Notos

N° 6 | 2022
Formes de l’empathie: arts et langages

Éduquer les élèves à l’empathie par le slam

Catherine GENDRON

Édition électronique :
URL : https://notos.numerev.com/articles/revue-6/769-eduquer-les-eleves-a-l-empathie-par-le-slam
DOI : numerev_1991
Date de publication : 08/06/2022

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : GENDRON, C. (2022) Éduquer les élèves à l’empathie par le slam. *Notos*, (6). https://doi.org/10.34745/numerev_1991

L’atelier slam est défini par Grand Corps Malade comme un « Moment d’écoute, (…) de tolérance, (…) de rencontres, (..) de partage » (129H, 2007 : 31). Mené sous forme d’atelier en contexte scolaire, il constitue un lieu d’éducation à l’empathie par excellence. Il est l’occasion pour les enseignants d’accompagner les élèves dans le dépassement de la peur du regard de l’autre et dans la gestion de leurs émotions. Depuis les activités dites d’échauffement jusqu’à la performance orale, le corps, par les interactions verbales et visuelles qu’il permet, instaure une mise en résonance (Zanna, 2016) entre les élèves qui contribue à construire un esprit de groupe favorisant la solidarité spontanée. En apportant à chacun une forme de réassurance qui génère des émotions positives et renforce le sentiment d’efficacité personnelle (Bandura, 2007), le groupe stimule la motivation et l’implication individuelle nécessaires à l’amélioration des compétences, tant langagières que psychosociales.

Grand Corps Malade defines slam poetry as “a time for listening, (…) tolerance, (…) encounters, (…) sharing” (129H, 2007: 31). The slam workshop in a school context is an outstanding place for empathy education. It is an opportunity for teachers to help students overcome their fear of the other's gaze and manage their emotions. From the first warm-up activities to the final oral performance, the body, through the verbal and visual interactions it allows, establishes a resonance (Zanna, 2016) between the students which contributes to building a group spirit which encourages spontaneous solidarity. The group provides each student with a form of reassurance which generates positive emotions and reinforces the feeling of personal effectiveness (Bandura, 2007). By doing so, it stimulates the motivation and the individual involvement, both necessary for the improvement of language as well as psychosocial skills.

Mots-clés :
Altérité, Corps, Émotions, Empathie, Empathy, Ateliers slam, Sentiment d'efficacité personnelle, Slam workshops, Body, Sense of self-efficacy, Otherness

---

Éduquer les élèves à l'empathie par le slam

Catherine Gendron[1]

Introduction

La question de l'amélioration du climat scolaire est de nos jours une question cruciale dans l'enseignement. De plus en plus prégnante dans le quotidien des enseignants et dans les plans académiques de formation, elle intéresse aussi beaucoup la recherche qui a établi un lien certain entre une dégradation du climat scolaire et le décrochage de certains élèves (Blaya, 2010 ; Debarbieux, 2012). Par exemple, au terme d'une étude qui avait duré trois ans, Pierre Coslin (2006) constatait que les incivilités et la violence tenaient une place non négligeable dans le quotidien de l'école. Trois ans plus tard, un rapport PISA indiquait lui aussi une dégradation du climat scolaire en France avec, à côté des faits d'incivilité, un nombre en augmentation d'élèves qui n'écoutent pas en cours, ainsi qu'un taux croissant d'absentéisme. Pour essayer de restaurer des conditions d'apprentissage optimales, des chercheurs (Favre, 2013 ; Gueguen, 2018 ; Zanna, 2016) préconisent une éducation aux compétences psychosociales, notamment une éducation à l'empathie en contexte scolaire, et ce, dès le plus jeune âge. Des expérimentations allant dans ce sens ont déjà cours dans d'autres pays et semblent porter leurs fruits. Ainsi, le Danemark a introduit les cours d'empathie obligatoires dans ses programmes dès 1993 (Benhaiem, 2016). Sans aller jusque-là pour l'instant, en France, l'Éducation Nationale s'est emparée de la question et a introduit l'éducation aux compétences psychosociales dans ses programmes, tous niveaux confondus. À titre d'exemple, dans le SCCCC[2] de 2016 (MEN, 2015), il est précisé dans le domaine 3 (la formation de la personne et du citoyen) que l'élève doit être « capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance » (p. 5). De même, l'un des objectifs des programmes d'EMC (Education Morale et Civique) au cycle 3, est d'aider l'élève à « s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie » (BO, 2015).

Dans le volume complémentaire du CECRL[1] (CECRL, 2018), l'empathie est mentionnée huit fois dans les descripteurs à partir du niveau B1. Par exemple, les descripteurs généraux soulignent qu'il est attendu d'un apprenant qu'il soit capable d'« établir une collaboration avec des personnes d'autres milieux, montrer de l'intérêt et de l'empathie… » (p. 108). Il doit aussi être capable d'instaurer un espace relationnel multiculturel en « initiant la conversation, montrant de l'intérêt et de l'empathie par ses questions et ses réponses simples et exprimer son accord et sa compréhension. » (p. 129)

Par ailleurs, tout apprentissage d'une langue-culture va de pair avec l'éducation à l'empathie car il éduque à l'acceptation de la différence de l'autre aussi bien qu'à l'acceptation de sa propre différence. Il contribue à l'apprentissage de l'altérité et développe la capacité d'empathie de l'apprenant en développant ses capacités d'écoute et de respect de l'autre (Abdallah-Pretceille, 1996). Le rôle de l'enseignant est alors d'attiser et de maintenir la flamme en développant la capacité d'empathie des élèves.

L'empathie au cœur des relations sociales

« L'empathie est cette disposition à ressentir ce que l'autre ressent sans toutefois s'y confondre » (Zanna, 2005 : 19). Ainsi, faire preuve d'empathie envers les autres revient à percevoir leur monde subjectif *comme si* on était à leur place, c'est-à-dire « à reconnaître les autres, tous les autres, comme une possible version de soi » (Zanna, 2005 : 20). Omar Zanna insiste beaucoup sur le « comme si » et le « possible » qui sont à ses yeux d'une importance primordiale. En effet, l'empathie n'est surtout pas à confondre avec une forme de fusion qui nous amènerait à nous approprier les émotions de l'autre. Il est donc très important, dans notre représentation du ressenti de l'autre, de maintenir une distance nécessaire avec lui afin de ne pas nous assimiler à lui. Cela suppose d'être capable de reconnaître les émotions des autres, de comprendre leur point de vue, de manifester de la sensibilité à leur égard, tout en restant capable de maintenir de la distance afin de ne pas fusionner avec eux (Zanna, 2005).

