

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

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

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

AMAL BOULTIF

NOVEMBRE 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Ce projet de recherche a été rendu possible grâce à la collaboration de plusieurs personnes qui y ont participé à différents titres.

J'exprime d'abord ma gratitude envers madame Chantal Ouellet, professeure au département d'éducation et de formation spécialisées et à madame Monique Lebrun Brossard, professeure émérite au département de didactique des langues, toutes deux de l'UQAM, et qui ont agi comme équipe de direction de cette thèse de doctorat. Leurs conseils judicieux de même que la qualité de leur encadrement ont largement contribué à l'aboutissement de cette thèse. Elles ont su me guider avec rigueur et respect tout en s'adaptant aux différentes circonstances qui ont ponctué ce processus. Leur patience, leur générosité et leurs encouragements constants m'ont permis de progresser, malgré les moments de doutes et de lassitude, sur le chemin ardu de la rédaction d'une thèse.

Je remercie sincèrement l'enseignante et la direction de l'école secondaire qui m'ont ouvert les portes de leurs classes. Je remercie aussi tous les élèves qui ont participé à mon projet et sans qui rien de tout ceci n'aurait pu être possible.

Je tiens à exprimer, d'une manière particulière, des remerciements à ma sœur Alma pour son aide, son appui moral et ses encouragements.

## DÉDICACE

*Je dédie ce travail à mon père Rachid,  
parti trop tôt,  
mais dont les principes et les conseils  
ont accompagné chaque moment de mon parcours.*

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES .....	x
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES.....	xiv
RÉSUMÉ .....	xv
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 Contexte .....	5
1.2 Maitrise difficile de la littératie.....	6
1.3 Difficultés en écriture au secondaire et décrochage scolaire .....	9
1.4 Motivation à écrire et décrochage scolaire.....	14
1.5 Enseignement de l'écriture en contexte scolaire .....	17
1.5.1 Renouveau des pratiques d'enseignement-apprentissage de l'écriture .....	19
1.5.2 Recherches sur les ateliers d'écriture .....	23
1.5.3 Genèse du slam et tentative de définition.....	26
1.5.4 Potentiel pédagogique du slam en atelier d'écriture .....	29
1.5.5 Retombées de l'enseignement-apprentissage de l'écriture en atelier d'écriture .....	34
1.6 Problème de recherche .....	35
1.7 Question de recherche .....	37
1.8 Pertinence de la recherche.....	37

CHAPITRE II	CADRE CONCEPTUEL.....	44
2.1	Évolution des approches en didactique de l'écriture.....	45
2.1.1	Compétence scripturale et motivation.....	48
2.1.2	Enseignement des processus d'écriture et motivation.....	50
2.1.3	Rapport à l'écriture et motivation .....	53
2.2	Motivation scolaire : un construit difficile à circonscrire .....	55
2.2.1	Épistémé de la motivation en éducation.....	56
2.2.2	État des lieux et évolution des recherches sur la motivation.....	58
2.2.3	État des lieux sur la motivation à écrire en contexte scolaire .....	59
2.2.4	Renouveau des paradigmes de recherche sur la motivation.....	60
2.2.5	Motivation à écrire et sentiment d'efficacité personnelle (SEP).....	62
2.2.6	Motivation à écrire et fait socioculturel .....	65
2.2.7	Motivation à écrire et tâche scripturale .....	67
2.2.8	Choix d'une approche pour aborder la motivation à écrire.....	68
2.3	L'atelier d'écriture pour motiver les élèves .....	72
2.3.1	Typologie des ateliers d'écriture créative .....	73
2.3.2	Le slam au cœur de l'atelier d'écriture.....	76
2.3.3	Le slam en atelier d'écriture au secondaire et au collégial .....	83
2.3.4	Conception d'un atelier d'écriture créative inspirée du slam.....	85
2.3.5	Dispositif didactique de l'atelier d'écriture créative inspirée du slam .....	86
2.4	Slam et créativité à l'écrit .....	90
2.4.1	Définition de la créativité à l'écrit.....	90
2.4.2	Pour une lecture de la créativité à l'écrit dans les textes slams.....	92
2.4.3	Dimensions de la créativité à l'écrit abordées dans les textes slams.....	94
2.4.3.1	Créativité syntactico-sémantique .....	97
2.4.3.2	Créativité textuelle et intertextuelle .....	101
2.4.3.3	Créativité lexicale.....	103
2.4.3.4	Créativité morphologique, morpho-phonologique .....	103
2.4.4	Synthèse des thèmes abordés .....	104
2.5	Objectifs de la recherche .....	105

CHAPITRE III	MÉTHODOLOGIE.....	106
3.1.	Méthode de recherche mixte à dominante qualitative.....	106
3.2	Justification du choix de coanimer l'atelier d'écriture.....	109
3.3	Participants et contexte .....	113
3.4	Devis de la recherche .....	114
3.5	Instruments de recueil des données.....	117
3.5.1	Questionnaire sur la motivation à l'écrit.....	117
3.5.2	Description du questionnaire sur la motivation à l'écrit .....	118
3.5.3	Analyse du questionnaire sur la motivation à l'écrit.....	120
3.5.4	Modalités d'administration du questionnaire sur la motivation à l'écrit.....	123
3.5.5	Entretiens de groupe semi-dirigés .....	123
3.5.6	Analyse des entretiens.....	127
3.5.7	Slams finaux des élèves.....	129
3.5.8	Analyse des slams finaux des élèves.....	130
3.5.9	Validation de l'analyse des aspects créatifs dans les slams finaux.....	134
3.6	Journal de bord de la chercheuse .....	135
3.7	Synthèse de la stratégie d'analyse des données .....	137
3.8	Déroulement de l'atelier d'écriture créative inspirée du slam .....	139
3.9	Déroulement de la collecte de données.....	143
3.10	Considérations éthiques .....	144
CHAPITRE IV	RÉSULTATS .....	146
4.1	Résultats au questionnaire sur la motivation à l'écrit .....	146
4.2	Analyse des résultats au questionnaire sur la motivation à l'écrit .....	148
4.2.1	Description de l'échantillon .....	148
4.2.2	Mesures de tendances centrales des moyennes de la motivation à écrire et du SEP à l'écrit.....	149

4.2.3	Variation des moyennes de la motivation à écrire et du SEP à l'écrit avant et après l'AÉCS.....	154
4.2.4	Comparaison des moyennes de la motivation à écrire et du SEP à l'écrit avant et après l'AÉCS.....	155
4.2.5	Évolution de la motivation à écrire et du SEP à l'écrit par sexe.....	158
4.2.6	Effets du temps, du sexe et du groupe sur la motivation à écrire et sur le SEP à l'écrit.....	161
4.2.7	Fréquence des pratiques scripturales en lien avec les écrits de type poème.....	163
4.3	Résultats des entretiens de groupe sur la motivation à écrire et sur le SEP.....	168
4.3.1	Ce que les élèves disent de leur expérience au sein du dispositif collaboratif de l'AÉCS.....	170
4.3.2	Perceptions des élèves de l'écriture en AÉCS.....	178
4.3.3	Principaux aspects de l'écriture en AÉCS liés à la motivation à écrire et au SEP à l'écrit selon les élèves.....	181
4.3.4	Appréciation par les élèves du fonctionnement pédagogique du dispositif de l'AÉCS.....	189
4.4	Analyse de la créativité à l'écrit dans les slams finaux des élèves.....	191
4.4.1	Créativité et usage des figures de style.....	192
4.4.2	Fréquence d'usage des figures de la créativité syntactico-sémantique excepté les métaphores et les comparaisons.....	200
4.4.3	Créativité et fréquence de recours à la comparaison et à la métaphore.....	203
4.4.4	Créativité et variations dans les usages des types de métaphores.....	205
4.4.5	Créativité textuelle dans les slams et variété des tons et des thèmes.....	211
4.4.6	Créativité et modalités d'énonciation dans les textes slams.....	214
CHAPITRE V INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....		221
5.1	Ce que nous apprend l'atelier d'écriture pour l'enseignement de l'écriture.....	221
5.2	Ce que nous apprennent les résultats du questionnaire sur la motivation à l'écrit.....	223

5.2.1	Retombées positives de l'AÉCS sur la motivation à écrire et sur le SEP à l'écrit.....	223
5.2.2	Des résultats différents pour les filles et les garçons .....	225
5.3	Ce que nous apprennent les entretiens sur la motivation à écrire et le SEP à l'écrit.....	230
5.3.1	Retombées des aspects collaboratifs du dispositif d'écriture de l'AÉCS .....	231
5.3.2	Retombées du slam en tant qu'écriture sur soi sur les perceptions des participants de leur créativité à l'écrit .....	233
5.3.3	Retombées des aspects ludiques et créatifs de l'écriture slam sur la motivation à écrire et sur le SEP à l'écrit des élèves.....	234
5.3.4	Retombées du fonctionnement pédagogique du dispositif de l'AÉCS et appréciation des participants.....	235
5.4	Ce que nous apprennent les slams finaux sur la créativité à l'écrit en tant que composante de la compétence scripturale des participants .....	238
	CONCLUSION.....	245
	ANNEXE A QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION À L'ÉCRIT. PARTIES 1 ET 2 .....	254
	ANNEXE B GUIDE D'ENTRETIEN DE GROUPE SEMI-DIRIGÉ POST AÉCS .....	261
	ANNEXE C JOURNAL DE BORD (GUIDE D'OBSERVATION <i>IN SITU</i> DE L'AÉCS).....	264
	ANNEXE D PLAN DU CYCLE DE L'ATELIER D'ÉCRITURE CRÉATIVE INSPIRÉE DU SLAM .....	267
	ANNEXE E CERTIFICAT ÉTHIQUE .....	271
	ANNEXE F FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR PARTICIPANT MINEUR.....	273

ANNEXE G LETTRE À LA DIRECTION DE L'ÉTABLISSEMENT .....	277
SLAMOGRAPHIE .....	279
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	280

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Réseau conceptuel des construits de la motivation d'après Troia <i>et al.</i> (2012).....	70
2.2 Synthèse des éléments de la créativité à l'écrit.....	93
4.1 Distribution de la moyenne de la motivation à écrire au T1 .....	149
4.2 Distribution de la moyenne de la motivation à écrire au T2.....	150
4.3 Distribution de la moyenne du SEP à l'écrit au T1 .....	151
4.4 Distribution de la moyenne du SEP à l'écrit au T2 .....	151
4.5 Moyennes du SEP à l'écrit et de la motivation à écrire aux T1 et T2 pour la totalité de l'échantillon .....	154
4.6 Comparatif des profils de la motivation à écrire au T1 et au T2 par sexe .....	158
4.7 Comparatif des profils de la moyenne du SEP à l'écrit au T1 et au T2 par sexe.....	160
4.8 Fréquence d'écriture de poèmes ou slams dans le mois précédant la participation à l'AÉCS.....	164
4.9 Fréquence d'écriture de poèmes ou slams dans le mois suivant la participation à l'AÉCS.....	165
4.10 Fréquence d'écriture de textes du genre théâtral (dialogues) ou de chansons dans le mois précédant la participation à l'AÉCS.....	166
4.11 Fréquence d'écriture de textes du genre théâtral (dialogues) ou de chansons dans le mois suivant la participation à l'AÉCS.....	166
4.12 Aspects positifs selon le bilan des entretiens concernant l'appréciation des aspects collaboratifs de l'AÉCS par nombre de sujets .....	170

4.13	Aspects moins appréciés et difficultés rencontrées selon le bilan des entretiens par nombre de sujets .....	174
4.14	Bilan des entretiens concernant les perceptions de l'écriture slam chez les participants .....	178
4.15	Principaux aspects liés à la motivation à écrire et au SEP à l'écrit lors de l'AÉCS évoqués par les élèves .....	182
4.16	Aspects à bonifier selon le bilan des entretiens concernant les appréciations du fonctionnement pédagogique du dispositif de l'AÉCS .....	189

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1	Planification de la recherche et de ses principales étapes et enrichissements en fonction des objectifs et instruments de recherche choisis..... 116
3.2	Grille d'analyse des éléments de la créativité présents dans les slams finaux ..... 133
3.3	Synthèse de la stratégie d'analyse des données ..... 138
4.1	Différence des moyennes, médianes et écarts-types de la motivation à écrire et du SEP à l'écrit entre le T1 et le T2..... 152
4.2	Statistiques descriptives des moyennes des échantillons appariés du test <i>t</i> ..... 155
4.3	Corrélation de Pearson du test <i>t</i> ..... 156
4.4	Test <i>t</i> : comparaison des différences des échantillons appariés ..... 157
4.5	Analyse de variance à mesures répétées (ANOVA) pour la motivation à écrire et pour le SEP à l'écrit par temps et par sexe ..... 162
4.6	Corrélation de Pearson pour échantillons appariés..... 167
4.7	Fréquence des figures de style liées à la créativité syntactico-sémantique, lexicale, morpho-phonologique et morphologique dans les slams finaux des participants (I) ( <i>N</i> = 95) ..... 194
4.8	Pourcentage d'élèves qui ont eu recours à la créativité syntactico-sémantique, lexicale, morpho-phonologique et morphologique dans leurs slams finaux ..... 195
4.9	Fréquence d'usage des figures de la créativité syntactico-sémantique à l'exception des métaphores et des comparaisons ( <i>N</i> = 95) par sexe..... 201
4.10	Fréquence des métaphores et des comparaisons en termes de nombre d'occurrences du code dans les slams finaux ..... 204

4.11	Fréquence des métaphores par type dans les slams finaux et pourcentage d'occurrences du code .....	206
4.12	Thèmes abordés et tons adoptés dans les slams finaux et nombre d'occurrences ( $N = 95$ ) .....	212
4.13	Modalités d'énonciation adoptées par les élèves dans leurs slams finaux, par fréquence de code, par cas et par sexe.....	215
4.14	Modalités d'énonciation liées aux genres adoptés par les élèves dans leurs slams finaux par fréquence de code ( $N = 95$ ) .....	216

## LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

AÉ	Ateliers d'écriture
AÉC	Atelier d'écriture créative
AÉCS	Atelier d'écriture créative inspirée du slam
CBM	<i>Curriculum Based Measurements</i>
CCA	Conseil canadien sur l'apprentissage
CLF	Conseil de la langue française
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
CSLF	Conseil supérieur de la langue française
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
É.-U.	États-Unis
FLE	Français langue étrangère
FLS	Français langue seconde
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
OCDE	L'organisation de coopération et de développement économiques
RÉ	Rapport à l'écrit
SEP	Sentiment d'efficacité personnelle
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
WAMS	<i>The Writing Activity and Motivation Scale</i>

## RÉSUMÉ

Dans cette recherche mixte à dominante qualitative, nous nous penchons sur de nouvelles voies dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture en contexte scolaire. Nous y étudions les retombées de nouvelles littératies comme le slam, qui fait partie de la culture populaire des jeunes et qui relève à la fois de la poésie urbaine, comme le rap, et de la rhétorique de l'oral. Nous y abordons aussi l'atelier d'écriture créative en tant que dispositif didactique voué à l'enseignement-apprentissage de l'écriture en contexte scolaire. Cette recherche décrit donc un atelier d'écriture créative inspirée du slam (AÉCS) qui s'est tenu dans une école de Montréal avec trois classes de 3<sup>e</sup> secondaire à l'hiver 2014. Il s'est déroulé sur un peu plus d'un mois et sur une dizaine de périodes de cours pour chaque classe. Pour mener à bien cette recherche, nous avons choisi de nous appuyer sur une méthodologie mixte comprenant la passation d'un questionnaire sur la motivation à l'écrit, dont les résultats ont été traités quantitativement au moyen du logiciel SPSS. Pour les retombées sur la motivation à écrire en AÉCS, nous avons aussi eu recours à l'entretien de groupe semi-dirigé. Nous avons effectué ce travail de recherche par une analyse des aspects de la créativité scripturale dans les slams finaux produits par les élèves.

Les résultats de cette recherche mettent de l'avant les retombées positives de l'AÉCS, sur la motivation à écrire et sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) à l'écrit des élèves, ainsi que sur leur créativité à l'écrit. Ils témoignent de retombées intéressantes de l'écriture slam intégrée à un dispositif d'écriture collaboratif sur l'engagement, sur le SEP à l'écrit des participants ainsi que sur leur créativité langagière, entre autres, par des usages riches et variés de figures de style, comme les métaphores et les comparaisons.

En définitive, cette thèse fait écho à une vague de recherches qui mettent le plaisir au cœur de l'apprentissage de l'écriture et qui optent pour des pratiques décroisonnées de cette dernière au moyen de supports multimodaux, populaires auprès des jeunes, qui sont investis d'une charge émotionnelle, culturelle et artistique, qui libère des tensions et des insécurités liées à l'écriture scolaire, et qui font le lien entre la vie sociale et culturelle des élèves et leurs apprentissages.

Mots-clés : écriture et motivation, atelier d'écriture, slam et créativité à l'écrit, écriture créative

## INTRODUCTION

Cette recherche porte sur les 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 trois classes du secondaire. Nous avons choisi d'aborder ce sujet dans le cadre d'une recherche mixte à dominante qualitative, et à travers une vision interprétative et compréhensive de données de nature mixte provenant essentiellement de textes slams des élèves, de leurs déclarations lors d'entretiens de groupe et de leurs réponses à un questionnaire sur la motivation à écrire. Notre collecte en deux temps nous a permis de faire des constats importants quant à l'évolution de la motivation à écrire chez des jeunes du secondaire engagés dans un atelier<sup>1</sup> d'écriture créative inspirée du slam (AÉCS).

Cette thèse comprend deux grandes parties. Dans la première partie, qui rassemble les trois premiers chapitres, nous présentons la problématique des difficultés en écriture au secondaire et leur incidence sur la réussite des apprenants, puis, le cadre conceptuel, dans lequel nous abordons les divers concepts liés à l'écriture en atelier, à la motivation scripturale et à ses construits de même qu'aux aspects créatifs liés au slam. Nous expliquons et justifions la méthodologie adoptée. La seconde partie rassemble les trois ultimes chapitres. Nous présentons d'abord les résultats quantitatifs de la recherche, puis ses résultats qualitatifs. Nous les interprétons ensuite en mettant en relation les résultats de natures quantitative et qualitative avec les recherches dans le même domaine déjà passées en revue dans la première partie.

---

<sup>1</sup> Dans ce texte, l'expression atelier d'écriture au singulier désigne l'ensemble du cycle d'ateliers d'écriture qui compte plusieurs périodes de cours consacrées à l'écriture slam en atelier.

Nous terminons par une synthèse et une réflexion prospective pour de futures recherches sur des ateliers d'écriture créative inspirée du slam.

Dans la problématique, nous démontrons l'importance de mener des recherches sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture en contexte scolaire au regard des exigences de notre époque et des défis liés à l'apprentissage de la langue orale et écrite auxquels les apprenants du secondaire doivent faire face aujourd'hui. Le cadre conceptuel aborde les approches en didactique de l'écriture qui soulignent les avantages du dispositif de l'atelier d'écriture créative, qui figure en bonne place dans ces nouvelles approches de l'écriture. Nous mettons de l'avant le potentiel pédagogique de l'atelier d'écriture, du primaire au collégial, à des fins d'enseignement et d'apprentissage des processus et des stratégies d'écriture. Par la suite, nous explicitons le concept de motivation et ses différents construits, et montrons leur transposition à l'écriture en nous attardant sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) à l'écrit, qui est le construit qui nous préoccupe dans cette recherche.

Nous nous intéressons aussi dans ce chapitre au rapport à l'écriture, lié à des facteurs internes et externes chez les apprenants, et dans le contexte scolaire. Ainsi, nous développons notre point de vue sur l'effet motivant de l'introduction, en contexte scolaire, de la culture populaire des élèves par le biais de genres textuels nouveaux comme le slam, qui relève à la fois de la poésie et de la rhétorique de l'oral. Nous exposons les modèles, approches et dispositifs dont nous nous sommes inspirée et qui intègrent l'usage de la culture populaire dans le cours de langue comme facteur de motivation à apprendre et comme un moyen pour modifier et faire évoluer positivement le rapport à l'écriture. Toujours dans ce second chapitre, nous justifions le choix du slam pour travailler l'écriture personnelle avec des élèves du secondaire et nous expliquons notre choix de l'écriture créative comme approche pédagogique de

l'écriture en atelier et le choix des figures de style, comme la comparaison et les métaphores, pour évaluer les aspects créatifs dans les slams des élèves.

Dans le troisième chapitre de notre thèse, nous présentons notre méthodologie de recherche en deux temps (passation d'un questionnaire avant, puis après l'expérimentation), nos instruments de collecte de données, ainsi que nos moyens et méthodes de traitement des données quantitatives, issues du questionnaire de la motivation à écrire, et de nos données qualitatives, issues des entretiens de groupe semi-dirigés et des slams finaux des élèves. Nous y expliquons aussi notre choix de coanimer l'atelier d'écriture avec l'enseignante ainsi que celui de recourir à une approche mixte, avec une partie qualitative et une autre quantitative, que nous voulions complémentaires.

Dans le quatrième chapitre, nous présentons les résultats de cette recherche mixte. D'abord, ceux issus de nos analyses de données quantitatives au moyen du logiciel SPSS, puis ceux issus de notre analyse de données qualitatives au moyen du logiciel N'Vivo 11. Au chapitre cinq, nous interprétons les résultats. Dans un premier temps, nous mettons en lien les retombées de l'atelier d'écriture créative inspirée du slam sur la motivation à écrire et sur la créativité à l'écrit des élèves qui y ont participé, avec l'évolution de leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP), en tant que scripteurs engagés dans un AÉCS. Dans un second temps, nous faisons le lien entre les résultats obtenus lors de cette recherche, ceux issus de recherches précédentes et présentés dans cette thèse avec les éléments du cadre conceptuel qui est le nôtre.

Enfin, dans l'ultime chapitre de cette recherche, nous tentons de tirer des conclusions concernant les retombées de notre recherche sur la motivation à écrire, sur le SEP à l'écrit, sur la compétence scripturale et sur la créativité à l'écrit, liés au dispositif de l'atelier d'écriture et au genre slam. Nous présentons aussi quelques limites de la

recherche. Nous terminons par une réflexion sur le potentiel pédagogique de l'atelier d'écriture et du slam dans la perspective d'une pédagogie de l'écriture créative axée sur les besoins communicatifs et expressifs réels des élèves, pour mieux leur enseigner la langue en contexte scolaire, dans ses dimensions écrite et orale, et aussi dans ses fonctions socialisantes et émancipatrices.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

#### 1.1 Contexte

Depuis quelques décennies, au Québec, on s'intéresse aux difficultés en littératie d'une partie des jeunes du secondaire qui ont de plus en plus de mal avec l'apprentissage de l'écriture (Hébert et Lépine, 2012) et dont les résultats ne sont pas à la hauteur des attentes en fin de cycle (Conseil canadien sur l'apprentissage [CCA], 2007 ; Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 1987, 2002 ; Conseil de la langue française [CLF], 1999). Il a été établi que la motivation à écrire joue un rôle déterminant dans le développement de la compétence langagière à l'oral et à l'écrit chez les élèves du secondaire (Heron-Hruby et Alvermann, 2009 ; Vorger, 2011). En effet, tout acte scriptural s'inscrit dans les dimensions sociale, personnelle, affective et motivationnelle des sujets-scripteurs (Bishop et Rouxel, 2007 ; Delcambre, 2007) ce qui peut affecter leur apprentissage (Basso et Herel, 2014 ; Boscolo et Gelati, 2007 ; Oriol-Boyer, 2002). De plus, comme toute activité d'écriture sollicite, de la part du sujet-scripteur, la mise en œuvre de processus complexes (Barré-De Miniac, 2002, 2015 ; Hayes, 2012), les activités relevant de la production d'écrits se révèlent donc hautement anxiogènes pour beaucoup d'élèves, qui sont découragés par leurs échecs en écriture et qui s'engagent sur la pente du décrochage scolaire (Bouffard et Chouinard, 2007 ; Low, 2011a ; Troia, 2007 ; Troia et Graham, 2002).

Rappelons que, dans ce texte, nous adoptons pour désigner le scripteur l'expression « sujet-scripteur », mise de l'avant par Bishop et Rouxel (2007), Delcambre (2007) et Delcambre et Reuter (2002), qui est aussi désigné par l'expression « sujet-écrivain » (Bucheton, Alexandre et Jurado, 2014 ; Lafont-Terranova, 2008, 2009), et qui sont toutes des désignations liées à la nécessité revendiquée de considérer la singularité du « sujet qui écrit, son investissement dans l'écriture, le sens qu'il donne à l'activité, sa parole » (Delcambre, 2007, p. 33).

