est créé par Michel Demarest et Marc Druel en 1970 afin de développer la créativité dans l'enseignement, ce qui pourrait, selon eux, répondre aux besoins d'adaptation aux changements techniques, sociaux et culturels qui caractérisent la fin du 20^e siècle. Ils avaient alors remarqué que l'éducation telle qu'elle était pensée et donnée en 1970 était *“essentiellement génératrice de freins”*, parce que trouvant ses racines dans le conformisme : on apprend en copiant des modèles (QUESNEL, 1970 : 36). C'est également le point de vue d'Alain Baudot qui qualifie cette école traditionnelle, l'école de la deuxième moitié du XX^e siècle des pays industrialisés, de conformiste et d'école de l'imitation (QUESNEL, 1970 : 38), alors même qu'il écrit dans *La Créativité à L'école* (BAUDOT, 1969 : 101) que *“toute méthode faisant appel à la créativité des élèves est plus formative qu'une autre”*. Cette idée s'applique à l'apprentissage des langues étrangères, comme nous l'avons développé dans la première partie de ce mémoire.

Dans son article, Louis Quesnel aborde ensuite l'importance de la personnalité de l'enseignant en interaction avec la personnalité des apprenants, en se référant aux travaux de K. Yamamoto cités par Baudot (BAUDOT, 1969 : 59-60) : les élèves créatifs obtiennent de meilleurs résultats avec un enseignant créatif qu'avec un enseignant non créatif (ou non formé à la créatique), avec qui des élèves non créatifs obtiennent de meilleurs résultats qu'avec un enseignant créatif. Or, nous considérons, au vue de notre première partie, que la créativité est une compétence que chacun, enseignant comme apprenant, peut développer, mais que chacun a besoin pour cela de débloquer. En effet, la créativité peut à plusieurs égards être comparée à la curiosité, au vue de la manière dont elles sont considérées socialement : soit elle est encouragée et considérée comme une qualité, soit elle est lassée en jachère, soit elle est réprimée et considérée comme un défaut. Or cette appréciation sociétale de la créativité a cours depuis des années : les enseignants d'aujourd'hui ont été éduqués dans cette idée que la créativité n'était pas toujours une bonne chose, ou quelque chose dont ils étaient capables. C'est ainsi ce que résume Alain Baudot lorsqu'il écrit (BAUDOT, 1969 : 109) : *“le problème de la formation des maitres demande une révision fondamentale”*.

C'est dans cette idée, celle de former les enseignants partenaires à inclure de la créativité dans leur cours, que j'ai également monté le projet Slam4coinsdumonde. En effet, comme nous allons le voir,

les enseignantes partenaires m'ont confié être intéressées par la créativité, mais ne pas savoir "comment ça marche".

2. D'où part-on ?

Pour ce qui est des deux enseignantes partenaires, aucune des deux ne se dit slameuse.

L'une d'entre elle n'a jamais écrit et ne fréquente pas le milieu du slam. Elle n'est donc pas imprégnée des valeurs du mouvement et a encore du mal à saisir toute la fluidité de la pratique : peu de règles, pas de définition claire, une pensée mouvante sur une pratique diverse. Elle exprime ce manque à plusieurs reprises dans nos échanges :

« J'ai donc pensé à du slaaaaaam. Est-ce que tu pourrais m'en dire plus sur cette pratique en classe ? Est-ce que t'aurais des docs, des activités, etc. ? En fait j'y connais rien du tout... ton aide me serait donc très précieuse. » (ANNEXES : 1.A, 7 janvier).

Elle est déjà venue une fois à une scène de slam organisée à Grenoble et peut donc se représenter ce qu'est une soirée slam, mais, faute d'avoir discuté avec les slameurs, beaucoup de questions restent en suspens. Cette première enseignante, c'est Marion, en Espagne.

Comme nous l'avons vu précédemment avec Baudot, la personnalité de l'enseignant est à prendre en compte dans l'analyse de la relation enseignant-enseigné. Or, Marion est une créative qui manque de confiance pour pleinement réaliser son potentiel. Elle exprime ainsi son goût pour la création « *J'ai envie de créer et d'expérimenter !* » (ANNEXES ; 1.A, 9 mars), mais le fait qu'elle ait besoin d'un guide pour créer ses ateliers montre son niveau de confiance en sa créativité.

Émilie quant à elle, connaît un peu plus le slam puisqu'elle a l'habitude de fréquenter les soirées et le milieu du slam. Elle connaît ainsi les valeurs du milieu. Elle ne monte pas sur scène, mais elle m'a dit écrire, ce qui signifie qu'elle comprend, au moins pour elle-même, les conditions d'écriture et ses effets. Suite à nos échanges, nous nous sommes accordées sur le potentiel du slam en atelier pédagogique. Elle est de plus très impliquée dans le projet puisque c'est lors d'une manifestation de slam en juin 2013 que nous avons évoqué ensemble avec grand enthousiasme la possibilité de faire slamer nos apprenants dans un concours en ligne : elle partait alors pour être assistante de français au Texas, et moi pour le Canada.

Les enseignantes partenaires sont donc plus ou moins au contact du milieu du slam. Pour ce qui du FLE, il est intéressant de noter que j'ai déjà travaillé avec Marion à plusieurs reprises lors de la première année de Master que nous avons faite ensemble à l'Université Stendhal. Je comprends donc ses habitudes de travail, ce qui sera analysé dans la troisième partie de ce mémoire. Cependant, je n'ai jamais travaillé avec Émilie, je ne connais donc pas ses habitudes professionnelles. Il a ainsi fallu élaborer notre relation professionnelle en fonction de ses besoins.

a. L'habitude de faire appel à des intervenants extérieurs

Les enseignantes sont intéressées mais novices : l'intérêt pour le slam dans le FLE / FLS existe, mais on fait habituellement appel à des intervenants extérieurs pour réaliser les ateliers. D'ailleurs, que ce soit dans le milieu du FLE ou dans celui de l'Éducation nationale, les enseignants font quasi exclusivement le choix de faire appel à des intervenants extérieurs : les Alliances Françaises de Chine invitent Slam Tribu, le Lycée Lyautey de Casablanca invite le slameur Dareka¹³ pour faire des ateliers de slam dans leur classe, par exemple.

Les raisons sont nombreuses pour expliquer que les enseignants aient recours à des intervenants extérieurs : manque de formation ou de temps, sentiment de ne pas pouvoir y arriver seul, manque d'idée, doutes quant à la démarche à adopter ou les résultats attendus, volonté de reconnaître deux métiers différents (animateur - professeur), respect du curriculum établi. Ce sont les « *animateurs progressivement établis de façon quasi professionnelle par leur appartenance à une association, un mouvement ou un groupe identifié comme spécialisé dans la pratique de l'écriture* » dont parlent Violaine Houdart-Melot et Christine Mongenot (HOUDART-MELOT, MONGENOT, 2013 : 20), qui forment la principale source d'intervenants slam et FLE, via les réseaux des Alliances Françaises des Instituts Français, des collèges et lycées français.

En effet, ce n'est pas que parce qu'ils sont francophones natifs qu'on les fait intervenir mais parce qu'ils ont des qualités autres : ils écrivent et ils slament. C'est aussi ce que l'on constate dans les ateliers d'écriture en France qu'étudient Violaine Houdart-Melot et Christine Mongenot. En analysant le profil des animateurs de ces ateliers, elles constatent qu'une grande partie des animateurs n'est pas issue de l'université, ou n'est pas formée à la tenue d'atelier :

« beaucoup plus importante, une catégorie d'animateurs est constituée d'intervenants n'appartenant pas au champ universitaire, ni à l'éducation nationale, et qui prennent en charge cette seule activité au sein de l'université. » (HOUDART-MELOT, MONGENOT, 2013 : 19).

¹³ http://www.gsmonet.org/monet/index.php?option=com_content&view=article&id=346:slam&catid=79:college&Itemid=236

Selon elle, cette légitimité ne vient donc pas de la théorie étudiée, mais de leur propre pratique artistique.

Néanmoins, ces intervenants présentent un désavantage : ils ne sont pas, pour la grande majorité d'entre eux, formés à la pratique enseignante, et encore moins à l'enseignement en langue étrangère. Ils n'ont a priori aucune idée du fonctionnement par objectifs, du niveau des apprenants et de ce que cela implique dans leurs aptitudes langagières, ou plus globalement, des pratiques favorisant l'apprentissage d'une langue seconde. Les intervenants sont généralement amenés à travailler en binôme avec les enseignants, afin que chacun complète l'autre, comme ce fut le cas lors de l'atelier à l'ODTI de Grenoble où nous avons préparé les ateliers de concert, les deux enseignantes et moi.

L'avantage du projet Slam4coinsdumonde tel qu'il a été réalisé avec Marion et Émilie, est d'avoir pu recréer ces conditions de travail en binôme avec chacune des enseignantes pour pouvoir proposer des ateliers et un suivi qui correspondent aux besoins des enseignantes et de leurs apprenants.

b. Des enseignantes novices en approche créative

Les enseignantes partenaires sont formées aux démarches communicative et actionnelle, mais elles sont désireuses d'approches créatives.

Je m'étais interrogée, au début de ce projet, sur les raisons pour lesquelles nous, jeunes enseignants, n'étions pas formés aux approches créatives, alors que des travaux existent sur le sujet depuis les années 1970, et que des études montrent que la nouvelle génération d'apprenants demande plus de créativité. Nous parlons ici de ce que les sociologues appellent la génération Y et la génération Z, celle des adolescents d'aujourd'hui, les apprenants jeunes adultes de demain. Mon objectif, durant ce master, est d'acquérir une pratique enseignante adaptée aux apprenants d'aujourd'hui, mais aussi à ceux de demain. Or, il m'apparaît clair que la créativité va devenir de plus en plus nécessaire, demandée et appréciée par les apprenants.

Nous avons supposé que des différences générationnelles pouvaient expliquer ce manque d'engagement des formateurs pour les approches créatives ; hypothèse travaillée d'abord par Joelle Demougeot-Lebel (DEMOUGEOT-LEBEL, 2014) dans son travail de recherches et d'observation des jeunes enseignants en milieu universitaire.