L'empathie se distingue de la sympathie qui sous-entend une confusion et une contagion des émotions : en l'absence de cette distance nécessaire qui empêche de se fondre en l'autre, la personne ressent avec l'autre. L'empathie n'est pas plus à confondre avec la compassion qui désigne la capacité à ressentir ce que ressent l'autre dans sa souffrance (Zanna, 2005).

Omar Zanna distingue deux types d'empathie : l'empathie cognitive et l'empathie émotionnelle. L'empathie cognitive consiste en la capacité à se représenter le point de vue de l'autre sans que sa présence soit indispensable. Elle se range du côté du raisonnement. L'empathie émotionnelle se déclenche quant à elle lorsque les émotions de l'autre sont visibles, en situation d'interaction, en réaction à une perception des émotions de l'autre, parce que celles-ci nous touchent.

Depuis les travaux de Giacomo Rizzolatti et Corrado Sinigaglia (1990), nous savons que notre capacité à l'empathie émotionnelle est fortement corrélée à nos neurones miroirs qui nous rendent aptes à identifier les émotions d'une personne que nous voyons. Ils déclenchent une mise en résonance qui permet de se représenter ce que l'autre ressent par l'activation des mêmes aires cérébrales chez la personne observée et chez son observateur. Ce sont eux qui permettent à l'observateur de répondre de manière adaptée, souvent mimétique. Plus concrètement, c'est grâce à eux que nous sourions à une personne qui nous sourit ou que notre visage manifeste de la tristesse à la vue d'une personne triste. En d'autres termes, il n'y a pas d'empathie émotionnelle possible sans visualisation, le plus souvent en situation d'interaction en face-à-face.

L'empathie est au fondement de l'ouverture à l'altérité et va de pair avec la capacité d'auto-décentration. En évitant à la personne de s'engluer dans des idées préconçues et des visions stéréotypées, elle rend possible l'acceptation de l'autre dans sa différence. Elle constitue ainsi l'une des clés de voûte de toute sensibilisation à l'interculturel et à la tolérance (Marandon, 2001). L'acceptation de l'autre en tant qu'autre (c'est-à-dire dans sa différence) constitue donc un point crucial dans la gestion des conflits au sein des classes.

Les recherches en neurologie ont établi que l'empathie est nécessaire au bien-être de la personne car elle développe le cerveau, tant au niveau intellectuel qu'affectif (Gueguen, 2018). Elle se transmet et agit en cercle vertueux : plus un enfant reçoit d'empathie, plus il est capable de montrer de l'empathie pour l'autre. Également, plus il reçoit d'empathie, plus il a confiance en lui, plus il est motivé et plus il progresse (dans le domaine scolaire ou extrascolaire). À l'inverse, moins il en reçoit, moins il fait preuve d'empathie à l'égard de l'autre, moins il a confiance en lui, moins il est motivé et moins il progresse. D'où la nécessité d'une éducation à cette compétence dès le plus jeune âge (Gueguen, 2018). Elle est indispensable à l'instauration d'un climat de classe propice aux apprentissages, car elle

constitue un pilier incontournable de la lutte contre la violence et le décrochage scolaires (Favre, 2013 ; Zanna, 2016). En effet, en rendant la personne capable d'identifier ses propres émotions, mais aussi celles des autres, l'empathie permet la reconnaissance de l'autre comme un autre soi-même. Ce faisant, elle favorise la maîtrise émotionnelle en facilitant la compréhension mutuelle et le respect de l'autre. Ainsi, elle rend possible la régulation des relations interpersonnelles. Autant de paramètres qui contribuent à générer un climat de classe serein et propice aux apprentissages.

Le corps, support de nos relations sociales

Premier support de notre identité, notre corps en est aussi la vitrine (Le Breton, 2016) et le pilier de nos échanges avec l'autre. En effet, nous rappelle David le Breton, « l'évidence de la présence de l'autre dans l'interaction est non seulement celle de sa parole, mais d'abord celle de son corps, de ses attitudes, de ses postures » (1998 : 32). S'il est donc avant tout un corps à soi et pour soi, il est aussi, en tant que support de communication, un corps pour autrui, c'est-à-dire un « lieu que jugent et s'approprient les autres » (Le Breton, 2016 : 11). En somme, tout au long de nos interactions quotidiennes, nous nous retrouvons en situation de représentation par l'intermédiaire de notre corps (Zanna, 2015). Parce que nous le socialisons en fonction d'« injonctions culturelles » (Le Breton, 1985 : 50) qui nous ont été inculquées – par notre société, notre famille, nos pairs… – il exprime notre manière spécifique de concevoir le monde. Parce qu'il constitue le lieu par excellence où se donnent à voir nos appartenances et notre singularité, il constitue un facteur de distinction sociale (Bourdieu, 1979). La langue n'étant effectivement pas la seule à signaler l'étranger, notre corps donne à voir à l'autre notre « accent corporel » (Le Breton, 1998, p. 38).

Le corps, vecteur d'émotions et d'empathie

Le corps constitue à la fois le support de nos perceptions et de nos émotions, et le média de leur expression. Les émotions sont dépendantes du corps car, si « avoir un corps, c'est être en communication, (…) cela fait partie intégrante de l'expérience des émotions » (Dumouchel, 1999, p. 15). Selon Antonio Damasio (2009), les émotions sont des réponses à des stimuli perçus ou remémorés qui génèrent des affects. Elles assurent une fonction régulatrice en permettant à l'organisme de s'adapter du mieux possible aux situations que nous rencontrons. Et c'est par notre corps que nous communiquons ces émotions, notamment par nos comportements, nos

actions et réactions, le ton de notre voix, etc. Si Antonio Damasio pense les émotions plutôt en termes de processus biologiques, Lev Vygotski (1998) et David Le Breton (1998) les envisagent en tant que constructions sociales conditionnées par l'histoire subjective de chacun. Elles ne sont donc pas définitivement fixées, mais diffèrent selon les cultures, les situations, les individus. Toute la question étant, pour chacun d'entre nous, « d'une part d'apprendre à gérer l'expression corporelle de ses affects, d'autre part de savoir se laisser aller à leur expression, se mettre à l'écoute de ses manifestations » (Martin-Juchat, 2008, p. 89). Dans le même temps, il s'agit également de se mettre à l'écoute des manifestations corporelles des émotions de l'autre.

