

LE SLAM OU LA DÉMOCRATISATION D'UNE PAROLE INCLUSIVE

Dominique Bomans

Université d'Ottawa

Mots-clés

slam – enseignement du français - langues vernaculaires - rapport à la parole - minorité francophone - éducation à la démocratie.

Keywords

Spoken word - French-language teaching - Vernacular languages - Relationship to speech - Francophone minority - Democracy education.

Résumé

Dans une école secondaire rurale du Pontiac, région francophone située au Québec en bordure de l'Ontario, le français standard constitue, à bien des égards, la norme inaccessible à atteindre, les élèves lui préférant de loin leur langue vernaculaire, à mi-chemin entre l'anglais et le français, que l'on dénomme parfois le « pontissois ». Mettant l'accent sur l'enseignement du français parlé et mettant en jeu, ce faisant, un éventuel nouveau rapport à la parole, soulevant la question d'une construction identitaire et linguistique nécessairement pluridimensionnelle au sein d'un milieu francophone minorisé, le slam représente une piste éducative d'accès à une francophonie plurielle, moins homogène et plus ouverte sur le monde. Mais, s'il implique de reconsidérer le statut du français parlé à l'intérieur des murs de l'école et de ceux de la classe, le renouveau qu'un tel « objet » éducatif sous-tend ne va pas de soi : la question de sa définition demeure problématique et ses usages en contexte scolaire soulèvent des défis.

Abstract

In a rural high school in Pontiac, a French-speaking region located in Quebec on the edge of Ontario, standard French is, in many ways, the unattainable standard to achieve, with students preferring their vernacular language, halfway between French and English, which is sometimes referred to as “Pontissois”. Emphasizing the teaching of spoken French and thereby bringing into play a possible new relationship to speech, raising the question of a necessarily multidimensional identity and linguistic construction within a minority Francophone environment, slam represents an educational avenue of access to a plural Francophonie, less homogeneous and more open to the world. Nevertheless, while it involves reconsidering the status of French spoken within school and classrooms walls, the revival that such an educational “object” underlies is not self-evident. The question of its definition remains problematic and its uses in school contexts raise some challenges.

Introduction

D'emblée, il me faut situer cet article à mi-chemin entre le compte rendu de l'expérience pratique et la présentation de la recherche qui en émerge portant sur les enjeux et les potentialités de l'enseignement-apprentissage d'un mouvement social en contexte scolaire. De la naissance à la reconnaissance du slam, je retrace tout d'abord les origines d'un mouvement social dont les principes s'inscrivent dans l'intention originelle de démocratiser la poésie en la rendant publique. Ensuite, partant d'une certaine conception du slam véhiculée essentiellement dans la littérature francophone, je souligne les paradoxes d'une recherche qui, tentant de caractériser le slam comme un genre défini, participe peut-être à l'instrumentalisation de ce dernier dans les milieux scolaires. Je tente alors de soulever quelques pistes de recherche qui permettraient, sans en renier la didactisation, de reconnaître le plein potentiel émancipateur du slam. Alors que je fais le constat des limites d'une recherche et d'une pratique autour du slam comme genre poétique, j'entrevois, au cœur d'un projet professionnel, les potentialités d'une recherche autour du mouvement social à visée démocratique qu'est le slam et de ses possibles retombées sociolinguistiques.

Puisant dans le répertoire linguistique de l'élève et de l'enseignant, sans discriminer, le slam permet l'appréhension de la langue française dans toutes ses variétés. Dépassant les conceptions parfois polarisées du français langue maternelle et du français langue seconde, il réunit, dans un souci de démocratisation de la langue française, à la fois les codes d'une langue scolaire normée et ceux, plus flexibles, des registres linguistiques des individus. Aborder le slam, ce n'est pas enseigner une langue-outil que l'on peut utiliser dans diverses situations de communication, mais bien mettre au centre de son enseignement, le langage, un langage vivant, et non figé, véritablement connecté à l'existence de chacun (Pontbriand, cité dans Tran, 2000 : 41).

Cette recherche dont je présente les prémices n'a pas encore été menée à terme. Ce n'est donc pas le compte rendu et l'analyse de résultats qui sont donnés ici, mais bien une réflexion, issue d'un parcours épistémologique, soulevant une problématique, le récit du projet qui aura servi d'inspiration et quelques-unes des observations préliminaires qui laissent supposer que le slam, par le processus de

démocratisation qu'il met en œuvre à l'intérieur des murs d'une école, redéfinit un rapport à la parole qui, s'écartant parfois de la norme, se veut plus égalitaire.

Ce faisant, le slam peut alors rejoindre les préoccupations collectives d'enseignants, d'enseignantes et de chercheurs et chercheuses qui, dans leur volonté de définir une francophonie plus inclusive, seront amenés à se questionner et à modifier certaines de leurs pratiques. À l'heure de la mondialisation, le prochain défi n'est-il pas la construction d'une identité francophone plurielle qui soit à même d'inclure les identités de chacun ?

1. Le mouvement slam : de la naissance à la reconnaissance

Il existe autant d'histoires d'origines du mouvement slam qu'il existe d'individus, de collectifs, d'organisations investis dans ce mouvement, mais elles se recoupent toutes. C'est donc principalement à l'aide de trois sources que je retracerai les débuts du mouvement slam. Alors que Smith, considéré comme le fondateur du slam, et Kraynak (2009) traitent des origines états-uniennes de ce mouvement, Vorger (2011), dans l'une des premières thèses francophones consacrées entièrement au sujet, retrace l'historique et l'état du slam qu'elle présente d'emblée comme un art. Ancrée dans l'espace culturel français, cette thèse permet de mieux comprendre l'ampleur du phénomène en contextes francophones. Quelques années plus tard, le Collectif 129H (2013), l'un des premiers collectifs de slam français, en dresse un portrait relativement complet dans un guide méthodologique à l'usage des animateurs d'ateliers slam.

Vers la fin des années 1970, Jérôme Salla et Elaine Equi organisent dans les bars de Chicago des spectacles de lectures poétiques, tandis que Ted Berrigan et Ann Waldam mettent littéralement en scène des poètes, vêtus de l'équipement de boxeurs, s'affrontant sur le ring avec leurs mots pour seules armes. Le principe des joutes oratoires précédait de peu le slam qui allait y trouver une certaine source d'inspiration.

En 1984, une poignée de poètes marginaux constitue un groupe hétéroclite d'expérimentation poétique. John Sheehan, ex-prêtre catholique romain, Rob Van Tuyle, enseignant au secondaire, Anna Brown, artiste, Jean Howard, mannequin, Ron Gillette, rédacteur d'une revue florale, Dave Cooper, assistant juridique, Karen Nystrom, étudiante, Mike Barrett, rédacteur pour le *Chicago Tribune*, et Marc Kelly Smith, ouvrier

de la construction, deviennent les membres fondateurs du *Chicago Poetry Ensemble* dont le succès a mené à la fondation du mouvement slam.