Cette recherche prend aussi sa source dans notre pratique d'enseignante, dans l'observation de nombreux élèves et de leurs façons d'aborder les diverses tâches d'écriture durant le cours de français. Le découragement rencontré chez les enseignants, mais aussi chez les élèves, a mené à une réflexion sur les moyens didactiques susceptibles d'améliorer cette situation. Ce contexte a suscité des interrogations sur l'écriture en contexte scolaire, sur son caractère peu « naturel » pour les élèves et sur les moyens de leur donner envie de s'exercer à l'écrit pour s'exprimer. En effet, dans de nombreuses classes, l'écriture est encore synonyme d'évaluation, ce qui ne donne pas envie de s'y frotter, par peur de la sanction. Pire encore, pour beaucoup d'élèves, les séances d'écriture et de production écrite sont synonymes d'angoisse, par peur de faire des erreurs (Viau, 2003a). Du coup, ils écrivent de moins en moins (Graham et Perin, 2007b), avec des conséquences plus ou moins lourdes, selon les cas et les contextes, sur leur scolarité.

## 1.2 Maîtrise difficile de la littératie

La maîtrise de l'écrit est devenue, en quelques décennies, une des exigences essentielles pour s'intégrer et mieux vivre dans notre société contemporaine. Pour les élèves, faire des études est synonyme d'apprentissages longs, nombreux et de plus en

plus ardu. L'un des apprentissages qui composent le socle sur lequel reposent tous les autres est l'apprentissage de la langue. Ainsi, tout en étant un savoir enseigné en tant que tel tout au long du parcours scolaire des élèves, sa nature transdisciplinaire en fait aussi un moyen par lequel s'acquièrent tous les autres savoirs et le médium de transmission, d'évaluation et de certification de cette acquisition (Laplante, 2012).

Cependant, pour beaucoup d'élèves, apprendre à lire et à écrire est synonyme de difficultés (Bucheton *et al.*, 2014) et le cheminement vers la maîtrise de tous les arcanes de l'écrit, en particulier, représente un souci majeur qui a des répercussions sur leur scolarité, sur leur avenir et sur la place qui leur sera accordée dans la société (Cavin-Piccard, 2007 ; Graham et Perin, 2007a, 2007b). Ainsi, il est de plus en plus évident que la maîtrise de la langue devient un enjeu capital pour la réussite scolaire, mais aussi pour une bonne intégration sociale (Bourdieu, 1978, 2003 ; Bucheton *et al.*, 2014 ; Lahire, 1993).

Des études comparatives internationales, comme celle de l'organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2012), font apparaître les coûts sociaux et économiques importants liés à un déficit en littératie, qui se définit comme un moyen de socialisation et d'intégration par les pratiques de l'écrit. Elle désigne ainsi le fait de maîtriser la lecture et l'écriture dans divers contextes avec l'objectif de mieux s'intégrer à la société et au monde du travail en général (Jaffré, 2004). Ceci fait de la recherche, dans les domaines de l'apprentissage de l'écrit, une priorité. Voilà pourquoi, et depuis déjà quelques années au Québec, on se préoccupe de plus en plus des difficultés éprouvées par les élèves en matière de littératie (CCA, 2007 ; CLF, 1999 ; CSÉ, 1987, 2002).

Nous commencerons par un éclairage sur ce concept de littératie, relativement récent dans le champ des études francophones et qui, selon le contexte, peut recouvrir des

sens différents (Hébert et Lépine, 2012). Pour ce faire, nous retenons trois définitions complémentaires. La première, celle de Jaffré (2004), qui définit la littératie comme « la socialisation aux pratiques de l'écrit et la maîtrise de la lecture et de l'écriture » (p. 31); la seconde, celle du CCA (2007), qui définit la littératie comme le fait d'« apprendre à lire et à écrire (des textes et des chiffres), lire et écrire afin d'apprendre ainsi que de développer ces compétences et les utiliser efficacement pour combler des besoins de base ». Enfin, la troisième définition, celle de l'OCDE (2012), qui la définit comme la capacité « de comprendre, d'évaluer, d'utiliser et de s'approprier des textes écrits pour participer à la société, réaliser ses objectifs et développer ses connaissances et son potentiel »<sup>2</sup>.

Ainsi, la littératie est vue comme un moyen de socialisation, d'intégration et de développement individuel qui engloberait les différentes pratiques scripturales et qui passe impérativement par la maîtrise du lire-écrire (Jaffré, 2004).

C'est donc une compétence de plus en plus indispensable à l'intégration des individus dans la société (OCDE, 2012 ; Prince, 2011), mais elle ne se résume pas au savoir lire et écrire (alphabétisation de base). En effet, pour l'OCDE (1997), le concept élargi de littératie correspond à l'alphabétisme fonctionnel, c'est-à-dire à :

La capacité d'une personne de comprendre et d'utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la vie de tous les jours, à la maison, au travail et dans la collectivité, pour atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et réaliser son potentiel (p. 14).

---

<sup>2</sup> En ligne <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-555-x/2013001/chap1-fra.htm>

En contexte scolaire, « La littératie est porteuse de sens pour les étudiants dans la mesure où elle peut être reliée à des situations quotidiennes et peut les aider à y faire face » (Auerbach, 1989, p. 166).

### 1.3 Difficultés en écriture au secondaire et décrochage scolaire

Au Québec, l'apprentissage du français est au centre des préoccupations depuis les années 60. On peut retracer la réflexion à propos de son enseignement-apprentissage, et ce, depuis les écrits du philosophe Desbiens (Frère Untel) (1960), jusqu'à ceux de nombreux auteurs (Gagné, 1973 ; Gagné, Pagé *et al.*, 1981 ; Stefanescu et Georgeault, 2005), ainsi que dans de nombreuses recherches, initiées par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2008) du Québec, avec le concours d'universitaires tels que Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing (2008), Lord (2008), de même que Blain et Lafontaine (2010).

Des recherches menées dans le domaine de l'écriture montrent que le plus gros des déficits s'accumule au secondaire (Adami, 2009 ; CLF, 1999 ; Conseil supérieur de la langue française [CSLF], 2009 ; Lord, 2009 ; Masny, 2001 ; OCDE, 2008, 2006 ; Ouellon, 2010). Cependant, malgré tous les efforts et les mesures prises un peu partout au Québec et dans le monde pour promouvoir et renforcer la compétence scripturale, des rapports de recherche montrent une insuffisance du taux de littératie des populations occidentales (Graham et Perin, 2007b ; Masny et Dufresne, 2007 ; Masny, 2001 ; OCDE, 2009, 2010a, 2010b, 2012 ; OCDE et Statistique Canada, 1997, 2005, 2011). Ces recherches ont corroboré ce que les praticiens disaient déjà, à savoir que c'est au secondaire que les difficultés en écriture culminent. Déjà, dans les années 70, on notait que, depuis la démocratisation du système éducatif québécois et

la création des cégeps, en 1967, il y avait eu une forte protestation des enseignants et des évaluateurs à propos du manque de maîtrise de l'écrit de la part des diplômés.

*L'Enquête sur le français écrit dans les cégeps* (1975) montrait, par exemple, que les étudiants des collèges faisaient en moyenne une faute tous les 13,2 mots (Bibeau, Doucet, Poirier et Vermette, 1975). Entre 1999 et 2000, une mesure du taux d'échec, au critère de « maîtrise de la langue » lors de l'épreuve uniforme de français au collégial, établissait que 57,2 % des sujets ne dépassaient pas la note C. Plus tard, dans un rapport du MELS (2010) on notait un taux de réussite, à l'épreuve finale d'écriture du premier cycle du secondaire en français langue d'enseignement, au-dessous des attentes. Du reste, on a fait le lien entre ce résultat en baisse et le phénomène du décrochage scolaire, en augmentation au secondaire (CSLF, 2009 ; Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec, 2009 ; Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing, 2008 ; MELS, 2010).

On relève aussi, dans ces enquêtes, que le taux de diplomation au secondaire, mesuré pour le Québec et pour les moins de 20 ans, ne dépasse pas 69 % et qu'il baisse à 16 % chez les plus de 20 ans pour l'année scolaire 2008-2009. Déjà, en 2009, on tirait les sonnettes d'alarme face aux 28 000 jeunes, soit 15 % de la population des moins de 20 ans en 2008-2009, qui ne décrocheraient jamais leur diplôme d'études secondaires (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec, 2009). En effet, un rapport de ce même Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire (2009) établissait, à l'époque, que plus de 30 % de jeunes Québécois célèbrent, chaque année, leurs 20 ans sans avoir complété leur diplôme d'études secondaires (DES) ou leur diplôme d'études professionnelles (DEP).

Dans une autre recherche de Blain et Lafontaine (2010), on estimait le taux de décrochage des élèves du secondaire du réseau public en progression avec 26 %

d'élèves décrocheurs pour l'année 2000 contre 29 % en 1999. En 2003, 18,5 % des jeunes de 19 ans avaient quitté l'école secondaire sans diplomation. À ce propos, Laplante (2012), citant les données de l'Institut de la statistique du Québec, avançait le chiffre de 27 % d'élèves en difficulté au secondaire pour 2010-2011. Il est intéressant de noter que les élèves qui accumulent un retard sont plus nombreux en 3<sup>e</sup> secondaire et représentent 23 % des effectifs des classes normales (contre 16 % et 20 %, respectivement en 1<sup>re</sup> année et 2<sup>e</sup> année secondaire). Par la suite, le pourcentage d'élèves en difficulté diminue en 4<sup>e</sup> (17 %) et en 5<sup>e</sup> année secondaire (18 %) (Institut de la statistique du Québec, 2013).

Par ailleurs, des rapports du programme international pour le suivi des acquis des élèves (Organisation de coopération et de développement économiques, OCDE, 2010b; 2006 ; OCDE et statistiques Canada, 2005) indiquent que la majorité des adolescents et des jeunes adultes québécois obtiennent des résultats en écriture de 10 % inférieurs aux attentes du public (Blain et Lafontaine, 2010). On relève aussi que le Québec est classé 9<sup>e</sup> province, sur 10, en termes de décrochage scolaire et, à Montréal, un classement selon les quartiers fait apparaître un taux de décrochage scolaire plus important dans les quartiers défavorisés (OCDE, 2010a, 2010b).

Des données plus récentes, disponibles sur le portail du MEES (2016)<sup>3</sup>, concernant l'ensemble des élèves du Québec dont la langue d'enseignement est le français, affichent les moyennes sur cent obtenues aux épreuves uniques, entre 2010 et 2014, et permettent de constater des résultats en dents de scie, peu encourageants. On y constate que les moyennes aux épreuves de français, tous sexes confondus, y oscillent entre hausse et baisse : de 75,5 % en 2010, à 70,8 % en 2012, puis à 72,7 % et

---

<sup>3</sup> En ligne : <http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/examens-et-epreuves/resultats-aux-epreuves-uniques-de-juin-2014/tableau-2/>

72,6 %, pour les années 2013 et 2014 respectivement. À la fin de leur secondaire, on enregistre, pour cette même cohorte, une moyenne globale à l'épreuve de 86,8 %.

Et ce qui suscite une plus grande inquiétude, c'est la moyenne de l'épreuve écrite qui tombe à 74,5 %, soit l'équivalent d'un C, à la portion écrite de cette même épreuve (MEES, 2016)<sup>4</sup>, ce qui est encore éloigné des attentes, compte tenu des moyens et des efforts mis en œuvre.

Quand on compare le taux de réussite des filles et des garçons, pour les années scolaires 2013 et 2014 à l'épreuve uniforme de français au collégial, on réalise que les filles font mieux que leurs camarades du sexe opposé. Ainsi, le taux de réussite des filles est de 87,4 % en 2013 et de 88 % en 2014, tandis que celui des garçons est de 84,7 % pour 2013 et de 81,8 % pour 2014. Pour la seule année 2014, cela représente un pourcentage d'écart de 5,5 points entre les filles et les garçons (MEES, 2017)<sup>5</sup> pour cette même épreuve, mais en ce qui concerne la production écrite, les filles obtiennent une moyenne supérieure de 4,9 % et on a évalué leur taux de réussite plus élevé de 7,5 points de pourcentage comparativement aux garçons.

De plus, selon les données du MELS recueillies entre 2010 et 2015 (portail informationnel du système *Charlemagne*, novembre 2015)<sup>6</sup>, ce sont les garçons qui redoublent davantage de classes et qui abandonnent l'école plus souvent que les filles (MELS, 2010, 2005).

---

<sup>4</sup> En ligne <http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/examens-et-epreuves/resultats-aux-epreuves-unique-de-juin-2014/tableau-2/>

<sup>5</sup> *Idem.*

<sup>6</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, GIR, DGS, DIS, Portail informationnel, Système Charlemagne, novembre 2015, compilations spéciales, données non publiées.

Quand on se penche sur les résultats des décrocheurs par cycle et par sexe, on réalise que les garçons qui fréquentent les classes du secondaire sont plus souvent à risque de décrochage comparativement aux filles (MELS, 2015).

Les résultats publiés dans le *Bulletin statistique de l'éducation* (2015)<sup>7</sup> nous permettent de dresser un portrait des décrocheurs du secondaire et on constate que ce sont majoritairement les élèves du 1<sup>er</sup> cycle, et plus spécifiquement ceux de 3<sup>e</sup> secondaire, et qu'ils ont tous comme dénominateur commun un retard scolaire et des difficultés en langue d'enseignement. De plus, si on examine les données de ce rapport et les chiffres avancés pour l'année scolaire 2011-2012, on constate d'abord que les décrocheurs de la fin du premier cycle représentent 77,3 % de l'ensemble des décrocheurs des deux cycles et que le 3<sup>e</sup> secondaire compte, à lui seul, près du double de décrocheurs, quand on le compare avec les 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire.

Ensuite, on note que les filles qui décrochent sont toujours moins nombreuses et représentent 75,5 % des décrocheurs contre 78,2 % de garçons. Si on examine ces mêmes résultats selon les données démographiques des décrocheurs, on remarque un dénominateur commun à tous : un retard scolaire et des difficultés dans la langue d'enseignement (*Bulletin statistique de l'éducation*, 2015)<sup>8</sup>. Enfin, dans la conclusion de ce bulletin, on s'inquiète du phénomène de décrochage qu'on met en lien avec les difficultés en lecture et en écriture dans la langue d'enseignement, en avançant un taux global de décrocheurs de 14 % pour l'année scolaire 2013-2014, dont 11 % sont des filles et 17,4 % des garçons.

---

<sup>7</sup> En ligne <http://www.education.gouv.qc.ca/references/statistiques/bulletin-statistique-de-education/>

<sup>8</sup> En ligne <http://www.education.gouv.qc.ca/references/statistiques/bulletin-statistique-de-education/>

#### 1.4 Motivation à écrire et décrochage scolaire

Bon nombre des recherches citées dans cette thèse font le lien entre la motivation et le décrochage scolaire, voire l'abandon des études avant l'obtention du diplôme d'études secondaires (Archambault et Chouinard, 2009 ; Blain et Lafontaine, 2010 ; Laplante, 2012 ; Lévesque et Lavoie, 2009). Certaines de ces recherches établissent aussi un lien étroit entre le décrochage scolaire, la baisse de motivation, les retards et les difficultés accumulés, en français, en écriture et en lecture, durant le second cycle du primaire et le premier cycle du secondaire (Bautier et Rochex, 1998 ; Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991 ; Heron-Hruby et Alvermann, 2009 ; Lévesque et Lavoie, 2009 ; Rodrigue, 2013).

Les résultats de ces nombreuses études et rapports de recherche attestent, globalement, que les élèves décrocheurs ou en difficulté d'apprentissage présentent tous des déficits en lecture et en écriture (Adami, 2009 ; *Bulletin statistique de l'éducation*, 2015<sup>9</sup> ; Blain et Lafontaine, 2010 ; CSLF, 2009 ; Laplante, 2012 ; Ouellon, 2010), ce qui a des effets néfastes sur leur réussite scolaire (Archambault et Chouinard, 2009 ; Bibeau *et al.*, 1975 ; Chartrand, 2007 ; CLF, 1999 ; OCDE et Statistique Canada, 2005). De plus, ces recherches pointent la faiblesse des résultats des garçons, quel que soit le cycle ou l'année considéré.

Ce contexte n'a pas laissé indifférents les chercheurs et pédagogues qui envisagent d'aborder le problème de déficit en littératie en s'intéressant d'un peu plus près aux apprenants et à leur motivation (Pajares, 2003 ; Rodrigue, 2013 ; Viau, 2000a, 2000b, 2003a, 2003b ; Viau et Louis, 1997).

---

<sup>9</sup> En ligne <http://www.education.gouv.qc.ca/references/statistiques/bulletin-statistique-de-leducation/>

D'ailleurs, c'est dans le but de contrer les difficultés rencontrées par les élèves, lors du passage vers le secondaire, que le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2008) a fait paraître un document intitulé *Plan d'action pour l'amélioration du français à l'école* comprenant vingt-deux nouvelles mesures axées sur cinq thèmes principaux : valoriser la place du français à l'école ; revoir le contenu des programmes de français ; accroître le suivi des apprentissages réalisés par les élèves en français ; accroître le niveau de préparation des enseignants et enseignantes ; et renforcer les mesures de soutien.

Le monde de la recherche a donc montré de l'intérêt pour des approches pédagogiques émergentes, dites innovantes, qui s'appuient sur les recherches en pédagogie, didactique, psychopédagogie et psychologie cognitive, qui se centrent sur l'apprenant tout en rattachant les progrès en écriture de ce dernier à des aspects individuels liés à l'intérêt et à l'engagement des élèves dans les activités d'écriture ; et à des aspects d'ordre contextuels, tels que l'environnement de la tâche, le dispositif mis en œuvre lors des activités d'écriture, les genres textuels abordés et l'évaluation des produits de ces tâches scripturales (Barré-De Miniac, 2015 ; Boscolo et Hidi, 2007 ; Bucheton *et al.*, 2014).

Ainsi, ces chercheurs envisagent d'aborder le problème de l'écriture en contexte scolaire sous l'angle du sujet-scripteur et de sa motivation à apprendre et à écrire, en lien à ses perceptions et conceptions sur ses propres compétences et performances à l'écrit ; à l'image qu'il se fait de lui-même, en tant que scripteur, et à la perception qu'il a de sa propre compétence à l'écrit (Miller, 2007 ; Pajares, 2003 ; Viau, 2000b).

Ils insistent aussi sur le développement de moyens d'étayage, d'outils stratégiques et de stratégies cognitives et métacognitives pour mieux aider les sujets-scripteurs qui se retrouvent en difficulté en écriture, et dans le but de favoriser l'autorégulation et

l'autonomisation durant les tâches d'écriture (Troia, Harbaugh, Shankland et Wolbers, 2013).

Ils mettent de l'avant l'importance des perceptions des scripteurs à propos de l'écriture, et établissent une relation entre les difficultés en écriture rencontrées par certains élèves et leur rapport à l'écriture (Alvermann, 2002 ; Graham, 2006b ; Graham et Harris, 2003 ; Heron-Hruby et Alvermann, 2009). Enfin, ils jugent important de développer un rapport positif à l'écrit et à l'écriture dans le but d'améliorer sa compétence scripturale (Bucheton *et al.*, 2014 ; Chartrand et Blaser, 2008 ; Lafont-Terranova, 2008).

Notre problématique s'inspire, pour une partie, de rapports de recherche récents et de leurs recommandations sur l'enseignement de l'écrit<sup>10</sup> (Berninger, Garcia et Abbott, 2009 ; Delamotte, Penloup et PetitJean, 2016 ; Hidi et Boscolo, 2007 ; Lévesque et Lavoie, 2009 ; MacArthur, Graham et Fitzgerald, 2006 ; MacArthur ; Graham, 1990 ; Graham et Harris, 2005, 2003 ; Pajares, 2003 ; Troia, 2007), et de démarches qui s'appuient sur les pratiques exemplaires d'enseignants mettant de l'avant des modèles et des approches innovantes de l'écrit et de son enseignement-apprentissage dans le cadre scolaire (Barré-De Miniac, 1996 ; Tardif, 1997 ; Vorger, Abry et Boucheva, 2016).

Ainsi, cette thèse s'inscrit dans la lignée des recherches qui s'intéressent aux liens entre enseignement de l'écriture et motivation à écrire, dans un contexte scolaire, avec une centration sur l'élève.

---

<sup>10</sup> Voir 1.5.1 *infra*

## 1.5 Enseignement de l'écriture en contexte scolaire

Notre problématique s'articule autour de trois constats principaux relatifs à l'enseignement-apprentissage de l'écrit en contexte scolaire. Le premier constat est la primauté accordée, dans les cours de langue, au produit de l'écriture (le texte écrit), en négligeant les processus qui amènent à son élaboration (Graham et Perin, 2007a, 2007b ; Graham, 2006a ; Hayes et Flower, 1980, 1987 ; Lecame, Mas et Swiatly, 1999).

Souvent, dans les classes du secondaire, les pratiques d'écriture sont essentiellement focalisées sur les produits de l'acte d'écrire et négligent l'enseignement-apprentissage des processus d'écriture (Knudson, 1991 ; Piolat, 2004 ; Troia, Lin, Cohen et Monroe, 2011) et le contexte dans lequel les activités d'écriture se déroulent (Hagood, Alvermann et Heron-Hruby, 2010 ; Troia, Lin, Cohen et Monroe, 2011 ; Troia, Lin, Monroe et Cohen, 2009). Or, comme l'ont montré bon nombre de chercheurs et de didacticiens qui mènent des recherches sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture (Alvermann, 2002 ; Boscolo et Gelati, 2007 ; Bucheton *et al.*, 2014 ; Chiss, 2012 ; Graham, 2006b ; Heron-Hruby et Alvermann, 2009 ; Hidi et Boscolo, 2007 ; Knudson, 1991 ; Lecame *et al.*, 1999), de nombreux facteurs, individuels et contextuels, entre autres, peuvent influencer sur le développement de compétences à l'écrit (Berninger *et al.*, 2009 ; Jasmine et Weiner, 2007 ; Lefrançois *et al.*, 2005, 2008 ; Lord, 2008, 2009 ; Prince, 2011).

Le second constat est la centration sur les compétences linguistiques et sur la norme orthographique, avec focalisation sur des typologies textuelles fonctionnelles de types argumenter, décrire et expliquer avec l'évacuation des aspects de créativité liés à la compétence scripturale qui font le lien entre plaisir d'écrire et motivation à écrire (Amabile et Gitomer, 1984 ; Brillant Ranou et Petit, 2016 ; Louis, 2002 ; Puozzo

Capron, 2014). Ce second constat, qui est le corolaire du premier, est illustré par le fait de mettre l'accent sur les difficultés linguistiques, sur les aspects matériels de la maîtrise de la langue écrite et sur certains aspects de la compétence scripturale (orthographe et syntaxe essentiellement), en l'absence de considérations pour d'autres composantes de la compétence, comme la composante de la créativité qui est inhérente à toute activité d'écriture (Aden, 2009 ; Amabile, 1985 ; Beaudot, 1969, 1973 ; Da Silva, 2009).

De plus, on accorde peu d'importance à la perception du scripteur vis-à-vis de sa « performance » à l'écrit, ou encore à son sentiment d'efficacité personnelle par rapport à la langue écrite (Barré-De Miniac, 1996, 2015 ; Bautier, 1997 ; Pintrich et Schrauben, 1992). On tient aussi peu compte des éléments du contexte social et psychologique qui contribuent à construire le contexte général dans lequel l'enseignement-apprentissage est dispensé aux élèves (Barré-De Miniac et Poslaniec, 1999 ; Bayer, 1999). Ainsi, des éléments cruciaux pour la motivation et l'engagement du scripteur, comme la valeur accordée à l'écrit et à la motivation (Balinger, 2009 ; Bandura, 2007 ; Corniff Acosta, 2007), ne sont pas mis à contribution suffisamment pour motiver en écriture (Miller, 2007 ; Pajares, 2003).

Notre troisième constat, quant à lui, découle du renouvellement des pratiques pédagogiques touchant à l'enseignement de l'écriture en contexte scolaire. En effet, des besoins se sont fait sentir, chez les praticiens, en matière de nouvelles approches pédagogiques et de dispositifs didactiques efficaces issus de pratiques exemplaires probantes et s'appuyant sur la recherche, qui pourraient mieux motiver et « accrocher » leurs élèves (Alexander-Smith, 2004 ; Alvermann, 2002 ; Bautier et Rochex, 1998 ; Bayer, 1999 ; Boscolo et Gelati, 2007 ; Pallaud et Attardo-Sauvier, 2000) qui sont aux prises avec de nouveaux défis d'apprentissage et de nouvelles façons de concevoir la lecture et l'écriture, et de les mettre en pratique (Alvermann,

2002 ; Balinger, 2009 ; Bazerman, 2010 ; Graham et Perin, 2007b ; Troia, 2006, 2007 ; Troia et Graham, 2002 ; Troia, Harbaugh, Shankland et Wolbers, 2013 ; Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers et Lawrence, 2012a).

Ce renouveau des pratiques scripturales implique des littératies nouvelles, ou du moins non conventionnelles dans un contexte scolaire, qui émaneraient de la culture des élèves et des genres de littératies, comme la musique, le rap, le slam, etc., qu'ils pratiquent hors de l'école et pour leur plaisir (Fisher, 2005 ; Jocson, 2004 ; Lafont, 1999 ; Low, 2001), pour dynamiser et revaloriser le cours de langue (Graham et Perin, 2007a, 2007b ; Hagood, Alvermann et Heron-Hruby, 2010).