La relation de l'adolescent à son corps

Et c'est bien ce qui pose problème à l'adolescence. Les transformations physiques et physiologiques subies par le corps, et sur lesquelles l'adolescent n'a aucun contrôle, sont pour ce dernier une source d'inquiétude considérable, voire d'angoisse (Le Breton, 2016). N'étant plus en phase avec ce corps qu'il ne reconnaît plus, il a parfois le sentiment d'être devenu un étranger à lui-même (*ibid*.), ce qui l'amène à éprouver de nouvelles émotions, souvent fortes, parfois très négatives, qu'il n'a pas encore appris à réguler. Cette sorte de « mue », que Françoise Dolto et ses collègues (1990) comparent à celle du homard, le fragilise et l'expose à des dangers contre lesquels il n'est pas toujours armé. Ceci peut impacter considérablement son estime de soi ainsi que sa relation aux autres (Gueguen, 2018 ; Favre, 2013). Ainsi, sa communication avec les autres passant par un corps qu'il a beaucoup de difficultés à maîtriser, elle peut s'en trouver gênée, voire bloquée, provoquant, par exemple, une excessive timidité, un repli sur soi, ou, au contraire, une agressivité dirigée contre soi ou contre les autres.

Cette période trouble de l'adolescence pouvant avoir des répercussions néfastes sur les apprentissages, l'une des missions de l'enseignant est donc d'aider le jeune à accepter et à maîtriser ses émotions en l'aidant à développer ses compétences sociales, notamment sa capacité à l'empathie. L'objectif est de créer un environnement propice à des interactions juvéniles sereines. Des recherches ont démontré les bienfaits des activités sportives pratiquées de manière intensive (Le Breton, 2016), particulièrement lorsqu'elles provoquent un certain degré de douleur physique *partagée* (Zanna, 2015). D'autres ont démontré que des activités artistiques menées en contexte scolaire sont un autre moyen d'éduquer les jeunes à l'empathie, notamment par le travail sur le corps qu'elles imposent (Aden, 2013). C'est le

cas du slam.

Qu’est-ce que le slam ?

Le slam est un art de la parole dont la paternité est généralement attribuée à Mark Kelly Smith, ancien ouvrier du bâtiment originaire de Chicago qui trouvait que les simples lectures de poésie ôtaient toute vie à celles-ci. Considérant également que la poésie, plutôt que d’être lue uniquement, avait pour vocation d’être un lieu d’échanges entre personnes passionnées, il décida, dans les années 80, d’organiser des « compétitions » de poésie dans un bar de Chicago. Ces compétitions étaient basées sur l’idée de partage et d’égalité : la scène était ouverte à tout le monde, sans considération pour les origines ethniques et sociales. Elles devinrent rapidement très populaires et d’autres compétitions furent organisées d’abord à New York, puis dans le monde entier.

Aujourd’hui, il existe essentiellement deux types de lieux où se pratique le slam. D’une part, des tournois de slam officiels sont organisés un peu partout dans le monde au niveau local, régional, national et international[4]. D’autre part, les scènes ouvertes, ou slam sessions, qui excluent toute forme de compétition, se déroulent le plus souvent dans des bars, des salles de spectacle, des MJC… Lors de ces *slam sessions*, les interactions entre slameurs et public sont permanentes. D’abord, le public est encouragé à réagir à ce qu’il entend, mais toujours dans un esprit de bienveillance, ce qui exclut toute forme de protestation sous forme de huées ou d’insultes. Ensuite, tout le monde est potentiellement slameur et public à la fois puisque toute personne souhaitant monter sur scène est la bienvenue. Chacun a son style et les thématiques sont très différentes d’un slam à un autre. Les *slam sessions* sont des lieux et des moments où la critique négative n’est pas admise, permettant ainsi à chacun d’offrir à l’autre un peu de lui, de son intimité et de sa personnalité. Concrétisant l’esprit de rencontre, de partage et d’égalité, le slam « trouve sa raison d’être dans le regard, l’écoute et le reflet de l’autre (…), qui reçoit tout autant qu’il donne à entendre, ouvrant ainsi sur une possible rencontre » (Lempen, 2016 : 120). Ces valeurs sont au fondement même du slam. Ainsi, Grand Corps Malade, célèbre slameur français, définit ainsi cet art oratoire :

> Le slam c’est avant tout une bouche qui donne et des oreilles qui prennent. C’est le moyen le plus facile de partager un texte, donc de partager des émotions et l'envie de jouer avec des mots (…) le slam est sûrement un Moment… Un moment d’écoute, un moment de tolérance, un moment de rencontres, un moment de partage. (129H, 2007 : 31)

Cette définition laisse déjà entrevoir à quel point cette pratique artistique a toute sa place dans des activités d'éducation à l'empathie. Elle confirme également à quel point le corps, les émotions et l'empathie sont étroitement liés. Le corps est également présent dans la façon dont Camille Vorger et Dominique Aubry envisagent le slam lorsqu'elles déclarent que « le slam s'inscrit plus précisément dans la lignée des poésies scéniques, voire de la poésie-action » (2011 : 65), sous-entendant la place prépondérante du corps dans le slam par l'usage des termes « scéniques » et « action ». Dans sa thèse (2011 : 186), Camille Vorger cite d'ailleurs le slam « J'ai oublié » de Grand Corps Malade (2006) pour nous rappeler que les slameurs eux-mêmes se considèrent en action lors de leurs performances : « J'ai oublié de vous préparer avant d'entrer en action ». Elle insiste sur le fait que tous les slameurs qu'elle a eu l'occasion de rencontrer « s'accordent à reconnaître l'importance du corps dans l'interprétation, la nécessité qu'il participe au dire » (2001 : 132). À l'issue de ces rencontres, elle envisage la performance slam comme une « mise en corps du texte » (*ibid*.).

En effet, c'est par son corps que le slameur communique avec son public. Par ses regards, sa gestuelle, ses mimiques, sa voix, il capte son attention et entre en relation avec lui. Il lui offre une part de lui, de son identité, de ses sentiments, de ses émotions, de sa grille de lecture du monde. De son côté, et en fonction de sa propre personnalité, le public reçoit la parole du slameur et se l'approprie. Mais l'échange n'est pas unilatéral. En effet, il y a également échange lorsque le slameur reçoit les réactions de son public. Il y a donc un véritable partage au cours duquel ce que chacun reçoit de l'autre l'invite à la tolérance et à l'altérité.

Déroulé d'un atelier-type

Dans le cadre d'un travail interdisciplinaire, et lorsque nous obtenons les crédits nécessaires, nous invitons un slameur ou une slameuse local.e à diriger l'atelier qui réunit alors l'anglais, le français et les arts appliqués sur des plages horaires banalisées. En l'absence de crédits, il ne se déroule qu'en anglais durant les heures dédiées à la discipline. Dans les grandes lignes, et selon les artistes avec lesquels nous travaillons, les ateliers se déroulent selon les étapes suivantes.