Dès les origines, le groupe se marginalise par sa volonté d'affranchir la poésie des conventions et de la rendre plus accessible à tous, notamment par le biais de la performance qui devient, dès lors, aussi importante, sinon plus, que le texte écrit. Malgré le scepticisme dans le monde initié des poètes et lecteurs de poésie de tous genres, le 20 juillet 1986, Smith anime ce qui deviendra la toute première performance slam : *The Uptown Poetry Slam*, au *Green Mill Jazz Club* de Chicago. C'est ainsi que le slam est né du désir d'un ouvrier de la construction de démocratiser la poésie.

Éclosent alors un peu partout des *happenings* slam. La poésie franchit les portes des bars et des endroits les plus « loufoques » à la recherche d'un public plus authentique et plus hétérogène. Les salles se remplissent, les poètes slament et le jury, constitué de cinq personnes choisies au hasard parmi les spectateurs, notent de 1 à 10 les performances qui lui sont présentées. Ce n'est plus l'élite érudite qui décide ce qui a de la valeur ou non, mais bien le peuple, sans qu'il n'y ait prédominance d'un groupe sur un autre. Une synergie se crée entre l'artiste et son auditoire qui lui fait part, dans l'instant, de ses réactions et de ses émotions.

Dès 1987, le mouvement slam local décroche sa première accession médiatique au *Chicago Magazine* et Chicago devient officiellement le berceau du slam. Puis, les choses s'accroissent ; la notoriété du mouvement grandit d'abord à l'intérieur, ensuite à l'extérieur du pays. En 1990, le premier tournoi national de poésie slam (*National Poetry Slam*) a lieu à San Francisco où l'équipe de Chicago démontre son talent. Désormais, le principe de la performance slam s'exporte à New York pour se propager, d'est en ouest, à travers les États-Unis, marquant ainsi les débuts du règne des championnats d'abord locaux, puis nationaux et finalement internationaux.

Mais c'est en 1998, après la parution du film *Slam* de Marc Levin et à la suite du succès qu'il rencontre, que le slam, dorénavant consacré à l'art à part entière, traverse l'océan atlantique, atteignant les pays européens, dont la France parmi les premiers. Les collectifs français pullulent et s'emparent du mouvement à des fins essentiellement éducatives. L'événement slam, art de la parole et performance scénique, devient le lieu privilégié d'expression de tous ceux qui le souhaitent.

Men and women of all ages, all races and nationalities, all socio-economic brackets, and from every occupational niche of society gather together at these events to share their poetry, their performances, and the joy of creating and being part of the slam family¹ (Smith & Kraynak, 2009 : 25).

Enfin vient le temps de l'institutionnalisation du slam. En 2004, c'est la création de la Fédération française de slam poésie. En mars 2006, avec la sortie du premier album de Grand Corps Malade, s'ouvre la scène médiatique française et paraissent les premières anthologies de slam qui marquent la grande limite du texte écrit pour représenter, à lui seul, ce qu'est le slam. En 2008, c'est la création de la Ligue québécoise de slam et, en 2009, la constitution d'une ligue Slam de France qui établira la liste des valeurs et des principes sous-tendant ce qui définitivement est perçu par plus d'un, au-delà d'un genre littéraire, comme un mouvement social à visée démocratique.

De la reconnaissance des principes de ce mouvement naît donc l'adhésion d'une communauté de slameurs qui pratiquent le slam, localement et différemment partout dans le monde, selon les règles qu'ils décident de donner à leurs événements, mais toujours dans le plus grand respect de ces principes fondateurs.

2. Le paradoxe d'une définition et la problématisation d'une recherche

Depuis 2009, l'apprentissage du slam est prescrit dans les programmes d'enseignement du français au secondaire québécois (MELS, 2009 : 156), alors qu'en tant que phénomène socioculturel, il commençait tout juste à se manifester au Canada français. Bien que le slam soit officiellement reconnu par les instances éducatives, la transposition particulière d'un phénomène aussi ouvert et expérientiel, la difficile adaptation de ses principes aux contraintes scolaires et les possibles incompréhensions de certains enseignants à son égard le rendent quasiment absent des planifications annuelles de ces derniers.

¹ [Traduction] « Des hommes et des femmes de tous les âges, de toutes les races et de toutes les nationalités, de toutes les tranches économiques et de tous les milieux professionnels de la société se réunissent lors de ces événements pour partager leur poésie, leurs prestations, la joie de créer et de faire partie de la famille du slam. »

Origine hétérogène et populaire, démocratisation de la poésie, marginalité, affranchissement des conventions, joutes oratoires, instantanéité d'une performance, notations subjectives, interactions entre slameurs et spectateurs, effets de surprise et catharsis sont autant d'éléments constitutifs du mouvement slam avec pour principe de base, un paradoxe bien établi : si tout le monde peut faire du slam, peu de gens semblent savoir de quoi il s'agit. Qu'en est-il alors de l'enseignant qui voudrait en faire l'objet de son enseignement ?

Lui reconnaissant la nature poétique que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), dans son ancienne dénomination, lui octroie (2009), Vorger (2011, 2012 a, b et c, 2016; Abry & Vorger, 2011) et Émery-Bruneau (& Yobé, 2015 ; & Brunel, 2016; & Néron, 2016) tentent de répondre aux questions relatives à la didactisation du slam en l'abordant comme un nouveau genre poétique possédant des caractéristiques qui lui sont propres. Qualifiant le slam de « genre en orbite de la tradition scolaire » (Émery-Bruneau & Néron, 2016 : 14), Émery-Bruneau soutient que si les dispositifs didactiques permettant d'enseigner le slam étaient communiqués aux futurs enseignants, ceux-ci seraient volontaires pour s'en servir (2016). Il existe cependant bon nombre de modèles d'ateliers slam sur le marché et cela ne semble pas avoir été suffisant pour inciter les enseignants à s'engager dans son enseignement (Duval, Fourcaut & Pilote le Hot, 2008 ; Vorger, 2011 ; Collectif 129H, 2013 ; Gendron, 2014 ; etc.).

D'une part, il est loin d'être assuré que le slam apporte un réel renouveau à l'enseignement de la poésie dans les classes de français. La nature même de ce renouveau est discutable et discutée (Barret, 2010) ou demande un niveau d'expertise avec lequel les enseignants ne se sentent pas toujours à l'aise (Crête-D'Avignon, 2012 ; Émery-Bruneau & Leclerc, 2018). D'autre part, communément associé au rap ou au hip hop, le slam est souvent réduit au rôle de faire-valoir édulcoré pour cultures juvéniles marginalisées en milieux scolaires (Bomans & Dionne, 2019). Il constitue une sorte de compromis culturel timide, mais acceptable, pour les milieux éducatifs, mais peut-être pas pour les populations marginalisées elles-mêmes (Low, 2011). Selon Vorger (2011) qui qualifie cette assimilation au rap de réductrice, il serait nécessaire d'en déconstruire certaines des représentations tenaces. En effet, ainsi présenté, le slam devient souvent

un objet éducatif marginalisé que les enseignants se voient peu enclins de mettre en œuvre dans leurs classes alors que les populations auxquelles ils s'adressent ne leur semblent pas correspondre aux représentations des populations auxquelles le slam leur semble s'adresser. Les quelques enseignants convaincus, quant à eux, s'adressent à des individus particuliers, issus relativement souvent des minorités ethniques, pour qui le slam est mis en œuvre à des fins essentiellement motivationnelles.