« Hypothèse 1 : Les membres de la Génération Y sont considérés comme créatifs, actifs dans leur recherche d'informations et ayant le goût de l'innovation. Selon cette hypothèse, nous nous attendons donc à ce que les jeunes MCF, dès qu'ils en ont la latitude, abandonnent les méthodes d'enseignement transmissives, telles que le cours magistral, et mettent en place des pratiques pédagogiques innovantes dans les cours qu'ils donnent à l'université. »

Elle observe les pratiques de classe et analyse les témoignages d'une vingtaine de jeunes enseignants à l'université. Dans ces témoignages, les enseignants parlent aussi de leurs intentions pédagogiques, mais il s'avère que « les jeunes MCF n'abandonnent pas les méthodes d'enseignement transmissives au profit de pratiques pédagogiques innovantes dans les cours qu'ils donnent à l'université ». Autrement dit, ce n'est pas parce qu'ils font partie d'une génération dite créative, qu'ils innoveraient, qu'ils mettaient cette créativité au service de leurs étudiants. Ce décalage pourrait s'expliquer par un manque de formation (ces jeunes enseignants veulent bien « inventer » de nouvelles manières

d'enseigner, mais ne savent pas comment s'y prendre, surtout que le domaine de compétence dans lequel ils sont spécialisés n'est pas forcément lié à l'enseignement) ou par la rigidité du cadre institutionnel (des cours divisé en CM, en TD), ou encore par une certaine idée d'excellence du travail universitaire à maintenir. Peu de créativité, donc, dans les pratiques de classes de ces jeunes enseignants de génération Y : l'hypothèse ne se valide pas.

Quelles qu'en soient les raisons, on note que la créativité peine à faire son entrée dans les pratiques enseignantes à l'université. Or, c'est bien là le lieu de formation des deux enseignantes partenaires du projet, et d'une bonne majorité des enseignants de langue étrangère. Voilà qui peut expliquer le besoin de formation, de conseils, de Marion et d'Émilie, et l'habitude de faire appel à des intervenants extérieurs.

3. Quelles compétences à développer ?

Puisque les besoins sont réels, il a fallu y répondre. La première étape a été de se demander quels savoirs, savoir-faire et savoir-être rendre accessibles aux enseignantes partenaires, puis d'en dresser une liste.

L'approche par objectif peut ici aider à comprendre et à organiser la formation à la créativité que l'on doit proposer aux enseignants pour que les apprenants développent leur propre créativité en classe de langue.

Ainsi, conscients que rien ne se fait sans motivation, il a d'abord fallu exposer aux enseignants ce qui est susceptible de les motiver dans une approche créative de l'enseignement. Il a ensuite fallu développer leurs connaissances de ce qu'est le slam et en quoi consiste l'écriture créative afin qu'ils soient capables de mieux comprendre cette pratique. Ainsi, ils deviennent capables d'agir en développant de nouveaux savoir-faire. Ils évoluent dans leurs attitudes, ajoutant de nouveaux comportements, de nouveaux savoir-être à leur pratique enseignante.

Tout d'abord, intéressons-nous aux objectifs de motivation. Ici, nous jouons sur deux tableaux en même temps : la motivation des enseignants à proposer des ateliers de créativité à leurs classes, et leur motivation à faire évoluer leur comportement professionnel afin de réaliser ces ateliers.

Ainsi, le site Slam4coinsdumonde a été élaboré pour des enseignants déjà curieux des approches créatives, comme indiqué sur la page d'accueil du site (ANNEXES : C.1) :

« Vous cherchez à mettre vos apprenants face à un nouveau **défi** ?

Vous voudriez insérer un peu de **créativité** dans leur bouche et entre leurs doigts ?

Vous êtes **tentés** par des pratiques telles que le **slam**, l'**écriture automatique**, les **jeux de langues**, les **cadavres exquis** et l'**OLIPO** ... ? »

Je suis; en effet, consciente que la pratique de la créativité en classe, comme toute approche nouvelle doit d'abord venir d'une envie, d'une curiosité personnelle des enseignants.

Je suppose ici que ce sont des enseignants intéressés par l'écriture d'un point de vue personnel mais qui ne sont pas certains des résultats de cet intérêt d'un point de vue professionnel. C'est pourquoi

nous leur proposons des pistes de réflexion quant aux bénéfices que les apprenants vont en tirer sur la page « Ce que les apprenants ont à y gagner » (ANNEXES : C.2.2) :

« 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** ! »

Cette liste est non exhaustive et sera complétée par les observations et les retours des enseignants, notamment de Marion qui analyse l'impact des ateliers sur les apprenants qu'elle a eu. Nous sommes intimement persuadés que de voir ce que les apprenants peuvent tirer des activités créatives constitue une très forte motivation chez les enseignants puisque c'est là le but de la plupart d'entre eux : apporter le meilleur enseignement possible à leurs apprenants.

Pour ce qui est de la motivation des enseignants à transformer leurs pratiques de classe, j'ai l'impression que les enseignants sont au fait de ce besoin puisque Marion, par exemple, affirme qu'elle a besoin d'être formée : « *En fait j'y connais rien du tout... ton aide me serait donc très précieuse.* » (ANNEXES : A.1, 7 janvier). C'est également ce dont nous avons parlé avec Émilie, lorsque l'idée du projet avait germé pendant l'été 2013. Il est expliqué clairement sur le site qu'il est nécessaire de changer de perspective et de méthode pédagogique pour insérer de la créativité en classe :

« En FLE/FLS, on a l'habitude de penser en terme d'objectifs d'apprentissage, contrôlés par des évaluations et encadrés par des compétences langagières.

Ici, il va falloir penser en termes de **mise en confiance, d'expression libre et d'implication personnelle**. En effet, les apprenants récolteront ce qu'ils mettront dans les ateliers, en fonction de leur degré d'implication. Il va falloir qu'ils jouent le jeu !

Une fois les motivations explicitées, je me suis concentrée sur le développement de leurs connaissances. Les savoirs à transmettre concernent majoritairement deux points : l'écriture et sa forme particulière qu'est le slam ; la créativité en elle-même, son fonctionnement, ses atouts, sa finalité et son approche en classe.

Apporter de la connaissance aux enseignants sur ces points est l'objectif de plusieurs pages du site. Par exemple, la page "Slam, Quezako ?" (ANNEXES : C.1.2) apporte une définition du slam,

« Le slam peut être défini comme un **mouvement social, poétique et culturel** qui se fait l'héritier des cultures poétiques européennes (l'art oratoire des Grecs, les troubadours du Moyen-Age, les expériences poétiques des Dada...), américaines (les *battles* de Rap et de Hip Hop) et africaines (les griots...). C'est un moment de partage de textes personnels offerts aux oreilles des curieux. »

tout en conservant un caractère malléable, changeant et diverse à cette définition puisque

« Chez les slameurs, vous ne trouverez personne capable de vous fournir une seule et unique définition du slam. Pour nous, c'est une force, une richesse qui montre à quel point le mouvement est riche, vivant et diversifié. Demandez à un slameur de vous définir le slam, il vous répondra sûrement qu' "**il y a autant de slam qu'il y a de slameurs**". ».

Le site leur propose également de regarder une vidéo qui présente des extraits de scènes slam et des interviews de slameurs et d'une enseignante, afin qu'ils s'en fassent une idée un peu plus précise.

Par contre, il n'y a pas à proprement parler de développement de connaissances générales sur la créativité. En effet, je pense que cela aurait nuit au site qui se veut être un site directement utilisable en classe. J'avais néanmoins dans l'idée de créer un onglet sous la page « Ressources » qui

donnerait des ressources de réflexions, du grain à moudre aux enseignants. En effet, même si je suis convaincue que le recours à la théorie est une étape nécessaire à la compréhension et à la mise en pratique de pédagogies innovantes, mon objectif était d'abord de proposer un produit « clé en main » à l'allure professionnelle et pratique. J'avais en effet peur que les enseignants utilisant ce site se perdent dans la théorie. Mon rôle, en construisant ce site, a donc été de synthétiser mes lectures théoriques sur la créativité. On retrouve le résultat de cette synthèse des connaissances que les enseignants devraient acquérir sur la page « une pédagogie créative ? ». Ainsi, ils découvrent qu'une pédagogie créative ne peut se faire sans deux points essentiels à la créativité : la sécurité et la stimulation (ANNEXES : C.2.1).

On retrouve également une synthèse de mes expériences d'ateliers, de ce qui fonctionne et des raisons pour lesquelles ça marche sur la page « Concrètement en classe / Esprit général » (ANNEXES : C.3). Les enseignants peuvent y acquérir un savoir particulier dont ils ont besoin : savoir ce qu'il se passe pendant un atelier. Ils peuvent lire, par exemple, sur cette page, à quoi ressemble l'espace classe d'un atelier de slam, quels sont les besoins logistiques et en quoi ils sont nécessaires, pour adapter l'aménagement de leur classe à cet esprit général :

« L'idéal est d'avoir une grande salle, autre que votre salle de classe habituelle. **Un groupe de table en U ou en bloc autour duquel tout le monde s'assoit**, dans les mesures du possible. Il faut trouver un équilibre entre le **besoin de cohésion du groupe** qui assure l'écoute et le respect de chacun, et **les besoins d'intimité des participants** : on peut ne pas se sentir à l'aise à l'idée d'écrire quelque chose de personnel juste sous les aisselles de son voisin. **Prévoir un espace "scène" pour la restitution.** Nul besoin de micro ou même d'estrade, mais lors de la disposition des tables et des chaises, il faut aménager un espace assez grand pour pouvoir y bouger et **partager son texte à la vue de tous.** »

Afin que ces savoirs soient applicables en classe, il a fallu les décliner en savoir-faire que les enseignants puissent adopter. Par un dialogue avec ma maitre de stage et les enseignantes partenaires, j'ai réussi à dresser une liste de situations en classe qui pourraient poser problèmes aux enseignants et en proposer les solutions. J'ai conscience que cette liste est loin d'être complète, mais en gardant à l'esprit que ce site et ce projet sont et seront probablement toujours en cours de

construction, il me semble raisonnable de la proposer. Cette construction s'effectue selon le retour que me font les enseignants des activités qu'ils réalisent en classe. Je pense néanmoins avoir répondu aux défis les plus courants de la pratique créative en classe afin d'aider et d'accompagner au mieux les enseignants dont les questions prennent souvent la forme de « comment faire ».