Après une présentation du slam, plus ou moins brève selon les slameurs, les élèves sont engagés dans des activités d'échauffement tels que des activités proches des exercices pratiqués au yoga ou au théâtre : par exemple, des exercices du type enroulé-déroulé du corps, des exercices de modulation de

la voix, de respiration, de gestion de l'espace, ou encore des petits jeux de réactivation lexicale.

Ces activités poursuivent de multiples objectifs. Certains ont pour but de détendre les élèves afin d'apaiser les émotions et le stress. D'autres, en guise de prélude à la composition des textes, ont pour but de créer une banque lexicale, par exemple autour d'une rime ou deux spécifiques. Toutes ces activités constituent une aide précieuse à la libération de la parole et l'expérience montre qu'ils contribuent grandement à la création d'un esprit de groupe.

La phase suivante consiste en un travail collaboratif d'écriture, puis d'oralisation d'un slam collectif. Dans un premier temps, dès lors que la thématique a été choisie, les élèves sont invités à participer à des *brainstormings*[5] lexicaux autour de cette thématique. Ensuite, ils participent à d'autres *brainstormings* autour de champs lexicaux, puis de rimes à partir de certains mots parmi ceux trouvés lors des *brainstormings* précédents et jugés « forts ».

Après cela vient le moment où les élèves doivent composer des phrases avec certains des mots trouvés et écrits au tableau lors des *brainstormings*. Chacun choisit les mots qui lui « parlent » le plus, avec lesquels ils se sent le plus à l'aise. Bien entendu, si certains mots nouveaux leur viennent à l'esprit pendant cette activité, ils sont libres de s'en servir. Pendant un court temps, ce travail est individuel. Ensuite, pendant un court temps, chacun propose ses phrases à son voisin dont le rôle est de donner son avis et, s'il le juge opportun, de suggérer des améliorations. Avant de passer à une mise en commun avec la classe, chaque binôme doit être parvenu à un consensus. Les phrases sont alors écrites au tableau et rediscutées en groupe-classe avant d'être définitivement acceptées ou écartées, modifiées puis organisées en un début de texte. Enfin, la classe travaille à compléter et agrémenter le texte jusqu'à ce que tout le monde soit satisfait du résultat final.

Ce texte doit ensuite être clamé. Il s'agit alors de saisir son intention que le corps transmettra par la voix, le ton, les regards, les mimiques, les gestuelles, les postures… À nouveau, les décisions sont prises de manière collégiale. Il faut alors instaurer un tour de parole en fonction des préférences de chacun pour tel ou tel passage, mais aussi, par exemple, en fonction du ton sur lequel le clamer. Ainsi, un élève timide ne souhaitera peut-être pas clamer un passage qui nécessite de donner de la voix ou de trop se mettre en scène[6].

Ce travail est généralement suivi de l'élaboration d'un slam personnel au cours duquel les pairs interviennent en tant que « conseillers ».

Enfin, une *slam session* est organisée, au sein de l'établissement, selon les années au foyer ou tout simplement dans la salle dédiée à l'atelier.

Solliciter le corps pour développer l'empathie

Dès les toutes premières activités, menées sous forme de jeux, l'éducation à l'empathie commence. Pour illustrer mon propos, voici deux des activités souvent proposées aux élèves par nos slameurs.

La bombe des rimes

La bombe des rimes est un exercice qui figure dans le guide méthodologique pour l'animation d'ateliers slam édité par le collectif 129H. Il s'agit d'une activité que tous les slameurs et slameuses avec qui j'ai eu l'occasion de travailler ont proposée aux élèves, toujours en début d'atelier. Au cours de cette activité, les élèves, les enseignants et le slameur se tiennent debout en cercle fermé. La bombe est représentée par une balle de mousse ou une balle grossièrement préparée avec du papier froissé. Le slameur la lance à un autre membre du cercle, de manière tout à fait aléatoire et le plus spontanément possible, en lançant un mot. La personne qui reçoit la bombe doit la relancer rapidement à quelqu'un d'autre en donnant un autre mot qui rime avec le premier, et ainsi de suite afin d'aboutir à la constitution d'une banque de vocabulaire dont les mots riment tous les uns avec les autres. Si, au bout d'un court temps défini à l'avance, un joueur n'a rien trouvé, la bombe « explose », signifiant ainsi son élimination. Il sort alors du cercle. Le jeu se termine lorsqu'il ne reste plus qu'un joueur qui est déclaré vainqueur.

La présentation de soi par le geste

Toujours en cercle fermé, les participants doivent se présenter au reste du groupe en citant leur prénom qu'ils associent à un geste. Le choix de ce geste est totalement libre, à la condition qu'il n'ait pas déjà été utilisé par quelqu'un, un camarade ou une célébrité. À nouveau, ce choix doit être le plus spontané possible. Une fois que les présentations sont terminées, chaque membre du cercle doit s'adresser à un autre de manière aléatoire en le nommant et en reproduisant le geste associé au prénom. L'unique contrainte est qu'une même personne ne peut être « citée » plus d'une fois. Ceci veut dire que plus on avance dans l'activité, plus celle-ci se complique car, les possibilités de nommer un camarade se faisant de plus en plus

minces, la mémoire est de plus en plus sollicitée, mettant parfois les tous derniers participants à la peine.

Se voir pour s'émouvoir

Tout d'abord, il est important de noter que ces activités se déroulent en cercle fermé car, symboliquement, ceci est tout sauf anodin. En effet, la boucle étant bouclée, il n'y ni premier, ni dernier « de cordée ». Autrement dit, former un cercle revient à mettre d'emblée tout le monde sur un pied d'égalité puisque personne ne se trouve devant ou derrière les autres. De plus, tout le monde voit tout le monde, et tout le monde est vu de tout le monde. On pourrait penser, au premier abord, que cela pourrait constituer un blocage pour des adolescents qui sont souvent sensibles au regard des autres, et que cela pourrait empêcher la prise de parole. C'est effectivement le cas au tout début de l'activité. Toutefois, le malaise disparaît très rapidement grâce à la mise en résonance que favorise le cercle.