À l'instar de Vorger (2016) et Mougnot (2018), on peut donc se demander si la volonté didactique de saisir le slam n'entraîne pas sa dénaturation. À travers la didactisation de ce dernier, c'est possiblement son instrumentalisation qui s'opère dans le détournement de son enseignement vers des notions poétiques plus traditionnelles (types de rimes, règles de versification, figures de style), dans l'assimilation réductrice à d'autres « genres » issus de la culture juvénile (rap, hip hop, etc.), ou dans le possible déni, volontaire ou non, de ses spécificités afin d'en rendre l'enseignement plus contrôlable et plus contrôlé. Sans toutefois renier l'ensemble des recherches relativement récentes portant sur le slam en tant qu'objet didactisable ou à didactiser, il me semble tout aussi important d'envisager autrement son intégration dans les écoles.

La portée éducative du slam en contexte extra-scolaire est indéniablement reconnue par de nombreux organismes et associations œuvrant dans le domaine de l'intervention sociale auprès des jeunes. Ces milieux, souvent moins contraignants que l'institution scolaire, offrent un espace de liberté et d'expression plus grand où le slam peut dès lors trouver une place de choix (Low, 2011). Offrir ce même espace de liberté à l'intérieur des murs de l'école s'avère plus compliqué. Alors que Low établit la nécessité d'approches pédagogiques critiques du hip hop et qu'elle en définit certains contours (2011 : 20-24), je m'inscris dans la même démarche du point de vue du slam, reconnaissant, à l'instar de Boultif (2017), qui prône l'introduction d'une pédagogie du slam dans les écoles, son potentiel émancipateur.

L'angle de vue par lequel j'aborde le slam est distinct de ce qui ressort des recherches francophones où il est souvent considéré comme un genre poétique et analysé en tant que tel. Je pense, à la suite de Somers-Willett (2009), que le slam n'a pas encore été envisagé à partir de la gamme complète des traditions et des disciplines qu'il engage et je rejoins Vorger lorsque cette dernière déclare, en réponse aux

questions de Mouginot (2018), qu'il y a un aspect sociologique dans l'ambition originale de ce mouvement qui n'a pas encore été assez étudié.

Expliquer le slam en mots n'est pas naturel. Il reste cependant que l'expérience du slam s'organise autour de grandes valeurs qui, elles, sont plus facilement énonçables et qui, de ce fait, ont été énoncées. Égalité, ouverture, accessibilité, respect, partage, interactivité, liberté d'expression, liberté d'opinion sont les valeurs que tout adhérent à la Ligue slam de France s'engage à respecter dans sa pratique du slam (LSF, 2015²). Si ces valeurs se retrouvent indéniablement au Québec, elles le sont, de façon éparse, dans les diffusions publiques d'organismes qui font de la propagation des principes du slam une partie de leur mandat et par le biais de la Ligue québécoise de slam (LIQS) qui s'exprime au travers de ces différentes ligues régionales. Ce sont ces principes qui sont à l'origine de la communauté de slameurs, la *slamille*, et c'est l'adhésion à ces principes, par choix et non par contrainte (Smith & Kraynak, 2009 : 26), qui ouvre la porte du slam à tous ceux qui souhaitent l'expérimenter. Pour mieux comprendre le slam en milieu scolaire, il est donc important de s'attarder sur les principes autour desquels il s'est institué.

- Le slam est ouvert à tous et à tous styles, toutes formes et tous sujets ;
- Le slameur déclame son propre texte ;
- Le temps de déclamation est de trois minutes ou moins ;
- Le slameur ne peut pas disposer d'accessoires, de déguisements ou d'accompagnement musical ;
- C'est le public qui vote pour le gagnant en lui attribuant une note de 0 à 10 avec un chiffre après la virgule une décimale pour éviter les *ex aequo*.

Les règles du slam varient d'un évènement local à l'autre, alors que ces quelques principes fondamentaux, connus de tous les slameurs, subsistent. Ils ne régissent pas l'organisation des scènes et des tournois, mais assurent un espace égalitaire pour tous (LSF, 2015) dans le respect d'une culture de la démocratie (Smith & Kraynak, 2009 : 26). Questionnant l'intégration de ces principes aux pratiques d'enseignement-apprentissage du slam dans les classes de français et l'accueil qui leur est réservé par les élèves, une recherche ainsi orientée permettrait de mieux appréhender l'ensemble

² En ligne : <https://en.ligueslamdefrance.fr/>

du processus de démocratisation mis en œuvre par le biais du slam dans les milieux scolaires.

3. Le slam ou la redéfinition d'un rapport à la parole

Au plus fort de la pandémie, dans une initiative secondée par le gouvernement du Québec, Télé-Québec en classe (2020) offrait des ateliers d'écriture slam. Ce n'était d'ailleurs pas la première fois que le slam était associé aux principes des ateliers d'écriture. Un certain nombre de recherches se sont penchées sur la question alors qu'elles reconnaissent au slam la possibilité, à travers le dispositif de l'atelier, qui redéfinit un certain rapport à l'écrit, d'offrir un espace de liberté générateur de créativité. Les guides méthodologiques proposent des modes d'emploi prêts à l'usage pour faciliter l'implantation de ces ateliers dans les classes. Les artistes, auxquels les enseignants font souvent appel pour aborder le slam, programment leurs interventions scolaires sous la forme d'ateliers. En bref, le dispositif pédagogique de l'atelier, qui favorise « les activités d'écriture au long cours chez les élèves » et qui déclenche « le processus d'écriture, tout en suscitant plaisir et motivation » (Boniface, 1992 ; Oriol-Boyer, 1994, 2002 ; Kostrezewa, 2007, cités dans Boultif, 2012 : 253), s'apparente bien à la mise en œuvre du slam en salles de classe. L'atelier d'écriture slam libère la créativité, permet aux élèves :

de s'affranchir des contraintes de la langue, de se désinhiber, de prendre confiance en leurs capacités en tant que scripteurs-orateurs (Boultif, 2012 : 160), en plus de « former leur capacité de se démarquer d'un modèle donné et de produire un texte original et nouveau » (Boultif, 2012 : 166).

Néanmoins, alors que l'écriture reste le point pivot de ces recherches, la finalité du slam se veut orale. Si cet aspect performatif est reconnu dans les milieux slam, force est de constater que d'un point de vue scolaire, c'est surtout son rapport à l'écriture qui a jusqu'ici retenu l'attention. Pourtant, dans le premier épisode, « Le slam, c'est quoi ? », de la série proposée par Télé-Québec en classe, le slameur Élémé (Marc-Olivier Jean) répond qu'il s'agit d'un « poème qu'on va écrire, qu'on va apprendre par cœur et qu'on va dire devant un public ». Insistant sur ce dernier aspect, il précise encore que c'est la « performance, le fait de dire le poème devant le public » qui en fait la spécificité.