Ainsi, à la question « comment parler de slam à mes apprenants, comment leur présenter les activités ? », je réponds en les aidant à construire leur savoir-faire tout en leur fournissant une fiche pédagogique d'une séquence d'introduction au slam, téléchargeable à la page « Séquence d'introduction au slam » et co-construite avec Marion. (ANNEXES : D1.1). L'objectif de cette fiche pédagogique est de faire découvrir le slam aux apprenants par une vidéo de présentation et par la découverte d'un slam de Souleyman Diamanka. Lors de l'exploitation de la compréhension de ce texte, nous incitons l'enseignant à aller vers l'acquisition de nouveaux savoir-faire qui va dans le sens d'une optique plus esthétique et sensible de la langue. Par exemple, la fiche pédagogique les invite à travailler les sons et leurs ressentis avec les apprenants :

« 3.2 L'enseignant demande aux apprenants de se focaliser sur les sons et le rythme des phrases plutôt que sur le fond pour la deuxième écoute (toujours de la première partie).

Qu'est-ce qu'on remarque ? Des sons reviennent souvent. » ,

« Question sur le style du texte :

Exemple : « Comme une étoile danseuse sensuelle et en sueur au cœur d'une chorégraphie voluptueuse » Quels sont se répètent ? Quel effet cela produit-il ? Les « ss », effet de douceur... »

Il s'agit d'un savoir-faire particulier puisque l'enseignant aborde l'esthétisme d'un document tout en questionnant les apprenants sur les sensations que ce document provoque chez eux. Or, les sensations et l'esthétisme d'un document ne sont pas souvent des domaines exploités en classe.

Une autre question touchant au savoir-faire peut se formuler ainsi : « comment mettre les apprenants à l'écriture » ? C'est une question bien légitime de la part des enseignants, mais l'expérience des ateliers menés précédemment montre que les apprenants, dans leur grande majorité, jouent le jeu et commencent à écrire par eux-mêmes lorsqu'on lance l'activité d'écriture. Pour ceux qui hésitent et/ou résistent à l'écriture, quelques conseils issus du savoir-faire des intervenants slam sont présents sur le site à la page « techniques de gestion de classe » (ANNEXES : C.3.2)

QUE DIRE À VOS 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".

Ayant appris en amont pourquoi ils doivent le faire, les enseignants seront capables d'intégrer ces actes de langages issus du savoir-faire des slameurs, dans leur pratique enseignante. Plus que cela, nous espérons que les enseignants auront envie de développer leur propre savoir-faire en la matière. Les autres questions de « comment faire » des enseignants menant à la mise en lumière d'un autre savoir-faire sont traitées sur cette même page « techniques de gestion de groupe » : elles portent sur la mise en oral du texte, la confiance des apprenants et les pannes d'inspirations.

Quant aux savoir-être, ils concernent davantage l'attitude que l'enseignant devrait adopter à la fois lors de sa préparation de cours, mais aussi en classe. Pour mieux cerner ces savoir-être à acquérir, je me suis fondée sur mes souvenirs d'ateliers de slam, et sur des échanges avec les slameurs qui mènent des ateliers en classe.

Il me semble que l'important au niveau de l'attitude des enseignants lors de la préparation des cours, alors même qu'ils essayent de comprendre les tenants et les aboutissants de la pratique créative langagière, est qu'ils adoptent une ouverture d'esprit et qu'ils développent une attitude positive à propos de la créativité, et à propos des activités proposées sur le site. J'ai besoin, en effet, que les enseignants sortent des préjugés attachés à la créativité, préjugés que j'ai exposé plus tôt. J'ai besoin qu'ils croient à ces ateliers et qu'ils adhèrent à la démarche : quand j'écris sur le site que « **Nous, slameurs, sommes persuadés que tout le monde peut écrire, que la séparation "artiste"/"commun des mortels" n'a pas lieu d'être.** », je souhaite qu'ils adhèrent à cette idée, car ils seront alors persuadés que chacun de leurs apprenants peut écrire aussi. Or, cette confiance dans le fait que les apprenants vont écrire est un des moteurs de la dynamique qui les fera écrire : il est nécessaire de les persuader qu'ils peuvent écrire et mieux vaut, donc, en être persuadé soit même. Ce sentiment doit se traduire dans leur attitude.

Afin d'initier cette confiance dans le projet, j'ai précisé dès la page d'accueil comment et par qui ce site avait été construit (ANNEXES : C.1.1) :

« Les activités proposées ici sont conçues par une slameuse-étudiante-en-Master2FLE, en collaboration avec des enseignants de FLE/FLS : un combo **entre créativité et réalité pédagogique et institutionnelle** ! ».

En voyant que le site et les activités ont été conçus par une collaboration entre enseignants, cela leur procure un sentiment de confiance professionnelle : ce site a été construit par des pairs qui connaissent les défis, les conditions d'exercice et les difficultés du métier. Le fait que l'un de ces enseignants pratique, en plus, le slam et les ateliers d'écriture est un gage de sérieux supplémentaire qui touche à la *spécialisation* en slam et en créativité. C'est une idée que Marion m'a donné lors d'un de nos échanges (ANNEXES : A.1, 18 mars) :

« Ah y a juste un truc qui manque sur ton site... j'trouve que ça serait bien qu'on sache qui est derrière ce travail énorme présenté sur ce site merveilleux. Pourquoi ne pas faire une petite présentation ? Bon moi je sais un peu qui t'es mais après si y a des profs qui aimeraient utiliser ce qu'il y a sur ton site bah qu'ils sachent qu'ils ont affaire à une pro du slam FLEtique, qu'ils aient confiance en utilisant ces fiches pédagogiques et en suivant tes conseils, qu'ils sachent que ça n'est pas mauvais pour les élèves tout ça... »

Quant aux savoir-être à acquérir en classe, ils sont de deux ordres : le premier est d'accepter une certaine mise en retrait de l'enseignant, le deuxième est une plus grande flexibilité quant aux objectifs attendus en classe. En effet, l'écriture est une activité habituellement solitaire, il faut donc laisser les apprenants écrire seuls, tout en restant à leur disposition en cas de besoin. C'est là, je pense, le plus gros défi que les enseignants vont devoir relever parce que l'enseignant a plutôt l'habitude de mener la classe, d'être au premier plan dans la transmission des connaissances. Comme exposé sur la page « Concrètement en classe » (ANNEXES : C.3), je leur recommande par exemple : « Asseyez-vous avec eux ou du moins ne passez pas entre les rangs pour voir ce qu'ils écrivent : patience ! ».

La flexibilité quant aux objectifs à atteindre est également un point très important : créer sur objectif est un exercice délicat qui peut mettre les apprenants sous pression. Comme expliqué sur la page « Concrètement en classe / Esprit général » (ANNEXES : C.3), l'important est que les apprenants

écrivent, c'est là le seul objectif réel et mesurable des ateliers. Il faut donc laisser de côté, pour un moment, les stricts objectifs langagiers :

« Pour le temps de l'atelier, **laissez tomber les objectifs linguistiques stricts** : on ne corrige pas les fautes d'orthographe, de grammaire. On utilise la ponctuation en ne pensant plus aux groupes de sens, mais au rythme voulu. Victor Hugo lui-même l'a voulu : "L'étang mystérieux, suaire aux blanches moires, / Frissonne; au fond du bois la clairière apparaît ; " Et vous n'auriez pas corrigé ce cher Victor, n'est-ce pas ? »

4. Retour réflexif sur la formation des enseignants

Lorsque j'ai bâti le site pour la première fois, le projet Slam4coinsdumonde en était encore à ses balbutiements : il devait encore s'agir d'un support où les enseignants pourraient trouver des activités à faire en classe et un espace pour partager le rendu des activités sous forme de capsules vidéo des slam des apprenants. Mais, en échangeant avec les enseignants partenaires, nous nous sommes rendu compte qu'il manquait le volet de formations des enseignants aux activités créatives.

Construire ce volet a demandé une bonne part d'écoute des besoins des enseignantes, d'observations des pratiques des intervenants lors des ateliers de slam, et de concrétisations de théories éducatives. En effet, une grande difficulté de l'exercice a été de confronter tout ce que je pensais de l'enseignement et de la créativité à la réalité du public spécifique de l'enseignant de langue étrangère. Ce public est très diversifié dans son approche de l'enseignement, de la créativité et dans son rapport à la langue : certains n'ont jamais abordé la gestion de la créativité en cours, tous n'ont pas l'amour de la langue qui caractérise mon propre rapport à la langue et qui fonde mon rapport à la créativité, d'autres ont du mal à accéder au ressenti de la langue ou ne perçoivent pas l'esthétisme d'un texte. La première difficulté a donc été de prendre du recul par rapport à toutes ces questions qui bouillonnent en moi de manière continue, afin de comprendre que les collègues qui vont utiliser ce site ne partagent pas forcément la même intensité sur ces questions. Une fois cette étape liée à l'unicité individuelle de mes collègues et de leur rapport différent à l'écriture, j'ai dû me mettre à leur place pour proposer un site utilisable à leur niveau.