Comment expliquer cela ? En réalité, le cercle donne à chaque élève la possibilité de devenir le témoin visuel des émotions ressenties par ses camarades. Pourquoi visuel ? Parce qu'elles sont rendues visibles par le corps qui, parce qu'il « n'est pas qu'un corps, [mais qui] est également langage » (Zanna, 2015, p. 27), raconte l'autre et soi-même. Les élèves décryptent facilement chez leurs camarades des rires et des regards embarrassés, des hésitations, des mimiques et des gestuelles indiquant leur malaise. Ces constats les renvoient de manière inconsciente à leur propre gêne et à leur propre malaise. Dans ces situations d'interaction en face-à-face, il se produit alors une forme d'« échoïsation corporelle » (Cosnier, 1994), de mise en résonance entre les élèves qui deviennent les témoins des émotions qui sont manifestées par les autres par l'intermédiaire de leur corps. Chacun reconnaît chez l'autre les difficultés auxquelles lui-même doit faire face. Chacun prend conscience que ces difficultés et ces émotions que lui-même éprouve sont partagées par tout le groupe.

Loin d'isoler les élèves, cette prise de conscience les inclut dans un groupe-classe qu'elle contribue à construire. Placé au centre des interactions entre les élèves, le corps, lors de ce face-à-face permanent, favorise une empathie émotionnelle qui construit l'esprit de groupe (Zanna, 2015). Aussi, lorsqu'un élève se trompe ou ne réussit pas à proposer une réponse, les rires ne sont jamais blessants mais complices. De fait, ils contribuent à détendre l'atmosphère et encouragent même de nouvelles prises de risque ! De cet esprit de groupe naît une entraide qui ne faiblit pas jusqu'à la fin de l'atelier :

puisque les difficultés sont les mêmes pour tout le monde, le mieux est encore d'essayer d'y remédier de manière collective. Par conséquent, quand quelqu'un se trompe ou manque d'inspiration, les autres l'aident par des remarques constructives et des suggestions.

Ainsi, lors de l'activité appelée « bombe des rimes », les élèves sont un peu gênés et hésitants au début car ils ont peur de se tromper et d'être ridicules face au reste de la classe. Cependant, l'ambiance se détend très rapidement. Les élèves finissent par se prendre au jeu et y participent avec un plaisir évident. Cette disparition du sentiment de gêne éprouvé au début de l'activité s'explique par le fait que les élèves constatent, même inconsciemment, que leurs camarades ne sont finalement ni meilleurs ni plus à l'aise qu'eux. Le sentiment de mise à égalité qui en résulte fait disparaître leur propre gêne et les invite à s'investir davantage dans l'activité. Le phénomène est le même lorsque les participants qui ont été éliminés, et sont donc sortis du cercle, se mettent spontanément, sans en avoir demandé la permission au préalable, à souffler des réponses aux joueurs restés dans le cercle. À aucun moment ils ne choisissent de favoriser tel camarade ou tel autre. Bien au contraire, ils aident tous les participants, au fur et à mesure que ceux-ci éprouvent des difficultés à trouver un nouveau mot. Plus encore, lorsque les participants et les joueurs éliminés ont du mal à trouver un mot, on sent une « frustration » commune qui donne à voir le lien de solidarité qui les unit.

Certes, à cet âge on aime le jeu et l'aspect ludique y est pour beaucoup, mais mes diverses observations au cours des années me donnent à penser que l'envie de continuer d'être avec le groupe et de rester dans le jeu *avec lui* est une motivation essentielle qui prolonge le jeu collectif et renforce le groupe.

Pour ce qui est de la seconde activité présentée (associer son nom à un geste qui représente la personne), la mise en résonance est peut-être plus forte encore. En effet, l'acte de se présenter et de se définir par un geste est un acte qui vous expose d'autant plus qu'il s'agit d'un acte très personnel qui révèle une partie de votre identité. En se mettant en scène de cette façon devant les autres, l'adolescent dévoile une partie de lui. Par conséquent, il s'expose au regard et au jugement de l'autre (Le Breton, 2016). Il prend donc un risque qu'il lui est parfois difficile d'assumer. Ceci explique qu'au début de l'activité, les premiers élèves à se présenter sont plutôt gênés et gauches. Cependant, nous constatons à nouveau que l'atmosphère se détend rapidement pour laisser la place aux rires, aux clins d'œil complices et à des gestes de plus en plus fantasques et audacieux. Ici encore, par un effet de

mise en miroir, les émotions des premiers sont renvoyées aux suivants comme étant les leurs (ou très proches). Le jugement de l'autre perd alors de son importance et les élèves s'en libèrent petit à petit pour laisser libre cours à leur imagination.

Écrire et clamer ensemble pour développer l'empathie

L'éducation à l'empathie se poursuit lors de la phase d'écriture des textes, puis de leur oralisation. Des recherches ont déjà été menées sur les bienfaits thérapeutiques de l'écriture en elle-même (Viardot et *al*., 2016 ; Gola, Miquel, 2020), je n'y reviendrai donc pas. Je vais plutôt m'attacher ici à comprendre comment, lors de l'écriture et de l'oralisation collectives, le groupe supporte [7] l'individu et lui permet de progresser.

Même s'il est communément admis qu'un document écrit a une visée de communication dans la mesure où il est généralement destiné à être lu[8], il est admis que l'écriture peut être envisagée comme un moyen d'éviter la communication directe par la mise à distance qu'elle instaure entre émetteur et récepteur (Lempen, 2016). Pourtant, dans le cas d'un atelier slam, la mise à distance est plus relative pour diverses raisons.

D'une part, même dans le cas d'une écriture individuelle, celle-ci ne peut se faire sans l'autre. On peut même dire qu'un slam individuel s'écrit pour et avec les autres. En effet, les élèves savent que leur production sera entendue par le groupe-classe. Ils n'écrivent pas seulement pour eux mais pour des camarades qu'ils côtoieront tout le reste de l'année, voire les suivantes. L'exercice peut devenir périlleux car chacun inscrit l'autre dans sa production tout en lui offrant une partie de soi, ce qui a nécessairement des répercussions sur ses émotions et, par conséquent, sur le rendu du texte en lui-même. Ainsi, une écriture dite individuelle est toujours « collective » dans ce sens où l'autre est toujours présent dans le message qu'on lui adresse et sa « présence » influe sur son contenu et sa mise en forme.

D'autre part, dans le cas d'une écriture collective, les propositions des uns et des autres sont soumises à discussions et approbation par la classe. La production de chacun faisant partie d'un tout qui appartient à la classe entière, le groupe classe, dont chaque élève est membre, en porte la responsabilité. La qualité du texte dépendant des compétences et de l'implication de chacun, chaque élève prend conscience de cette responsabilité partagée, ce qui a pour effet, en renforçant le travail collaboratif, de renforcer les liens entre les membres du groupe. La

communication verbale de tout instant que ce travail collaboratif implique, lors du travail en binômes comme lors des mises en commun au sein du groupe classe, rend la relation à l'autre plus étroite.