L'aspect oral du slam, Émery-Bruneau en a fait, depuis une dizaine d'années, le cœur de ses recherches alors qu'elle tente de cerner les caractéristiques formelles de ce genre oralisé. Toutefois, alors que la chercheuse analyse un genre et qu'elle décortique une manière de déclamer, l'écrivaine Véronique Bachand (2017) précise, « met[tant] ainsi les choses au clair », qu'il ne s'agit ni de l'un ni de l'autre. Pour elle,

C'est un contexte de prise de parole. Un jeu, une trépidation. Un mouvement poétique, un mouvement social. C'est une rencontre, un rassemblement. C'est instinctif. C'est sauvage. C'est cru, c'est brut, ça bouleverse, ça fait du bien (2017, sans pagination).

Élémo ne déclare-t-il pas, au terme de son atelier « d'écriture » slam, que n'importe qui peut slamer puisque slamer, c'est d'abord et avant tout s'exprimer ? Ainsi, alors que l'accent est souvent mis sur l'écriture dans les écoles, le slam, s'affranchissant des contraintes de la langue écrite, libère la parole du locuteur qui cherche d'abord et avant tout à s'exprimer. C'est d'ailleurs dans cette intention originelle de démocratisation d'une parole, ouverte à tous styles, toutes formes et tous sujets, sous-tendant le mouvement slam et dans les implications que cette volonté de démocratisation entraîne à l'intérieur des murs de l'école et dans les classes de français que s'ouvrent, à mon avis, les possibles d'une recherche.

4. L'expérience pratique, source d'inspiration

C'est une expérience pratique de l'enseignement du slam dans un contexte sociolinguistique particulier qui m'a amenée à me questionner sur la valeur éducative de ce mouvement et sur le processus de démocratisation de la parole qu'il semble, dans des principes façonnés par les intentions originelles, mettre en place à l'intérieur d'une classe de français, dépassant souvent le cadre de cette classe et de cette discipline.

Enthousiasmée par le renouveau que le slam augurait, j'étais cependant sceptique sur les possibles retombées de son enseignement dans mes classes. Ayant volontairement rejeté l'enseignement plus traditionnel de la forme poétique, il me semblait progresser en terrain inconnu. Comment aborder un phénomène aussi expérientiel que le slam ? Comment permettre à chaque élève de vivre pleinement cette expérience d'apprentissage ? Comment susciter l'intérêt pour ce mouvement poétique,

même démocratisé ? Comment inciter les élèves à s'engager, autrement que pour et par les points, dans une performance qui dépassait le principe de présentations orales plus classiques ? Comment prendre en compte la multiplicité des genres de textes ? Comment évaluer ? Alors que je souhaitais tenter « l'expérience », j'avais bien du mal à déterminer les façons de faire.

Je devinais, pour l'avoir déjà expérimenté moi-même, que le slam permettrait de sortir du carcan de l'analyse de contenus et de structures de textes poétiques à partir desquels les élèves ne feraient que reproduire ce qu'ils avaient observé. J'espérais d'ailleurs découvrir de nouveaux moyens d'aborder la poésie, sans mettre de pression de résultats scolaires, à mes élèves ou à moi-même, le tout étant évalué pour un pourcentage relativement dérisoire sur l'ensemble d'une année scolaire. Je souhaitais également mettre l'accent sur l'aspect performatif du slam puisque je comprenais déjà instinctivement qu'il constituait la finalité même du texte écrit. J'espérais, en jouant sur la dimension ludique de la langue et sur les frontières entre l'écrit et l'oral, permettre à mes élèves de développer un rapport positif à la langue française. Dans le contexte linguistique particulier dans lequel j'exerçais, cette préoccupation allait devenir un véritable leitmotiv.

Sur le plan politique, ma pratique se situait au cœur du Québec où le français constitue la langue de la majorité. Pourtant, dans la région qui nous préoccupe, sur les quelque 14 000 personnes qui y résident, 40,3 % sont francophones pour 56,4 % d'anglophones. Un peu plus de 1 % parle une langue non officielle et si l'on considère l'infime pourcentage de personnes parlant une langue officielle en plus d'une langue non officielle, c'est le double des individus qui parlent l'anglais comme langue officielle, plutôt que le français³. D'un point de vue strictement quantitatif, l'un des critères fréquemment utilisés pour définir le caractère minoritaire d'une langue (Blanchet, 2005), la langue française est ici minoritaire par rapport à l'anglais.

Une telle affirmation, en contexte québécois, pourrait bien provoquer quelques soubresauts de la part des communautés francophones minoritaires hors Québec. Toutefois, dans cette école du Québec, la seule école secondaire francophone de la

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

région, l'anglais est la langue maternelle de bon nombre d'élèves dont les familles anglophones, installées dans ce coin de pays depuis les débuts de la colonisation, défendent leurs droits de minorité linguistique. S'il n'est pas la langue première des francophones de cette région, il est souvent considéré comme telle par ces derniers qui le perçoivent comme une langue de prestige social et de pouvoir et qui l'utilisent en lieu et place du français, instituant ainsi, selon le principe de réduction de l'exercice sociétal normal d'une langue (Boyer, 2006), le statut, si non minoritaire, à tout le moins minoré de la langue française. Replacée dans le contexte provincial plus large, l'affirmation selon laquelle une langue minorée peut même être majoritaire (Blanchet, 2005) prend alors tout son sens.

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

en milieu scolaire, la non-reconnaissance de la langue de la famille, différente de celle de l'école, peut se traduire par une 'insécurité linguistique', un sentiment de discrimination, une baisse de l'estime de soi, ainsi que par des difficultés à transférer des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre (Armand, Dagenais & Nicollin, 2008 : 47).

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

Sans le vouloir, je participais au processus de dévalorisation de la langue parlée par mes élèves.

Force est de constater que le « pontissois » n'est reconnu nulle part et la prise en compte de ses spécificités et de ses écarts par rapport à la langue scolaire normée, si souvent constatés sur le terrain, n'ont fait, à ma connaissance, l'objet d'aucune étude particulière. Pourtant, c'est bien la non-maîtrise de la langue française qui est souvent mentionnée lorsqu'est cherché le facteur d'explication plausible du haut taux de décrochage et d'échecs scolaires des élèves de cette école.

En plus d'un apprentissage difficile de la langue, le fait de se faire juger négativement sur leurs capacités langagières en raison de leur accent, augmente encore le sentiment d'imposture des élèves, qui sentent bien qu'ils ne correspondent pas à l'image idéalisée du francophone unilingue majoritaire recherchée (Levasseur, 2017). De fait, les élèves de cette école secondaire, qui se démarquent notamment par leur accent et leur langue familière, éprouvent des difficultés à réussir au cégep⁵ ou à l'université. Ils ne développent très souvent que peu d'attachement, voire aucun, à l'égard de la culture francophone de la majorité qu'ils perçoivent comme condescendante ou à l'égard de la langue française qui représente trop souvent pour eux l'objectif d'une norme inatteignable auquel le système éducatif les contraint d'accéder.