En commençant, je n'avais pas d'idées clairement définies des compétences et des savoirs à transmettre aux enseignants. J'ai décidé de tracer les contours d'un esprit général des ateliers, esprit général dont ils pouvaient s'inspirer et qu'ils pouvaient essayer d'incarner selon leur personnalité et leurs manières de faire, plutôt que de leur dicter une conduite stricte à tenir. Je suis, en effet, convaincue que c'est à l'enseignant de trouver sa voie dans la créativité. C'est une démarche qui se doit personnelle afin d'être efficiente et permettre aux enseignants d'assumer cette démarche en classe. De plus, cela permettrait à l'enseignant de ne pas se soumettre à une certaine injonction d'innovation, décrite par François Rubens dans cet article sur la formation à l'innovation proposée aux enseignants¹⁴. En effet, travailler sur l'approche créative en suivant un chemin déjà tracé serait complètement contre-productif, tout autant que d'imposer l'innovation aux enseignants. C'est à eux

¹⁴ <http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/innovation-comment-former-les-enseignants.html>

d'aller chercher l'innovation dont ils ont besoin, en fonction de ce qu'ils font déjà en classe et de ce qu'ils souhaitent faire. C'est pourquoi j'ai choisi une approche par conseils plutôt qu'une réelle formation par objectifs : chacun est ainsi libre de se fixer ses propres objectifs, et chacun peut approcher la créativité selon ses propres pratiques professionnelles et sa personnalité.

Sur un autre point, j'ai d'abord éprouvé des réticences à dresser une liste des bénéfices que les apprenants pourraient tirer des ateliers créatifs, et ce, pour deux raisons. Premièrement, parce que je n'aime pas considérer l'apprentissage comme devant être rentable. Apprendre pour le plaisir d'apprendre devrait être, selon moi, la seule motivation à un apprentissage. Exit, donc, une vision utilitaire de la connaissance « pour que ça serve à quelque chose ». Deuxièmement, parce que j'étais – et je suis toujours – persuadée que ce qu'on apprend par la créativité dépend de ce que l'on y met, de son implication personnelle. Ainsi, dresser une liste de bénéfices dont tous les apprenants pourraient bénéficier me paraissaient bien illusoire et je ne voulais certainement pas me trouver dans la position de celle qui promet des acquis alors qu'elle n'a aucun contrôle sur le déroulement des activités (l'implication des apprenants, la manière dont les activités leur sont délivrées). C'est en parlant avec ma maîtresse de stage Mme Chantal Dion, que j'ai réalisé que j'avais tort et que les enseignants qui fréquenteraient le site auraient besoin de savoir précisément ce qu'ils pouvaient en attendre. Ainsi, j'ai compris que j'avais besoin d'explicitier les bénéfices des activités que je propose pour intéresser les enseignants. Ils ne peuvent être intéressés que par des réponses abstraites du type « les étudiants y trouveront ce qu'ils y mettent », parce que ce n'est pas très rassurant pour eux. En confrontant mes intuitions personnelles aux impressions des slameurs qui ont fait des ateliers en FLE, j'ai pu réussir à regrouper les principaux bénéfices notables des ateliers de slam en FLE afin de la partager sur le site. Chantal m'a aussi permis de réaliser que mon idéologie de la connaissance, même si elle était louable, ne pouvait convenir au monde professionnel qui demande du concret.

Enfin, j'aurais peut-être dû expliquer plus clairement aux enseignantes les principes qui sous-tendent la mise en créativité des apprenants, être davantage dans l'explicatif que dans l'injonctif, comme, par exemple, dans l'introduction à l'atelier poésie géographie (ANNEXE : D.6.1), où la fiche enseignante explique que « l'enseignant doit et ne doit pas ». En procédant ainsi dans les fiches pédagogiques, je voulais coller au produit que je voulais proposer : des activités clé en main, avec des indications claires. En effet, la question était de savoir ce que cherchaient les enseignants qui venaient sur le site : soit des activités toutes prêtes à faire en classe, soit une formation à la créativité. Bien que les deux soient intimement liées, j'ai pensé que les enseignants voulaient en

priorité des activités à faire en classe, et non une formation à la créativité. C'était là l'intérêt principal du site, et j'ai donc décidé d'être plus directive dans les fiches pédagogiques, injonctions qui s'expliquent dans le site, par les explications courtes données dans le reste des pages.

III. TÉLÉCOLLABORER, TÉLÉCOOPÉRER : RÉPONDRE AUX BESOINS DES ENSEIGNANTES ET DÉVELOPPER LE SITE

Une mise au point terminologique est ici nécessaire pour tenter de définir les relations qui se sont développées entre les enseignantes partenaires, le projet et moi. Je vais manier deux concepts : celui de télécollaboration, et celui de télécoopération. Tous deux ont en commun d'être un travail partagé entre personnes éloignées, unies par les mêmes objectifs et réunies grâce aux TICE. Cette réalité est omniprésente dans le projet Slam4coinsdumonde. Rappelons brièvement que j'aborde ici les relations qu'ont tissées les enseignantes avec d'un côté, la conceptrice-tutrice, et avec, de l'autre, le projet.

Bernadette Charlier et Daniel Peraya (CHARLIER, PERAYA, 2003, 138) définissent ces deux concepts comme suit :

« la coopération caractérise une communauté active d'acteurs qui s'accordent pour s'aider à atteindre leurs objectifs individuels. Par contre, la collaboration désigne la création d'un langage et d'une signification partagés qui permettent à la collectivité de se définir un objectif commun ».

Notons tout d'abord qu'il ne s'agit pas de choisir entre ces deux notions, mais plutôt de tenter de situer nos échanges sur un continuum dont elles constituent les axes.

En ce qui concerne la construction du projet et le développement du site, Marion, Emilie et moi avons développé une coopération, c'est-à-dire que nous nous sommes entre-aidées afin d'atteindre nos objectifs individuels : les enseignantes voulaient faire slammer les apprenants et travailler la créativité en classe ; je voulais expérimenter mon site et les activités. Par leurs retours, je pouvais atteindre mon objectif qui était d'améliorer le site, de le rendre le plus professionnel

possible ; par mes propositions d'activités, les enseignantes pouvaient également atteindre leur objectif de créativité en classe.

Nous avons également collaboré dans le sens où nous avons créé ensemble des activités et des fiches pédagogiques, en utilisant des compétences et des connaissances complémentaires. Sans cette collaboration ces fiches pédagogiques n'auraient pas vu le jour. De plus, je partageais de tout cœur l'objectif des enseignantes partenaires de faire slamer les apprenants.

Collaboration ou coopération, rappelons que ces relations se sont effectuées à distance, c'est pourquoi nous parlons de télécollaboration et de télécoopération : *télé* étant le préfixe employé pour signifier « à distance ».

La télécollaboration utilisée ici ne vise pas à la construction d'un scénario pédagogique, démarche ancrée dans l'approche communicative et actionnelle, puisque cette partie du site ne sera jamais directement manipulée par les apprenants, mais elle en reprend les codes et la démarche afin que les enseignants amènent leurs apprenants à la créativité linguistique.

Par exemple, dans sa version définitive encore à élaborer, le site proposerait aux apprenants de faire partie d'un concours de slam numérique, concours dans lequel ils seraient en contact entre eux par le biais de commentaires qu'ils pourraient écrire sous leurs vidéos de slam. Ce concours représente une tâche finale, une mise en situation réelle puisqu'il s'agirait d'un concours de slam réel : avec des jurys, des performances, des notes, et un public. Les apprenants seraient aussi en contact avec des francophones natifs, puisque les jurys de ces vidéos seraient des slameurs et des professeurs de FLE francophones.

Dans sa version actuelle, notre site suit les mêmes étapes que l'élaboration d'un scénario pédagogique, et ce, notamment parce que les objectifs y sont divisées en tâches et en micro-tâches. Ces micro-tâches sont organisées autour d'un point linguistique jugé utile à l'accomplissement d'une tâche globale, l'écriture d'un slam, qui prend son sens dans un scénario qui pourrait s'intituler « participer à un concours de slam ».

Analysons maintenant la dynamique de nos échanges avec les enseignantes partenaires. Nous verrons tout d'abord comment la coopération nous a permis, à moi et aux enseignantes partenaires, d'atteindre nos objectifs personnels. Ensuite, nous analyserons précisément quels ont été nos rôles avant de voir, dans une troisième partie comment les enseignantes et moi avons échangé ensemble pour collaborer dans la construction d'activités, à l'aide de cas pratiques. Dans un

troisième temps, nous nous intéresserons à la modalité et aux caractéristiques de cette relation de travail partagé. Enfin, nous reviendrons sur cette expérience dans une optique réflexive.

1. Des objectifs communs et des objectifs personnels

Comme expliqué dans l'introduction de ce mémoire, le travail en commun avec les professeurs partenaires est venu combler un manque des deux côtés du projet : mon manque d'étudiants sur lesquels tester les ateliers, et le manque d'acquis spécifiques nécessaires à la créativité des enseignantes qui avaient envie de pratiquer avec leurs apprenants. En effet, ces manques se faisaient sentir non seulement de mon côté qui cherchais une concrétisation à mon travail et une validation de mes hypothèses quant aux effets de la créativité sur des apprenants, mais aussi du côté des enseignantes qui cherchaient à développer une approche complémentaire à leur pratique professionnelle actuelle.

D'un point de vue plus concret, la télécoopération avec Marion et Émilie m'a permis de pouvoir expérimenter le site que j'avais créé. En effet, il me manquait jusqu'alors un terrain concret pour tester à la fois les activités et les conseils aux enseignants. Ce manque s'est d'autant plus fait sentir que la dernière chose que je voulais était de créer un site à résonnance pédagogique sans que ce site n'ait été « testé et approuvé » par des professeurs en situation de classe. Un site déconnecté des apprenants, des enseignants n'est pas un site utilisable en classe. Or, c'était la vocation des ateliers proposés.

Dans cette perspective, nos rôles –le mien et celui des enseignantes- étaient clairement établis au départ : mon rôle était de proposer des activités et d'accompagner les enseignantes au maximum dans leur réalisation ; celui des enseignantes était de réaliser les ateliers et de me donner en retour leurs impressions, leur commentaires. Nos objectifs étaient également clairement établis : mon objectif était de développer le site, le leur était de faire slamer leurs apprenants.