#### 1.5.1 Renouveau des pratiques d'enseignement-apprentissage de l'écriture

Malgré la persistance d'une frontière épistémologique entre les recherches qui s'intéressent au processus d'écriture (Bereiter et Scardamalia, 1987 ; Hayes et Flower, 1980) et celles qui s'intéressent à l'apprentissage de l'écriture sous l'angle des processus motivationnels, cognitifs et métacognitifs chez les sujets-scripteurs — soit la prise de conscience de leurs processus durant l'écriture et l'enseignement explicite de stratégies d'écriture et de révision, modélisation, étayage, discussions et critiques des textes produits (De La Paz et Graham, 1997 ; Troia, Graham et Harris, 2011) —, un consensus a vu le jour concernant les approches et pédagogies les plus probantes. Les résultats de certaines recherches empiriques, comme celles de Berninger *et al.* (2009) et de Graham et Perin (2007b), dans des classes du primaire avec des élèves en difficultés d'écriture, ont montré que l'approche de l'écrit par les processus cognitifs et par l'enseignement explicite, la modélisation et l'étayage sont plus efficaces que l'enseignement de l'écriture vue comme un processus étagé.

Les recherches menées par MacArthur, Graham et Fitzgerald (2006) et MacArthur, Graham et Harris (2005) sur l'écriture recommandent de lier les deux modalités et de faire de l'enseignement explicite des étapes de production de textes écrits, mais aussi des processus métacognitifs. De plus, il semble que cette modalité d'enseignement soit plus efficace si elle est appuyée par la modélisation des enseignants, par la lecture des textes produits dans ces contextes et par des échanges réguliers entre les pairs et avec les enseignants sur les textes, sur les difficultés rencontrées et sur les stratégies et processus à l'œuvre, dans le but de les améliorer.

Ces constats ont amené bon nombre de chercheurs à envisager l'atelier d'écriture (AÉ) comme le lieu synchrétique permettant aux élèves de s'exercer à l'écriture et d'y déployer toutes les stratégies et tous les processus dans le but de mieux se les approprier (Atwell, 2017 ; Barré-De Miniac et Poslaniec, 1999 ; Bayer, 1999 ; Dabène, 1998 ; Delamotte *et al.*, 2016 ; Prince, 2011 ; Troia, Graham et Harris, 2011). Ainsi, comme le soutiennent Graham et Perin (2007a) et Lecame *et al.* (1999), les ateliers d'écriture et de lecture, par leurs aspects collaboratifs, mettent de l'avant le partage des textes et leur mise en résonance avec d'autres textes (ceux des auteurs, mais aussi ceux des pairs).

Cette vision de l'activité scripturale en AÉ illustre un courant de la recherche sur l'écrit qui encourage la convergence des entrées « cognitivistes » et « socioculturelles », qui met de l'avant les fonctions sociales et communicatives de l'écriture (Graham et Perin, 2007a) par la prise en compte des multiples contextes d'usage de l'écrit et de ses aspects individuels liés, entre autres, aux représentations et aux compétences des lecteurs-scripteurs (Chiss, 2012, p. 180). Ces recherches arrivent à la conclusion que l'amélioration des compétences de lecteurs-scripteurs en difficulté en lecture et en écriture passe nécessairement par le renouvellement de l'espace même dans lequel se déploie l'activité d'écriture qui ne peut plus

s'appréhender de façons linéaire et uniforme pour tous les élèves (Delamotte *et al.*, 2016 ; Graham et Perin, 2007b).

Il est ainsi reconnu que chaque scripteur doit pouvoir évoluer à son rythme propre (Graham, 2006a, 2006b) dans l'élaboration de son texte et qu'il devrait pouvoir revenir sur celui-ci, selon ses propres besoins, et arriver à une élaboration qui le satisfasse suffisamment pour lui donner envie de la partager. Ce faisant, il adopte, dans une posture de sujet-scripteur (Bishop et Rouxel, 2007 ; Delcambre, 2007), ce qui contribue à le motiver à écrire. Selon bon nombre de chercheurs, l'AE est le lieu idéal pour aider au développement de la motivation à écrire (Atwell, 1998 ; Bayer, 1999 ; Beaunis, 2008 ; Berthaut, 2005 ; Ceysson, 2007 ; Graham, 2006a, 2006b ; Graham et Perin, 2007a).

La méta-analyse de Graham et Perin (2007a, 2007b), qui a recensé les recherches portant sur l'apprentissage de l'écrit, recommande de tenir compte de la majorité des éléments constitutifs de la tâche d'écriture (connaissances antérieures des sujets, profils des scripteurs, intérêt pour les thèmes abordés, pour les tâches, le contexte d'écriture ainsi que les processus, stratégies, genres textuels abordés liés aux enjeux et visées des écrits) dans le but d'améliorer la prise en charge de l'écrit en contexte scolaire. En guise de synthèse, ces chercheurs replacent l'écriture dans une situation authentique et signifiante pour les élèves, et mettent de l'avant l'importance de concevoir les activités d'écriture en classe de langue comme des tâches qui recouvrent des apprentissages multiples, qui sollicitent la créativité des scripteurs et leur donnent du plaisir. En somme, il s'agit de dépasser le fait d'écrire pour faire la démonstration d'une maîtrise de la norme linguistique et de solliciter la compétence scripturale avec toutes ses composantes. Travailler les processus de haut niveau en écriture — comme la planification, la mise en texte, la révision ainsi que les processus cognitifs supérieurs, qui passent par l'activation des savoirs des élèves, par

la gestion de la tâche d'écriture, par les liens entre l'écriture, la révision et l'édition — donne plus de sens à l'écriture et d'authenticité aux situations d'écriture proposées en classe. À ce propos, Graham et Perin (2007a, 2007b) insistent aussi sur l'écriture fréquente et sur la collaboration et les échanges entre pairs lors des activités d'écriture (conférences d'écrivains). Ils mettent également l'accent sur l'importance des facteurs affectifs, sociaux et environnementaux qui influent sur le rapport à l'écriture des élèves, sur leur motivation en tant que scripteurs et sur leur SEP à l'écrit.

Pour Delamotte et ses collaboratrices (2016), une approche de l'écriture appuyée par des ateliers d'écriture créative permet de mieux aider les élèves en difficulté et les raccrocheurs à développer leurs compétences scripturales au lycée. La recherche menée dans un lycée parisien a permis de constater l'effet positif d'ateliers d'écriture créative sur de jeunes élèves qui avaient du mal à passer à l'écriture scolaire tant ils se sentaient en décalage avec ce qu'on exigeait d'eux à l'école. Lors de cette recherche collaborative menée avec un enseignant, la qualité des productions écrites des élèves et leur engagement sont les constats les plus frappants cités par l'équipe de recherche, et c'est, entre autres, dans la variété des choix énonciatifs et discursifs des textes recueillis, dans les effets rhétoriques et la diversité des moyens linguistiques utilisés par les élèves raccrocheurs dans leurs écrits, qu'on a pu prendre la mesure de ce que de tels dispositifs pouvaient apporter aux élèves en panne d'écriture.

C'est ainsi que des approches originales et habituellement inusitées en contexte scolaire, s'appuyant sur des combinaisons variables de ces éléments, sont de plus en plus expérimentées pour enseigner l'écriture. En effet, on considère que ces approches offrent des pistes intéressantes pour aborder l'écriture et remédier aux difficultés rencontrées par les élèves, et qu'elles peuvent contribuer à renouveler le champ de la didactique de l'écriture par une ouverture à de nouvelles références, à de nouvelles pratiques scripturales en contexte scolaire et à des méthodologies plus

adaptées au public visé. On s'y intéresse de près aux processus de genèse et de maturation des productions écrites en lien aux aspects sociaux, affectifs et esthétiques de l'écriture avec une centration sur le sujet-scripteur (Alvermann, 2002 ; Basso et Herel, 2014 ; Boudreau, 2009 ; Bucheton *et al.*, 2014).

Tout ce qui précède nous a donc amenée à réfléchir à un renouvellement des pratiques d'enseignement-apprentissage de l'écriture et a orienté notre intérêt vers la motivation à écrire et les ateliers d'écriture créative (AÉC) inspirée du slam (Devlin, 2005 ; Émery-Bruneau et Néron, 2016 ; Émery-Bruneau et Pando, 2016 ; Guay de Bellissen, 2009 ; Vorger, 2011). À l'instar de Vanasse et Noël-Gaudreault (2004) et de Chiss, David et Reuter (1995), nous soutenons que l'AÉC représente le dispositif idéal qui « valoriserait les savoirs (écriture et créativité) et la manière de les structurer pour les transmettre ou les faire acquérir aux élèves par une méthodologie, une méthode, une pédagogie, des procédés et des techniques clairement définis » (Chiss *et al.*, 1995, p. 29).

### 1.5.2 Recherches sur les ateliers d'écriture

La recension des principales études sur les AÉ en contexte scolaire permet d'établir leurs avantages sur le développement de la compétence à écrire des élèves, mais aussi sur leur engagement et sur leur rapport à l'écriture (Bucheton *et al.*, 2014 ; Barré-De Miniac et Poslaniec, 1999 ; Lecame *et al.*, 1999 ; Troia *et al.*, 2009 ; Vanasse et Noël-Gaudreault, 2004).

Au Québec, par exemple, une étude de Vanasse et Noël-Gaudreault (2004) sur les difficultés en écriture des élèves du postsecondaire (16-19 ans) a établi qu'il était important d'enseigner l'écriture comme un processus récursif pour susciter la

motivation dans l'apprentissage de la langue écrite, en atelier d'écriture, afin de mieux « stimuler la créativité comme facteur de motivation » (Vanasse et Noël-Gaudreault, 2004, p. 235). Parmi les stratégies didactiques efficaces centrées sur la motivation, citées par les chercheuses et qui favoriseraient une amélioration de la qualité de l'écrit chez les élèves, on relève l'enseignement des processus d'écriture dans un contexte signifiant, avec des supports stimulants, originaux et avec l'accent mis sur l'évolution des scripteurs quant à leur rapport à l'écriture afin de les motiver.

Aux États-Unis, ce sont des chercheurs comme Troia, Lin, Monroe et Cohen (2009), Graham et Perin (2007a, 2007b), Heron-Hruby et Alvermann (2009), Fisher (2005), Jocson (2004) et McCormick Calkins (1994), entre autres, qui se sont penchés sur les AÉ et sur leur effet sur la motivation à écrire d'élèves du primaire et du secondaire. Ces recherches se sont intéressées aux élèves en difficulté en écriture et en lecture. Dans une recherche sur la motivation à écrire, Troia *et al.* (2009) ont étudié les retombées d'un AÉ sur les progrès en écriture de 36 élèves du primaire et se sont intéressés aux effets de l'écriture en AÉ sur la motivation à écrire. Lors de cette recherche qui a duré toute l'année scolaire, six enseignants du primaire ont été formés aux principes de l'atelier d'écriture (AÉ), à savoir l'enseignement explicite des processus d'écriture par le modelage, les mini leçons, les échanges entre les pairs. Ils ont mis en place un suivi régulier des progrès des élèves via le recueil de productions écrites relevant de genres variés, au rythme d'une production tous les deux mois.

Plusieurs constats importants se dégagent de cette recherche empirique de Troia *et al.* (2009). D'abord, les élèves jugés bons scripteurs, tout comme ceux jugés moyens scripteurs au départ par les enseignants, ont fait le plus de progrès en écriture entre le temps 1 et le temps 2 des AÉ, comparés aux élèves jugés faibles scripteurs, chez qui aucune amélioration de la compétence scripturale n'a été enregistrée. Troia et ses collaborateurs ont aussi constaté que même si les progrès notés chez les bons et les

moyens scripteurs n'étaient pas spectaculaires (de 32,8 % pour les bons scripteurs à 28,5 % pour les moyens scripteurs), ils étaient tout de même constants et réguliers. Enfin, même si les AÉ ont eu des effets statistiquement peu significatifs sur la compétence scripturale des participants, ceux-ci le sont en regard de leur motivation à écrire. En effet, Troia et ses collaborateurs (2009) ont mis de l'avant une faible, mais néanmoins significative, augmentation de la motivation à écrire chez les élèves des trois catégories. L'AÉ serait donc un dispositif idéal pour susciter la motivation à écrire et l'engagement des élèves.

De son côté, Low (2001) a expérimenté des ateliers d'écriture slam (AÉS), spécifiquement, dans des classes du secondaire en Ontario. Elle insiste sur le potentiel émancipateur de l'écriture slam, qui libère la parole des élèves et valorise leur culture urbaine (slam et rap) tout en les aidant à travailler la langue de façon originale et en faisant preuve de créativité.

En France, et ce depuis les années 80, des ateliers d'écriture sont expérimentés en guise de loisirs ou en contextes plus formels et scolaires (Lecame *et al.*, 1999 ; Barré-De Miniac et Poslaniec, 1999). On y a expérimenté de nouvelles techniques d'écriture, s'inspirant du mouvement oulipien<sup>11</sup>, l'écriture créative à contrainte, en s'appuyant sur des exemples de textes d'auteurs à imiter et à pasticher. Ainsi, du primaire (Bucheton *et al.*, 2014 ; Oriol-Boyer, 2002) en passant par tous les cycles du secondaire (Barré-De Miniac et Poslaniec, 1999 ; Jasmine et Weiner, 2007), des enseignants ont découvert la pertinence des ateliers d'écriture dirigés qui permettaient aux élèves, surtout ceux en difficulté, de montrer des compétences d'analyse, de réflexion et de critique insoupçonnées. Cela a aussi permis de revaloriser l'écriture et

---

<sup>11</sup> L'OuLiPo est un groupe de recherche en littérature expérimentale fondé en 1960 par Raymond Queneau qui se situe au carrefour de ses préoccupations pour le langage et pour les mathématiques. On s'y intéresse à la création des textes (poétiques) sous l'angle de l'écriture à contrainte et de la créativité (Lafont-Terranova, 2009, p. 28).

de renforcer positivement un rapport à l'écriture d'élèves mis à mal par des tâches d'écriture scolaires peu motivantes (Lecame *et al.*, 1999). Les échanges, lors de ces ateliers menés en petit groupe, ont fait surgir le besoin, chez des adolescents dont le vécu était bien souvent difficile, d'aborder à l'écrit des thèmes, des sujets importants et intimes de leur vie (Lecame *et al.*, 1999 ; Rossignol, 1996). Cette forte envie de s'exprimer oralement et à l'écrit se heurtait aux aspects artificiels de ce qu'on leur proposait en classe. Les enseignants ont donc contourné l'obstacle par la mise en place de moments d'écriture plus libres. Ils ont puisé leur inspiration dans des textes abordant des sujets d'actualité et les ont utilisés comme « modèles » à imiter. Ces textes lus par les élèves servaient ainsi de déclencheurs. Cette façon d'envisager l'enseignement-apprentissage de l'écriture en contexte scolaire permettait de motiver les scripteurs et aussi de contourner l'effet anxiogène et inhibiteur de l'écriture et de son évaluation (Lecame *et al.*, 1999), en particulier chez les élèves les plus fragiles en écriture. Il en a résulté des productions surprenantes d'originalité, et une nouvelle synergie entre lire, écrire, dire, échanger pour s'exprimer et apprendre (Lecame *et al.*, 1999 ; Barré-De Miniac et Poslaniec, 1999). Toutes ces études sur les AÉ montrent, malgré leur nature empirique, un effet positif quant au rapport à l'écriture des élèves, à la motivation à écrire et à leur sentiment d'efficacité en tant que scripteur.

### 1.5.3 Genèse du slam et tentative de définition

Le slam (de l'anglais « *to slam* » qui signifie claquer) est aussi désigné par l'expression « *spoken word* ». Cowan (2009) le définit comme un art hybride s'inspirant des concepts postmodernes d'hybridité et de fluidité, ce qui le distingue des formes artistiques traditionnelles. Cet art populaire et urbain est né dans les années 80 aux États-Unis, sous l'impulsion de Marc Kelly Smith, ouvrier et poète résidant à Chicago, qui souhaitait rendre la poésie accessible à toutes les catégories

sociales. Il fut le premier à organiser des concours de poésie, en rime et en rythme, à la manière de joutes oratoires. Il intègre le grand cercle de ce que d'aucuns appellent « l'oralité » (Derive, 2009). Beaucoup font le rapprochement entre le slam et les joutes de troubadours au moyen-âge ou les aèdes de la Grèce antique (Vorger *et al.*, 2016).

Ancré dans la tradition du *spoken word* et du rap américains d'origine, soit celui des années 70, le slam est une forme contemporaine de poésie, qui aborde des thèmes populaires et intimes, car issus du vécu des slameurs. En ce sens, il illustre parfaitement le concept d'art vivant (Pennycook, 2007) auquel les élèves peuvent s'identifier (Alexander-Smith, 2004 ; Scherpf, 2001). On peut donc le définir comme un art oratoire, poétique et vivant (Ceysson, 2007 ; Devlin, 2005 ; Guay de Bellissen, 2009). Il relève à la fois de l'oralité (déclamation), mais aussi de l'écriture poétique (textes rimés, usage des figures de style, lyrisme) qui a gagné en popularité ces dernières années.

Pour Low (2011b), Vorger (2011) et Smith et Kraynak (2009), le slam est aussi un art participatif et collectif (Nishalini, 2014) et un art qui s'appuie sur la performance scénique. C'est une pratique ritualisée de la poésie au cours de laquelle des poètes amateurs s'affrontent par le verbe et par le *flow*, ou le rythme, et se soumettent au jugement d'un public d'amateurs sur des scènes ouvertes lors de soirées spectacles appelées « Grands slams » ou « Slam de poésie » (Vorger *et al.*, 2016).

Concrètement, un tournoi de poésie slam se déroule sous la forme de joutes oratoires ouvertes à tous : le slam n'exclut aucune catégorie sociale. Il libère la parole des poètes, car il est ouvert aux usages des vernaculaires, ce qui est le reflet du contexte plurilingue de son émergence. On peut y utiliser tous les registres de langues, inventer des mots, les hybrider, alterner entre langue orale et langue écrite (respect de

la norme linguistique) (Vorger, Abry, Bouchoueva, 2016 ; Sarkar et Winer, 2006 ; Sarkar, Winer et Sarkar, 2005).

Du fait de sa proximité génétique avec le spoken word des années 1960<sup>12</sup> et avec le rap des années 1970<sup>13</sup>, on situe le slam dans un entredeux au sein de la « culture hip-hop » (Bouchoueva et Vorger, 2016 ; Abry et Vorger, 2011 ; Cowan, 2009 ; Mege, 2009). Intégrant un grand nombre d'activités qui débordent du cadre de la poésie et de la performance orale, le concept de *slaming* se situe donc à la croisée de la poésie, de la performance orale, écrite et de la création artistique (Gossiaux, 2016 ; Vorger *et al.*, 2016). D'ailleurs, bon nombre de slameurs ne sont pas forcément conscients de cette pratique hybride et multimodale, et beaucoup se considèrent moins comme des poètes et plus comme des performeurs du hip-hop à la frontière du *stand-up*, du *spoken word* et du *battle* de rap (Cukier, Lavergne et Delmotte, 2016).

Finalement, que l'on parle de slam ou de rap, tous ceux qui pratiquent l'art du *spoken word* revendiquent une forme à la fois hybride et polymorphe de poésie contemporaine (Bazin, Bornaz et Slimani, 2010 ; Husquin, 2016) qui puise son inspiration et sa verve dans un vécu cru et viscéral (Cachin, 1996 ; Lapiower, 2016 ; Low, 2011a ; Smith et Kraynak, 2009 ; Vorger *et al.*, 2016).

---

<sup>12</sup> Littéralement « mots parlés », forme de poésie lue et scandée propre aux poètes et écrivains de la *Beat generation*, dont Kérouak, Ginsburg et Burought étaient les représentants.

<sup>13</sup> Le rap et le *spoken word* se situent au sein du mouvement hip-hop des années 70. Ce dernier a vu le jour dans le Bronx et puise son inspiration dans l'engagement, la revendication sociale et identitaire des jeunes afro-américains, décimés par la violence, la drogue et les gangs dans ces années-là. Le mouvement hip-hop a contribué à la prise de conscience des communautés afro-américaines marginalisées et opprimées. Il a peu de ressemblance avec le rap des années 1990-2000 que beaucoup considèrent comme étant misogyne, sexiste et comme un vecteur de violence et d'antagonismes.

#### 1.5.4 Potentiel pédagogique du slam en atelier d'écriture

Depuis une dizaine d'années, le slam sort de l'ombre et la communauté de slameurs s'organise et émerge des milieux marginaux qui l'ont vu naître pour briller de plus en plus localement dans les pays francophones et à l'international (Nishalini, 2014). Ainsi, depuis le début des années 2000, des collectifs rassemblant des slameurs et slameuses de tous âges et de tous bords se sont formés (Rose, 1994). En France, on trouve, entre autres, le collectif 129H de Saint Denis, les Slamtimbanques à Limoges, Am Slam Gram Poésie du macadam à Chambéry (Slam-À-l'école, 2017)<sup>14</sup>.

Le Québec compte, quant à lui, plusieurs groupes comme Slamontréal et Slamcap, SlamOutaouais (Gatineau) et Slam de Rimouski, qui évoluent au sein de la ligue québécoise de slam<sup>15</sup>. Ces derniers temps, de nombreux chercheurs et pédagogues américains se sont investis dans une pédagogie appuyée par la culture populaire des jeunes et en particulier la culture hip-hop comme voie et voix d'émancipation et d'acculturation des jeunes en rupture avec l'école, la société et la vie sociale (Abry et Bouchouéva, 2015 ; Tyson, 2002).

Des chercheurs, comme Vorger et *al.*, (2016), Low (2011a, 2011b) et Émery-Bruneau et Pando (2016), ont étudié le slam ou le rap dans différents contextes (ateliers d'écriture scolaires ou de loisirs, cours de poésie, performances scéniques et tournois de slam) et avec des perspectives variées (éducation et pédagogie, didactique, perspective sociale, artistique, politique et engagée) (Jocson, 2004 ; Koukis, 2010 ; Vorger, 2011, 2015).

---

<sup>14</sup> En ligne <http://eduscol.education.fr/cid112947/slam-a-l-ecole.html>

<sup>15</sup> <http://www.slamradar.ca/ligue-quebecoise-de-slam/>

Certains chercheurs ont davantage orienté leur intérêt vers la pratique de l'écriture artistique (poétique et littéraire) et considèrent les aspects de création du texte (écriture et réécriture) comme le noyau de toute activité ancrée dans des ateliers d'écriture créative, eux-mêmes inspirés des ateliers d'écriture de loisirs (Lafont-Terranova, 2009). Dans la foulée des réflexions des chercheurs, les praticiens et les pédagogues ont expérimenté des ateliers s'adressant aux élèves de collège et volontairement détachés du contexte scolaire. Ces dispositifs originaux s'articulent autour de l'écriture créative (à contrainte, imitative), la poésie (rimée ou libre), la chanson, le rap et le slam dans une démarche pédagogique qui permet de créer un espace de libre expression propice à mobiliser la créativité des élèves (Maillard, 2017 ; Scherpf, 2001).

En France, Oriol-Boyer (1994) et Vorger (2011) encouragent le « détour » par l'écriture littéraire et par l'écriture créative, et misent sur le potentiel réflexif suscité par les textes à caractère « artistiques » comme le slam, ou la chanson, le haïku japonais (Oriol-Boyer, 1994). Au Québec, Low (2011a et 2011b) s'appuie sur le potentiel pédagogique du slam et du rap, en particulier en éducation spécialisée. Ces chercheuses mettent l'accent sur l'importance de la composante créative au sein de l'atelier d'écriture créative inspirée du slam (AÉCS) et mettent de l'avant les aspects liés à la revalorisation des savoirs des jeunes et de leur culture. Par leurs multiples expérimentations d'ateliers d'écriture dans divers contextes, entre autres scolaire, elles ont montré la nécessité de convoquer dans les écoles, et au cœur des classes de langue, des ateliers d'écriture créative et de déclamation de poésie urbaine (slam et rap). Toujours selon ces chercheuses, les activités proposées durant ces ateliers favorisent un meilleur apprentissage par la manipulation d'une langue orale et écrite. De plus, les usages créatifs de la langue à l'écrit et oralement permettent de marquer et d'affirmer l'appartenance et l'identité sociale et individuelle des jeunes qui s'engagent dans des activités créatives d'écriture poétique slam. Ainsi, par ses aspects

réflexifs et introspectifs (récit de soi, subjectif et souvent écrit au « je »), l'écriture créative inspirée du slam offre l'opportunité de se dire, de se connaître, de s'exprimer et d'échanger sur des thèmes importants pour les apprenants, ce qui n'est pas souvent le cas avec l'écriture scolaire.