Dans un tel contexte linguistique, la création d'un espace scolaire unilingue francophone a comme conséquence importante la stigmatisation de la langue des élèves et de son caractère vernaculaire. Pour prendre le contre-pied d'une telle tendance, « l'école se doit alors de reconnaître la variété des langues parlées dans la société ainsi que les connaissances linguistiques des élèves bilingues et plurilingues » (Armand, Dagenais & Nicollin, 2008 : 47). Dans un tel contexte dès lors, un projet d'enseignement autour du slam devient une réponse possible, originale et créative, au besoin fondamental de reconnaître l'identité francophone plurielle du milieu. La pratique du slam apparaît alors comme « lieu possible d'une réconciliation avec la langue [française] – voire avec l'école » (Vorger, 2012b), offrant aux élèves un environnement

⁵ Collège d'enseignement général et professionnel : établissement d'enseignement public qui dispense le premier niveau de l'enseignement supérieur au Québec.

suffisamment sécurisant pour s'exprimer librement dans la langue de leur choix, selon la variété qui leur convient.

En permettant ce nouvel arrimage entre le vécu langagier personnel de mes élèves et la langue de scolarisation plus normée, je faisais ainsi place à une construction identitaire francophone plurielle moins rigide, plus à même de répondre aux défis d'une société francophone plus ouverte sur le monde. M'écartant des contraintes liées à l'enseignement traditionnel du français – respect des programmes et poids de l'évaluation notamment –, dans ce contexte francophone particulier qui plus est, je levais une partie des « barrières structurelles, c'est-à-dire des obstacles [à la participation des élèves] qui relèvent du système scolaire lui-même » (Kohn, 1993, cité dans Gravel & Vienneau, 2002) et je permettais à mes élèves de prendre un certain nombre d'initiatives langagières.

Se fixant davantage sur les règles sous-tendant la prise de parole lors d'un événement slam (pas de musique, pas d'effets sonores ou lumineux, pas d'ornementations vestimentaires ou d'accessoires, un texte de sa propre création à dire, un micro et trois minutes), le dispositif ainsi établi semblait permettre la mise en place d'une parole, mais aussi et surtout d'un nouveau rapport à cette parole. Sans le savoir, en élaborant ce projet, je m'engageais déjà sur la voie quelque peu subversive de l'entrelacement des langues, mieux connu sous la dénomination du *translanguaging*.

5. La démocratisation d'une parole non conforme à la norme

L'un des principes fondamentaux de l'approche plurilingue de l'entrelacement des langues est d'amener le locuteur à utiliser toutes les ressources de son registre langagier dans lequel les langues qu'il connaît ne sont plus perçues indépendamment les unes des autres, mais bien en étroite corrélation, reflétant ainsi davantage les pratiques linguistiques de la vie quotidienne (Otheguy, Garcia & Reid, 2015 ; Yip & Garcia, 2015 ; « *Le translanguaging* » : *une approche positive à la diversité des langues*, 2016 ; Garcia-Mateus & Palmer, 2017; Le Centre Franco, 2019). Si je ne l'avais pas encore réalisé au moment du projet, cela s'est fait plus tard à la suite de l'observation des productions d'élèves.

Les productions auxquelles je fais référence ici ont été recueillies dans le cadre de trois projets d'enseignement-apprentissage réalisés entre les années 2016 et 2018 dans l'école secondaire dont je viens de tracer brièvement le portrait linguistique. Le premier projet d'enseignement-apprentissage s'est notamment soldé par la remise du prix Robert Bourassa, délivré conjointement par le ministère de la Culture et des Communications et le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, pour des projets originaux, novateurs et rassembleurs qui font rayonner la langue française.

Je rappelle ici au lecteur que je ne présente pas, dans le cadre de cet article, les résultats d'une recherche déjà menée à bien, mais les prémices d'une recherche en cours, basées sur l'expérience vécue de l'enseignement-apprentissage du slam dans mes classes de français. Ce projet a pris place dans des classes de quatrième et cinquième années du secondaire québécois, correspondant aux deuxième et première années du lycée français. Chaque groupe-classe comprenait de vingt à trente élèves. En tout, ce sont 133 participants, majoritairement des élèves, mais également quelques adultes (enseignants, stagiaires et parents) qui ont été touchés, consécutivement, trois années durant. Même s'il ne s'agit pas d'un corpus à proprement parler organisé et analysé en fonction d'une question précise de recherche, ces bribes de productions d'élèves témoignent, à la lueur des théories sur l'entrelacement des langues, d'un rapport à la parole et à l'identité qui s'ouvre et se redéfinit. C'est de cela surtout qu'il sera question dans cette section. Dans ce premier texte, que j'ai repris dans son entièreté, un élève partage l'impression de déséquilibre identitaire et linguistique qui le poursuit depuis sa plus tendre enfance.

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

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

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

*Je pense en anglais / Je parle en français / J'aimerais connaître toutes les règles / Mais cela n'arrivera pas / Alors pour vivre en paix / Je vis ma vie en anglais / Et je la traduis en français
Je fais ça depuis des années / En fait depuis le primaire / Des tests de leçons j'en ai failli / Et ça se poursuit au secondaire / Année après année*

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

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

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

Titre du texte : *To be translated*

Particulièrement révélateur de l'ambivalence identitaire de mes élèves, ce slam met l'accent sur les rapports compliqués qu'ils entretiennent avec la langue française, partagés qu'ils sont entre le désir, ou dans ce cas l'obligation, de la maîtriser, et leurs autres identités langagières. Derrière les mots de cet élève se cache son malaise (mal-être), représentatif du malaise (mal-être) de bon nombre d'entre eux, alors qu'ils ne trouvent, dans la langue scolaire normée que je leur propose, que le reflet de leur incompetence et que, pris au piège de l'impasse langagière dans laquelle ils sont, ils renient une part de leur identité linguistique et choisissent l'anglais parce que l'autre option n'est pas, ou plus, envisageable pour eux. Il est évident, dans le cas présent, que l'école a joué un rôle non négligeable dans la marginalisation de cet élève. « In schools language often functions as the most important instrument of exclusion, castigating children for speaking the 'wrong' language or using the 'wrong' language features⁶ » (Yip & Garcia, 2015).

Né de la volonté de démocratiser la poésie, le slam semble mettre en place, à l'intérieur des murs de l'école, un espace de liberté suffisant pour permettre la démocratisation d'une parole non conforme à la norme, « la démocratie ayant d'abord été une nouvelle manière de distribuer concrètement la parole. [...], une nouvelle manière de savoir la prendre en public, mais aussi un nouveau rapport à l'écoute de l'autre » (Breton, 2008 : 43). L'égalité s'instaure entre les individus à l'intérieur des

⁶ [Traduction] « Dans les écoles, la langue fonctionne souvent comme l'instrument d'exclusion le plus important, reprochant aux enfants de parler la "mauvaise" langue ou d'utiliser les "mauvaises" caractéristiques linguistiques. »

contextes dans lesquels les paroles se déploient et à travers les rassemblements qui mettent en place les dispositifs autorisant le déploiement de ces paroles. Par le cérémonial rituel qu'il institue et les règles qu'il intronise, le slam, suspend le principe hiérarchique et met en place une forme d'égalité. « En dehors de ce cadre local et artificiel, car régi par des normes oratoires, cette notion d'égalité n'a[urait] pas de sens » (Breton, 2008 : 45).