Il s'est avéré, au fil de nos échanges, que ces rôles se sont transformés peu à peu, puisque les enseignantes, dès la lecture de certaines activités, les ont adaptées à leur contexte spécifique, ce qui signifie qu'elles se les sont appropriées. J'ai donc constaté que les enseignantes sont allées bien plus loin que les retours que je leur avais demandés : elles ont modifié d'elles-mêmes le contenu que je proposais.

Encore mieux, l'une d'entre elle en est venue, à la fin de son stage, à créer de toutes pièces un atelier basé sur la créativité.

Réussir à transmettre cette compétence à mes collègues était un objectif qui m'a également fait pencher pour la télécollaboration, et ce, pour plusieurs raisons. D'un point de vue personnel, cela répondait d'abord à un sentiment de frustration par rapport à mon propre apprentissage de l'anglais. Mon niveau de maîtrise de la langue me permettait de communiquer dans cette langue que je ne voulais déjà plus considérer comme étrangère. J'étais pataude et peu éloquente dans cette langue qui m'étriquait par manque de maniabilité des savoirs que j'avais acquis. Lorsque j'ai décidé de devenir enseignante de FLE, j'ai donc cherché à donner aux apprenants cette maniabilité de la langue qui m'avait manqué, et je pense que la créativité est un outil adapté pour cela.

Stimuler la créativité des enseignants, développer cette compétence en eux, est également un objectif qui m'a poussé à télécollaborer. Ainsi, restant ancrée dans les valeurs du slam, j'ai le loisir de rendre accessible à des enseignants une vision positive et accessible de la créativité, ainsi qu'une vision créative de la langue et de son maniement. C'était un objectif en soi de cette télécollaboration.

Enfin, si d'autres enseignants étaient capables d'autonomie dans une approche créative de l'enseignement, de créer leurs propres activités de créativité linguistique, cela transposerait mon projet initial en une approche pédagogique légitime : puisque d'autres enseignants étaient capables, par le développement de leur propre créativité, de développer la créativité linguistique des apprenants, ma personnalité et mon rapport à l'écriture n'en était pas le seul facteur. Ainsi, que d'autres enseignants puissent proposer des ateliers d'écriture créative en fréquentant mon site, légitime ma démarche.

Ces objectifs, qu'ils soient personnels ou professionnels, ont été remplis, et parfois dépassés. Il faut maintenant analyser comment ce travail en commun à distance s'est déroulé et quels ont été les rôles de chacune dans ce travail. Pour ce faire, je vais analyser, dans nos échanges, d'abord les rôles que les enseignantes et moi avons tenus. Ensuite il s'agira de voir comment nous avons adapté et parfois co-construit les activités ensemble, en étudiant des cas pratiques. Enfin, un retour réflexif sur cette télécollaboration permettra de comprendre à quel point elle a joué un rôle de moteur essentiel dans le développement du projet.

2. les rôles de chacune dans la télécollaboration

a. Les enseignantes partenaires

Le premier rôle que les enseignantes partenaires ont tenu dans notre coopération a été informatif : elles devaient m'informer de leur situation tant institutionnelle que leur situation de classe. En effet, n'ayant pas la possibilité de venir sur place pour observer leur classe, mais ayant besoin de savoir à qui ces ateliers allaient se destiner, j'avais besoin de connaître au plus près leur situation, leurs apprenants, les motivations de ces derniers à apprendre le français.

Marion m'a transmis ces informations lors de notre premier entretien Skype. J'en ai retenu que ses apprenants étaient des adultes hispanophones, qui apprenaient le français par goût et par plaisir de la langue et de la littérature, mais que les motivations de certains étaient également professionnelles puisqu'ils avaient le projet de venir travailler en France. Ils étaient divisés en deux groupes, l'un débutant, l'autre de niveau B1-B2. Ces groupes ont ensuite évolué.

Je savais par ailleurs que Marion était en stage, et que son établissement d'accueil était enthousiaste à l'idée qu'elle propose des ateliers de slam et d'écriture créative dans le cadre de ses ateliers de langue et civilisation. Ce statut de stagiaire ne lui donnait néanmoins pas une grande latitude pour négocier des changements au sein de l'organisation de son établissement. Ainsi, je lui ai demandé de m'informer au plus vite en cas de changements éventuels, ce qu'elle a fait dans notre échange du 18 mars, lorsqu'elle a anticipé un regroupement de différents niveaux dans ses ateliers (ANNEXES : A.1, 18 mars) :

« Bon et va peut-être y avoir un changement...les profs ont dans l'idée de grouper tous les ateliers : ce qui veut dire qu'on devra travailler avec des élèves de 3°, 4° et 5° (ce qui fait du B1 au B2). Et j'le saurai qu'au retour des vacances, soit le 6 avril. C'est pas un énorme problème en soi mais va falloir adapter. »

Je sais aussi que Marion a des thèmes d'étude à respecter, comme par exemple le développement durable ou le climat, et qu'il faudra s'y adapter : *« j'ai cette contrainte-là, bosser les thèmes qu'on m'impose »* (ANNEXES : A.1, 9-10 mai).

Avec Émilie, nous avons déjà échangé de personne à personne sur sa situation lorsque nous nous étions rencontrées durant l'été 2013. Elle était T.A (*Teacher Assistant*) au sein du département d'une université américaine, qui lui confiait à la fois des heures d'enseignement, et des heures de tutorat. Elle a réalisé les ateliers d'écriture créative et de slam dans le cadre de ses heures d'enseignement du cours de *French Conversation* dont elle avait la responsabilité. Ce cours est ouvert à des étudiants de troisième année de niveau *intermediate* to *high-intermediate*, ce qui équivaut à une fin de niveau B1 début B2.

D'un point de vue institutionnel, je savais qu'Émilie était plus libre que Marion, mais qu'elle devait présenter son *curriculum*, ce qu'elle prévoyait de faire en cours établi en une progression d'objectifs, à son professeur référent.

Le deuxième rôle que les enseignantes partenaires devaient remplir était de tester les activités et les conseils donnés sur le site, puis de me donner des retours sur comment ça s'était passé en classe.

La plupart de ces retours ont été effectué via Skype et les enseignantes m'ont retransmis les réactions des apprenants lorsqu'ils ont appris qu'ils allaient faire du slam (de l'anxiété, généralement), et comment les activités se sont déroulées, et si elles ont plus ou moins marché.

Ainsi, Marion me raconte le déroulement de l'atelier qu'elle vient de faire avec une de ses classes, et nous voyons ensemble des pistes pour résoudre les blocages des apprenants :

« Marion me dit avoir testé l'atelier sur « parler de soi » avec les textes de Fauve Loterie et De Ceux. Au premier essai, elle a suivi la fiche pédagogique proposée et des apprenants sont sortis du cours en pleurant, paniqués parce qu'ils ne comprenaient pas l'audio : ça allait trop vite. Marion me dit pourtant qu'elle les avait prévenu que ce n'était pas le but, de tout comprendre. Elle me dit donc avoir ajusté le tir pour les classes suivantes : elle donne en lecture le texte écrit avant de le diffuser à l'écoute. »

Au fil de notre coopération est apparu un troisième rôle des enseignantes partenaires : me donner des situations à résoudre. Elles ont donc joué un rôle de commanditaires d'activités. Par exemple, Marion a bâti seule une séquence d'introduction au slam et m'a demandé de l'aide pour apporter de la production écrite afin de venir conclure cette séquence. Ainsi, après m'avoir expliqué

comment elle avait construit sa séquence d'introduction au slam, elle me demande de l'aider à développer une activité de production écrite créative (ANNEXES : A.1, 10 et 14 mars) :

« Marion me dit qu'elle a réalisé une séquence pédagogique d'introduction au slam sur une vidéo et un texte de Souleyman Diamanka qui aborde l'amour. Elle voudrait mon aide pour qu'une activité de production écrite vienne conclure cette séquence. ».

Elle précise sa demande le 14 mars : *« Y aurait des choses à ajouter à cette exploitation...genre un petit atelier d'écriture d'une demi- heure...je pense »*. Nous analyserons les détails de notre collaboration sur ce point dans les études de cas.

Il est également intéressant de noter qu'ici, Marion a transposé ses compétences de création de séquence pédagogique inhérentes à sa formation d'enseignante afin de créer une séquence d'introduction au slam. Avec son accord, c'est une fiche pédagogique présente sur le site Slam4coinsdumonde. On voit ici que notre collaboration a été réalisée dans une optique de mutualisation non seulement de nos savoir-faire, mais aussi du matériel pédagogique créé.

Enfin, l'une des enseignantes, Marion, a porté notre travail en commun à un point supérieur puisqu'elle a créé par elle-même un atelier d'écriture créative, inspiré d'une conférence qu'elle avait suivi durant sa formation et basé sur un texte de Francis Ponge, *Le pain*. Elle répondait ainsi à une contrainte institutionnelle (ANNEXES, A.5) :

« Onze thèmes vont tomber pour l'examen oral des 3^e années, or, les profs ne vont pas avoir le temps de tous les voir. Donc elles m'ont chargé de travailler avec les apprenants les thèmes qui ne pourront être vus en classe. J'ai donc dû adapter mes ateliers de slam à cette nouvelle demande, contrainte. J'ai donc créé une activité. Et j'me suis régalée : j'kiffe créer des séquences péda ! Et puis c'est plus facile ensuite de présenter à la classe quelque chose qu'on a créée, je trouve. J'avais adoré lors de la journée pédagogique de l'univ' l'activité d'écriture créative qu'on avait fait à partir du texte Le Pain de Francis Ponge. Je voulais le faire découvrir à mes élèves pour leur faire partager le plaisir que j'avais eu à le faire. Je ne m'étais au début pas du tout sentie capable d'écrire un texte

de ce genre, surtout en si peu de temps (moins de 15 min), et puis j'ai vu que j'en étais tout à fait capable et qu'en plus j'y avais pris beaucoup de plaisir. J'me suis dit que ça aurait peut-être le même effet sur mes élèves. Et ben je crois que ça a été le cas. »

On le voit dans ce témoignage, Marion s'est tout à fait sentie capable de créer un atelier par elle-même, et elle y a même pris du plaisir. Elle a aussi réussi à mener cet atelier de manière à ce que ses apprenants écrivent (ANNEXES : A.5) : son objectif est atteint, le mien (de la rendre capable de créer une activité de créativité linguistique) aussi.

b. Mon rôle de conceptrice et de tutrice

Le premier rôle que j'ai tenu dans cette télécoopération a été celui de conceptrice. D'abord du projet, puis du site et enfin des activités. Mon premier gros travail pour construire ce projet et le site a été de définir le public de ce produit. Une fois les enseignants définis comme public, j'ai organisé le site en fonction de leurs besoins supposés : j'ai donc tenté d'anticiper les besoins des enseignants et d'y répondre par le site et par les activités.