Il en va de même pour l'oral. Comme il a été dit plus haut, le slameur entre en relation avec son public par l'intermédiaire de son corps qu'il utilise pour organiser la mise en scène de son texte. Il s'agit donc pour lui d 'incarner son texte afin d'aller à la rencontre de son public et entrer en partage avec lui. La mise en scène de soi que suppose la mise en scène du texte pourrait constituer un frein à la motivation de certains des élèves si le groupe ne soutenait pas l'individu. Car, dans cette dernière phase d'entraînement, l'objectif est de clamer à plusieurs voix, d'incarner à plusieurs corps un texte écrit à plusieurs mains. Cela ne va évidemment pas sans discussions, propositions et négociations qui, une fois encore, doivent aboutir à un consensus pour que le texte puisse prendre vie. À nouveau, parce que tout le monde doit affronter les mêmes difficultés pour aboutir à un objectif commun, la conscience d'un vécu partagé par le groupe donne de la force et de la motivation à chacun.

L'empathie favorise le sentiment d'efficacité personnelle et l'estime de soi

Selon Albert Bandura (2007), les performances d'une personne sont fonction de la représentation qu'elle se fait de ses compétences. Ainsi, plus elle croit en ses capacités à effectuer une tâche, plus elle est stimulée et plus elle fait d'efforts pour atteindre son but, plus elle est susceptible d'atteindre les objectifs fixés. Au contraire, moins elle croit en ses capacités, moins elle est motivée et moins elle fait d'efforts, moins elle se donne des chances de réussir.

Si Bandura ne croit pas à un effet de cause à effet systématique entre le sentiment d'efficacité personnelle et l'estime de soi, de nombreuses situations de classe permettent de noter que l'influence réciproque de l'un(e) sur l'autre n'est pas rare non plus.

La collaboration de tout instant que suppose l'atelier slam instaure une forme de réassurance et permet de développer le sentiment d'efficacité personnel des élèves. D'abord, par le fait de travailler ensemble sur un objectif commun, ce qui montre à chacun qu'il fait partie d'un tout dont chaque « élément » est indispensable. Chacun apporte sa pierre à l'ouvrage collectif, ce qui lui donne la même importance que tous les autres. Ensuite, par les

feedbacks des pairs, dont on sait qu'ils peuvent avoir une grande influence sur le sentiment d'efficacité personnel (Galand, Vanlede, 2004). Supporté par le groupe, chaque élève trouve le moyen de suggérer des idées qui, même lorsqu'elles ne sont finalement pas acceptées, sont reçues par des oreilles bienveillantes. Aussi, les critiques qui lui sont éventuellement adressées, parce qu'elles sont constructives, montrent l'intérêt que les uns portent aux autres et sont une preuve de plus que chacun a de la valeur aux yeux des autres puisqu'ils croient suffisamment en lui pour avancer avec lui. De plus, chacun a également la possibilité de proposer son aide et son soutien aux camarades. En se rendant utile à la « communauté », il prend encore une fois conscience de sa valeur.

L'idée que les élèves se font de leurs capacités dépend en partie de la façon dont ils pensent que les autres les perçoivent. Certes, ces perceptions se manifestent par les interactions verbales, mais aussi par les sourires, les grimaces, les clins d'œil et les gestes amicaux qui sont autant de manifestations d'encouragements et qui attestent de la valeur que les pairs accordent à leur camarade. Ces manifestations corporelles sont des preuves de la confiance qu'ils placent en lui. Elles développent le sentiment d'efficacité personnel des élèves, ainsi que leur estime de soi.

L'atelier slam pour éduquer au vivre-ensemble

Même s'il n'est pas certain que l'atelier slam, tel qu'il est mené dans mes classes, corresponde véritablement au projet pédagogique tel que l'envisage Philippe Perrenoud[9], il est tout de même intéressant de constater que ce type de travail permet de travailler les mêmes compétences :

> Savoir écouter, formuler des propositions, négocier des compromis, prendre des décisions et s'y tenir. Mais aussi savoir offrir ou demander de l'aide, partager ses soucis ou ses savoirs ; savoir répartir les tâches et les coordonner ; savoir évaluer en commun l'organisation et l'avancement du travail ; gérer ensemble des tensions, des problèmes d'équité ou de reconnaissance, des échecs. À cela s'ajoute un travail sur les compétences de communication écrite (plan, mémos, correspondance, marches à suivre) et orale (argumentation, animation, partage de savoirs, etc.) (Perrenoud, 1999)

Or, ces compétences rejoignent celles listées par l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé) comme étant des compétences psychosociales essentielles à la personne, puisqu'elles sont censées lui permettre de « répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne » et de « maintenir l'état de son bien-être mental en adoptant un

comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et l'environnement » (Luis et al., 2015 : 12). Autrefois regroupées en cinq paires de compétences, elles sont aujourd'hui regroupées en trois catégories : sociales, cognitives et émotionnelles. Parce qu'elles sont situées « à la croisée de la promotion de la santé et de la prévention des problèmes de santé, de la santé physique et de la santé mentale » (Luis et Lambois, 2301 : 13), une insuffisance de leur développement pourrait s'avérer déterminant dans l'adoption de comportements à risques (*ibid*.)[10].

Dans un dossier de la revue *La santé en action* (Luis et *al*., 2015), Elisabeth Luis et Béatrice Lambois en dressent une liste précise (p. 12).

Tout d'abord, les compétences sociales, aussi appelées interpersonnelles ou de communication, qui regroupent :

- Les compétences de communication verbale et non verbale
- L'écoute active, l'expression des émotions, la capacité à donner et recevoir des remontées d'information et des réactions (les *feedbacks*)
- Les capacités de résistance et de négociation
- La gestion des conflits, la capacité d'affirmation, la résistance à la pression d'autrui
- L'empathie, comprise comme la capacité à écouter et comprendre les besoins et le point de vue d'autrui et à exprimer cette compréhension
- Les compétences de coopération et de collaboration en groupe
- Les compétences de plaidoyer qui prennent appui sur les compétences de persuasion et d'influence

Ensuite, les compétences cognitives qui regroupent :

- Les compétences de prise de décision et de résolution de problèmes
- La pensée critique et l'autoévaluation qui impliquent d'être capable d'analyser l'influence des médias et des pairs, d'avoir conscience des valeurs, des attitudes, des normes, des croyances et des facteurs qui nous affectent, d'être capables d'identifier les informations pertinentes, ainsi que leurs sources

Enfin, les compétences émotionnelles, aussi appelées d'autorégulation, qui regroupent :

- Les compétences de régulation émotionnelle
- La gestion de la colère et de l'anxiété, la capacité à faire face à la perte,

à l'abus et aux traumatismes
- Les compétences de gestion du stress qui impliquent la gestion du temps, la pensée positive et la maîtrise des techniques de relaxation
- Les compétences favorisant la confiance et l'estime de soi, l'autoévaluation et l'autorégulation.