Unless the teacher sees herself as a 'co-learner', able to learn from the children about their language and cultural practices and their understandings of the world, a translanguaging space cannot be created. What is important for teachers in translanguaging classrooms is to develop the voice of the children because learning only occurs when we have voice. (Yip & Garcia, 2015)

Je ne peux certes pas déclarer aujourd'hui que j'étais pleinement consciente de cette volonté de comprendre mes élèves. Mais, alors que je découvrais la voix de cet élève pour la première fois dans le cadre d'un projet de slam, alors qu'il partageait aussi ouvertement son malaise linguistique dans son cours de français à son enseignante de français, je comprenais le risque qu'il prenait ainsi et je me sentais investie d'une responsabilité nouvelle qui m'amènerait à redéfinir le rôle que je m'étais jusqu'alors donné dans l'enseignement du français. Au fur et à mesure de la découverte des productions de mes élèves, je me rendais compte de leurs « écarts » langagiers par rapport à la norme généralement instituée. Sentant que le droit leur était donné de s'exprimer, ils décidaient de le faire dans une langue, teintée de variétés et d'accents, qui se rapprochait davantage de leur langue parlée. Me prenant au jeu de cette liberté d'expression retrouvée, je finissais par encourager ces écarts qui, à bien des égards, stimulaient la réflexion linguistique et constituaient une forme d'enrichissement.

« Sontaient » (troisième personne du pluriel de l'imparfait du verbe être) et « tiendre » (infinitif du verbe tenir) représentaient, comme je l'avais maintes fois déclaré par le passé, des limites à ne dépasser. Pourtant, dans le cadre de ce projet, alors qu'un de mes élèves s'adressait à sa douce moitié, il souhaitait lui demander si elle voulait lui tenir la main. S'en est alors suivie une longue discussion sur les vertus d'un terme par rapport à l'autre. Fallait-il dire « Veux-tu me tenir la main » ou « Veux-tu tiendre ma main ». Dans le contexte particulier qui nous préoccupait, l'élève et moi nous

sommes entendus sur le fait que la deuxième proposition était celle qui collait le plus à sa réalité identitaire et linguistique, faisant ainsi de mon cours de français, et plus spécifiquement de ce projet, un endroit sécuritaire et inclusif de la diversité linguistique et culturelle de mes élèves. Créer un espace translangagier dans une classe ne demande pas nécessairement des changements majeurs ; il suffit d'encourager intentionnellement les élèves à utiliser l'ensemble des ressources de leur répertoire linguistique (Garcia-Mateus & Palmer, 2017). À mi-chemin entre l'affirmation de soi et l'acceptation de l'Autre, ce projet d'enseignement-apprentissage ouvrait sur de nouvelles perspectives d'apprentissage de la langue française.

*(Extrait de « Elle ») Ça a tout commencé à un party / Quand ces chums ont landé avec un baggie packter / Après s'avoir fourré ça dans l'nez / Ça l'a fait tomber en amour avec quelque chose y'aurait jamais pensé / Après un bouffe de la poudre c'était pas assez
Y'a commencé à s'piquer / Y'ont essayé de t'aider pour te sauver / Mais t'as jamais voulu essayer / Ta blonde t'a laissé / Était contente de s'en débarrasser / Pour elle t'était un cauchemar / Qui s'en allait nulle part
C'est triste à dire / Ça vaut même pas la peine de rire / Même tes chums te reconnaissent pas / Esti que t'es perdu
Là t'es enragé / Parce que c'est elle qu'a gagné / A mange ton argent / T'es même prêt à tuer / À voler pour la consommer
À place de t'intoxiquer / Tu devrais te concentrer sur ton futur / À place de toujours être sur le party / Des fois tu penses à changer / Mais la seule chose tu peux faire, c'est te piquer
Tu fais que penser au passé / La première fois tu l'as sniffé / T'aurais jamais dû commencer
Asteur t'es couché / Quelque part t'aurais jamais pensé / Y'a personne là pour toi / À part le docteur qui vient t'annoncer que tu viens d'overdoser
Tellement de temps perdu / Si seulement t'aurais su...*

Nous plongeant au cœur de l'oralité, il était parfois difficile de traduire par écrit la spontanéité d'une langue parlée. Au côté d'un vocabulaire bigarré, c'est donc dans l'aménagement d'une structure toute particulière que peut s'entendre la voix des élèves : utilisation de l'auxiliaire avoir plutôt qu'être et vice versa ; élision de certaines lettres finales ; transformation, voire disparition, des pronoms (le « il » devient « Y », le « elle » devient « A ») ; condensation d'expressions (« À cette heure » devient « asteur »), etc. Pour toutes celles et ceux qui ne font pas partie de cette région

linguistique, le texte s'avère sans doute difficile à suivre, mais pour les autres, c'est la légitimation d'une parlure qui leur est propre et dans laquelle ils se reconnaissent, une manière de parler qui leur permet de s'affirmer et d'être acceptés. Si Helm et Dabre (2020) soulèvent le fait que le *translanguaging* se traduit par des pratiques communicatives et créatives dans lesquelles les apprenants peuvent utiliser pleinement les ressources linguistiques à leur disposition, nul doute, à la lueur de ces observations, que le slam en soit une.

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

Si cet extrait, par une amplification du phénomène, n'est pas complètement caractéristique de l'ensemble des textes écrits dans le cadre de mon projet, ni même du texte dont il est issu, il est toutefois représentatif d'un rapport à la langue normée qui se veut différent, à la fois indice et témoignage du processus d'émancipation langagière qui est à l'œuvre. Les élèves prennent conscience des codes qui séparent le français standardisé de l'école de ceux de la langue qu'ils se sont créée. Dépassant l'acte involontaire, ils s'expriment alors dans un « style oralisé » nettement plus conscientisé (Durrer, 2019), construit spécifiquement pour les besoins de leur expression. Ils utilisent indifféremment la langue de leur choix, qu'elle soit vernaculaire, étrangère ou standard, à des fins d'enrichissement, et se réapproprient, ce faisant, une partie de leur identité, mais aussi et surtout, de leur fierté linguistique.

En créant cet espace d'expérimentation et de liberté langagière, les élèves se réapproprient leur identité linguistique.

Le statut du plurilinguisme [de ces derniers], et en particulier des langues auxquelles la société confère un statut inférieur, va permettre aux élèves d'être considérés comme des experts de la médiation langagière aux yeux de tous les acteurs concernés : les élèves mêmes, mais aussi leurs pairs, leurs familles et leurs enseignants (Smith et al., 2017 : 9).

Par la pédagogie qu'il met en place, le slam constitue une pratique plus équitable de l'enseignement-apprentissage de la langue française.

6. Bref regard sur une recherche en devenir

S'il existe une littérature scientifique sur le slam, elle est hétéroclite, multidisciplinaire et naissante. Les rares articles anglophones traitant spécifiquement du slam sont en général de nature ethnographique (Bruce & Davis, 2000 ; Scherpf, 2001 ; Alexander-Smith, 2004 ; Jocson, 2004 ; Fisher, 2005), la volonté étant d'observer une expérience de slam en contexte d'enseignement-apprentissage et d'en rendre compte le plus fidèlement possible. Ces études rejoignent le mouvement informel de « recherches » francophones où ce sont essentiellement des acteurs du milieu slam (poètes et animateurs d'ateliers et enseignants) qui témoignent de leurs expériences (Debouvère, 2005 ; Nevchehirlan, 2005 ; Peillon, 2007 ; Beaunis, 2008). La recherche autobiographique à portée phénoménologique que j'entends mener s'inscrit, elle aussi, dans cette lignée.