Par ailleurs, selon Bucheton *et al.* (2014), l'écriture créative et artistique, comme l'écriture poétique et l'écriture slam, ouvre une voie vers l'apprentissage de l'écriture et de la réécriture par le biais de la réflexion sur sa propre écriture. Enfin, pour Low (2001), l'écriture créative slam permet aux apprenants de développer un regard et un discours critiques sur ce qui leur est enseigné par l'école et sur ce qui leur est soumis par la société des médias. L'AECS serait, par le fait même, un vecteur d'émancipation, d'autonomisation et de revalorisation de soi, par le biais de l'écriture.

L'atelier slam et rap de Low (2011a, 2011b), avec de jeunes adolescents de 3<sup>e</sup> secondaire évoluant dans des milieux urbains, en rupture avec l'école et ayant une mauvaise image de soi en tant que scripteurs, a duré plusieurs mois. Elle a noté, chez ses participants, des progrès fulgurants en écriture. Les participants ont fait montre d'une grande motivation dans leur réappropriation du texte poétique par des usages oraux et écrits originaux et créatifs.

Dans les textes recueillis par Low (2011a, 2011b), en plus de noter des aspects créatifs de la langue utilisée (ici l'anglais), la chercheuse a remarqué que les participants ont souvent évoqué leur vie, leur quotidien difficile. Pour bon nombre d'entre eux, cette évocation semble avoir influé positivement sur leur rapport à l'écriture, selon la chercheuse.

En France, Vorger (2011) a étudié le potentiel didactique des AÉCS et ses effets sur le rapport à l'écriture des élèves en apprentissage. Elle l'a expérimenté avec des élèves du primaire (entre 6 et 10 ans), en classes de FLE et FLS, et avec des lycéens qui préparaient un bac professionnel. Ses sujets vivaient en région périurbaine ou bien y étaient en qualité d'étudiants étrangers, originaires de pays divers (la Chine, la Corée, les États-Unis, l'Allemagne, l'Espagne, la Libye). Ils séjournèrent en France et poursuivaient des études universitaires. Ces ateliers se sont déroulés dans des lieux divers (bibliothèque, salle de musique, salles de cours, etc.), l'AÉCS aboutissant à la tenue d'un spectacle dans le théâtre de l'école.

L'observation qu'avait faite Vorger (2011) des AÉCS lui a permis de conclure sur l'importance, pour la motivation à écrire des élèves, des aspects oraux du slam. Autre élément important pour la motivation des élèves, l'apport non négligeable de la multimodalité (introduction de musique, d'images et de photos, de vidéos). Elle a noté que les activités les plus suivies et au cours desquelles les élèves ont le plus produit de textes ont été celles où des supports et des outils multimodaux étaient fournis ou introduits.

Vorger (2011) a aussi noté une grande hétérogénéité des textes produits. Les slams ainsi recueillis attestent de progrès marqués, notamment en ce qui concerne l'amélioration de la fluidité et de la créativité, avec un recours systématique et très varié aux aspects ludiques de la langue et au sens figuré, par les figures de style et les procédés stylistiques liés au genre poétique (rimes, néologismes, richesse des champs sémantiques, etc.). La chercheuse fait état des textes plus longs et d'un désir d'améliorer son écrit, de le peaufiner, de le partager avec les autres et de découvrir ce que les autres produisent. L'élément remarquable chez ses participants, tout au long de ses AÉCS, réside dans la découverte ou dans la redécouverte, pour certains, du plaisir d'écrire pour s'exprimer sur des thèmes qui les concernent (Chartrand et

Prince, 2009). Une enquête par questionnaire aux élèves, avant et après l'AÉCS, a permis de constater une évolution positive de leur rapport à l'écriture.

En Suisse, une intervention a été menée par Basso et Herel (2014) avec deux classes d'élèves, l'une avec des élèves ayant des difficultés cognitives et un retard d'apprentissage (entre 11 et 15 ans), et l'autre avec des élèves à haut potentiel intellectuel (entre 8 et 10 ans). Bien que portant sur le slam comme outil et soutien d'apprentissage, cette intervention qui n'aborde pas le dispositif de l'AÉCS fait dire aux chercheuses que le slam contribue au développement des compétences communicationnelles et relationnelles, qu'il favorise l'engagement et les interactions entre les élèves, mais n'aborde ni les aspects motivationnels ni l'évolution du rapport à l'écriture à l'issue de l'AÉ. Les auteures ont plutôt orienté leur intérêt de recherche sur les aspects rythmiques et musicaux du slam et de la déclamation poétique, qui induisent un climat plus détendu et plus serein au sein de la classe. Les effets du slam sur le SEP des élèves sont aussi mentionnés, mais à travers des observations de Basso et Herel (2014), qui ont fait le constat que les élèves semblaient plus actifs et plus intéressés par le cours de langue. Cette intervention, bien qu'intéressante, demeure incomplète, puisqu'elle ne traite ni de l'atelier d'écriture créative inspirée du slam comme dispositif didactique, ni du SEP en tant que construit de la motivation à écrire. Elle rejoint donc tous les travaux à caractères descriptif et ethnographique sur le slam qui nécessitent d'aller plus loin afin de mieux cerner le potentiel pédagogique de l'AÉCS en lien avec la motivation à écrire et la créativité scripturale des élèves.

En définitive, toutes ces recherches sur l'effet de l'AÉCS nous ont inspirée, car elles nous ont permis d'entrevoir un potentiel pédagogique dans l'organisation d'ateliers pour mieux enseigner l'écriture et mieux motiver les élèves à écrire (Doson, 1996 ; Hagood *et al.*, 2010 ; Heron-Hruby et Alvermann, 2009 ; Low, 2001). Nous y avons noté l'évolution positive de l'attitude des élèves vis-à-vis de l'acte scriptural et

l'amélioration de leur rapport à l'écriture (Chartrand et Lord, 2010 ; Chartrand et Prince, 2009 ; Delcambre et Reuter, 2002 ; Mercier et Dezutter, 2012 ; Reuter, 1996) ainsi qu'une amélioration de leur façon de s'évaluer en tant que sujets-scripteurs (Troia *et al.*, 2012 b, 2013 ; Low, 2001). Nous y avons aussi vu l'importance des aspects collaboratifs offerts par l'AÉCS et celle des interactions et du partage d'expériences entre scripteurs experts et scripteurs novices ou en difficulté (Ceysson, 2007 ; Fisher, 2005 ; Jocson, 2004). Comme le confirment Hagood *et al.* (2010), Troia *et al.* (2009), Heron-Hruby et Alvermann (2009) et Fisher (2005), une pédagogie de l'écriture appuyée par l'AE a un impact positif sur l'amélioration de la compétence scripturale ainsi que sur la motivation et le SEP des élèves.

#### 1.5.5 Retombées de l'enseignement-apprentissage de l'écriture en atelier d'écriture

Des constats importants se dégagent de toutes ces recherches menées sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture en AE et en AÉCS, et sur les meilleures approches pour aider les scripteurs en difficulté, du primaire au collégial (Berninger, Garcia et Abbott, 2009 ; Boscolo et Gelati, 2007 ; Troia *et al.*, 2009). Premièrement, on ne peut plus enseigner l'écriture en ne considérant que le produit fini : il faut aussi s'intéresser aux processus cognitifs et métacognitifs mis en œuvre par les scripteurs et considérer les processus nécessaires pour produire un texte qui répond aux attentes des enseignants (Alamargot et Chanquoy, 2001). Deuxièmement, et concernant les enjeux communicatifs et les aspects sociaux qui fondent l'acte d'écriture (Bautier, 1997 ; Bourdieu, 2003), il est impératif d'ancrer la pratique de l'écriture scolaire dans le vécu et dans la réalité sociale des apprenants (introduction de supports authentiques, de BD, de la multimodalité par la chanson, le rap et le slam, la vidéo, etc.) (Boultif, 2012 ; Sarkar, Winer et Sarkar, 2005 ; Smith et Kraynak, 2009). Troisièmement, il faut reconnecter écriture et lecture, comme dans les ateliers

d'écrivains pour le primaire et le secondaire de McCormick Calkins (1994), au centre desquels trône une « Chaise de l'écrivain » (*The Author Chair*) que les élèves investissent, à tour de rôle, pour y partager leurs textes et recevoir les avis des autres participants (élèves et professeur) (Smithson, 2008).

## 1.6 Problème de recherche

D'une façon générale, les recherches sur les AÉ ont porté peu d'attention aux aspects collaboratifs de l'AÉ et à ses retombées sur les performances des élèves en tant que scripteurs autonomes, ni sur leur motivation à écrire ou sur leur créativité scripturale (Lafont-Terranova, 2009 ; Lecame *et al.*, 1999).

Certaines études ont bien tenté de mesurer les progrès en écriture des participants à travers leurs résultats à des tests standardisés (CBM), mais n'ont pas étudié les retombées de l'AÉ sur la motivation à écrire des élèves. De plus, aucune n'aborde les effets du genre de texte abordé en AÉ sur la performance des élèves en écriture. La plupart se sont intéressées aux processus d'écriture (Hayes et Flower, 1987), mais aucune n'a abordé l'apport du dispositif de l'AÉ et de ses constituants intrinsèques (tâche d'écriture, textes abordés, contraintes d'écriture, etc.). De plus, les contraintes temporelles (changements d'horaire), matérielles (locaux ou personnel d'encadrement indisponible), individuelles (liées aux enseignants et aux élèves) et contextuelles (soucis administratifs, etc.) font que certaines de ces recherches sur les AÉ n'ont pas réussi à répondre aux questions de recherche initiales sur l'effet du dispositif de l'AÉ sur l'évolution des résultats à l'écrit de plusieurs classes du secondaire aux tests standardisés (CBM). Par exemple, aux É.-U., Troia *et al.* (2009), qui avaient prévu d'observer plusieurs classes (au moins une demi-douzaine réparties dans plusieurs écoles), ont du opter pour l'étude de quelques cas d'élèves en raison de nombreux

impondérables liés au contexte scolaire et à l'engagement des participants. Ils ont néanmoins réussi à étudier de près six cas d'élèves au cours de l'année scolaire. Dans cette recherche, ils ont constaté que l'écriture en AÉ profite davantage aux bons et moyens scripteurs, et n'ont enregistré aucun résultat probant chez les faibles scripteurs.

Ainsi, l'influence des pratiques scripturales en AÉ (écriture créative, imitative, etc.) et celle des genres textuels abordés sur les progrès en écriture et sur la créativité scripturale chez les filles et les garçons sont des facteurs peu considérés par les chercheurs (Cavin-Piccard, 2007 ; Lafont, 1999). Néanmoins, certaines recherches (Barré-De Miniac et Poslaniec ; 1999 ; Boniface, 1992) ont étudié divers dispositifs d'AÉ, mais seulement pour en dresser une typologie qui permet de voir les différents AÉ existant, sans décrire les retombées d'un dispositif didactisé en vue de l'étude de ses retombées sur la motivation et sur la créativité à l'écrit des scripteurs par sexe.

Concernant l'AÉCS, on trouve peu de recherches qui l'abordent en contexte scolaire ainsi que ses effets à la fois sur la motivation à écrire et sur la créativité à l'écrit des élèves. Ainsi, parmi les recherches menées sur les avantages de l'AÉCS, certaines se sont intéressées au slam en tant que pratique sociale et ont observé les performances poétiques et orales de slameurs dans le cadre de joutes oratoires (Émery-Bruneau et Pando, 2016). D'autres se sont penchées sur le potentiel pédagogique, libérateur et cathartique du texte slam (Émery-Bruneau et Néron, 2016 ; Low, 2001, 2011 a), mais aucune n'a abordé la créativité scripturale liée à l'évolution de la motivation à l'écrit d'élèves en contexte scolaire, ni l'évolution de leur SEP en tant que scripteurs.

### 1.7 Question de recherche

À la lumière des travaux présentés et des constats précédemment énoncés, nous formulons la question de recherche suivante :

- Quelles sont les retombées d'un atelier d'écriture créative inspirée du slam sur la motivation à écrire et sur l'un de ses construits, le sentiment d'efficacité personnelle, de même que sur la créativité à l'écrit en tant que composante de la compétence scripturale d'élèves du secondaire ?

Notre recherche s'intéresse donc à la motivation à l'écrit d'élèves engagés dans un atelier d'écriture créative inspirée du slam (AÉCS) (Émery-Bruneau et Néron, 2016 ; Émery-Bruneau et Pando, 2016 ; Vorger, 2011). Elle vise aussi l'étude de la créativité à l'écrit en tant que compétence scripturale, à partir de textes slams élaborés par des élèves dans le contexte de cet atelier d'écriture créative inspirée du slam (AÉCS).

### 1.8 Pertinence de la recherche

En nous appuyant sur les recherches sur le slam et sur l'AÉ, nous pensons que l'introduction de pratiques d'écriture créative et poétique du genre slam en ateliers d'écriture est susceptible d'agir comme un renouvellement du champ disciplinaire de l'enseignement du français (Boudreau, 2009 ; Émery-Bruneau et Néron, 2016 ; Louis, 2002 ; Turcotte et Forget, 2010 ; Vorger, 2011), qui s'aligne depuis toujours sur les exigences de la norme linguistique. De ce fait, cet enseignement de la langue écrite et orale présente une certaine rigidité dans la conception des activités langagières, en particulier à partir du secondaire, qui est précisément la période la plus sensible chez

les jeunes élèves (Barré-De Miniac, 2002, 2015 ; Beaunis, 2008 ; MELS, 2010, 2015).

Des recherches à caractère ethnographique qui s'intéressent davantage à la dimension sociocritique du langage (Pennycook, 2007) ont mis de l'avant les effets positifs et inclusifs du slam pour renforcer l'engagement, l'assiduité et la créativité des élèves venant de milieux défavorisés (Fisher, 2005 ; Heron-Hruby et Alvermann, 2009 ; Low, 2011 a; Pihel, 1997 ; Sarkar et Winer, 2006 ; Vorger, 2011). On y souligne aussi les effets du slam sur l'apprentissage de la collaboration et du partage avec les autres, et sur la résolution de conflits par la communication.

Le choix du slam comme support pour notre atelier d'écriture créative se justifie aussi par l'ouverture amorcée par l'institution scolaire vers des pratiques nouvelles et vers des littératies issues de l'univers socioculturel des élèves (Alexander-Smith, 2004 ; Alvermann, 2002 ; Bradley et Dubois, 2011 ; Émery-Bruneau et Néron, 2016 ; Turcotte et Forget, 2010).

Au Québec, le slam fait partie des objets d'apprentissage cités dans la *Progression des apprentissages au secondaire* (MELS, 2011). Il est prescrit dans les programmes d'enseignement du français au secondaire depuis 2009 (Émery-Bruneau et Néron, 2016) comme genre textuel poétique à aborder, notamment en 4<sup>e</sup> secondaire. On recommande de travailler sur ses aspects créatifs et poétiques qui exploitent la variété des séquences textuelles qui le composent (la séquence narrative, descriptive, didactique et polémique), les genres de discours qu'il peut adopter ainsi que les tons liés, eux aussi, au genre de discours et à sa visée (faire rire, faire réagir, polémiquer, raconter, se raconter). Par ailleurs, il est de plus en plus souvent abordé dans les cours de français par certains enseignants pour l'apprentissage de l'oral, et certains enseignants en font même un tremplin vers la performance artistique qui se concrétise

pour les élèves par leur participation à des joutes régionales rassemblant des écoles secondaires (*Grand slam du secondaire*) (Émery-Bruneau et Néron, 2016).

Signalons, par ailleurs, que le texte poétique à trame descriptive, narrative et ludique est inscrit dans les programmes de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> année secondaire, et que le poème lyrique est abordé en 3<sup>e</sup> secondaire. Le slam, quant à lui, est abordé en 4<sup>e</sup> secondaire, avec la chanson, dans le cadre de l'étude de la poésie engagée et de la poésie lyrique. Finalement, la poésie classique (la ballade et le sonnet) est étudiée en 5<sup>e</sup> secondaire. Pour notre part, nous avons choisi de l'aborder en 3<sup>e</sup> secondaire en raison de la problématique du décrochage qui y est prégnante et qui inquiète particulièrement les instances éducatives et les chercheurs (MELS, 2015 ; Rodrigue, 2013). Delamotte, Penloup et PetitJean (2016) mettent de l'avant l'ennui et le peu d'intérêt pour les tâches d'écriture, pour la poésie et la littérature en général, qui sont des phénomènes assez récurrents à partir du secondaire et en particulier chez les jeunes garçons.

Par ailleurs, l'intérêt grandissant des jeunes, un peu partout dans le monde et au Québec, pour l'univers du hip-hop et pour la musique rap (Arbour-Masse, 2017 ; Bazin *et al.*, 2010 ; Garon et Lapointe, 2009 ; Mege, 2009), nous a mis sur la piste de l'expérimentation avec un genre très proche : le slam (Cachin, 1996 ; Delforge, 2002 ; Vorger, 2011).

Toujours à propos de l'intérêt des jeunes pour le rap, le slam et la culture hip-hop (Lapiower, 2016 ; Mege, 2009), une enquête de Garon et Lapointe (2009), sur les pratiques culturelles au Québec, s'est intéressée aux genres musicaux prisés par les Québécois. Il en ressort que 25 % des jeunes entre 15 et 25 ans préfèrent le rap, le *spoken word* et le hip-hop, qui se placent en seconde position dans les réponses, juste après la musique pop et rock. De plus, ce sont les jeunes hommes qui en consomment le plus, comparativement aux filles. Plus récemment, Olivier Arbour-Masse, dans sa

chronique intitulée : « *Le rap comme avenir de la musique québécoise. Comment le rap est-il devenu la musique de l'heure ?* » diffusée sur le site web d'*Ici Radio-Canada*<sup>16</sup> (septembre 2017), explique l'évolution de la musique rap au Québec et souligne cet intérêt grandissant pour la musique issue du hip-hop (slam et rap).

Ce sont aussi les effets motivationnels du slam en ateliers (Basso et Herel, 2014 ; Corniff Acosta, 2007 ; Fisher, 2005 ; Low, 2001) qui nous ont poussée à nous y intéresser dans notre recherche. En effet, nous voyons, dans l'association des ateliers d'écriture (AÉ) et du slam, la matérialisation idéale du croisement entre les vues des recherches actuelles sur l'écrit (Alvermann, 2002 ; Bazerman, 2010 ; Barré-De Miniac, 2015 ; Heron-Hruby et Alvermann, 2009) qui mettent en perspective la motivation des élèves, qui préconisent la mise en place d'activités d'écriture à long terme, qui permettent des retours fréquents sur les écrits (Bereiter et Scardamalia, 1987 ; Heron-Hruby et Alvermann, 2009) dans des contextes et des situations de production authentiques et significatives (Beaunis, 2008 ; Bucheton *et al.*, 2014) et qui seraient en lien avec la culture populaire des jeunes du XXI<sup>e</sup> siècle (Bazin *et al.*, 2010 ; Cachin, 1996 ; Garon et Lapointe, 2009), tout en intégrant les aspects créatifs de la langue (Amabile et Gitomer, 1984 ; Beaunis, 2008 ; Low, 2011b).

Le slam fait donc partie de ces nouvelles pratiques de l'écriture en contexte scolaire qui s'articulent autour de l'écriture poétique et créative (Basso et Herel, 2014 ; Brillant Ranou et Petit, 2016 ; Low, 2011a, 2011b) et s'éloignent des visées évaluatives habituellement associées à l'écriture scolaire. Ainsi, les aspects normatifs tombent et les élèves se retrouvent face à des situations et à des tâches scripturales inédites pour eux, car plus libres et moins normées, qui laissent une large part à l'individualité et à la créativité (Amabile, 1985), dans des contextes d'apprentissage

---

<sup>16</sup> Récupéré à <http://ici.radio-canada.ca/premiere/emissions/on-dira-ce-qu-on-voudra/episodes/390796/audio-fil-du-jeudi-28-septembre-2017/5>

nouveaux et différents de ceux qu'ils pratiquent habituellement à l'école (Aden, 2009 ; Graham, 2006 ; Hagood *et al.*, 2010 ; Vanasse et Noël-Gaudreault, 2004).

Ainsi, des enseignements langagiers basés sur les AÉ et sur le slam pourraient susciter un regain d'intérêt pour une pratique de l'écriture qui est éminemment sociale et socialisante, et qui passe par les échanges oraux (Jocson, 2004), ce qui a pour effet de remotiver les élèves les plus en difficulté par rapport à l'écrit, qui est susceptible de redéfinir leur rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2005 ; Bucheton *et al.*, 2014 ; Chartrand et Blaser, 2008) et de déclencher leur créativité (Amabile, 1985 ; Barré-De Miniac et Poslaniec, 1999 ; Graham et Perin, 2007b ; Heron-Hruby et Alvermann, 2009 ; Puozzo Capron et Martin, 2014).

Une réflexion sur la pratique du slam en AÉCS pour motiver en écriture est novatrice parce qu'à ce jour, la jonction entre le slam et les AÉ a fait l'objet de très peu de réflexion théorique. En effet, il existe peu de chercheurs qui les ont abordés conjointement et dans une perspective didactique d'enseignement-apprentissage de l'écriture en contexte scolaire (Boudreau, 2009 ; Émery-Bruneau et Néron, 2016 ; Émery-Bruneau et Pando, 2016 ; Low, 2011a ; Turcotte et Forget, 2010 ; Vorger, 2011).

L'AÉCS offre aussi aux élèves un espace idéal pour échanger et réfléchir sur les textes écrits et lus et sur l'écriture, ce qui fait écho aux travaux sur l'écriture de Oriol-Boyer (2002) ; Fletcher et Portalupi, (2001) ; et Atwell (2017), qui mettent de l'avant l'importance des apprentissages faits lors de ces échanges qui permettent de mieux appréhender les processus nécessaires pour corriger, améliorer, peaufiner son texte à la lumière des critiques et des conseils des autres participants. Cette approche de l'écriture modifie les conceptions de la correction des textes scolaires, qui met l'accent sur la correction des erreurs de surface (l'orthographe) et qui omet les aspects

liés à la révision des textes (Lefrançois, Laurier, Lazur et Claing, 2005 ; Lord, 2008). L'AÉCS permet de mieux focaliser sur les processus de révision de texte (Graham et Perin, 2007a, 2007b) et offre aux apprentis scripteurs un contexte propice à la réflexivité et au perfectionnement des processus d'écriture (Bayer, 1999). De plus, il permet aux participants d'envisager l'écriture comme un processus itératif, évolutif (Hayes et Flower, 1980) dans lequel ils peuvent s'améliorer en tant que scripteurs et développer des vues critiques sur leurs propres performances (Boscolo et Ascorti, 2004 ; Knudson, 1991).

Enfin, c'est aussi par ses aspects collaboratifs (Barré-De Miniac et Poslaniec, 1999 ; Bayer, 1999 ; Berthaut, 2005 ; Corniff Acosta, 2007) que le dispositif de l'AÉCS amène les élèves à s'engager plus activement dans l'activité d'écriture (Jasmine et Weiner, 2007 ; Jocson, 2004 ; Lafont, 1999). En effet, il contribuerait aussi au développement, chez les scripteurs, de buts ou objectifs de performance, ce qui influe positivement sur leur sentiment d'auto efficacité à l'écrit (Schunk et Swartz, 1993 ; Troia *et al.*, 2012b) lié au contexte collaboratif qui est inhérent à la pratique du slam en atelier d'écriture créative (Vorger, 2011).

Dans le chapitre suivant, nous abordons l'évolution des approches en didactique de l'écriture et, en lien avec l'AÉCS et ses retombées, nous touchons aussi la motivation à écrire (Boscolo et Gelati, 2007 ; Boscolo et Hidi, 2007 ; Bouffard et Chouinard, 2007 ; Troia et Graham, 2002 ; Troia *et al.*, 2012a, 2013), qui est l'un des concepts centraux de notre recherche. Nous touchons là le leitmotiv des enseignants qui font face et, de plus en plus, à des élèves qui décrochent et abandonnent faute d'aide ou de mesures suffisantes ou appropriées (Miller, 2007 ; Prince, 2011). Nous nous intéressons aussi au rapport aux pairs et à l'enseignant, ainsi qu'à l'évolution de l'image de soi en tant que scripteurs (Barré-De Miniac, 1996, 2015 ; Blain et Lafontaine, 2010). Finalement, nous abordons l'atelier d'écriture créative inspirée du

slam (Émery-Bruneau et Pando, 2016 ; Low, 2001, 2011a) et la créativité à l'écrit dans les textes slams (Brillant Ranou et Petit, 2016 ; Bruce et Davis, 2000).

## CHAPITRE II

### CADRE CONCEPTUEL

Nous regroupons les concepts clés de cette recherche en trois grands axes que nous relions à l'apprentissage de l'écrit dans le but de répondre à notre question de recherche. Premièrement, nous abordons un axe emprunté à la didactique de l'écrit dans lequel nous verrons les apports de la didactique dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de l'écriture en contexte scolaire. Nous y abordons la compétence scripturale et la créativité à l'écrit, en faisant le lien entre ces concepts et la motivation à écrire.