À la lecture de cette liste, on comprend que toutes ces compétences, bien que catégorisées en trois grands types, sont interdépendantes les unes des autres. À titre d'exemple, et ainsi qu'on vient de le voir, le développement de l'empathie aide le jeune à reconnaître et gérer son stress et ses émotions, mais il l'aide aussi à renforcer leur estime de soi. Par ailleurs, l'empathie permet d'affûter ses talents de négociateur et d'apprendre à réguler les désaccords. Elle amène les élèves à coopérer et collaborer[11].

On comprend également que l'atelier slam, à l'instar de tout projet pédagogique, ou, en tout cas, tout projet qui impose une étroite collaboration et coopération entre les élèves, éduque ces derniers à bien plus que la seule empathie, mais également à l'ensemble des compétences psychosociales en règle générale. L'atelier slam constitue donc un lieu idéal pour les amener à acquérir, non seulement des savoir-faire, mais aussi des savoir-être qui vont leur permettre de développer leur apprentissage de la citoyenneté.

Conclusion

En résumé, en éduquant les élèves à de multiples compétences psychosociales, l'atelier slam met en place, au sein de la classe, des conditions de travail sereines, propices à un engagement personnel de qualité qui facilite l'amélioration des compétences langagières, en langue maternelle comme en langue étrangère. En développant l'empathie émotionnelle des élèves, il aide ces derniers à améliorer leur relation à l'autre comme à soi-même et les invite à construire du *faire-ensemble* et de *l'être-ensemble*.

Toutefois, ce n'est pas tant l'atelier en lui-même qui importe que les fonctions de socialisation et de médiation qu'il assure. Encore une fois, et s'il était encore la peine de le souligner, toute activité mettant les élèves en situation de jouer un rôle indispensable et complémentaire au sein d'un groupe peut produire les mêmes effets.

En guise de perspective, pourquoi ne pas inclure des ateliers ou des activités de type projet pédagogique au cours des formations d'enseignants, initiale et continue ? L'éducation des jeunes à l'empathie étant étroitement corrélée à

celle des adultes qui en ont la charge, pourquoi, par exemple, ne pas appliquer le principe d'homologie développé par Alain Kuzniak (1994) et mettre ces adultes en situation de faire des activités ou des projets habituellement réservés aux élèves ? Ma propre expérience en tant que formatrice académique me permet d'affirmer que lors d'un atelier de type atelier slam, les participants adultes[12], en se trouvant confrontés à des « difficultés que rencontre tout apprenant » (Kuzniak, 1994 : 151), développent à la fois leur empathie cognitive (vis-à-vis des élèves) et leur empathie émotionnelle (entre eux), ce qui les aide à « mieux saisir les phénomènes d'apprentissage et de mieux en cerner la complexité » (*ibid*.). Il me semble que tout le monde, personnels enseignant, soignant ou encadrant, pourrait tirer profit de tels moments qui permettent d'agir sur les représentations par l'expérience et par la conscientisation de difficultés vécues par les élèves (Kuzniak 1994).

Bibliographie

Abdallah-Pretceille Martine, 1996, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos.

Aden Joëlle, 2013, « Apprendre les langues par corps ». Dans Abdelkader Y., Bazile S., Fertat O. (Dirs.), *Pour un Théâtre-Monde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 109-123.

Bandura Albert, 2007, *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck.

Benhaiem Annabel, 2016, « Des cours de solidarité et de gentillesse à l'école primaire, trois pays donnent l'exemple », *Huffington Post*, 5 octobre 2016 [En ligne] : https://www.huffingtonpost.fr/2016/09/02/cours-de-gentillesse-solidarite-ecole-primaire-pays-_n_11830266.html (consulté le 10 décembre 2018).

Blaya Catherine, 2010, *Décrochages – L'école en difficulté*, Bruxelles, De Boeck.

Bulletin Officiel n° 6, 25 juin 2015 [En ligne] : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=32675 (consulté le 17 novembre 2018).

Bourdieu, Pierre, 1979, *La distinction : critique sociale du jugement,* Paris, Les Éditions de Minuit.

Collectif 129H, 2007, *Écrire et dire : Petit guide méthodologique pour l'animation d'ateliers slam*, Commission Européenne/Fond Social Européen, Mairie de Paris [En ligne] : http://www.129h.org/formations (consulté le 20 mai 2008).

Conseil de l'Europe, 2018, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs [En ligne] : https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages (consulté le 20 mai 2018).

Coslin Pierre, 2006, « Violences et incivilités au collège », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35 (2), p. 163-182 [En ligne] : https://journals.openedition.org/osp/1060 (consulté le 12 octobre 2018).

Cosnier Jacques, 1994, *La psychologie des émotions et des sentiments*, Paris, Retz.

Damasio Antonio, 2009, *Spinoza avait raison : le cerveau de la tristesse, de la joie et des émotions*, Paris, Odile Jacob.

Debarbieux E., Anton N., Astor R.A., Benbenishty R., Bisson-Vaivre C., Cohen J., Giordan A., Hugonnier B., Neulat N., Ortega Ruiz R., Saltet J., Veltcheff C., Vrand R., 2012, *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École [En ligne] : http://www.cafepedagogique.net/…/climat-scolaire2012.pdf (consulté le 20 octobre 2018).

Dolto Françoise, Dolto-Tolitch Catherine, Percheminier Colette, 1990, *Paroles pour adolescents ou Le complexe du homard*, Paris, Hatier.

Dumouchel Paul, 1999, *Émotions : essai sur le corps et le social*, La Flèche, Le Plessis-Robinson, Synthélabo.

Favre Daniel, 2013, *Transformer la violence des élèves. Cerveau, motivations et apprentissage*, Paris, Dunod.

Galand Benoît, Vanlede Marie, 2004, « Le sentiment d'efficacité personnelle

dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? », *Savoirs* (hors-série), 5, p. 91-116 [En ligne] : https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-91.htm (consulté le 10 septembre 2017).

Gola Marie, Miquel Frédéric, 2020, « Les gestes pédagogiques pour "panser " l'école », *Notos*, n° 5 [En ligne] : https://doi.org/10.34745/numerev_121 (consulté le 10 avril 2021).

Gueguen Catherine, 2018, *Heureux d'apprendre à l'école. Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*, Paris, Les Arènes-Robert Laffont.