Cette recherche appelle un travail d'enquête par entretiens puisque ce que je sollicite est avant tout une expérience vécue, un point de vue singulier sur cette expérience et sur le sens expérientiel qui en a été tiré (Desanti & Cardon, 2010). En tout, ce sont trois classes du deuxième cycle du secondaire québécois d'une moyenne de 25 adolescents, âgés entre 15 et 18 ans, et leurs enseignants de français qui sont à compter parmi les participants, soit 78 individus. À travers le récit de l'expérience d'enseignement-apprentissage du slam de trois enseignants et partant des principes mêmes de ce mouvement social à visée démocratique, j'entends mettre en lumière certains des principes pédagogiques orientant les actions des enseignants et analyser si et comment ces derniers permettent la mise en place d'un espace d'égalité et de liberté, notamment identitaire et langagier, dans nos écoles. Des groupes de discussion avec les élèves volontaires me permettront alors de vérifier la réception et l'accueil de ces principes pédagogiques, ainsi que leur portée potentiellement émancipatrice.

Le mouvement slam à l'intérieur des écoles peut rejoindre les préoccupations collectives d'enseignants et de chercheurs amenés à se questionner sur la façon de rendre les pratiques d'enseignement plus démocratiques. Dans les valeurs d'égalité et de liberté qu'il déploie, le slam participe non seulement au renouvellement des pratiques, mais aussi au renouvellement des courants sous-tendant ces pratiques. Ma

recherche s'insère dans l'un des courants de l'approche interculturelle, celui de l'éducation civique. S'inscrivant d'emblée dans la logique de l'égalité de droit, affirmant la subordination du pluralisme aux normes de la démocratie, sans pour autant négliger la diversité, ce courant met l'accent sur les normes et les valeurs fondatrices et garantes de la cohésion d'une société pluraliste (Pagé, Provencher et Ramirez, 1993 : 79), qui se veut définitivement plus inclusive.

Conclusion

Si la prise de conscience du contexte sociolinguistique dans lequel j'enseignais avait déjà eu lieu durant mes années d'exercice, cela n'avait pas entraîné de véritables changements dans ma pratique enseignante. Mis à part le fait de me déclarer inclusive, mes pratiques pédagogiques et didactiques étaient essentiellement motivées par le fait d'enseigner à mes élèves un français scolaire, standard et normé, qui n'avait rien à voir avec leur « français » et qui, bien sûr, n'avait rien à voir avec l'anglais. Mon enseignement s'élaborait, de façon quelque peu conflictuelle, sur base du déni d'une langue, de la dévalorisation d'une autre et de l'apologie d'un français standard qui devait ouvrir les portes de l'équité à mes élèves.

En tant que mouvement social à visée démocratique, le slam m'aura permis de rompre avec le principe hiérarchique sous-tendant l'enseignement de la langue « première » et de prendre en considération l'expression de la variation linguistique. Définitivement en orbite de la tradition scolaire (Émery-Bruneau & Néron, 2016 : 14), le slam est « la convergence des genres qui acceptent d'exister en dehors de leurs carcans respectifs. [Ce] n'est pas un contenu qu'on fait sien, c'est un contenant qu'on remplit, une maison qu'on aménage sans cesse avec les sensibilités de chacun » (Guay de Bellissen, 2009 : 13), y compris quand ces dernières sont langagières.

Bibliographie

- Abry, D. & Vorger, C. (2011). Du rap au slam, le flow ne se tarit pas. *Synergie Espagne*, 4, 63-76.
- Alexander-Smith, A. C. (2004). Feeling the rhythm of critically conscious mind. *The English Journal*, 93(3), 58-63.
- Armand, F., Dagenais, D. & Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64.
- Bachand, V. (2017). Parole libre. À *bâbord*, 68. <https://www.ababord.org/Parole-libre>
- Barret, J. (2010). Stylistique du rap et du spoken word : un retour à la tradition poétique française. In : C. Narjoux (dir.), *La langue littéraire à l'aube du XXI^e siècle*. France, Dijon : Éditions universitaires de Dijon, 81-94.
<https://mediaserveur.u-bourgogne.fr/videos/stylistique-du-rap-et-du-spoken-word-un-retour-a-la-tradition-poetique-francaise-julien-barret/>
- Beaunis, C. (2008). Un atelier slam au collège : une expérience de classe. ICEM. <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/?q=node/3203>
- Blanchet, P. (2005). Minorations, minorisations, minorités. Essai de théorisation d'un processus complexe. *Cahiers de sociolinguistique*, 10(1), 17-47.
<https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2005-1-page-17.htm>
- Bomans, D. & Dionne, A.-M. (2019). Au-delà de la culture juvénile : le slam, catalyseur de la parole des jeunes. *Le Français Aujourd'hui*, 207(4), 41-52.
- Boultif, A. (2012). L'intégration de littératies populaires de type slam et rap dans un cours de français : apports et perspectives. In : M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec, 157-168.
- Boultif, A. (2017). *Retombées d'un atelier d'écriture créative inspirée du slam sur la motivation à écrire et sur la créativité à l'écrit d'élèves de troisième secondaire*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). <https://archipel.uqam.ca/11650/1/D3397.pdf>
- Boyer, H. (2006). Présentation. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 143(3), 261-263.

- Breton, P. (2008). La démocratie, d'abord une question de parole ? *Raisons présentes*, 166, 41-50. https://www.persee.fr/doc/raipr_0033-9075_2008_num_166_1_4089
- Bruce, H. E. & Davis, B. D. (2000). Slam : Hip-hop Poetry. A Strategy for Violence Intervention. A curriculum of Peace. *The English Journal*, 89(5), 119-127.
- Collectif 129H. (2013). *Petit guide méthodologique pour l'animation d'ateliers slam*. https://issuu.com/129hproductions/docs/b55200_2264d325b1f33fa89a6154e86fc4
- Crête D'Avignon, C. (2012). Le slam, une ouverture moderne sur la poésie : travaillons l'oral ensemble. *Québec français*, 165, 48-50. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2012-n165-qf089/66459ac.pdf> <https://doi.org/10.4000/pratiques.1152>
- Debouvère, I. (2005). Les enjeux d'un atelier de slam. Thomas Lyor : entretien. Dossier : La rime et la vie pour trouver sa voix, 23-24. https://issuu.com/lecturejeunesse/docs/dossier_slam
- Desanti, R. & Cardon, P. (2010). *Initiation à l'enquête sociologique*. Paris : Éditions ASH.
- Durrer, S. (2019), Style oralisé et fuite du sens. Réflexions autour de La grande peur dans la montagne de Ramuz, *Versants : revue suisse des littératures romanes*, 30, 63-82.
- Duval, C., Fourcault, L. & Pilote le Hot (2008). 20 ateliers de slam poésie : De l'écriture poétique à la performance. Paris : Retz.
- Émery-Bruneau, J. & Brunel, M. (2016). Poésie oralisée et performée : quel objet, quels savoirs, quels enseignements ? *Repères*, 54. <http://reperes.revues.org/1117>
- Émery-Bruneau, J. & Leclerc, C. (2018). Expériences poétiques d'étudiants en formation initiale en enseignement du français au secondaire québécois. *Language et Literacy*, 20(2). <https://doi.org/10.20360/langandlit29358>
- Émery-Bruneau, J. & Néron, J. (2016). Performances poétiques slamées par des élèves du secondaire québécois : espace d'engagement et d'existence. Et quels apprentissages ? https://www.academia.edu/25639093/Performances_po%C3%A9tiques_slam%C3%A9es_par_des_%C3%A9l%C3%A8ves_du_secondaire_qu%C3%A9bécois_espace_dengagement_et_dexistence._Et_quels_apprentissages