La fréquentation et l'utilisation du site ont suffi pour l'une des enseignantes, Émilie qui était déjà familière du slam, mais Marion avait besoin de plus. C'est ainsi qu'une relation de tutorat s'est instaurée entre nous.

Le tutorat se définit par une relation asymétrique entre les participants : ainsi, le tuteur maîtrise une compétence que le tutoré veut acquérir. Il tient un rôle d'accompagnant vers l'acquisition de cette compétence. Comme l'explique Thierry Bédouret (BEDOURET, 2002), le tutorat se teinte également d'une aide personnalisée et individualisée. Construire cette relation avec Marion a été nécessaire pour que l'on puisse adapter les activités du site à ses classes et pour pouvoir la mettre en confiance avec le site, le projet et la réalisation des activités. La relation de tutorat, on le voit ici, se teinte de valeurs affective.

Pour que ce tutorat parte sur de bonnes bases, il a d'abord fallu qualifier l'aide dont Marion avait besoin lorsqu'elle m'a écrit le 7 janvier : « ton aide me serait donc très précieuse ». Après un entretien Skype, j'ai conclu que l'aide dont elle avait besoin caractérisait un besoin matériel, cognitif et émotionnel : elle avait besoin des ateliers proposés et d'apprendre à en faire par elle-même, d'en savoir plus à propos du slam, de la créativité et de comment la favoriser chez les apprenants, mais surtout, elle avait besoin d'être rassurée sur sa capacité à mener des ateliers créatifs, à faire face aux doutes et à la spontanéité des demandes de ses apprenants.

C'est ainsi que le travail de tutorat a commencé avec Marion. Sachant qu'elle était la mieux placée pour établir ses besoins et ses manques, je l'ai invité à me faire part de ces derniers (ANNEXES, A.1, 14 mars) :

« Hésite pas à me dire ce dont tu as besoin et qui n'apparaît pas sur le site, c'est ma partie du boulot de faire les recherches et le travail pour

que tu te sentes à l'aise à faire les ateliers et que tout se passe bien, donc vraiment, n'hésite pas !! »

Elle me donnait des retours concrets et je l'aidais à acquérir des connaissances, des savoir-faire et une attitude de confiance : les bases de notre collaboration étaient établies.

Puis, au fil de notre collaboration, Marion est devenue une force de proposition : elle devenait de plus en plus autonome et confiante (ANNEXES : A.1) :

« Et j'aurais quelque chose à te proposer. J'avais dans l'idée de leur faire écrire des textes à l'aide de certaines contraintes de l'Oulipo parce que je pense qu'écrire avec des contraintes assez fortes les aiderait à se réconcilier avec l'écriture en français. Ils n'ont pas du tout confiance en eux en ce qui concerne l'écriture. Mais après peut-être que ce n'est pas une bonne idée, j'sais pas, toi qui maîtrises bien l'enseignement de l'écriture...qu'en penses-tu ? »

Mon rôle de tutrice a donc évolué de l'explicitation du processus créatif à Marion vers la confirmation de ses propres hypothèses sur la créativité. Cela nous a permis de co-construire des activités.

3. Les ateliers testés et adaptés : cas pratiques

Nous allons ici analyser trois cas pratiques de notre télécollaboration : tout d’abord la co-construction d’une introduction au slam avec Marion, ensuite la réalisation des ateliers « parler de soi » par Marion, et enfin la réalisation de l’atelier « le nom des villes » combiné au module « les mots-valises » par Émilie.

a. Introduction au slam, Marion, Espagne

Marion a commencé son premier atelier de langue et civilisation par une introduction au slam. Rien n’était prévu sur le site à ce propos. Je m’étais, en effet, concentrée sur le matériel pédagogique créatif en lui-même et je n’avais pas pensé à proposer une activité d’introduction au slam. Notons, par ailleurs, que ni Marion, ni Émilie n’ont, à aucun moment, formulé une demande concernant un besoin d’accéder à une séquence pédagogique introduisant le slam. Réalisant néanmoins qu’une telle séquence d’introduction était primordiale au bon déroulement des ateliers et des modules créatifs, j’ai décidé d’aider Marion et de poursuivre le travail qu’elle avait commencé. Avec son accord, la fiche pédagogique ainsi co-construite sera publiée sur le site, en tant qu’activité d’introduction au slam à faire en classe. Plusieurs étapes sont venues constituer ce processus de coopération (ANNEXES : A.2) :

1. émission de la demande : le 10 mars, Marion me dit avoir réalisé un atelier d’introduction au slam. Précisons que lorsqu’elle parle ici d’atelier, il ne s’agit pas encore d’atelier d’écriture, mais de ses ateliers de langues et civilisation. Elle me demande un retour consultatif sur cette séance et elle me demande des idées pour créer une activité qui amènerait les apprenants à l’écriture. Cet échange s’effectue sur Skype, ce qui me permet de bien voir l’enthousiasme de ma partenaire, mais pas de voir ni de réfléchir aux données concrètes. Je lui demande de m’envoyer ce qu’elle a fait en cours afin que je propose une activité qui y corresponde en objectif et en fluidité.

2. précision et concrétisation de la demande. Le 14 mars, Marion m'envoie deux documents par email : le corps de l'email raconte le déroulement de son cours et la succession des activités qu'elle a animées, une fiche d'exploitation d'une vidéo intitulée *"le Grand Slam de Paname"* (ANNEXES : PJ1) , les paroles du slam de Souleyman Diamanka exploité en cours (ANNEXES : PJ2). On y trouve cinq questions de compréhension de la vidéo que Marion a exploitée à l'oral en cours, et le travail sur les paroles de Souleyman effectué en classe. On peut le voir dans son mail (ANNEXES A.2, 14 mars), Marion met en œuvre des techniques d'atelier d'écriture créative exposées sur le site comme, par exemple, le fait de ne pas trop insister sur le sens précis au premier abord, ou encore faire un travail sur l'image acoustique du texte.
3. prise en compte de la demande et élaboration de ma proposition. Du 14 au 16 mars, j'étudie le travail fait par Marion en classe. Je le mets en forme afin de constituer une fiche pédagogique claire, utilisable pour d'autres enseignants et publiable sur le site. Cette mise en forme me permet également d'y voir plus clair dans la progression de Marion. Je lui propose une fiche pédagogique pour répondre à sa demande d'activité de production écrite. (ANNEXES : PJ3). Cette fiche pédagogique propose des activités pour que les apprenants s'approprient le texte et le thème : d'abord pour qu'ils puissent donner leur point de vue sur la déclaration de Souleyman, puis, pour qu'ils aient l'opportunité d'y répondre, en choisissant quel personnage ils veulent incarner. C'est dans ce choix du personnage qu'ils peuvent vraiment être eux-mêmes en explorant les traits de leurs personnalités en français, ce qui ancre cette activité dans une dynamique créative. De plus, dans la réponse qu'ils doivent rédiger, ils doivent être attentifs à l'aspect sonore de leur texte en choisissant des mots dont les sons construisent des allitérations et des assonances.
4. soumission de ma proposition. Le 16 mars, je sou mets ma proposition d'activité à Marion (ANNEXES : PJ3) et lui demande son avis (ANNEXES : A2, 16 mars).
5. négociations. Le 18 mars, Marion m'envoie ses retours sur cette activité par mail. Elle est contente de l'activité d'écriture qui va relancer un peu l'enthousiasme de ses apprenants :

« Super idée !! Surtout que, lorsque je leur ai annoncé qu'on allait parler d'amour, ils m'ont tous bien fait savoir qu'ils n'étaient pas enchantés du thème. C'est cool de leur montrer qu'on n'est pas forcément obligé d'aborder le thème de l'amour en classe de manière gnangnan. » (ANNEXES, A2, 16 mars).

6. conclusion. Marion effectue l'activité en classe. Je n'ai pas eu de retour sur cette activité.

Pour collaborer dans la construction de ces activités, nous avons utilisé des moyens de communication synchrone et asynchrone en fonction de nos besoins : les messageries instantanées de Facebook et les appels vidéos pour se mettre d'accord sur les besoins et les objectifs de notre collaboration, les mails et Google Drive lorsque nous avons besoin de temps de réflexion et de construction. Cette combinaison des moyens de communication et des outils de travail numériques nous a permis d'être efficaces dans l'avancée du projet.

b. « parler de soi » et « le jeu du dictionnaire », Marion, Espagne

Marion a réalisé en classe un atelier “parler de soi” avec ses classes B1 et B2. Elle a trouvé sur le site les ressources nécessaires et m’a fourni des retours, comme nous en avons convenu lors de notre premier entretien vidéo.

Elle m’explique que certains de ses apprenants de B1 ont paniqué à l’écoute du document support :

« Marion me dit avoir testé l’atelier sur « parler de soi » avec les textes de Fauve Loterie et De Ceux. Au premier essai, elle a suivi la fiche pédagogique proposée et des apprenants sont sortis du cours en pleurant, paniqués parce qu’ils ne comprenaient pas l’audio : ça allait trop vite. Marion me dit pourtant qu’elle les avait prévenus que ce n’était pas le but, de tout comprendre. Elle me dit donc avoir ajusté le tir pour les classes suivantes : elle donne en lecture le texte écrit avant de le diffuser à l’écoute. » (ANNEXES : A.3, 17 avril)

Le diagnostic de Marion est que la chanson utilisée comme document support à l’oral est trop rapide. Sa solution a été de donner en lecture les paroles du texte avant de faire écouter le texte. Il faudra donc que je modifie la fiche pédagogique présente sur le site afin de prévoir une petite activité qui dilue la peur des apprenants face aux difficultés de compréhension orale : lecture des paroles d’abord, comme a fait Marion, ou un jeu, ou tout autre traitement de ce document oral.