Kuzniak Alain, 1994, *Étude des stratégies de formation en mathématiques utilisées par les maîtres du premier degré*, Thèse de doctorat en didactique des disciplines, Université Paris 7 [En ligne] : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01251462 (Consulté le 17 novembre 2018)

Luis Elisabeth, Lambois Béatrice, 2015, « Les compétences psychosociales : définitions et état des connaissances », dans Lamboy Béatrice, Fortin Jacques, Azorin Jean-Christophe, Nekaa Mabrouk (Dirs), « Développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes », *La santé en action*, INPES n° 431, p. 12-16 [En ligne] : La Santé en action, mars 2015, n°431Développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes. (santepubliquefrance.fr).

Le Breton David, 2007, « Anthropologie des conduites à risque et scarifications à l'adolescence », *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, vol. 59, n° 2, p. 120-131, [En ligne] : http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v59n2/v59n2a03.pdf (Consulté le 22 avril 2010).

Le Breton David, 2007, *En souffrance. Adolescence et entrée dans la vie*, Paris, Métailié.

Le Breton David, 2016, *Corps et adolescence*, Yapaka.be [En ligne] : http://www.yapaka.be/auteur/david-le-breton (consulté le 10 décembre 2016).

Le Breton David, 1998, *Les passions ordinaires. Anthropologie des émotions*, Paris, Armand Colin.

Lempen Olivia, 2016, « Les écrits en scène. Le slam, au carrefour du corps et

du langage », *Cliniques*, vol. 2, n° 12, p. 112-126 [En ligne] : https://www.cairn.info/revue-cliniques-2016-2-page-112.htm (consulté le 10 mai 2021).

Marandon Gérard, 2001, « Empathie et compétence interculturelle », Dans Kiss A. (Dir.), *L'empathie et la rencontre interculturelle*, Paris, L'Harmattan, p. 77-118.

Martin-Juchat Fabienne, 2008, « Penser le corps affectif comme un média », *Corps*, vol. 1, n° 4, p. 85-92 [En ligne] : https://www.cairn.info/revue-corps-dilecta-2008-1-page-85.htm (consulté le 17 janvier 2018).

Marty François, 2010, « Adolescence et émotion, une affaire de corps », *Enfances & Psy*, vol. 4, n° 49, p. 40-52 [En ligne] : https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2010-4-page-40.htm (consulté le 22 avril 2018).

MEN, 2015, *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture*. [En ligne] : http://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html (consulté le 10 décembre 2014).

Perrenoud Philippe, 1999, « Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment ? » [En ligne] : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html (consulté le 20 janvier 2014)

Reuter Yves, 1995, « Les relations lecture-écriture dans le champ didactique », *Pratiques*, 86, pp. 5-23 [En ligne] : www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1995_num_86_1_1740 (consulté le 25 avril 2021).

Rizzolati Giacomo, Sinigaglia Corrado, 2008 [1990], *Les neurones miroirs*, Paris, Odile Jacob.

Viau Rolland, 2007, *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck.

Viardot Claire, Rizzi Alice, Lachal Jonathan, Moro Marie-Rose, 2016, « Groupe d'écriture thérapeutique pour patients hospitalisés dans une maison des adolescents », *La psychiatrie de l'enfant*, vol. 1, n° 1, p. 173-208 [En ligne] : https://doi.org/10.3917/psye.591.0173 (consulté le 10 avril 2021).

Vorger Camille, Aubry Dominique, 2011, « Du rap au slam, le flow ne se tarit pas… », *Synergies Espagne*, pp. 63-76 [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Espagne4/Espagne4.html (consulté le 20 août 2014).

Vorger Camille, 2011, *Poétique du slam : de la scène à l'école : Néologie, néostyles et créativité lexicale*. Thèse de doctorat en sciences du langage, didactique et linguistique, Université Grenoble Alpes, [En ligne] : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00746972

Vygotski Lev, 1998, *Théorie des émotions. Étude historico-psychologique*, Paris, L'Harmattan.

Zanna Omar, 2005, *Apprendre à vivre ensemble en classe : des jeux pour éduquer à l'empathie*, Paris, Dunod.

Zanna Omar, 2016, *Le corps dans la relation aux autres. Pour une éducation à l'empathie*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Slamographie

Grand Corps Malade. (2006). *Midi 20.* [CD]. Universal Music.

---

[1] Catherine Gendron, Enseignante de lettres-anglais en Lycée Professionnel, Docteure en sociologie , Université de Rennes 2, PREFICS, Rennes 2 - EA 7469, email de contat: catherine.gendron@hotmail.fr

[2] Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture.

[3] Cadre Européen Commun de Référence des Langues.

[4] Pour plus d'informations sur les tournois officiels, voir le site de la Ligue Slam de France : https://www.ligueslamdefrance.fr/le-slam

[5] Aussi appelé « remue-méninges », le *brainstorming* consiste en la

recherche collective d'idées en réponse à une question posée (en l'occurrence, la recherche de vocabulaire en relation avec la thématique choisie).

[6] ___ Parfois c'est l'inverse : un élève habituellement très discret peut profiter du « masque » offert par l'exercice pour s'extravertir tandis qu'un élève habituellement tapageur préférera clamer un passage plus discret.

[7] ___ Au sens anglo-saxon du terme.

[8] ___ Même si Yves Reuter (1995 : 14) nous rappelle que cette intention de communication peut ne pas se concrétiser : pour diverses raisons, un écrit peut en effet ne pas trouver de lecteur (lettre déchirée ou ne parvenant pas à son destinataire, etc.)

[9] ___ Philippe Perrenoud ne conçoit effectivement le projet pédagogique qu'en accordant une grande liberté d'action aux élèves quant à la thématique, l'organisation et la planification du projet, etc. tout en reconnaissant les bénéfices à tirer d'un tel type de projet, mes collègues et moi-même imposons délibérément des contraintes aux élèves. Par exemple, lorsque la collègue de lettres souhaite intégrer cet atelier à une séquence sur la poésie, nous leur imposons d'utiliser la rime dans leurs slams en français (ce qui, au passage, n'est en aucun cas une obligation lors d'une *slam session* ou d'une compétition).

[10] À propos des comportements à risques chez les adolescents, voir aussi En souffrance. Adolescence et entrée dans la vie, de David Le Breton (2007), ainsi que « Anthropologie des conduites à risque et scarifications à l'adolescence », du même auteur (2007).

[11] ____ Et vice et versa : comme l'atelier slam l'a montré, les activités imposant la collaboration et la coopération renforcent l'empathie.

[12] ____ Il s'agit le plus souvent d'enseignants, mais aussi, parfois, de référents décrochage scolaire comprenant aussi bien des enseignants que des CPE, des

chefs d’établissement ou encore du personnel infirmier.