- Émery-Bruneau, J. & Yobé, V. (2015). La joute de slam : description de la pratique sociale et analyse de sa transposition didactique. In : L. Lafontaine & J. Pharand (dir.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*, Montréal : Presses de l'Université du Québec, 185-206.
- Fisher, M. T. (2005). From the Coffee House to the School House: The Promise and Potential of Spoken Words Poetry in School Contexts. *Literacy: A New Way of Thinking About Literacy and Democracy*, *English Education*, 37(2), 115-131. <http://www.jstor.org/stable/40173136>
- Garcia-Mateus, S. & Palmer, D. (2017). Translanguaging Pedagogies for Positive Identities in Two-way Dual Language Bilingual Education. *Journal of Language, Identity and Education*, 16(4), 245-255.
- Gendron, C. (2014). Au plaisir des mots : la pratique du slam en classe de langue. *E-Crini – La revue électronique du Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'Interculturalité*. <http://www.crimi.univ-nantes.fr/actes-de-colloque-langues-en-mouvement-didactique-des-langues-et-pratiques-artistiques--1145716.kjsp>
- Gravel, H. & Vienneau, R. (2002). Au carrefour de l'actualisation de soi et de l'humanisation de la société : plaidoyer pour une pédagogie de la participation et de l'autonomie. *Éducation et francophonie*, 30, 135-157.
- Guay de Bellissen, H. (2009). *Au cœur du slam*. Monaco : Alphée / J.-P. Bertrand.
- Helm, F. & Dabre, T. (2020). Engineering a "Contact Zone" Through Translanguaging. *Language and Intercultural Communication*, 18(1), 144-156.
- Jocson, K. M. (2004). *Writing as right/rite: promoting literacy, social and academic development through poetry in the lives of urban youth*. Thèse de doctorat inédite, Berkeley, CA : University of California.
- Le Centre Franco (2019). *Les approches plurielles des langues et des cultures*. <http://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Capsule3.html>
- « Le translanguaging » : une approche positive à la diversité des langues, 2016. https://www.schooleducationgateway.eu/fr/pub/latest/news/translanguaging_a_positive_ap.htm
- Levasseur, C. (2017). « *Moi, j'suis pas francophone!* ». *Discours, pratiques langagières*

- et représentations identitaires d'élèves de francisation à Vancouver*. Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/19997>
- Levin, M. (1998). *Slam* [film]. USA : Offline Entertainment Group.
- Low, B. E. (2011). *Slam School: Learning Through Conflict in the Hip Hop and Spoken Word Classroom*, Palo Alto, Cal.: Stanford University Press.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec (MELS). (2009). Programme du français, langue d'enseignement, du deuxième cycle du secondaire. Québec : Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/PFEQ_FrancaisLangueEnseignement.pdf
- Mouginot, O. (2018). Ateliers « Écrire et dire » en classe de langue. Entretien avec Camille Vorger sur la « poésie vive ». Carnet de thèse numérique d'Olivier Mouginot (2014-2018). <https://atelit.hypotheses.org/1595>
- Nevchehirlian, F. (2005). Slam : les mots à la bouche. *Lecture Jeune, De la poésie au slam*, 115, 18-22. https://issuu.com/lecturejeunesse/docs/dossier_slam
- Otheguy, R., Garcia, O. & Reid, W. (2015). Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307.
- Pagé, M., Provencher, J. & Ramirez, D. (1993). Courant d'idées actuelles en éducation des clientèles scolaires multiethniques. Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/education-clienteles-scolaires-multiethniques-50-2079/>
<https://doi.org/10.7202/1030203ar>
- Peillon, C. (2007). Slam, un art poétique. *La pensée de midi*, 20, 176-181.
<https://www.cairn.info/revue-la-pensee-de-midi-2007-1-page-176.htm>
- Scherpf, S. (2001). Rap pedagogy: The potential for democratization. *The Review of Education / Pedagogy / Cultural Studies*, 23(1), 73-110.
- Smith, M. K. & Kraynak, J. (2009). *Take the Mic: The Art of Performance Poetry, Slam, and the Spoken Word*. Naperville, Ill.: Sourcebooks Mediafusion.
- Smith, H., Robertson, L., Auger, N., Azaoui, B., Dervin, D., Gal, N., Layne, H. & Wysocki,

- L. (2017). Une pédagogie à l'intention des élèves bi/plurilingues : la médiation translangagière.
<https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/guidancehandbooks/>
- Somers-Willett, S.B.A. (2009). *The cultural politics of Slam Poetry, Race, Identity and the Performance of Popular Verse in America*. Michigan: University of Michigan.
- Télé-Québec en classe (2020). Ateliers d'écriture de slam [Ateliers en ligne].
Gouvernement du Québec.
- Tran, Évelyne. (2000). Dans la lumière du langage : entrevue avec Jean-Noël Pontbriand. *Québec français*, 117, 40-42.
<https://www.erudit.org/en/journals/qf/2000-n117-qf1198085/56092ac/>
- Vorger, C. (2011). *Poétique du Slam : de la scène à l'école. Néologie, néostyles et créativité lexicale*. Thèse de doctorat, Université Stendhal Grenoble. Centre pour la communication scientifique directe (CCSD).
<https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/LIDILEM/tel-00746972v1>
- Vorger, C. (2012a). Vous récitez ? Eh bien, slamez maintenant ! Vers une approche ludique et créative de la poésie à l'école. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 9(1), 29-50.
<https://journals.openedition.org/rdlc/2489>
- Vorger, C. (2012b). Le slam ou l'art d'ouvrir un horizon d'écoute en poésie. Lire au collège. <http://www.educ-revues.fr/LC/AffichageDocument.aspx?iddoc=41152>
- Vorger, C. (2012c). Poésie slamoureuse : expression du désir et explosion néologique dans le slam français. *Nouvelle revue d'esthétique*, 10, 83-94.
- Vorger, C. (2016). *Slam, une poétique : de Grand Corps Malade à Boutchou*. Paris, France : Les Belles Lettres.
- Yip, J. & Garcia, O. (2015). Translanguaging: Practice Briefs for Educators. *Theory, Research, and Action in Urban Education*, 4(1). En ligne :
<https://traue.commons.gc.cuny.edu/volume-iv-issue-1-fall-2015/translanguaging-practice-briefs-for-educators/>