Deuxièmement, nous traitons d'un axe relatif à l'enseignement des processus d'écriture et à la motivation. Nous y considérons l'écrit sous l'angle des théories sur la motivation scolaire de façon générale, et sous celui plus spécifique de la motivation à écrire en contexte de classe. Nous passons en revue les concepts clés et les théories développés en psychologie de l'éducation et en psychologie cognitive sur la motivation à l'écrit pour en tirer les concepts opérationnels de notre recherche.

Troisièmement, nous faisons une revue des écrits sur les AÉ à partir de modèles préalablement étudiés et expérimentés par des chercheurs. Nous justifions aussi le choix de nouvelles littératies telles que le *spoken word*, le rap et le slam, et nous abordons plus spécifiquement le slam, qui fait partie de notre dispositif didactique et qui joue le rôle de déclencheur de la motivation à écrire.

Enfin, dans une quatrième partie, nous développons le concept de créativité à l'écrit et ses manifestations dans les textes poétiques, comme le slam, en lien avec les aspects créatifs liés à la compétence scripturale.

## 2.1 Évolution des approches en didactique de l'écriture

En premier lieu, il est important de signaler qu'en didactique, et particulièrement en didactique de l'écrit, la théorie, issue de la recherche, et les pratiques, issues du terrain, s'alimentent mutuellement, mais pas de façon symétrique. En effet, c'est parfois la recherche qui prend de l'avance sur les pratiques du terrain, qui ne la corroborent que quelques années plus tard, ou bien ce sont parfois les praticiens sur le terrain, c'est-à-dire les enseignants, qui prennent de l'avance sur la recherche et formalisent des « pratiques » d'enseignement-apprentissage qui ne seront validées qu'un temps plus tard par la recherche (Barré-De Miniac, 1996). En définitive, chaque partie permet de faire progresser les savoirs théoriques et les pratiques empiriques autour d'une même préoccupation : l'apprentissage.

En second lieu, il s'agit de distinguer trois grands moments au sein du champ même de cette didactique de l'écrit : un premier temps, qui s'étend jusqu'aux années 60 (1968), durant lequel les pratiques scolaires sont institutionnalisées sans forcément être avalisées par des théories fiables. Un second, qui va de la fin des années 60 aux années 80-90, qui est marqué par l'apport des recherches en didactique de l'écriture sur la créativité et sur les ateliers d'écriture (Lecame *et al.*, 1999). Enfin un troisième temps, plus récent, marqué d'une part par les recherches en psychopédagogie et en psychologie cognitive sur la motivation en contexte scolaire (Shell, Colvin et Bruning, 1995 ; Viau, 2000a, 2003b) ainsi que par des recherches sur les processus d'écriture (Boscolo et Ascorti, 2004 ; Graham, 2006 a; Graham et Perin, 2007b). Et,

d'autre part, par les théories issues des champs social et cognitif (Alvermann, 2002 ; Bautier, 1997 ; Bourdieu, 2003 ; Meirieu, 2009)

Durant la première période, on travaillait, par exemple, sur des typologies de textes et sur des typologies de discours, et on ignorait les difficultés scripturales des apprenants. De plus, les questions liées à l'apprenant et au sujet-scripteur avaient encore du mal à rejoindre les enseignants en raison du fossé difficile à combler entre la recherche et les théories nouvelles en éducation en lien avec les découvertes de la linguistique, de la génétique textuelle et de la psychologie éducative d'un côté, et les institutions scolaires d'un autre côté (Lecame *et al.*, 1999).

C'est vers la fin des années 60, dans la foulée de mai 68, que s'ouvre une seconde période pour l'enseignement de l'écriture avec, à la clé, des pratiques renouvelées inspirées de la nouvelle pédagogie de Freinet (1964) et de travaux de praticiens et chercheurs, comme Bing (1982, 1983) et Beaudot (1969, 1973), qui prônent la rupture avec les pratiques traditionnelles de l'écriture scolaire avec l'exercice de « la rédaction », et qui s'inspirent, d'une part, des recherches sur les AÉ (Roche, 1994) (Rossignol, 1996) et, d'autre part, des recherches sur la génétique des textes et sur les théories du texte (Lafont-Terranova, 2009 ; Lecame *et al.*, 1999). Durant cette seconde période, les chercheurs qui se sont penchés sur l'apprentissage de l'écriture ont constaté l'échec des méthodes transmissives par imprégnation où l'on s'appuyait sur « la rédaction » (comme exercice de transition entre l'expression écrite du primaire et la dissertation du cycle universitaire). L'apprentissage de l'écriture se faisait par le biais d'une « guidance tâtonnante » (Reuter, 1996), par une pratique dogmatique et sans assise théorique réelle, ce qui suscitait beaucoup de flou et d'ambiguïté (on enseignait l'écriture sans théorie du texte ou de l'écriture). Quant aux activités de réécriture, nécessaires à une consolidation de la compétence de production de l'écrit, elles prenaient le plus souvent la forme d'un passage rapide, et

ponctuel, du brouillon au propre (Bucheton *et al.*, 2014). On évacuait totalement le retour réflexif nécessaire à l'autoapprentissage des élèves. Le texte produit primant sur les processus à développer pour le produire, les retours des enseignants sur les textes des élèves portaient essentiellement sur des corrections de surface et sur la microstructure du texte produit (orthographe, syntaxe), et on mettait de côté les aspects relatifs à la macrostructure du texte (contenu, organisation, style). Signalons à ce propos que cela est encore le cas dans beaucoup de classes selon des études de Troia *et al.* (2009).

De ce fait, on évaluait les élèves en termes de performance et on les corrigeait sur la base du trio orthographe, grammaire et conjugaison. On s'attardait sur une grammaire interphrastique, surnormative et culpabilisante pour le scripteur (Barré-De Miniac, 1996, 2015). Cette approche de l'écriture avait des retombées négatives sur la compétence des élèves et sur leur façon d'envisager leurs réussites ou leurs échecs en écriture. En effet, on tenait compte essentiellement du nombre de « fautes » et d'écarts commis par rapport à la norme linguistique (Beaunis, 2008). Ajoutons à cela un choix de supports textuels restrictif (on sort rarement des manuels) et très peu actualisé au goût des élèves, des situations d'écriture « artificielles », complexes et ambiguës (absence de visée ou de destinataire précis, etc.) (Heron-Hruby et Alvermann, 2009). Il en résultait, chez les élèves, une perte de confiance et une baisse de leur SEP en tant que scripteurs et, conséquemment, les élèves à risque et ceux en difficulté en pâtissaient encore plus.

Enfin, un troisième temps dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture, contemporain des années 2000 et marqué, quant à lui, par l'influence de plusieurs disciplines issues à la fois du champ de la psychopédagogie, mais aussi du champ des recherches sociales. Actuellement, les chercheurs s'intéressent, de plus en plus, au contexte d'apprentissage de l'écriture, aux dispositifs entourant les activités d'écriture

en classe, aux genres textuels abordés, aux projets ainsi qu'aux tâches d'écriture proposées (Bucheton *et al.*, 2014). On réfléchit au rôle de l'enseignant (Troia et Graham, 2002), aux aspects métacognitifs de l'apprentissage de l'écriture (Graham, 2006b), ainsi qu'à l'épineuse question de l'évaluation. On se soucie de compétences et on s'interroge sur la nature de la compétence scripturale et sur la complexité de l'installer chez des apprenants novices ou en difficulté. On s'interroge sur le rapport du scripteur avec l'écrit et avec l'écriture (Barré-De Miniac, 2002). On tente de susciter l'engagement et la motivation des élèves par des textes, des situations d'écriture et des déclencheurs de l'écriture plus motivants. De ce fait, le triangle didactique comprenant l'élève, l'enseignant et les savoirs enseignés prend de plus en plus d'ampleur en raison de son ouverture à l'influence des recherches dans diverses disciplines comme la psychopédagogie, la didactique et la sociologie (Barré-De Miniac, 1996 ; Dabène, 1995, 1998). Tout ceci a eu des effets sur l'enseignement de la langue et sur la compétence langagière, dont l'une des composantes est la compétence scripturale.

### 2.1.1 Compétence scripturale et motivation

Quand on parle de compétence langagière avec ses composantes (la compétence scripturale et la compétence orale) dans le cadre scolaire, ce sont toujours les aspects relatifs à la maîtrise linguistique qui sont mis en avant et priorisés. Cependant, on note qu'on accorde de plus en plus de place aux aspects pragmatiques, sociaux et affectifs qui nourrissent les compétences langagière et scripturale. En effet, de plus en plus de programmes scolaires mentionnent la nécessité de prendre en charge les aspects de la créativité dans les productions des élèves (MELS, 2008, 2010, 2011).

Comme le dit Bautier (1997), le développement des compétences langagière et scripturale chez les élèves passe par :

La reconnaissance des formes langagières autres, non légitimes, non reconnues habituellement par l'institution, et ce faisant la reconnaissance de leurs locuteurs est un objectif qui sous-tend, depuis quelques années, des démarches et attitudes opposées à la stigmatisation, y compris dans le cadre scolaire. Ainsi, des modifications des formes scolaires d'enseignement du français permettent de donner la parole aux élèves, de les inciter à la prendre pour qu'ils s'expriment et se valorisent. (p. 9)

Tout ceci offre de nouvelles possibilités d'expérimenter et d'innover avec les genres scripturaux et avec la langue, à travers d'usages renouvelés de la poésie (Louis, 2002) et de la prose, dans le cours de langue, en introduisant dans ce dernier des littératies plus contemporaines et urbaines telles que le slam et le rap (Bronckart et Dolz, 1999 ; Lord, 2008, 2009 ; Louis, 2002 ; Sarkar et Winer, 2006 ; Vorger, 2011). Nous citerons à ce propos Vygotsky, repris par Brossard (1999), sur la dimension créative du langage : « c'est avec la dimension créative du langage que la poésie entretient un lien étroit avec les pratiques spontanées du langage » (p. 58).

Les didacticiens et les chercheurs définissent la compétence scripturale comme « un sous-ensemble de la compétence langagière » (Dabène, 1987, p. 39), l'autre sous-ensemble étant la compétence orale. Elle est présentée comme « un ensemble en apparence hétérogène de savoirs, de savoir-faire et de perceptions » (Brossard, 1985, p. 40). Pour l'auteur, les savoirs se regroupent en quatre composantes : linguistique, sémiotique, pragmatique et sociologique ; auxquelles on peut rajouter des savoirs encyclopédiques et, dans cette définition, il considère que la composante scripturale, de la compétence langagière, comporte des savoir-faire qu'il nomme « la motivation et les perceptions du scripteur » (p. 62). Nous voyons ici le lien étroit qui existe entre

motivation scripturale et compétence scripturale. En effet, la motivation scripturale agirait comme un élément actif dans le développement de la compétence scripturale.

Les travaux de spécialistes démontrent que l'acquisition de la compétence scripturale n'est pas simplement le fait d'apprendre à écrire en respectant les conventions linguistiques (Bourdieu, 2003 ; Dabène, 1995, 1998 ; Reuter, 1996). En fait, cette acquisition englobe un ensemble beaucoup plus vaste qui comprend, en plus des savoirs explicites sur la langue, des savoirs sociopragmatiques qui se retrouvent intimement rattachés à l'ensemble des « habitus linguistiques » des scripteurs, ce qui peut se traduire par les savoirs suivants : comment ? Quand ? Dans quel(s) contexte(s) ? Et avec quelle visée ? (Bourdieu, 1978, 2003) L'acquisition de la compétence scripturale est aussi sous-tendue par des enjeux affectifs et personnels propres aux scripteurs et à leur intérêt pour la tâche d'écriture, pour le genre de texte à produire, ainsi que par la valeur qu'ils accordent aux écrits produits ou à produire. On peut en conclure que la compétence scripturale est constituée d'un ensemble de sous-compétences, relevant de savoirs et de savoir-faire, à l'écrit et à l'oral, d'enjeux pragmatiques, sociaux et affectifs (Reuter, 1996). Ainsi donc, toute production écrite est appréhendée comme un processus social, stratégique, dirigé par des buts, soumis à de multiples contraintes, et coûteux en ressources cognitives qui s'apparente à un processus de résolution de problème décomposable en sous-processus interagissant selon une certaine dynamique (Bereiter et Scardamalia, 1987 ; Hayes et Flower, 1980, 1987).

### 2.1.2 Enseignement des processus d'écriture et motivation

Un petit retour en arrière, dans le domaine des recherches sur l'écriture et son enseignement, nous montre qu'avant les années 80, les courants dominants se

focalisaient sur la matérialité du produit scriptural sans accorder d'attention aux processus mis en œuvre ni aux éléments du contexte d'apprentissage ou aux conditions de production (Brillant Rannou et Petit, 2015 ; Bing, 1982, 1983). Par la suite, le paradigme de l'enseignement-apprentissage étant plus en vogue, on s'est intéressé aux processus de production, portant un regard analytique sur les étapes qui jalonnent le parcours d'une activité scripturale, s'intéressant par là même au sujet-scripteur et non plus seulement à son texte finalisé (Troia, Lin *et al.*, 2011, Berninger *et al.*, 2009).

Ces dernières années, on a constaté que malgré tous les efforts, les difficultés en écriture sont toujours la cause des difficultés scolaires qui s'accumulent et culminent au point de transition entre le secondaire et le collégial (Laplante, 2012 ; Lefrançois *et al.*, 2008 ; Vanasse et Noël-Gaudreault, 2004). Tous les chercheurs qui se sont penchés sur l'écriture et son apprentissage, quel que soit leur champ d'expertise (didactique, linguistique, psychologie cognitive ou études sociales), s'entendent pour souligner la complexité de l'activité scripturale qui émane des nombreux processus conscients et inconscients, cognitifs et métacognitifs, et des nombreux paramètres liés à la fonction première de la langue écrite qui est de communiquer (Bautier, 1997 ; Dabène, 1987, 1995). Ces difficultés sont aussi liées à la nature même de la langue écrite, qui permet au scripteur de capturer, de transposer une pensée volatile dans une forme écrite, fixée et codifiée ; de passer de la pensée à sa matérialisation écrite. Cette transition entre la forme pensée du langage et sa forme écrite transforme la première, ce qui fait de la seconde non pas une traduction de la pensée, mais une reformulation plus évoluée qui réorganise le message et nécessite l'intervention de nombreux processus cognitifs (Barré-De Miniac et Poslaniec, 1996 ; Masny, 2001 ; Piolat, 2004 ; Schneuwly, 2008).

En effet, contrairement à un oral plus spontané, l'écrit, lui, exige un minimum de planification : réfléchir au contenu des idées et à leur agencement, réviser son texte de façon constante, « le monitorer » tout en adoptant une posture réflexive et en s'ajustant en gardant en tête un lecteur potentiel (Bereiter et Scardamalia, 1987 ; Hayes et Flowers, 1987 ; Lafont, 1999 ; Prince, 2011).

Dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture, on a vu, ces dernières années, l'abandon de la conception linéaire et classique (Witte, 1985), qu'on se faisait des processus d'écriture, et l'adoption des vues énoncées par Hayes et Flower (1980) et développées par d'autres chercheurs s'intéressant à l'enseignement-apprentissage de l'écriture sous l'angle de la psychologie cognitive (Bereiter et Scardamalia, 1987 ; Piolat, 2004 ; Tardif, 1997 ; Troia, Graham et Harris, 2011).

Ce sont Hayes et Flower (1980) qui ont théorisé les processus d'écriture à partir de leur étude d'un scripteur expert en trois opérations de haut niveau cognitif : la planification, la mise en texte et la révision ; et qui ont pointé la récursivité de certaines de ces étapes (la révision et l'écriture) nommées « *monitoring* ». Leurs travaux enrichis par ceux d'autres chercheurs, qui ont intégré à ces processus le contexte de la tâche, les connaissances et les savoirs des élèves sur la tâche et sur leurs propres compétences comme scripteurs et le contexte écologique au complet (Bereiter et Scardamalia, 1987 ; Piolat, 2004 ; Prince, 2011 ; Tardif, 1997 ; Troia et Graham, 2002), ont permis de comprendre que travailler ces processus détachés des autres éléments qui influent sur la situation d'écriture ne suffisait pas à appréhender toute la complexité de la tâche scripturale. Un changement de paradigme et une mise en relation des apports du champ de la psychologie de l'éducation, des perspectives sociocognitives (Bandura, 1986 ; Dweck, 1986) et de la sociologie de l'éducation (Charlot, 1997) ont permis un élargissement du champ d'observation de l'écriture et de ses difficultés en contexte scolaire, en lien avec la motivation, l'engagement des

élèves et le type d'activités menées. Ceci a aussi contribué à nourrir la réflexion dans le champ de la didactique de l'écriture (Garcia-Debanc et Fayol, 2002).

### 2.1.3 Rapport à l'écriture et motivation

Le rapport à l'écriture, en tant que construit individuel et social, se situe à la confluence de recherches en psychologie, en sociologie, en linguistique et en ethnologie. C'est une notion complexe qui touche à la fois l'analyse textuelle et la linguistique, et qui est fortement liée à la perception, aux conceptions, aux jugements de valeur et aux discours qui entourent les pratiques de l'écrit.

Le rapport à l'écriture est fortement lié aux attitudes, aux valeurs attribuées à l'écrit, par le groupe social et par l'individu, et à sa conception de l'écrit de façon générale. En effet, comme l'ont montré, entre autres, Barré-De Miniac (1996, 2015), Delcambre (2004) et Delcambre et Reuter (2002), chaque scripteur développe son propre rapport à l'écriture sous l'influence de multiples facteurs, ce qui détermine l'image qu'il se fait de lui-même en tant que scripteur. Par exemple, son rapport à l'écriture peut se voir affecté, positivement ou négativement, par ses expériences en écriture et par l'expertise qu'il pense détenir à l'écrit (Bucheton *et al.*, 2014). De nombreux chercheurs mettent de l'avant le rôle déterminant que joue le rapport à l'écrit (RÉ), chez les scripteurs en difficulté, notamment Barré-De Miniac (2002, 2015), Chartrand et Blaser (2008), Delcambre et Reuter (2002). Ces auteurs définissent le RÉ comme le rapport établi entre le sujet-scripteur/lecteur et l'écrit (en réception et en production). De ce RÉ découle le rapport à l'écriture en tant que construit lié aux pratiques déclarées, à la motivation et au SEP en tant que scripteur.

Pour Chartrand et Prince (2009) et Chartrand et Blaser (2008), le rapport à l'écriture est lié aux perceptions et aux capacités scripturales. En partant des travaux de Dabène (1995, 1998), qui postule que les perceptions des scripteurs au sujet de l'écriture font partie intégrante de leur propre compétence scripturale, Barré-De Miniac (2002) envisage le rapport à l'écriture comme un phénomène complexe, singulier et propre à chacun. Pour la didacticienne, le RÉ émane de l'interaction de multiples variables (conscientes et inconscientes du sujet-scripteur), et est lié à des facteurs affectifs et cognitifs, qui peuvent évoluer et changer avec le temps. Il aurait une influence sur la motivation des scripteurs et sur leur engagement lors des tâches d'écriture. En effet, elle y discerne quatre dimensions. Une première dimension liée à « l'investissement psychique de l'écriture », qui se répercute sur l'engagement, l'intérêt et donc sur les efforts et le temps consacrés à l'activité d'écriture. Une deuxième dimension liée aux opinions et attitudes que le sujet-scripteur se construit à propos de l'écriture. La troisième dimension est liée aux conceptions sur l'apprentissage de l'écriture. Enfin, elle rattache la quatrième dimension à l'ensemble des règles syntaxiques, grammaticales, orthographiques et sémantiques qui structure l'écrit (Barré-De Miniac, 2002, 2015).

Par cette définition, la chercheuse replace la question de l'écriture et de son enseignement-apprentissage au centre d'un réseau dont les éléments sont d'ordres psychologiques, cognitifs et sociaux. À l'instar de Dabène (1995, 1998), Barré-De Miniac (2015) met de l'avant l'influence réciproque du RÉ des élèves sur leur SEP à l'écrit. Tout ceci nous permet d'envisager l'écriture et son enseignement-apprentissage dans une perspective motivationnelle, en interconnexion avec leur SEP à l'écrit, qui dépendrait en partie de leur rapport à l'écrit et à l'écriture.

## 2.2 Motivation scolaire : un construit difficile à circonscrire

En psychologie, on se réfère souvent à la motivation comme à un construit qui se partage en deux pôles : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. L'une dépend entièrement d'aspects personnels et individuels, et l'autre dépend de renforcements positifs, comme la récompense et la rétribution que l'individu reçoit de l'extérieur (Archambault et Chouinard, 2009). Souvent, on a mis de l'avant la primauté de la première sur la seconde arguant que c'était là le seul type de motivation vers lequel devaient tendre les éducateurs. Cette conception binaire de la motivation est battue en brèche quand on se penche plus spécifiquement sur la motivation scolaire et sur la motivation en écriture, par exemple, car cette classification en deux pôles ne suffit pas à rendre compte de ce qu'est la motivation (Archambault et Chouinard, 2009 ; Eccles et Wigfield, 2002 ; Viau, 1999).

Et même si, en psychologie cognitive, on reconnaît l'importance de chacun de ces deux pôles, il n'en demeure pas moins que, dans la pratique, cette dichotomie ne permet pas d'appréhender tous les aspects de ce construit complexe qu'est la motivation scolaire. On préfère alors approcher la motivation scolaire en considérant un modèle intégrateur qui tente de saisir le rôle de plusieurs facteurs en interaction. Voilà pourquoi des chercheurs, à l'instar de Viau (2003a, 2003b) et de Troia *et al.*, (2012b), parlent de deux systèmes concomitants comportant cinq ensembles de facteurs : a) un système de conceptions qui comprend : 1) les conceptions de l'élève par rapport aux buts poursuivis par l'institution scolaire et par ses enseignants, et 2) ses conceptions sur sa propre intelligence et son développement ; b) un système de perceptions qui englobe 1) sa perception de la valeur que l'élève attribue à la tâche, 2) les exigences en termes de compétences, de savoir et de savoir-faire qu'il attribue à cette tâche, et 3) le degré de contrôlabilité qu'il peut exercer sur la réalisation de la tâche (Tardif, 1997).

Ce qui rend le concept de motivation scolaire encore plus difficile à cerner avec précision, c'est le fait qu'il relève d'un état interne chez l'élève (Bandura, 1986; Boscolo et Hidi, 2007; Brophy, 2004; Deci *et al.*, 1991; Dweck, 1986; Fortier, Viau, 1999, 2003a, 2003b).

Les recherches les plus récentes sur la motivation scolaire, et plus spécifiquement sur la motivation à l'écrit, font le lien entre l'engagement, la persévérance et les progrès en écriture des élèves, et leur perception de leurs propres compétences et de leur capacité à réaliser pleinement la tâche scripturale. Il apparaît aussi que ces mêmes recherches ont du mal à cerner les effets de certains construits de la motivation sur l'engagement à long terme des élèves, et sur l'évolution de leur perception et de leur conception de leurs propres compétences face à des tâches scolaires diverses. Ce champ étant en pleine expansion, il en découle une augmentation du nombre de recherches dont nous allons présenter quelques découvertes importantes dans ce qui suit.

### 2.2.1 Épistémé de la motivation en éducation

Selon que l'on adopte le point de vue des psychologues ou celui des praticiens de l'éducation, on relève des positions épistémologiques différentes autour du concept de motivation scolaire. Les premiers soutiennent que c'est une cause et un effet du succès scolaire (Tardif, 1997); les seconds la considèrent comme un préalable à toute activité scolaire (Archambault et Chouinard, 2009). Cependant, praticiens et chercheurs s'entendent pour dire que c'est la condition première d'un apprentissage scolaire réussi (Boscolo et Gelati, 2007; Dweck, 1986; Viau, 1999, 2000b, 2003a, 2003b).

Selon les théories de l'apprentissage (Bandura, 2007 ; Pajares et Valiante, 1997, 1999 ; Reuter, 2007), la motivation est un facteur à la fois dynamique et dynamisant qui trouverait sa source dans les perceptions qu'a un apprenant de lui-même et dans ses conceptions de l'apprentissage (Bandura, 1986, 2007), mais aussi du contexte scolaire dans lequel il évolue. On retrouve aussi le concept de perception de soi sous d'autres appellations : concept de soi, perception de la compétence, sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ou sentiment d'auto-efficacité (Rondier, 2004).

Elle serait aussi tributaire des relations enseignant/enseigné, de la tâche et des buts assignés, des supports et des outils mis en œuvre (Boscolo et Gelati, 2007 ; MacArthur *et al.*, 2006). Archambault et Chouinard (2009) font une synthèse des diverses définitions de la motivation qui serait « un état psychologique qui prédispose l'élève à s'engager activement dans ses apprentissages, à adopter des comportements pour parvenir aux objectifs qu'il s'est fixés et à persévérer devant les difficultés qu'il éprouve » (p. 155). Ce serait, selon eux, un état et un processus « qui initie un comportement, le dirige vers un but et le soutient dans le temps [...], associé à un ensemble de déterminants, qui poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage » (p. 155).