Suivant notre objectif, qui est de développer ce site et ce projet, nous élaborerions un parcours qui enchaînerait activités et modules. Ces deux ateliers basés sur des documents oraux un peu trop abruptes pour certains apprenants seraient alors placés après quelques modules travaillant une approche sensitive des sons et l’élaboration d’hypothèses de sens en fonction de l’esthétiques acoustique d’un document oral. Nous ne savons pas, en effet, comment l’enseignante partenaire a préparé les apprenants, si elle a utilisé des modules, ou même si c’était le premier atelier qu’elle a réalisé avec ces classes. Quoiqu’il en soit, il faudra avertir les enseignants de la réaction possible des apprenants, et leur donner des conseils pour y faire face.

c. « le nom des villes » et « les mots valises », Émilie, Texas

Émilie a utilisé le site pour proposer une initiation au slam à ses apprenants. Le fil rouge de ses classes de conversation était la Francophonie et elle a donc choisi l'atelier sur le nom des villes, associé au module abordant la construction des mots valises. Il s'agit là d'une véritable coopération plutôt que d'une collaboration, puisque nous nous sommes toutes les deux entre-aidées à atteindre nos objectifs.

Plusieurs points sont intéressants à analyser dans ses retours. Tout d'abord, elle a réussi à exploiter le site de la manière dont il avait été conçu : d'abord un module, puis un atelier. Cela nous permet de constater que les modules sont bien un premier pas vers l'écriture : ils rassurent les apprenants et les débloquent, comme l'écrit Émilie (ANNEXES : B / PJ6) :

« L'activité des mots valises a permis de briser la glace et de diminuer leur crainte. Le travail en groupe a permis une émulation générale. L'enthousiasme était beaucoup plus présent. [...] Nous avons réparti la classe en 4 groupes de 3 à 4 étudiants. Chaque groupe a sélectionné ses noms de ville et pays et s'est mis à l'ouvrage. Le rendu a été très riche, avec des définitions originales et amusantes. Les étudiants ont pris plaisir à inventer des mots nouveaux et se sont amusés à les partager (beaucoup de rires dans la classe). »

Notons ensuite qu'Émilie s'est totalement appropriée l'atelier sur le nom des villes, et qu'elle a exploité le texte dans l'optique de montrer à ses étudiants tout ce qu'on pouvait faire avec la langue : *“l'analyse du texte « Ottawa » a permis de découvrir plus de techniques poétiques.”* . Elle a suivi la fiche enseignante qui était construite dans ce but.

Au final, Émilie a rempli ses objectifs : *“Ils ont tous écrit un texte, individuellement, en utilisant ou pas les travaux réalisés à partir des deux activités ”*.

Nous n'avons pas conçu de grille d'évaluation pour la réalisation de ces ateliers car nous pensions que le résultat en lui-même, des étudiants qui slament leur propres textes, était une bonne jauge de la réussite des ateliers ; ceux d'Émilie ont tous produit un texte :

« Le jour du partage oral de leur texte, chaque étudiant est passé devant la classe pour déclamer sa production. Tout le monde appréhendait un peu (même moi) mais au final tout s'est extrêmement bien déroulé. Les étudiants étaient enthousiastes de découvrir le texte des autres. À chaque nouvelle lecture, il y avait exclamations d'étonnement, soupirs d'admiration et des rires. Il me semble qu'ils ont beaucoup apprécié l'expérience et ont aimé découvrir le travail des autres. » (ANNEXES : B / PJ7).

Concernant mes objectifs, comme celui de répandre l'idée que les apprenants sont non seulement capables d'écrire des textes créatifs, mais aussi de les slammer et encore d'y prendre plaisir, nous pouvons noter qu'ils ont été atteints, puisque, comme l'écrit Émilie dans son dernier rapport, elle et son collègue ont été impressionnés par la créativité des apprenants :

« Mon collègue et moi-même avons été impressionnés par la capacité des étudiants à produire des textes originaux, émouvants et drôles. L'aspect créatif de l'initiation a bien entendu contribué à les libérer de leur crainte d'écrire «mal ». Puis ils ont eu plaisir à aborder l'écriture du français sous un angle différent. » (ANNEXES : B/ PJ7).

J'avais également comme objectif que le site puisse rendre les enseignants confiants dans le fait de proposer des ateliers d'écriture créative, et c'est le cas avec Émilie, puisqu'elle a l'intention de créer une classe d'écriture créative et de slam au prochain semestre :

« Le site web m'a énormément aidée et je vais l'explorer davantage, si je suis amenée à réitérer l'expérience. Cela m'a même encouragée à mettre en place un atelier slam au semestre prochain, si le programme des cours de l'université le permet. » (ANNEXES : B/ PJ7).

4. La télécollaboration : retour réflexif

La télécollaboration, même si elle n'était pas partie intégrante du projet au départ, est devenue un des piliers essentiels du projet Slam4coinsdumonde. Elle a servi à la fois sur le plan professionnel à concrétiser le projet, à le rendre praticable en classe, mais aussi à l'humaniser, dans le sens où je n'étais plus seule face à mon ordinateur à créer des séquences de pédagogies créatives, mais que je développais ces séquences pour que d'autres personnes les pratiquent.

Cette nouvelle situation m'a apporté beaucoup de motivation et de plaisir.

a. une motivation accrue

La motivation est définie par le Larousse comme l'ensemble des raisons, des intérêts qui poussent quelqu'un dans son action. Travailler avec les enseignantes m'a apporté beaucoup de motivation, et ce, à plus d'un titre.

Tout d'abord, la télécollaboration avec elles a entièrement stimulé le projet après que les étudiants de Carleton, étudiants sur lesquels je devais tester les activités, aient déserté le projet. L'intérêt qu'ont porté les enseignantes partenaires m'a permis de croire que ce projet n'était pas vain, que mon intérêt pour les approches créatives dans l'enseignement des langues étrangères était partagé.

Ce sentiment a été partagé par les enseignantes dès le début de notre collaboration, comme nous pouvons le constater dans les échanges avec Marion (ANNEXES : A.1, 7 janvier) :

« MARION : « J'ai grave hâte ! J'ai envie de commencer là maintenant tout de suite !

LAURIANE : « je suis super excitée aussi !!!! »

Ensuite, savoir que les enseignantes avaient besoin de ce site et de mes compétences pour réaliser des activités qu'elles avaient annoncées à leurs étudiants et à leurs institutions, m'a donné la possibilité d'assumer avec elles cette responsabilité : elles comptaient sur moi et je devais me montrer à la hauteur de l'engagement que notre coopération demandait.

Enfin, la télécoopération avec Marion et Émilie m'a permis, d'un point de vue relationnel, de sortir d'un certain isolement puisque nous travaillons ensemble, bien qu'éloignée de plusieurs centaines de kilomètres.

Ce sentiment a été verbalisé plus d'une fois lors de nos échanges vidéos, et nous en avons une trace dans un courriel envoyé à Marion le 30 mars (ANNEXES : A.1, 30 mars) :

“LAURIANE : « C’est chouette de te savoir motivée de l’autre côté de l’Atlantique !”

b. la relation avec les enseignantes

Nous avons travaillé en confiance avec les enseignantes. En effet, plus que des partenaires du projet, elles sont, au départ, des amies. J'ai déjà travaillé avec l'une d'elle, Marion, comme expliqué plus tôt. Nous sommes, de plus, unies par notre formation et nous savons toute deux que ce projet et son application dans ses classes vont compter pour une bonne part dans la validation de notre Master. Quant à Émilie, nous sommes également amies, et nous sommes, de plus, issues de la même communauté de slameurs.

Nos liens d'amitié sont d'ailleurs visibles dans nos échanges à plusieurs reprises, que ce soit dans le ton ou le registre, familiers, utilisés (ANNEXES : A.1, A.2 et A.3) :

« MARION : J'ai grave hâte » (9 mars) , « MARION : J'ai chopé l'activité de Fauve pour les B2 » (18 mars), « LAURIANE : ola Chica ! » (14 mars), « LAURIANE : «alut Marion! » (16 mars), « LAURIANE : tu veux pas qu'on s'appelle pour en parler vite fait ? » (2 avril), « MARION : Coucou [...] ça te dit un hangout là maintenant ? » (17 avril).

Nous avons parfois des difficultés à nous joindre et nos échanges étaient parfois interrompus pendant quelques semaines, mais grâce à notre relation amicale et de confiance, je ne m'en suis jamais inquiétée. Puisque nous sommes amies, il nous suffisait de nous excuser et de comprendre la situation personnelle de l'autre (ANNEXES : A.1, 24 mars) : *“ LAURIANE : « Désolée pour le délai”*

Pour toutes ces raisons, la collaboration a été un réel plaisir, comme exprimé le 14 mars :

“LAURIANE : « C'est vraiment plaisant de faire ça avec toi !!”.

5. Évaluation de la télécollaboration

Je n'ai pas conçu de système d'évaluation de notre télécollaboration, puisque, dans mon idée, si les enseignantes arrivaient à faire slamer leurs apprenants, c'était que notre collaboration fonctionnait. J'avais prévu, dans le projet initial, des grilles d'évaluation des apprenants, de leur français, mais surtout de leur attitude face au français. Ces grilles d'évaluation ont été transmises à Marion qui analyse dans son mémoire les bénéfices des ateliers sur les apprenants.