La motivation dépendrait donc de déterminants interreliés à la fois internes (motivation intrinsèque), que nous désignons dans ce texte par (MI), et externes (motivation extrinsèque), que nous désignons dans ce texte par (ME) (Legendre, 2003 ; Viau, 2003a, 2003b). Ainsi, la motivation extrinsèque (ME) concerne les causes instrumentales (renforcement extérieur des enseignants, notes, conditions matérielles) qui induisent l'engagement de l'apprenant dans une tâche. La motivation intrinsèque (MI), qui est liée à des facteurs personnels et métacognitifs, va au-delà des conditions « matérielles » de la tâche (Deci *et al.*, 1991 ; Vallerand et Bissonnette, 1992).

### 2.2.2 État des lieux et évolution des recherches sur la motivation

Les toutes premières recherches sur la motivation étaient majoritairement de nature longitudinale et essentiellement quantitative. On y suivait des cohortes sur plusieurs années en essayant de saisir les variations de la motivation entre les différents cycles du curriculum scolaire, en considérant les variables du sexe et de l'âge. On ignorait d'autres variables telles que le contexte, la personnalité des élèves ou les types d'apprentissages et de tâches auxquels ils étaient soumis (Knudson, 1991 ; Viau, 2000a, 2000b). Ces recherches, principalement quantitatives, visaient à enrichir la connaissance sur le déclin de la motivation scolaire durant le curriculum dans la perspective d'identifier des facteurs prédictifs de l'échec scolaire.

Ces recherches, dans leur quasi-majorité, ne cherchaient pas ou peu à identifier les interactions entre les divers construits de la motivation (voir les construits de la motivation à la Figure 2.1, p. 70) et leur rôle dans le processus complexe de la motivation ou de son déclin.

C'est dans les années 90 et au début des années 2000 qu'on a mis en œuvre des recherches sous le prisme qualitatif visant à examiner les conditions dans lesquelles la motivation ou son absence se manifestaient. Le but était de mieux décrire les conditions nécessaires à l'épanouissement de la motivation de même que les moyens de la contrôler et de la favoriser à travers des recommandations et des pratiques exemplaires. On adopta donc l'observation et les interventions en classe pour y objectiver des liens, d'une part entre le développement ou non de la motivation et le milieu d'apprentissage, sa culture, ses outils, et d'autre part, les individus porteurs de savoirs, de conceptions et de perceptions qui y interagissent (MacCallum et Pressick-Kilborn, 2011). On a ainsi cessé de considérer la motivation comme un objectif à atteindre, mais on l'a plutôt traitée comme un construit à faire évoluer chez l'élève.

Les recherches sur la motivation scripturale, ou motivation à écrire, découlent de celles sur la motivation à apprendre en général. En effet, ce sont les mêmes construits qui y sont analysés et observés par les chercheurs, dans des contextes plus larges (motivation à apprendre) ou plus spécifiques (motivation à écrire).

### 2.2.3 État des lieux sur la motivation à écrire en contexte scolaire

La recherche sur la motivation à écrire en contexte scolaire et sur son développement chez les élèves a démontré que leurs performances en écriture sont reliées à l'importance et à l'utilité qu'ils accordent à l'écrit et à son apprentissage en contexte scolaire (Rondier, 2004). Il en résulte les faits suivants sur l'apprentissage de l'écrit et sur la motivation à écrire : dans un contexte scolaire, l'écriture est envisagée et évaluée en tant qu'objet d'apprentissage, mais elle est rarement envisagée comme un instrument ou comme une aide pour les autres apprentissages, malgré son caractère éminemment transdisciplinaire. Ce fait représente une variable de taille, qui influe sur l'engagement et sur la performance des élèves.

Autre fait issu de la recherche (Troia *et al.*, 2013) et qui découle du premier : en contexte scolaire, l'écriture et son apprentissage passent par un cadre très rigide qui valorise la performance et le respect de la norme, et qui sanctionne et culpabilise toute déviation à cette dernière (Hidi et Boscolo, 2007 ; Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers et Lawrence, 2012b). De plus, on y intègre très peu les autres genres, moins académiques, issus de la culture et de la vie sociale des élèves. On refuse à ces derniers de faire valoir, dans le cours de langue, leurs compétences et ce qui les détermine en tant qu'individus sociaux. On exige d'eux qu'ils s'adaptent à une culture scolaire à laquelle ils ne s'identifient pas forcément (Tardif, 1997), d'où leur rejet possible du cours de langue qui les met souvent en situation d'échec (Troia *et*

*al.*, 2012a). Dans les cours de langue, on pratique peu ou mal la pédagogie différenciée, le plus souvent en raison de classes surchargées, et on ne met pas de l'avant les besoins des élèves. On ne mesure pas le coût cognitif que revêt la tâche d'écriture et on sanctionne sévèrement la « faute d'orthographe » (Barré-De Miniac, 1996, 2015 ; CSÉ, 2002 ; Louis, 2002).

Ainsi, on priorise la norme et la performance au détriment des élèves les plus vulnérables en écriture. Pour beaucoup d'élèves en difficulté, l'apprentissage de l'écrit représente un parcours d'obstacles qu'ils jugent difficilement franchissables, voire pour certains infranchissables. Ainsi, là où un élève en difficulté envisage la tâche scripturale comme une tâche insurmontable, un autre plus habile, et ayant développé des compétences et un savoir-faire en écriture, la verra comme un problème ou une tâche à résoudre pour laquelle il lui faut mobiliser ses connaissances antérieures, ses savoirs, ses compétences ainsi que ses outils métacognitifs pour la mener à bien. Là où le premier n'osera recourir à de l'aide, car cela signifie dévoiler ses difficultés, le second, ayant compris l'importance de recourir à de l'aide et à des outils, fera tout pour accomplir sa tâche. Le premier fera preuve de très peu de motivation, développera des objectifs et des stratégies d'évitement de la tâche et verra son sentiment d'efficacité personnelle, face à l'écrit et au type d'activité dans lequel il est engagé, baisser drastiquement (Troia *et al.*, 2012b). Tout ceci influe donc sur la motivation en écriture des élèves et suscite un désengagement progressif à la tâche d'écriture (Balinger, 2009 ; Boscolo et Ascorti, 2004 ; Hidi et Boscolo, 2007).

#### 2.2.4 Renouveau des paradigmes de recherche sur la motivation

La recherche sur la motivation s'inscrit depuis quelques années sous deux paradigmes : celui de la théorie du besoin et celui des théories sociocognitives

(Pintrich et Schrauben, 1992). Ces deux paradigmes, ou approches de la motivation, se rejoignent à travers la théorie de la valeur attribuée et celle de l'autodétermination (Bandura, 1986 ; Troia *et al.*, 2012a, 2013), et nous fournissent les instruments théoriques et l'assise conceptuelle nécessaires pour cerner notre objet d'étude.

La motivation à écrire, dans la première théorie comme dans la seconde, dépend entièrement des individus et de la valeur qu'ils s'attribuent en propre, en tant que scripteurs. À leur perception personnelle de leur compétence à l'écrit s'ajoutent leur conception du savoir-faire et des savoirs nécessaires pour accomplir la tâche, les moyens et ressources qu'ils pensent être en mesure de mobiliser pour réaliser une tâche, leur conception de l'intelligence (stable ou évolutive), leur conception des buts poursuivis par l'école, et enfin, les raisons auxquelles ils attribuent le succès ou l'échec dans la réalisation d'une tâche.

Ce sont ainsi autant de variables émotionnelles, métacognitives et cognitives qui se répercutent sur la façon dont l'élève va aborder la tâche scripturale, s'y engager et la mener à son terme (Troia *et al.*, 2012a, 2012b, 2013).

La recherche a aussi déterminé que, face à une tâche présentant un degré de difficulté plus ou moins élevé, un élève qui aurait développé une perception stable de l'intelligence et qui aurait intégré en son for intérieur que l'école poursuit des objectifs d'évaluation, raisonnera et agira en termes de réussite ou d'échec (il peut ou ne peut pas réaliser les objectifs assignés par l'enseignant). Ainsi, il n'envisagerait pas de recourir à des stratégies pour surmonter les obstacles, car son sentiment d'efficacité personnelle et sa propre perception de sa compétence sont très faibles ; ceci fait baisser sa motivation et le mène vers un désengagement de la tâche. Au contraire, un élève qui considérerait que l'intelligence est un processus évolutif sur lequel il peut agir (il croit qu'il peut la développer par l'usage de stratégies cognitives

et métacognitives adéquates) aura une meilleure impression de contrôlabilité sur la tâche, pourra se fixer des buts à atteindre en lien avec ses propres critères de réussite et en fonction de la valeur qu'il attribue à la tâche (retombées personnelles sur sa scolarité, sur ses apprentissages et sur le développement de ses compétences), mais par-dessus tout, cet élève aura développé un fort sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et aura une perception positive de sa compétence en tant que scripteur (Tardif, 1997; Troia *et al.*, 2012a, 2013). Ajoutons toutefois que cette perception ne correspond pas forcément à la performance ni à la compétence effective évaluée par l'enseignant, mais qu'elle contribue à engager l'élève qui se sent confiant au regard de ses ressources cognitives et métacognitives (savoirs et stratégies).

#### 2.2.5 Motivation à écrire et sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

Bandura (1986) est l'un des premiers chercheurs à avoir investigué le champ de l'apprentissage social et à avoir théorisé les construits de la motivation et du sentiment d'efficacité personnelle (SEP). À la suite de ses travaux, d'autres chercheurs dans le domaine de l'éducation, tels qu'Eccles et Wigfield (2002) et Troia et ses collaborateurs (2012a, 2012b, 2013), ont établi qu'il existe trois grands domaines de construits qui émergent quand on s'intéresse à la motivation en écriture. Le premier domaine est relatif aux motifs ou aux raisons qui poussent un élève à s'engager ou non dans une activité, selon ses besoins et la valeur et l'intérêt accordés à la tâche. Par exemple, un élève pourrait avoir un objectif de maîtrise ou bien un objectif de performance ou encore un objectif d'évitement de la tâche. Ce sont là, selon les chercheurs, des éléments déclencheurs ou inhibiteurs de la motivation qui peuvent être transposés dans le domaine plus spécifique de l'apprentissage de l'écrit.

Le second domaine de construits se rapporte au développement et à l'usage, plus ou moins importants, de stratégies (cognitives et métacognitives) comme celles-ci : le recours à la planification stratégique de l'écrit, à la gestion du temps, à la métacognition et à ses outils pour aider à mieux soutenir l'attention, à persévérer et à faire appel à l'autorégulation pour surmonter d'éventuelles difficultés rencontrées lors de la réalisation de la tâche scripturale. Ici, il est question de construits, car l'usage des stratégies est tributaire du degré d'efficacité qui leur est accordé par l'élève. Autrement dit, il faut aussi que l'élève croie que le recours aux stratégies va l'aider dans la réalisation de la tâche pour qu'il veuille les utiliser.

La recherche, dans les champs de la motivation et de l'apprentissage de l'écrit, a démontré que ces deux domaines de variables sont étroitement reliés et qu'ils sont les états qui soutiennent la motivation en écriture (Pajares, 2003 ; Troia *et al.*, 2013).

Le troisième et dernier domaine de construits se rapporte à la perception de l'identité de scripteur, à l'image acquise et développée par lui, à propos de lui-même, et au jugement qu'il porte sur ses propres habilités et compétences en tant que scripteur. On parle ici du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et de la perception par l'élève de sa propre compétence.

Ainsi, le concept de SEP à l'écrit fait le lien entre la motivation à l'écrit et la compétence scripturale (Troia *et al.*, 2012 a; 2013). Le SEP est le concept relié à la motivation le plus exploré et le mieux documenté par la recherche sociocognitive (Dweck, 1986 ; Troia *et al.*, 2012a, 2013).

Une synthèse des recherches menées sur ce construit important de la motivation (Troia *et al.*, 2012a, 2013) permet de dégager les éléments suivants : d'abord, le SEP entre dans la catégorie des conceptions de l'élève. On peut le définir comme étant

l'évaluation de sa compétence à exécuter la tâche scripturale assignée (Bandura, 2007). Selon de nombreuses recherches sur la motivation et son lien avec le SEP, il a été souligné que c'est un très bon prédicteur de la variation de la performance des élèves face à une tâche scripturale (Pajares et Miller, 1994, cité dans Troia *et al.*, 2013). Ensuite, le SEP à l'écrit et ses variations sont mieux perçus et mesurés quand on fait le lien entre des performances antérieures et des performances ultérieures des élèves face à une même tâche scripturale.

De plus, on a remarqué que quand le SEP à l'écrit est faible ou bas chez un élève, ses performances finissent par baisser. C'est comme s'il alignait ses performances sur son SEP. Par opposition, plus le SEP est fort chez un élève, plus ses visées seront proches de la performance, plus son engagement, sa persévérance dans la réalisation et le parachèvement de la tâche scripturale seront grands, et plus il aura recours aux stratégies (cognitives et métacognitives) (Bandura, 1986, 2007 ; Pajares, 2003 ; Pintrich et De Groot, 1990 ; Troia *et al.*, 2013). En conséquence, un SEP faible ou variable chez l'élève entraîne une faiblesse d'usage des stratégies et un faible engagement dans la tâche scripturale. Aussi, une recherche de Bandura (1986, 2007) a permis de démontrer que les expériences vicariantes contribuent à rehausser le SEP à travers d'opportunités, pour l'élève, de voir une personne comme lui (l'enseignant ou les pairs) résoudre des difficultés auxquelles il a lui-même été confronté lors de la réalisation de la tâche scripturale (Bandura, 1986). Enfin, parmi les retombées d'un faible SEP, on note l'évitement de la tâche et le refus de recourir à de l'aide instrumentale (enseignants, pairs, stratégies et outils stratégiques) (Troia *et al.*, 2013).

Ainsi, la recherche a établi que le SEP est l'un des construits de la motivation qui est le plus difficile à modifier ou à faire évoluer chez l'élève (Bandura, 1986). Néanmoins, grâce aux recherches, on sait qu'il existe des mesures que les enseignants peuvent prendre pour renforcer ou maintenir le SEP chez leurs élèves : s'assurer de

proposer des tâches qui représentent un défi suffisamment réalisable pour les élèves ; s'assurer de fournir toutes les aides et l'étayage suffisant et nécessaire à la réalisation de la tâche scripturale, s'assurer de modéliser, le plus souvent possible, la résolution de difficultés liées à la tâche scripturale assignée aux élèves (théorie de l'enseignement vicariant) (Bandura, 1986). Les enseignants doivent aussi s'assurer de faire des retours fréquents (honnêtes, aidants, positifs) sur les réalisations scripturales des élèves et s'assurer d'apporter de l'aide et de l'étayage en cas de faibles performances à l'écrit, au regard de l'importance des efforts fournis par les élèves : les laisser sans aide et ne pas les aider à progresser dans la réalisation de la tâche, alors qu'ils ont fourni de gros efforts, risque d'affecter négativement leur SEP.

#### 2.2.6 Motivation à écrire et fait socioculturel

Le fait socioculturel a été d'un grand apport pour les observations et les recherches sur les activités d'écriture au sein de la classe concernant la motivation. Il a permis de mettre en perspective des éléments longtemps ignorés et marginalisés dans le domaine de l'enseignement de l'écrit. Mentionnons le contexte d'apprentissage, qui englobe dans le même temps les dimensions spatiotemporelle, sociale et psychologique (Graham et Perin, 2007a, 2007b; Graham et Harris, 2003), ainsi que les interactions langagières et physiques en constante évolution entre les élèves et ces éléments du triangle didactique (Bazerman, 2010 ; Dabène, 1995, 1998 ; Reuter, 2007). Mentionnons également l'introduction de la culture populaire, par opposition à la culture scolaire et institutionnelle en classe (Vorger, 2011 ; Hagood *et al.*, 2010 ; Low, 2001), et le recours à des pratiques d'écriture décloisonnées, moins évaluées sous les aspects de la norme linguistique (qui demeure présente), mais qui fait de la place à des critères de créativité (Puozzo Capron et Martin, 2014). Cet élargissement du champ de l'enseignement de l'écrit a interpellé les chercheurs en éducation sur de

nombreux points, qui sont autant de variables pouvant influencer sur la situation d'enseignement-apprentissage.

Il a tout d'abord influé sur les variables individuelles qui sont directement rattachées aux élèves eux-mêmes et à leur culture. Les élèves apportent en classe leur propre culture, celle de leur milieu de vie et celle qu'ils partagent avec leurs pairs. Il a aussi influé sur les perceptions individuelles des acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage et sur celles liées aux pratiques sociales de l'écrit. On ne peut donc occulter le fait que des variables contextuelles sont à mettre en perspective dans toute recherche dans le champ de la didactique de l'écrit, vu l'importance du cadre communicatif dans lequel se déroule cette activité, avec tout ce qu'elle suppose comme interactions (Dabène, 1995, 1998 ; Lafont-Terranova, Niwese et 2012).

Actuellement, bon nombre de chercheurs considèrent que tenir compte des activités et tâches d'écriture qui motivent les élèves est une variable essentielle qui permettrait de mieux prendre en charge les pratiques sociales de l'écriture dans un cours de langue. Pour les chercheurs qui s'appuient sur une vision et une approche socioculturelle de l'écrit, l'engagement des élèves dans une tâche ou une activité d'écriture est grandement lié à la valeur et à l'intérêt accordés par les scripteurs en apprentissage à la tâche scripturale (MacCallum et Pressick-Kilborn, 2011 ; Pintrich et Schrauben, 1992 ; Viau, 1999, 2000a, 2000b). On rejoint alors le système de conceptions et de perceptions de l'élève sur la tâche et sur son importance au regard des buts qu'il se fixe (Tardif, 1997).

### 2.2.7 Motivation à écrire et tâche scripturale

Un consensus des chercheurs dans le domaine établit que l'élève construit sa motivation à partir de ses succès et de ses échecs scolaires, et cela, tout au long de sa scolarité, tout comme il construit et fait évoluer, peu à peu, ses compétences et ses savoirs et en prend conscience (conscience métacognitive). Les succès et les échecs rencontrés au cours du parcours scolaire influent aussi, dans une large mesure, sur les conceptions et les perceptions de l'élève, et en particulier sur son SEP et sur la perception qu'il aurait de sa propre compétence.

La motivation à l'écrit serait un des moteurs de la volonté d'engagement de l'élève. Des recherches de Troia *et al.* (2013) et de MacCallum et Pressick-Kilborn (2011), sur la motivation scripturale menée avec des élèves du secondaire, ont démontré que plus il y avait d'identification entre la tâche et l'élève, plus la motivation scripturale de ce dernier augmentait. Cette motivation à écrire se manifestait par un engagement plus important de l'élève, qui se matérialisait à travers une attention plus grande accordée à l'écrit, durant les étapes qui correspondent aux processus d'élaboration, de révision et d'édition. C'est un travail qui l'absorbe complètement et qui le plonge dans la tâche pendant plusieurs minutes, de façon ininterrompue, ce qui conduit à des productions plus longues et plus riches, à un usage plus récurrent de structures de phrases complexes et de figures de style. Tout ceci influe sur la motivation à écrire.

Toutefois, parmi ces recherches, certaines ont établi qu'une baisse de l'engagement et de la motivation était souvent la résultante d'une tâche trop exigeante du point de vue cognitif pour les élèves. Certains avaient tendance à se décourager et à abandonner quand ils considéraient que les buts fixés pour la tâche et leurs propres buts de réalisation, corrélés à leur SEP et à leur sentiment personnel de compétence face à la

tâche, ne concordaient pas ou diminuaient (MacCallum et Pressick-Kilborn, 2011 ; Troia *et al.*, 2013).

Ceci confirme le fait que la motivation est un construit sensible, en recherche constante d'équilibre au centre de plusieurs variables étroitement liées à la nature de la tâche scripturale, aux outils, supports et type de littératies abordées, au contexte, mais aussi à la psychologie de l'apprenant, à la personnalité de l'enseignant et aux rapports qu'il tisse avec ses élèves (Troia, 2006, 2009 ; MacCallum et Pressick-Kilborn, 2011).

#### 2.2.8 Choix d'une approche pour aborder la motivation à écrire

Notre approche du problème de la motivation à écrire s'inscrit donc dans la lignée des recherches en psychologie cognitive sur la motivation en contexte scolaire (Brophy, 2004 ; Deci *et al.*, 1991 ; Dweck, 1986 ; Pintrich et Garcia, 1991 ; Tardif, 1997 ; Viau et Louis, 1997) qui envisagent la motivation au cœur d'une dynamique aux influx multiples. Cette dynamique est alimentée, d'une part, par des facteurs relatifs au contexte scolaire et, d'autre part, par des facteurs individuels relatifs à la personnalité de l'élève lui-même.

Ainsi, comme nous l'avons développé plus haut, la motivation à l'écrit et ses construits (système de perceptions et de conceptions de l'élève dont le SEP est un facteur actif) influent d'une façon importante sur les critères de réussite établis par l'élève pour la tâche, sur son attribution de l'échec ou de la réussite dans la réalisation de la tâche scripturale, sur le choix de son engagement ou non dans la tâche, sur la persistance et la persévérance dans cette dernière, sur sa perception de lui-même et sur ses perceptions relatives à ses performances face à la tâche.

À la lumière de tout ce qui précède, nous pensons donc que le cadre de l'AÉCS est pertinent pour une étude de la motivation scripturale en contexte scolaire, par la mise en œuvre d'un dispositif de pratique d'activités d'écriture authentiques et significatives. L'AÉCS met l'élève et son système de conceptions et de perceptions au centre du dispositif d'apprentissage pour mieux observer les variations du SEP, en lien avec l'écriture, et ses retombées sur ses performances. La Figure 2.1 qui suit illustre le réseau conceptuel des construits de la motivation à écrire selon Troia *et al.* (2012a).

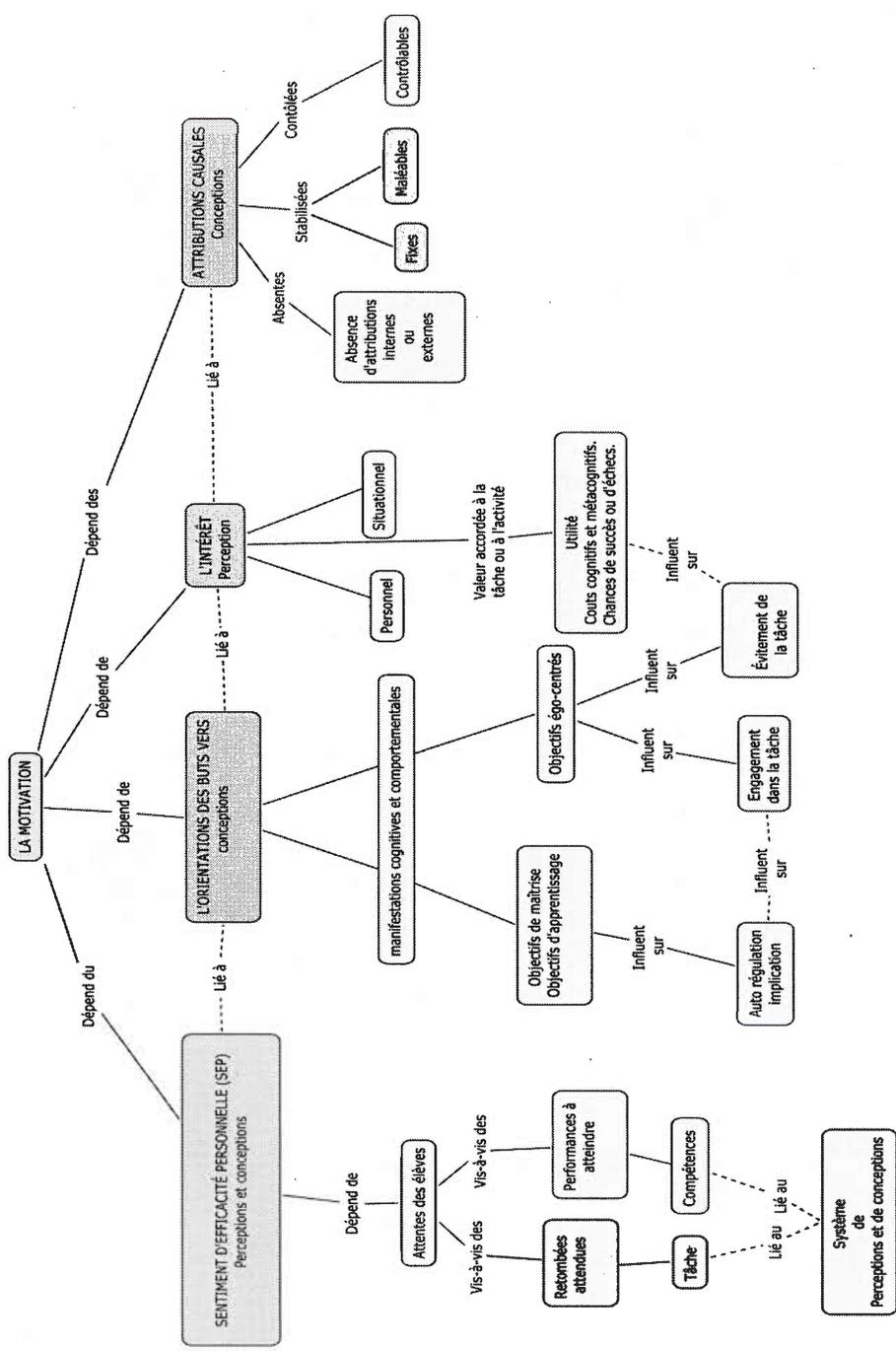


Figure 2.1 Réseau conceptuel des construits de la motivation d'après Troia et al. (2012a)

On y présente comment les principaux construits de la motivation s'influencent dans une relation d'interdépendance et, de ce fait, peuvent agir sur la performance des individus (à l'écrit ou dans toute autre activité d'apprentissage). Ces construits sont au cœur d'un ensemble dynamique qui repose sur les perceptions et les conceptions des élèves. Cet ensemble est composé du SEP à l'écrit, sur lequel nous nous penchons dans cette recherche, de l'orientation des buts des élèves face à la tâche (*goal oriented motivation*), son intérêt et les attributions causales liées à la réussite d'une tâche. Troia *et al.* (2012a) y présentent chaque construit en lien avec les variables du contexte de la tâche scripturale. Ainsi, le SEP dépend grandement des retombées et performances attendues de l'élève. L'importance qu'il accorde à la tâche elle-même et son sentiment de compétence vis-à-vis de cette dernière influent également sur le SEP et sur la motivation. Cette dernière dépend aussi des buts que se fixe l'élève et des objectifs de performance et de maîtrise qui le poussent à l'engagement. L'intérêt pour la tâche scripturale, lié au contexte et à la valeur accordée à la tâche, est lui aussi une variable importante qui influe sur la motivation à écrire. Enfin, l'attribution causale — à savoir les raisons attribuées au succès ou à l'échec, qui sont tributaires des conceptions de l'élève — influe aussi la motivation à écrire. En somme, le SEP à l'écrit n'est pas le seul construit qui influe sur la motivation à écrire, il a cependant de l'influence sur tous les autres construits et serait, selon les chercheurs, le construit qui a le plus d'influence sur la motivation à apprendre en général, et sur la motivation à écrire (MacCallum et Pressick-Kilborn, 2011 ; Puzzo Capron, 2014 ; Troia *et al.*, 2013).

### 2.3 L'atelier d'écriture pour motiver les élèves

L'atelier d'écriture (AÉ) se définit comme un lieu de travail et un dispositif d'entraînement à l'écriture construit, animé par un enseignant ou toute autre personne ayant une expertise en écriture (écrivains, slameurs, etc.), destiné à permettre à chaque participant de se réapproprier l'acte d'écrire dans sa dimension personnelle et créative (Aden, 2009 ; Ceysson, 2007). L'AÉ est un dispositif didactique adaptable et modulable selon les besoins des enseignants/animateurs et des élèves (Barré-De Miniac et Poslaniec, 1999 ; Koukis, 2010 ; Smithson, 2008). C'est aussi un espace d'écriture individuelle et collaborative (on écrit et on partage avec les pairs) (Jasmine et Weiner, 2007 ; Troia, Graham et Harris, 2011) qui permet aux élèves de tisser des liens entre lecture et écriture, mais aussi d'y déployer réellement les processus d'écriture pour mieux aider les élèves qui présentent des difficultés particulières liées à un ou plusieurs des processus (Bereiter et Scardamalia, 1987 ; Boscolo et Ascorti, 2004 ; Hayes et Flower, 1980, 1987). C'est ce qui nous a amenée à réfléchir à un cadre d'observation et de recherche pluridisciplinaire pour pouvoir appréhender la complexité de la tâche scripturale du point de vue des processus nécessaires au développement de la compétence à écrire (Barré-De Miniac, 1996) et du contexte dans lesquels un enseignement efficace de ces derniers peut se déployer. Le travail en atelier prévoit des phases variables, selon le type d'atelier, qui peuvent alterner entre des moments de travail collectifs, individuels et en petits groupes. Rajoutons que l'AÉ utilise la contrainte (du genre textuel, du type d'écriture attendu, des thématiques, etc.) dans le but de libérer l'écriture chez les participants et d'introduire les notions de jeu avec la langue et du plaisir de l'écriture pour déboucher sur une forme de socialisation par l'écriture et le partage (Ceysson, 2007).

### 2.3.1 Typologie des ateliers d'écriture créative

Issue de la réflexion de didacticiens et de praticiens de l'éducation, la démarche consistant à intégrer l'atelier d'écriture créative (AÉC) en classe a commencé, dans le champ de l'enseignement des langues, comme une activité alternative et ludique, qui adoptait les modes de l'écriture créative « pastichielle » et imitative ou de l'écriture à plusieurs, inspirée des ateliers d'écriture de loisirs (Kostrzewa, 2017 ; Lafont, 1999 ; Rossignol, 1996). L'épistémologie de l'écriture créative peut se résumer ainsi : sortir l'élève du cadre étroit de l'écrit scolaire (Barré-De Miniac et Poslaniec, 1999 ; Bucheton *et al.*, 2014 ; Chiss, 1995 ; Heron-Hruby et Alvermann, 2009 ; Oriol-Boyer, 1994, 2000) et lui permettre de dépasser les usages courants ou fonctionnels que l'on assigne à l'apprentissage d'une langue dans le cadre scolaire. Une telle pratique fait appel à la fonction référentielle (dire), à la fonction émotive (se dire, parler de soi, s'engager dans ses écrits) et à la fonction poétique de la langue, par le jeu avec les sonorités, les mots, les types de discours, les associations, les images et les figures de style (Aden, 2009). Concrètement, l'écriture créative s'appuie sur un cadre imitatif en guise de modèle pour des formes créatives particulières (les textes poétiques comme ceux du slam, du rap ; la prose ; les descriptions ; etc.) (Marceau et Peyrouse, 2008). Les élèves y sont amenés à dépasser ces modèles pour produire leurs propres écrits créatifs.

Certains chercheurs et enseignants ont réussi à théoriser et à didactiser des AÉC littéraires, poétiques ou slams (Barré-De Miniac, 1999 ; Oriol-Boyer, 1994, 2000) en reconfigurant l'espace de la classe et en créant ce que Jocson (2004) nomme le troisième espace, qui n'est ni l'école ni la classe à proprement parler, mais plutôt un espace dédié à l'apprentissage lent et laborieux des processus d'écriture (Nadon, 2011). Dans ce type d'atelier multimodal (Lacelle, Lebrun, Boutin, 2012), l'animateur (enseignant) assure un espace transitionnel vers le monde de l'écriture

(poétique) par différents modes et supports tels que l'ouverture avec des textes écrits et oraux, des vidéos, des chansons, de la musique et des images, l'apport d'un texte correspondant à une appropriation possible (imitation), la négociation d'écriture (avec ou sans modèle), la proposition d'alternatives dans le choix des écrits, des modalités de confrontation ou de relance de l'écriture. Comme nous le disions plus haut, l'idée d'associer l'atelier d'écriture créative (AÉC) et l'apprentissage de l'écrit n'est pas nouvelle et elle fait de plus en plus son chemin dans les classes de langue, aussi bien dans les classes de français langue maternelle que dans celles de FLS ou de FLE (Berthaut, 2005 ; Kostrzewa, 2017 ; Oriol-Boyer, 1994, 2000, 2002 ; Prince, 2011 ; Rossignol, 1996 ; Vanasse et Noël-Gaudreault, 2004).

Les recherches sur les ateliers d'écriture créative (AÉC) ont permis de mieux formaliser les étapes de la pratique scripturale en AÉ : prise de conscience et amélioration du contrôle (« *monitoring* ») des opérations cognitives et métacognitives qui se déploient tout au long du processus rédactionnel chez le scripteur (Ferretti, MacArthur et Dowdy, 2000 ; Graham et Perin, 2007a, 2007b). Ces études ont conclu que toutes les opérations cognitives et métacognitives qui permettent au scripteur d'exercer un contrôle, à la fois sur ses propres processus, sur la tâche scripturale et aussi sur le produit de son activité d'écriture, sont mieux formalisées en AÉ (Corniff Acosta, 2007 ; Gombert, 1990 ; Hayes et Flower, 1980, 1987 ; Prince, 2011). Les ateliers d'écriture créative (AÉC) offrent donc la possibilité de mieux appréhender toutes ces opérations complexes, de scruter les difficultés des élèves et de mieux mesurer leur évolution en tant que scripteurs autonomes aux plans cognitif et motivationnel (Basso et Herel, 2014 ; Graham, 2006b ; Nystrand, 1989).

Une recension sur le dispositif de l'atelier d'écriture (AÉ) nous a permis de constater que l'on peut en trouver dans des contextes très divers et avec des objectifs différents (Barré-De Miniac et Poslaniec, 1999). Boniface (1992) distingue deux grandes

tendances dans les familles d'ateliers : celle de l'expression et celle de la production. Les AÉ peuvent porter plusieurs noms : poétique, créatif, slam, littéraire (ALEPH<sup>17</sup>) et psychologique (la Plume en soi ou Ateliers Bing<sup>18</sup>). On peut également distinguer des ateliers où la littérature occupe une grande place, et d'autres où elle n'en a pas (comme les ateliers créatifs ou à vocation thérapeutique). La distinction entre les AÉ peut porter sur le déroulement, le format, les objectifs annoncés aux participants, les règles, la périodicité, le lieu (et le coût aussi, pour certains). De plus, on peut les distinguer par la formation que détiennent les animateurs et leurs fonctions (enseignement, psychologie, et slameurs, artistes ou écrivains). Les sources de l'écriture et les éléments déclencheurs (l'autobiographie, l'imaginaire, le jeu avec les mots, les textes et les supports divers) peuvent aussi varier d'un AÉ à l'autre (Bucheton *et al.*, 2014 ; Lafont-Terranova, 2009). D'un atelier à l'autre, les modalités de communication et de partage varient : les textes peuvent être lus oralement, mais aussi affichés, calligraphiés, illustrés par des dessins ; ils deviennent alors des objets à voir ; on trouve également des retours sur les textes. Enfin, les modalités adoptées pour la communication des textes et des commentaires, puis pour la réécriture, sont aussi un élément de différenciation entre les AÉ. Les ateliers d'écriture menés en contexte scolaire offrent la possibilité d'observer les sujets-scripteurs et d'ainsi les aider à développer leurs processus d'écriture (Beaunis, 2008 ; Corniff Acosta, 2007 ; Koukis, 2010 ; Pallaud et Attardo-Sauvier, 2000 ; Smithson, 2008 ; Vanasse et Noël-Gaudreault, 2004) par sa pratique au long cours, quelle que soit sa finalité, scolaire, ludique ou autre (Berthaut, 2005 ; Cavin-Piccard, 2007 ; Ceysson, 2007 ; Lam, 2000 ; Low, Sarkar et Winer 2009 ; ).

---

<sup>17</sup> Le groupe ALEPH propose des stages d'écriture sous la forme d'ateliers en ligne ou en présentiel qui connaissent un grand engouement. <http://www.aleph-ecriture.fr/-Accueil->

<sup>18</sup> Elisabeth Bing, professeure de français et auteure d'ouvrages sur les ateliers d'écriture, est à l'origine de cet AÉ (créé en 1969). Enseignante à l'IMP de Beauvallon, elle a organisé des ateliers d'écriture pour des enfants présentant de sévères difficultés. En 1980, elle a mis en place les premiers ateliers d'écriture pour adultes dans le cadre de l'Université d'Aix-en-Provence. <http://www.elisabethbing.fr/?gclid=CJjkiK2fxs4CFQwwaQodoEwKpw>

Toutefois, ces ateliers sont aussi contraints par le contexte dans lequel on les met en œuvre. En effet, même si beaucoup d'enseignants tentent l'expérience des AÉC, ils ne peuvent se départir de leur posture d'évaluateur (Basso et Herel, 2014 ; Brillant Ranou et Petit, 2016), comme l'expliquent Fraquet et David (2013) :

[...] il faut [...] que les enseignants se départissent d'une perception hypernormée de l'écriture-orthographe du français et acceptent d'évaluer les écrits de leurs élèves non en termes d'écarts par rapport à une norme attendue, mais comme les traces d'une activité [...]. (p. 23)

### 2.3.2 Le slam au cœur de l'atelier d'écriture

Ces dernières années, les recherches abordant le slam et le rap ont emprunté trois voies différentes guidées par trois courants principaux. Le premier courant, proche des études linguistiques, s'intéresse à la dimension sociocritique du langage et a emprunté la voie de l'étude critique du discours (Mege, 2009 ; Nishalini, 2014). Celui-ci sous-tend les performances orales et les textes raps et slams, à travers des thématiques comme la pauvreté, les différences sociales, l'injustice, la violence et le racisme (Alim, Ibrahim et Pennycook, 2009 ; Low, 2011b ; Rose, 1994 ; Sarkar et Winer, 2006).

Dans la foulée des études ethnographiques, un deuxième courant se penche sur le slam en tant qu'élément de la sous-culture urbaine hip-hop à laquelle les jeunes, scolarisés ou non, se rattachent et qu'ils revendiquent fortement (Cukier *et al.*, 2016 ; Lapiower, 2016 ; Low, 2011a, 2011b). Ce courant de la recherche s'intéresse au slam, entre autres comme un ensemble de moyens d'expression permettant aux jeunes issus des milieux défavorisés de s'exprimer et d'affronter un environnement social qui leur est défavorable, de donner un sens à leur vie en faisant des liens entre le slam et leur expression personnelle et d'ainsi revendiquer et affirmer leur identité (Low, 2011b).

Le troisième courant dérive du courant esthétique des études sur la culture hip-hop (Cachin, 1996 ; Husquin, 2016) et s'intéresse aux aspects créatifs et collaboratifs des modes d'expression adoptés par les jeunes. Outre le slam et son lien avec la créativité et les hybridations langagières, ce courant s'intéresse aussi à d'autres formes d'expressions artistiques, comme la musique (les DJ ou MC<sup>19</sup> et leur art de mixer des morceaux de musique), le rap avec ses tournois d'improvisation (*free styling*), l'art du tag et du graffiti, et celui de la danse de rue (Cukier *et al.*, 2016 ; Gossiau, 2016 ; Husquin, 2016 ; Lapiower, 2016 ; Pennycook, 2007).

On a reproché aux recherches issues de ces trois courants l'absence de résultats mesurables, mais elles ont néanmoins permis de démontrer l'impact positif que pouvait avoir l'écriture créative slam en ateliers, quand on s'en servait à l'école ou en dehors de l'école (ateliers d'écriture de loisirs dans un cadre communautaire), pour donner la parole aux jeunes en difficulté. De plus, une pédagogie appuyée par des modes d'expression privilégiés par les jeunes, comme l'écriture créative slam, le rap, le graffiti, entre autres, a mis de l'avant le lien entre l'intérêt et la motivation des élèves engagés dans ce type d'activités dites créatives (écriture, poésie, dessin, chant) et l'apprentissage de la collaboration, la résolution de conflits par la communication et l'assiduité dans les apprentissages. Ce sont des chercheurs dans ces courants (Fisher, 2005 ; Heron-Hruby et Alvermann, 2009 ; Low, 2011a ; Pihel, 1997 ; Sarkar et Winer, 2006 ; Vorger, 2011) qui ont amorcé la réflexion sur le potentiel créatif et la qualité des performances des jeunes durant et à l'issue des projets dans lesquels ils étaient engagés.

Pour cette recherche, nous avons donc choisi de formaliser un atelier d'écriture créative autour du texte poétique de type slam. Nous désignons, pour plus de

---

<sup>19</sup> *Disc jokey et master of ceremony.*

commodité, cet atelier comme étant l'« atelier d'écriture créative inspirée du slam » (AÉCS).

Rappelons ici que l'atelier d'écriture que nous visons est un atelier d'écriture créative qui s'inspire des ateliers d'écriture de loisirs (Bing, 1982 ; Lafont-Terranova, 2008, 2009) et qui se démarque de la séquence didactique par sa structure, son contexte, les cycles d'activités d'écriture qu'il propose, les niveaux de langage qu'il autorise et les aspects collaboratifs et procéduraux qu'il met en œuvre.

Selon Bucheton *et al.* (2014) et Lafont-Terranova (2009), l'atelier d'écriture créative se structure autour d'activités d'écriture littéraire à partir de modèles (textes d'auteurs, extraits de nouvelles et de poèmes, etc.). Les séances d'écriture partent des échanges à propos du genre abordé par le groupe ou de projections de documents filmés. Le travail se fait d'abord en équipe pour encourager et rassurer par la présence de l'autre. Le cadre aussi est moins structuré (rigide) que lors d'une séance de cours classique (la présence n'y est pas obligatoire) et on y aborde les contenus liés au genre par le biais de leçons brèves portant soit sur les particularités du genre abordé ou sur les questionnements et besoins ponctuels des scripteurs. On parle et on échange beaucoup en atelier d'écriture, et la circulation est libre. L'installation en « ilots » de travail est recommandée (Atwell, 2017). On a aussi recours à l'imitation à partir de textes dits « modèles », d'auteurs ou de pairs, qui sont lus, écoutés ou partagés (Vorger, 2015). Notons les nombreux moments consacrés à la réécriture et aux retours sur l'écriture. On y développe une réflexion personnelle sur l'écrit et sur son rapport à l'écriture. Ce choix de faire de l'AÉC un espace libre découle de la volonté d'en faire un lieu privilégié pour le développement du sujet-scripteur et de ses compétences (Bucheton *et al.*, 2014 ; Prince, 2011). Autre particularité de l'AÉCS, l'évaluation traditionnelle n'y a pas sa place. En effet, on préfère à cela des échanges et des retours critiques plus bénéfiques et moins anxiogènes pour les élèves (Lecame,

Mas et Swiatly, 1999). On garde ainsi la part de loisir qui était la vocation initiale assignée aux AÉC (Bing, 1982 ; Roche, 1994).

L'AÉCS intègre les dimensions créative et poétique par le biais du slam, qui est un genre poétique écrit et oratoire qui permet d'accéder aux dimensions pragmatique, communicative, sociale, symbolique et créative de l'écriture. Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015) le considèrent comme un genre textuel relevant de l'hypergenre poésie et qui se construit à partir de séquences discursives variées. L'oral et la déclamation sont aussi au cœur du slam, qui est avant tout voué à être partagé avec un auditoire. Ainsi, les tons adoptés par le slameur et le jeu scénique sont des éléments importants du slam.

Ces derniers temps, le genre slam intéresse de plus en plus les jeunes (Basso et Herel, 2014 ; Émery-Bruneau et Néron, 2016 ; Garon et Lapointe, 2009 ; Low, 2011 a, 2011b ; Vorger, 2011). En effet, comme il est issu de leur univers culturel musical, il leur est familier (proximité avec le rap) (Jocson, 2004 ; Billiez, 1997). De plus, il articule parfaitement l'enseignement-apprentissage de l'oral et de l'écrit, tout en offrant une tribune à leur expression personnelle et à leur investissement égotique (Émery-Bruneau et Pando, 2016). Enfin, il sollicite leur créativité langagière qui, ne l'oublions pas, passe non seulement par l'écrit, mais aussi par l'oral (Émery-Bruneau et Néron, 2016).

Contrairement au rap, où l'accompagnement musical est important, la performance orale des slameurs s'appuie uniquement sur le texte, la gestuelle et le jeu scénique (Billiez, 1997 ; Bruce et Davis, 2000 ; Fisher, 2005). Lors d'un tournoi slam, qui se déroule le plus souvent dans des lieux publics, les poètes, qui sont notés d'un à dix à la suite de leur déclamation, ont un temps limité. Selon Souleymane Diamanka, cité par Vorger *et al.* (2016), la règle qui circonscrit le temps de déclamation durant les

tournois de slam (de trois à cinq minutes, selon les scènes) est une garantie d'équité de traitement entre les slameurs. Autre règle importante durant ces tournois, l'absence d'instruments de musique ou de toute autre forme d'accompagnement musical ou d'accessoires (Cowan, 2009 ; Devlin, 2005 ; Vorger, 2015).

Dans sa forme la plus pure, le slam se suffit du texte, de la voix et du langage corporel, en effet, la forme slamée du *spoken word*, soutenue par des instruments de musique, est assez contemporaine (Smith et Kraynak, 2009). Cette approche du slam coïncide avec la vague de médiatisation que connaît cet art hybride depuis le début des années 2000 avec, en France, des slameurs comme « Grand corps malade » ou « Abdal-Malik » qui, tout en s'attachant à l'essence du slam (démocratisation des arts poétiques, décloisonnement des pratiques, intersection et hybridation entre le *spoken word*, le *hip-hop freestyling*, la déclamation théâtralisée le *stand-up*...) l'ont ouvert à des influences variées et métissées (Nishalini, 2014 ; Vorger, 2015) et ont contribué à mieux faire connaître le slam et l'ont porté dans des contextes nouveaux comme les prisons, les écoles, les maisons pour jeunes ou les maisons intergénérationnelles, en adaptant aussi les règles qui le régissent en fonction des contextes et des objectifs assignés à ces ateliers de slam (Maillard, 2017).

L'avantage du slam est qu'il est semblable au rap (Mege, 2009), qui a la faveur des jeunes que l'on cible dans notre projet de recherche (Garon et Lapointe, 2009). Ils n'ont donc aucun mal à s'identifier à ce mode d'expression qui fait partie de leur culture (Basso et Herel, 2014, Bazin *et al.*, 2010). Autre avantage du slam, il est moins intimidant que la poésie, car il donne plus de liberté au poète par rapport aux usages de la langue (Vorger, 2015). De plus, la pratique du slam est hautement inclusive ; contrairement au *spoken word*, qui ne concernait qu'une élite de jeunes intellectuels (*beat generation*, en anglais pour génération beatnik) (Ginsberg et Glass, 1990), et au rap, qui lui aussi n'est ouvert qu'à certaines catégories sociales (Smith et

Kraynak, 2009). La scène rap a longtemps été dominée par des artistes mâles afro-américains. Soulignons à ce propos que, malgré l'acceptation assez récente de filles performant dans le domaine, ces dernières demeurent minoritaires dans le milieu rap, celui-ci étant nourri de textes aux contenus ouvertement misogynes et sexistes. De plus, on a longtemps refusé des rappers d'origine latino, et ils sont très peu à avoir la reconnaissance de leurs pairs. Il en va de même pour les rappers « blancs », qui sont eux aussi minoritaires, malgré la domination d'« Eminem », le raper blanc, aussi connu sous le pseudonyme de « *slim Shady* », qui raconte sa lutte pour se faire accepter de ce milieu dans le film autobiographique « *Eight miles* ».

En opposition avec le rap, le slam est un genre plus inclusif (Bouchoueva et Vorger, 2016 ; Cowan, 2009 ; Delforge, 2002), car il n'exclut aucune catégorie sociale, aucun groupe ethnique, aucun sexe. Avec des formules de micros ouverts (« *Open mic* »), les scènes slams — dans les bars, les centres de jeunesse ou les écoles — ouvrent leurs portes aux poètes amateurs de tous âges, de toutes conditions sociales et à tous ceux qui le désirent, de s'essayer à la poésie librement et sans les contraintes formelles et linguistiques intimidantes rattachées au genre (Vorger, 2015). Ils peuvent raconter leurs histoires, dont les thématiques sont puisées à même leurs vécus personnels, les préoccupations existentielles, sociales et politiques des slameurs (Low, 2011a, 2011b). On y interpelle l'autre (auditeur, spectateur) avec des tons, le plus souvent ironique et humoristique. On n'hésite pas à parler de sujets brûlants, d'actualité avec un ton plus sérieux aussi. En se saisissant de l'arme des mots, les rappers appellent leur public à les suivre dans cette voie non violente, à mettre « des mots sur leurs maux » (Vorger, 2011, p. 196).

En contexte scolaire, l'atelier slam peut se définir comme un espace d'expressions orale et écrite au sein duquel se créent des moments d'écoute, de partage et de tolérance, et où les slameurs collaborent et échangent sur leurs « stratégies »

d'écriture. C'est enfin, et surtout, un formidable outil pour développer l'oral et l'écrit, car il fait le lien entre écriture (personnelle et individuelle) et lecture (orale et partagée), entre la poésie, les individus du groupe qui se rassemblent pour un spectacle autour du texte poétique slam (Vorger, 2011).