Néanmoins, et par souci de toujours mieux faire, j'aurais pu mettre en place certains outils afin de travailler ensemble d'une manière plus efficace. Je regrette, par exemple, que les deux enseignantes n'aient pas eu de moyen de communiquer entre elles, ou encore que nous n'ayons pas une plateforme commune de travail. Cette plateforme n'aurait pas été directement visible sur le site, car il s'agit d'échanges visant à construire les activités et à rendre le site praticable. Les futurs enseignants partenaires du projet qui voudraient utiliser le site n'ont pas besoin d'accéder à ses étapes de construction. On aurait également pu penser à créer un espace de commentaires en dessous de chaque activité afin que les enseignantes partagent leurs expériences.

CONCLUSION

Au début de ce mémoire, je m'étais demandé comment la télécollaboration produite lors de la construction de ce projet Slam4coinsdumonde avait permis d'outiller au mieux les enseignantes partenaires dans le but d'apporter de la créativité en classe de FLE/FLS.

Pour répondre à cette question, il a fallu d'abord exposer les bénéfices que la créativité pouvait apporter en classe, en faisant un bilan explicatif des théories qui explorent le phénomène créatif. C'est dans ces explications théoriques que nous avons trouvé de quoi appuyer nos observations personnelles, et elles ont permis de donner du poids, de la légitimité à nos intuitions personnelles afin de convaincre des enseignants du sérieux et des bénéfices du projet.

J'ai ensuite exposé comment j'avais construit le site Slam4coinsdumonde.com comme un produit pédagogique et didactique utilisable par les enseignants. J'ai appris comment organiser le projet, construire le site et concevoir des séquences didactiques autour des besoins des enseignants qu'il a d'abord fallu définir et comprendre. Mais ce site web n'aurait jamais été réellement fonctionnel et adapté aux besoins des enseignants sans avoir télécollaboré avec Marion et Emilie. Elles m'ont apporté un terrain d'expérimentation sans lequel le site n'aurait jamais été pleinement concrétisé.

Enfin, j'ai mis à jour les principes qui ont sous-tendu notre travail de collaboration et de coopération à distance, afin de voir comment travailler ensemble a servi le projet. Cette analyse m'a permis d'abord de réaliser à quel point je suis reconnaissante aux enseignantes partenaires de m'avoir suivie dans ce projet. Ensuite, j'ai compris la chance que j'ai eu de travailler avec deux amies qui sont déjà intéressées par le slam et les approches créatives. Je réalise que les enseignants qui fréquenteront ce site n'auront pas forcément tous une telle confiance en moi, ni un intérêt aussi présents pour le slam ou la créativité.

Cependant, comme évoqué à plusieurs reprises dans ce mémoire, le projet n'est pas encore à terme, et le site va encore évoluer : en plus d'y ajouter d'autres séquences pédagogiques pour venir compléter celles déjà présentes, je veux créer un espace où les

enseignants peuvent parler des activités qu'ils auront fait en classe, pour qu'ils s'échangent des retours sur leurs techniques, leurs modifications et leurs impressions.

L'idée de créer un tournoi de slam pour apprenants de FLE est toujours là, mais il faut reconnaître que ce projet était bien trop ambitieux. J'ai appris à diviser ce projet en étapes, ce qui est une compétence utile au travail de conception de matériel pédagogique : il fallait d'abord définir précisément le produit, construire le site, puis expliquer ma démarche et trouver des arguments pour séduire les enseignants, concevoir les activités, les tester puis les ajuster selon les retours des enseignantes, aider les enseignantes à acquérir les savoir-faire nécessaires pour délivrer des activités créatives en classe.

Toutes ces étapes ont été très formatrices car, à chaque pas, j'ai énormément appris, que ce soit sur le métier d'enseignant, sur la créativité, sur la conception de matériel, sur la collaboration et la coopération à distance.

BIBLIOGRAPHIE

I. sur l'enseignement et la créativité.

AZZAM Amy (2009), "Why creativity now ? A conversation with Sir Ken Robinson", in *Teaching for the 21st Century*, Vol 67 – 1, p 22-26, consulté <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept09/vol67/num01/Why-Creativity-Now%C2%A2-A-Conversation-with-Sir-Ken-Robinson.aspx> le 19 mai 2015.

BEAUDOT Alain (1973), *Vers une pédagogie de la créativité*, Paris : ESF, coll. Sciences de l'éducation, 119p.

BEDOURET Thierry (2003), « Autour des mots, « Tutorat », « monitorat » en éducation : mises au point terminologiques », in *Recherche et formation*, n° 43, 115-126.

BERTHELOT Bernard (?), *l'imposture pédagogique*, consulté ici : <http://clauderochet.fr/download/pano/Imposture.pdf> le 24 mai 2015.

CAON Fabio (2006), *Le plaisir dans l'apprentissage des langues. Un défi méthodologique*, Perugia : Guerra éditions.

CHEN Sylvia Xiaohua, BOND Michael Harris (2010), "Two Languages, Two Personalities? Examining Language Effects on the Expression of Personality a Bilingual Context", in *Personality and Social Psychology Bulletin*, November 2010, first published on October 13, 2010, consulté ici : <http://psp.sagepub.com/content/36/11/1514.refs.html> le 22 mai 2015.

CLARKE Margaret Ann (2005), « *Creativity in Modern Foreign Language Teaching and learning* », The high education Academy, University of Portsmouth.

DJAVANN Chardortt (2006), *Comment peut-on être français ?*, Paris : Flammarion

DEMOUGEOT-LEBEL Joëlle (2014), « enseignants chercheurs de la Génération Y : incidence sur les pratiques pédagogiques ? », in *Revue Internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30-3.

DERVIN Fred, AUGER Nathalie, SUOMELA-SALMI Eija (dir.), 2013 : *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Paris : l'Harmattan, coll. Langues et Paroles.

DORTIER Jean-François (2001), *Le langage, nature, histoire et usage*, Paris : Sciences Humaines Editions.

GERMAIN Claude (1993), *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'Histoire*, Paris : CLE International.

HAMELINE Daniel (1979), *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, Paris : ESF

HOUDART-MEROT Violaine, MONGENOT Christine (dir.) (2013), *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*, Paris : Honoré Champion Editeur.

LARCOURIE Chantal, 2008 « L'imaginaire : une place dans l'enseignement des langues de spécialité ? » *L'imaginaire dans l'enseignement des langues de spécialité*, Cahiers de l'APLIUT, vol XXVII, n°3 : 8-17.

MOORE Walter J., KENNEDY Larry D. (1971), "Evaluation of Learning in The Language Arts", in BLOOM, HASTINGS et MADAUS (dir.), *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, McGraw-Hill Book Company, 399-445.

MOULLOT Pauline (2012), « comment apprendre à devenir écrivain », in Slate.fr, consulté ici : <http://www.slate.fr/culture/63903/apprendre-devenir-ecrivain-ecriture-creative> le 18 mai 2015.

NEVCHEHIRLIAN, F. (2005). « Slam : les mots à la bouche », in *Lecture jeune, Revue d'information, de réflexion et de choix de livres pour adolescents*, n°115, septembre, pp.18-22

NICOLAS Alain (2014), « la création littéraire ? oui, ça s'apprend », in *L'Humanité* du 25 juin 2014, consulté ici : <http://www.humanite.fr/la-creation-litteraire-oui-ca-sapprend-545499> le 17 mai 2015

PHIPPS Alison, GONZALEZ Mike (2004), *Modern languages : learning and teaching in an intercultural field*, London : Thousand Oaks, 201p.

PUOZZO Isabelle (2013) " Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage", in *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 33, <http://edso.revues.org/174> consulté le 21 mai 2015)

PUREN Christian (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : CLE International, présenté en version numérique en 2012 (<http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>).

ROBERT Corine (2013), « Pour une approche historique des ateliers d'écriture », in HOUDART-MEROT Violaine, MONGENOT Christine (dir.) (2013), *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*, Paris : Honoré Champion Editeur. 61-70.

RIOUX Christian (2006), « L'entrevue- l'imposture pédagogique », in *Le Devoir* du 4 juillet 2006, consulté ici : <http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/112926/l-entrevue-l-imposture-pedagogique> le 26 mai 2015.

RONDIER Mailys (2004) « A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle », in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33/3, 475-476.

SMITH Cameron (2013), « Creative writting is an important tool in second language acquisition and practice », *The Journal of Literature in Language Teaching*, vol.2 (mai, 2013),

VORGER Camille (2011), *Poétique du slam : de la scène à l'école. : Néologie, néostyles et créativité lexicale*, sous la direction de Francis Grossman et de Dominique Abry, Grenoble.

VALETTE Rebecca M., "Evaluation of Learning in a Second Language", BLOOM, HASTINGS et MADAUS (dir), *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, McGraw-Hill Book Company, 817-853.

WILLIAMS Frank E. (déc 1969), "Models for encouraging creativity in the classroom by integrating cognitive-affective behaviors", in *Educational Technology* 9 : 7-13

www.theguardian.com/education/2012.mar/13creativity-in-language-classroom consulté le 16.04.2015

II. sur l'importance de former les enseignants à la créativité et quels en sont les bénéfices

DEMAREST Michel, DRUEL Michel (1970), *La créativité, psychopédagogie de l'invention*, Paris : Cercle du livre économique.

QUESNEL Louis (1970), « La créativité, mot nouveau ou discipline nouvelle ? », *Communication et langages*, vol. 7, p 35-39.

SZERENSCI Katalin (2010), « The need for linguistic creativity in Foreign Language classroom discourse », *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 2, 2, p 286-298.

IV. sur la télécollaboration :

DEAUDELIN Colette, NAULT Thérèse (2003), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre : la place des outils technologiques*, Québec : Presses Universitaires du Québec.

CHARLIER Bernadette, PERAYA Daniel (2003), *Technologie et innovation en pédagogie, dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, Bruxelles : De Boeck.

Dictionnaires :

LEGENDRE Renald (2005), *Dictionnaire de l'éducation*, 3^{ème} édition, Montréal : Guérin.

MORANDI Franc, LA BORDERIE René (2010), *Dictionnaire de pédagogie*, Paris : Nathan, coll. Education en poche.

Méthodes FLE :

Alter Ego A2 (2006), Paris : Hachette.

Echo1 (2008), Paris : Clé International

Alors B1 (2009), Paris : Didier.