Le slam, avec ses composantes qui empruntent au *spoken word*, aux arts musicaux et à l'art de la représentation avec ses particularités multimodales (Boultif, 2012), est un bon moyen de capter l'attention des élèves (Low, 2011a ; Low, Sarkar et Winer, 2009 ; Vorger, 2011). C'est un média qui leur ouvre les portes de l'expression personnelle et intime (Heron-Hruby et Alvermann, 2009 ; Alvermann, 2002). Il leur permet de se frotter à l'écriture sur un plan plus personnel, tout en travaillant sur leurs compétences et sur leurs connaissances en matière de « maîtrise » de l'écrit. Précisons que l'expression « maîtrise de l'écrit » n'est pas adéquate ici, étant donné que le concept de compétence scripturale s'est complexifié au fil du temps, comme le fait valoir Chartrand (2007, cité dans Lord, 2009) : « l'écrit ne peut être maîtrisé, ce n'est pas un objet, une technique, un algorithme, mais une activité sociale protéiforme qui s'actualise dans des contextes sociaux » (p. 8). Le slam est aussi assez libre du point de vue formel en ce sens qu'il autorise tous les tons et tous les genres scripturaux (Émery-Bruneau et Yobé, 2015a ; Low, 2001 ; Sarkar et Winer, 2006).

Le slam est aussi structuré par l'oralité (Émery-Bruneau et Néron, 2016) et par des éléments formels tels que le rythme, le débit, les rimes ainsi que des éléments liés à la proxémique, telles la gestuelle, l'utilisation de l'espace, la distance avec le public, etc. (Vorger, 2011). L'AÉCS favorise donc une mise en pratique équilibrée de l'oral et de l'écrit (Atwell, 1998, 2017), en dehors du cadre normatif du cours de langue traditionnel, permettant ainsi d'articuler les trois principes d'un apprentissage équilibré de la langue : la liaison lecture/écriture ; la liaison production/réception et la liaison langue/texte (Lefrançois *et al.*, 2005, 2008). De plus, le slam offre la

possibilité de travailler la langue sur les plans de la microstructure et de la macrostructure (Oriol-Boyer, 2002). On peut considérer l'étude des thèmes et des tons, du lexique, du langage, de la mise en texte, de l'expression orale et de la gestuelle (Émery-Bruneau et Pando, 2016 ; Émery-Bruneau et Yobé, 2015b ; Vorger, 2011 ; Low, 2011a).

### 2.3.3 Le slam en atelier d'écriture au secondaire et au collégial

D'expérience, Turcotte et Forget (2010) soutiennent que l'introduction du genre slam, qui est relativement nouveau dans les écoles québécoises (MELS, 2011), peut ouvrir à des pratiques d'écriture très variées. La tenue d'ateliers slams — les midis slams dans deux écoles secondaires de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, à Montréal (École Cavelier De Lasalle et École Monseigneur Richard) — a permis à des élèves du secondaire de s'essayer à écrire, déclamer et vivre leurs slams, « performer » devant les autres et même de rencontrer des slameurs professionnels. Ce projet a favorisé la créativité à l'écrit des participants grâce à des jeux d'écriture, comme l'écriture pastichelle (écrire à la manière de), la transformation de poèmes connus en slam ou la réponse slam à un poète. Les chercheuses ont proposé aux élèves d'élaborer leurs slams en partant de thématiques choisies ou de contraintes sonores (rimes) ou lexicales (champs lexicaux imposés). Les nombreuses retombées de cette recherche portent, entre autres, sur la créativité, l'engagement et le travail à l'oral de la langue. On note aussi les possibilités de faire de la différenciation pédagogique face à l'apprentissage de l'écrit et à son enseignement, en particulier pour les élèves en difficulté. En effet, en plus de tirer son sens véritable de l'échange avec l'autre ou les autres, qu'il(s) soi(en)t réel(s) ou fictif(s), le slam permet aussi aux élèves et aux enseignants de se servir de modèles (vidéo slam) et de recourir à des supports divers, comme les d'outils d'édition et de correction, les instruments

d'accompagnement sonore, la musique et les supports audio et visuel, pourvu qu'ils répondent à tous les styles d'apprenants et permettent de varier les modalités d'apprentissage (Graham et Perin, 2007b). Ainsi, l'AÉCS permet aux élèves de réinvestir certaines notions enseignées en cours de français, comme les figures de style, le sens figuré, et d'allier esthétique, poétique et rhétorique à la langue, tout en montrant, par des usages personnels, qu'ils sont capables de se la réapproprier (Émery-Bruneau et Néron, 2016 ; Low, 2011b ; Vorger, 2011).

Dans une recherche à caractère ethnographique, Low (2011a) a étudié le cas de quatre étudiants en difficulté peinant à finir leur secondaire en milieu pluriethnique. Cette recherche menée sur les AÉCS a duré six semaines. Les résultats ont fait apparaître le potentiel émancipateur et éducatif du slam. La recherche a décrit comment le discours des étudiants a évolué en lien avec les thématiques des luttes idéologiques, sociales et politiques qui ont été abordées dans ce cours. Elle fait apparaître les retombées du slam sur le développement du discours critique chez les étudiants, et comment il leur a permis à la fois de s'approprier la langue dans un but émancipateur, mais aussi de trouver leur place et leur voix dans la classe et de s'affirmer face aux autres.

En 2001, elle a aussi mené une recherche sur le potentiel pédagogique de l'AÉCS en contexte scolaire, aux États-Unis, en collaboration avec un enseignant expérimenté spécialisé en écriture créative et avec une jeune animatrice de la région qui avait déjà deux années d'exercice sur la scène slam. Ces AÉCS, d'une durée de six semaines, ont été intégrés à un cours de première session du curriculum d'élèves en difficulté dans la langue d'apprentissage (l'anglais). On y a intégré les pratiques de l'écriture créative, avec le slam et le rap. Ces pratiques avaient pour but de préparer les élèves à l'examen standardisé d'anglais. On y pratiquait l'écriture de textes slams ainsi que la lecture critique de divers genres textuels, dont la littérature, la poésie, avec des textes

raps et slams. Cette recherche a eu comme retombées l'influence positive du slam sur le développement des dimensions sociales, individuelles et critiques des participants.

Le slam a permis de jeter des ponts entre les protagonistes qui ont partagé le même espace-classe (élèves et professeurs). De plus, la chercheuse a noté que l'introduction du slam et de la culture urbaine et populaire en classe a permis à l'expression personnelle et à la voix des élèves d'avoir leur place à l'école, ce qui n'est pas toujours possible dans les classes de langue. Elle a aussi souligné que des élèves pouvaient prendre l'initiative d'écrire des textes de façon spontanée et sans sollicitation des enseignants. Ainsi, ils ne se voyaient plus imposer des genres scripturaux et des thématiques obligées, mais pouvaient choisir les thématiques d'écriture et aborder des sujets qui leur semblaient importants, des sujets qui les touchaient et à propos desquels ils avaient des choses à dire. Enfin, même si cette recherche n'a pas pu prouver que les participants ont amélioré leurs scores aux examens de langue, notamment les tests standardisés d'anglais, elle a tout de même pu établir que tous les participants ont réussi ces tests avec des scores honorables, y compris ceux jugés les plus faibles en écriture.

#### 2.3.4 Conception d'un atelier d'écriture créative inspirée du slam

Pour la conception de notre AÉCS, nous nous sommes appuyée sur les recherches sur les processus d'écriture (Fayol, 1997, Hayes et Flower, 1980, 1987 ; Piolat, 2004) et sur des modèles d'ateliers d'écriture (créative, poétique, littéraire, slam) décrits par de nombreuses recherches sur le sujet (Barré-De Miniac et Poslaniec, 1999 ; Beaunis, 2008 ; Corniff Acosta, 2007 ; Lafont-Terranova, 2009 ; Pallaud et Attardo-Sauvier, 2000) et en prenant également en compte les pratiques exemplaires d'enseignement de l'écriture en contexte scolaire dans les écoles secondaires (Prince, 2011 ; Vanasse

et Noël-Gaudreault, 2004). Nous avons aussi considéré certaines expériences de collaboration entre des artistes slams, comme « Ivy » — de son vrai nom Ivan Bielinsky —, et des écoles secondaires de Montréal qui ont organisé et filmé une série d'ateliers de slam (2010 et 2011). Cette expérience, dont on peut voir des extraits sur un blogue en ligne (<http://lebruitdesmots.radio-canada.ca/>), a fait l'objet d'un reportage de Radio Canada.

L'atelier d'écriture slam de Vorger (2011) comprend un ou deux cours consacrés à la découverte et à la familiarisation avec le genre slam, suivis d'un ou deux cours consacrés aux jeux avec l'oralité et à l'interprétation, une ou deux périodes de cours dévolues à la réécriture (imitation de modèles) et à l'interprétation, deux ou trois périodes où ils s'exercent à l'écriture, à l'édition et à l'analyse de la langue, une période consacrée à l'oral, soit la mise en voix, la scène, le corps, la gestuelle, et enfin, une dernière période qu'elle nomme « la chaufferie » et où les élèves s'affrontent durant trois minutes et slament, devant un jury de pairs.

### 2.3.5 Dispositif didactique de l'atelier d'écriture créative inspirée du slam

L'AÉCS met en vedette la production écrite en donnant du temps pour l'écriture individuelle ou en groupe. Il permet de consacrer du temps aux échanges et aux rétroactions orales sur les travaux d'écriture. Il valorise les aspects de socialisation par la diffusion et la communication des productions slams. Il promeut une pédagogie de la créativité dans les cours de français (Tran, 2000). En contexte scolaire, l'atelier d'écriture redonne du pouvoir aux scripteurs et permet aussi de mieux prendre en charge les aspects relatifs à la perception et aux représentations des élèves quant à leurs propres compétences de scripteurs, relativement à la langue en apprentissage,

aux finalités des activités proposées, aux supports, etc. (Basso et Herel, 2014 ; Delcambre et Reuter, 2002).

La structure et l'organisation des ateliers d'écriture varient peu d'un type d'atelier à l'autre et d'un chercheur à l'autre (Atwell, 1998, 2017 ; McCormick Calkins, 1994 ; Vorger, 2011). En effet, quel que soit le type d'AÉ envisagé, on y retrouve toujours les moments suivants : 1) découverte du fonctionnement de l'atelier, 2) mini-leçons pour nourrir la créativité et inspirer les participants, 3) incubation des idées, échanges sur les apprentissages, sélection des informations pertinentes nécessaires à chaque activité d'écriture, 4) organisation du texte (des textes), 5) partage en petit groupe de deux ou trois élèves et retours réflexifs et critiques en grand groupe, 6) retours sur les textes écrits et révision à la fin de chaque atelier d'écriture, 7) édition du texte final, 8) diffusion, lecture et partage sous diverses modalités préalablement choisies par l'animateur de l'atelier d'écriture.

Dans de tels ateliers d'écriture, la tâche scripturale et, en particulier, les différentes phases de réécriture sont envisagées, non pas comme un passage du brouillon au propre (modèle linéaire dépassé), mais comme un véritable travail d'élaboration et de maturation des savoirs et savoir-faire relatifs aux processus d'écriture. En effet, en atelier d'écriture, on s'attarde sur les multiples opérations liées à la réécriture des textes qui y sont élaborés par les participants (remplacements, suppressions, ajouts, déplacements au sein du texte) (Lafont-Terranova, 2009) et qui ont des répercussions sur le développement d'une attitude réflexive des élèves sur leurs propres compétences et sur leurs stratégies d'écriture (Smithson, 2008 ; Tran, 2000).

La maturation des écrits et des textes, durant les AÉ, dépend des dispositions personnelles des élèves vis-à-vis de leur propre compétence scripturale, mais aussi de leur degré de connaissance et de maîtrise des processus d'élaboration et d'évaluation,

qui sont incontournables dans toute activité scripturale, car ils la renforcent et la relancent (Fayol, 1997 ; Hayes et Flower, 1987 ; Piolat, 2004). Ainsi, l'écriture est replacée dans un ensemble dynamique et complexe qui se situe au cœur de processus cognitifs, sociaux et affectifs.

La philosophie qui sous-tend le dispositif collaboratif de l'AÉCS est volontairement centrée sur le scripteur, qui tire sa motivation à écrire de la portée perçue et du sens accordé à ses écrits, qui transforme sa pensée et a le potentiel de modifier son rapport à l'écriture (Bautier, 1997 ; Delcambre et Reuter, 2002). L'atelier d'écriture favorise aussi une pratique partagée et positive de l'écriture, avec le droit à l'erreur, ce qui permet aux élèves d'amorcer une véritable analyse réflexive sur l'écriture et sur leurs propres processus (Mouginot, 2014). L'écriture y est envisagée comme un projet au long cours, un plaisir et une façon d'émanciper le sujet-scripteur en le libérant des contextes d'écriture scolaires (Jocson, 2004 ; Kostrzewa, 2017 ; Koukis, 2010). Introduire l'AÉCS dans un cours de langue, c'est aussi libérer l'imaginaire des élèves et faire le pari que tous les élèves sont des sujets-scripteurs ayant un potentiel créatif avec la langue (Tran, 2000).

Nous envisageons donc l'AÉCS comme un dispositif didactique souple ayant pour but de promouvoir diverses pratiques d'écritures créative et poétique (Lafon-Terranova, 2009) qui s'inspirent ou imitent le texte poétique slam (Tran, 2000) et qui encouragent la maturation et la réflexion sur ses propres processus d'écriture. L'AÉCS offre aussi, par l'éclectisme des genres abordés, la possibilité de travailler un genre malaimé des enseignants de français, le genre poétique (Brillant Rannou et Petit, 2015), à travers l'écriture créative poétique. Celle-ci offre des occasions de stimuler la créativité à l'écrit, dans un contexte d'échanges et de partage, avec les avantages suivants. Selon Low (2011a), ce style d'atelier encourage l'engagement et la motivation à écrire au moyen de l'écriture créative, imitative (Louis, 2002). Son

intérêt réside aussi dans le fait qu'il propose des modèles (d'écriture-lecture orale et déclamation) aux élèves pour les inspirer, les aider ou les relancer par la lecture et l'écoute de textes de poèmes, de chansons, de slams, etc. Il stimule leur créativité par l'introduction de support audiovisuel, par la présentation de slameurs d'origines diverses (Québec, France, États-Unis) et par des modalités de déclamations diverses (*à capella*, avec accompagnement sonore, etc.). Il permet de varier les thématiques, les genres textuels proposés (variété de textes slams aux tons et aux visées différentes). Il stimule la créativité des sujets-scripteurs en partant de leur expérience de vie. Il emprunte au jeu pour développer la passion d'écrire, guider et soutenir les sujets-scripteurs pour dissiper leur angoisse et mettre l'accent sur la coopération et les échanges entre les pairs. Il replace l'écrit dans un contexte de développement individuel, social et culturel en créant un climat unificateur de partage, de respect de l'autre (des autres) et en faisant le lien avec les aspects culturels du slam et la culture hip-hop (Alexander-Smith, 2004 ; Alim *et al.*, 2009).

Les études sur les ateliers d'écriture créative, dont l'atelier d'écriture créative inspirée du slam (AÉCS) que nous proposons est une déclinaison dans notre recherche (Troia *et al.*, 2011 ; Vorger, 2011), nous ont offert des instruments théoriques et didactiques d'observation et de mise en œuvre de l'AÉCS (Barré-De Miniac et Poslaniec, 1999 ; Lafont-Terranova, 2009 ; Pallaud et Attardo-Sauvier, 2000). De même que des pistes pour l'évaluation de ses retombées sur la motivation à écrire et sur la créativité à l'écrit chez les participants (Corniff Acosta, 2007 ; McCormick Calkins, 1994).

Rappelons à ce propos que nous avons déjà expérimenté l'atelier d'écriture dans un contexte scolaire, durant notre exercice en tant qu'enseignante de français dans des classes du secondaire, sur une période de trois années, avec plus ou moins de succès. Durant les premiers essais, nous avons pu jouer avec des variations dans les choix des genres textuels abordés, dans le déroulement des divers ateliers et dans l'évaluation

de ce qui s'y produisait. Ainsi, nous avons eu le loisir de repenser et d'ajuster le dispositif de l'AE<sup>20</sup> en nous appuyant sur nos propres ateliers d'écriture créative<sup>21</sup>.

## 2.4 Slam et créativité à l'écrit

Nous avons établi, dans ce qui précède, le lien entre la créativité à l'écrit et la compétence scripturale, qui, en sa qualité de construit de la compétence langagière, est associé à la possibilité d'expérimenter les genres scripturaux et d'innover dans les usages linguistiques, phonologiques, textuels, etc. (Bronckart et Dolz, 1999 ; Lafont-Terranova, 2009). Dans ce qui suit, nous présentons les éléments concrets sur lesquels nous avons fondé notre analyse de la créativité dans les textes slams des élèves.

### 2.4.1 Définition de la créativité à l'écrit

Des recherches sur l'écriture et sur la poétique des textes en lien avec la créativité scripturale (Adam, 1994 ; Bronckart et Dolz, 1999 ; Genette, 1982) ont permis de comprendre que la compétence scripturale et la créativité langagière (à l'oral et à l'écrit) se manifestent lors d'un acte individuel de choix et d'agencements de tous les moyens linguistiques offerts par le code de la langue (parfois les langues) en usage chez le scripteur.

---

<sup>20</sup> Recherche menée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en didactique du français, soutenu à l'École normale supérieure des lettres et des sciences humaines d'Alger (2010).

<sup>21</sup> Voir le chapitre 10 dans Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (dir.). (2012). *La littératie médiatique multimodale : De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*.

Selon Vorger (2011), le slam est une « écriture vocale » qui relève bien plus du scriptible que du lisible, tant il est ouvert à la créativité langagière par l'oral et par l'écrit. Il permet de « traduire » la voix en paroles écrites et, par là même, efface la frontière entre l'écrit et l'oral. Il crée une connivence affective entre le slameur et l'auditeur à travers un réseau textuel qui tire son esthétique de dimensions diverses, comme les dimensions linguistique, sémantique, prosodique et textuelle. Billiez (1997), qui s'est penchée sur la créativité des textes raps, parle, elle aussi, de l'effet de connivence qui se crée entre l'auditeur et le scripteur/orateur.

C'est ainsi que, dans les textes de poésie urbaine, comme le slam et le rap, la créativité est aussi la manifestation du jeu avec le code linguistique, et avec le ton, la voix, l'intonation et les changements de rythme (Ransom, 2011 ; Sarkar et Winer, 2006). C'est par ces diverses voies que se manifeste la maîtrise des scripteurs/orateurs, car elle indique chez ces derniers un usage qui va au-delà des codes préétablis par la langue orale et écrite, ce qui leur permet de jouer avec les (de se jouer des) divers codes et de les transgresser (Sarkar, Winer et Sarkar, 2005). Ceci est fortement lié à un objectif de performance que poursuivent les slameurs et les rapeurs lors de leurs joutes orales, qui prennent la forme d'affrontements entre les protagonistes, qui visent la première place du podium ainsi que la reconnaissance de leur supériorité dans le maniement du verbe et du rythme (Billiez, 1997). Dans le même temps, ces transgressions langagières sont un indicateur de leur réappropriation du discours et de la forme poétique de façon plus personnelle (Adam, 1994 ; Louis, 2002).

Billiez (1997), qui s'est intéressée à la créativité dans les textes raps (dont nous avons exposé plus haut la proximité avec le slam), parle de l'effet ludique de connivence qui favorise l'inventivité verbale. Cette connivence se manifeste le plus souvent, dans les textes des slameurs et des rapeurs, par les mélanges de codes de différentes langues

(argot, verlan, vernaculaires spécifiques à une région, technoclectes liés à un groupe social précis) avec la langue française. Les rapeurs et les slameurs invitent à l'expression verbale et encouragent les apprentissages linguistiques en valorisant le plurilinguisme. « Ils usent et abusent de détournements de proverbes, dictons et autres jeux d'intertextualité qui raccordent les générations et les cultures tout en les transformant » (Billiez, 1997, p. 144). D'où découle l'importance, pour l'analyse de la créativité dans les slams des élèves, de cette variabilité dans les usages langagiers (écrit/oral) avec ces possibilités de transgressions des règles de la langue écrite et d'hybridation avec les registres de l'oral et avec les autres langues dont les slameurs peuvent faire usage.

#### 2.4.2 Pour une lecture de la créativité à l'écrit dans les textes slams

Pour Jakobson (1963, 1970) et Meschonnic (1970), la fonction esthétique « poétique » du message (oral et écrit) se manifeste par tout ce qui constitue la matérialité du code linguistique. Ainsi, ils considèrent que les manifestations de la créativité du texte relèvent autant de l'euphonie à travers la présence de rimes et de sonorités harmonieuses ou inédites (assonances, allitérations), du ton adopté, du rythme et de la prosodie, que des choix de mots et de leur agencement, qui ont un lien étroit avec les choix énonciatifs par les choix des indices d'énonciation (déictiques et pronoms personnels) et par les choix des modalités énonciatives (types de phrase) et aussi les tons adoptés par les sujets-scripteurs.

Une lecture exhaustive de la créativité dans les textes slams doit tenir compte de tous les lieux possibles où la créativité peut se manifester, dans les couches superposées du texte poétique. Ainsi, c'est en partant de toutes les strates qui parcourent la macrostructure et la microstructure du texte slam, mais aussi dans ses aspects oraux et

écrits, que nous pouvons envisager une grille de lecture englobant les diverses manifestations de la créativité à l'écrit dans les slams des élèves (Adam, 1994 ; Kristéva, 1974 ; Jakobson, 1970 ; Meschonnic, 1970 ; Vorger, 2011).

Pour parcourir toutes ces strates du texte slam, il nous faut donc nous intéresser à la créativité textuelle et à toutes ses possibles manifestations à l'écrit, dans les textes poétiques, pour en dresser une liste exhaustive. Pour ce faire, nous nous référons aux travaux de plusieurs chercheurs sur la créativité langagière (dans des textes écrits et oraux) que nous synthétisons dans la Figure 2.2.

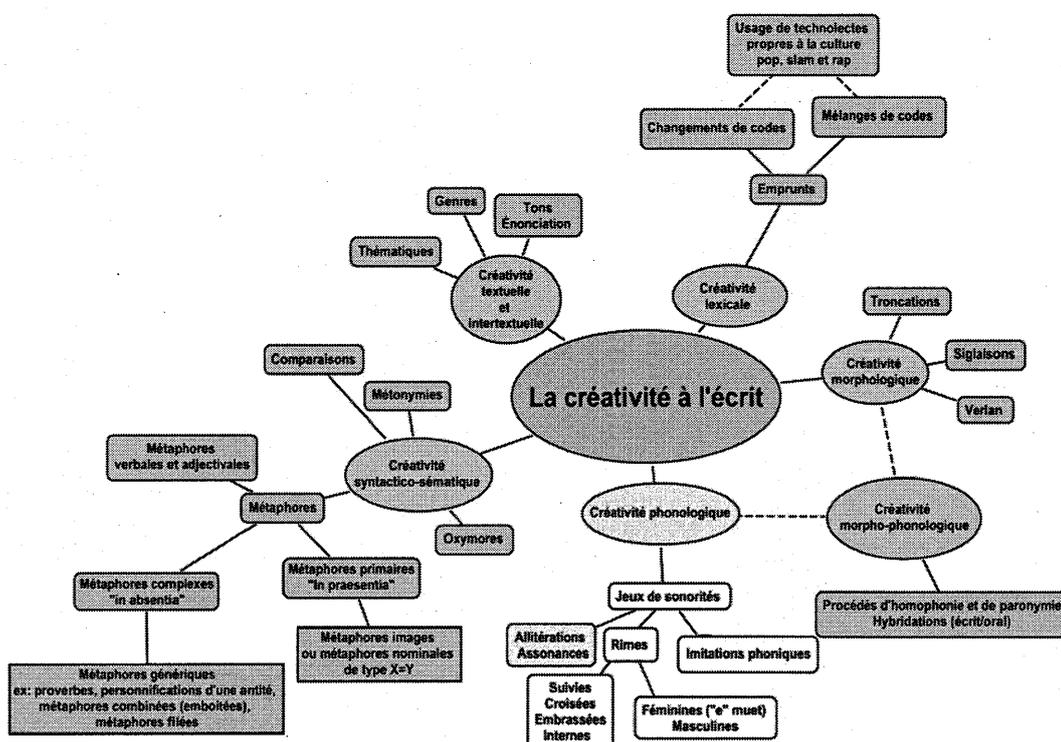


Figure 2.2 Synthèse des éléments de la créativité à l'écrit<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Boultif (2017, d'après Kristéva, 1974 ; Genette, 1982 ; Marcotte, 2008 ; Vorger, 2011).

Nous détaillons et commentons les dimensions de la créativité à l'écrit, illustrées dans cette figure, dans la section qui suit.

### 2.4.3 Dimensions de la créativité à l'écrit abordées dans les textes slams

Rappelons qu'à chaque fois qu'un élève formule une phrase dans un slam, il effectue deux opérations simultanées. Il fait d'abord un choix de mots de classes grammaticales équivalentes (nom, pronom, adjectif, verbe, etc.) sur l'axe paradigmatique. Puis, il choisit l'ordre des mots et l'organisation de ses phrases sur un axe syntagmatique (Jakobson, 1963, 1970). C'est dans ces choix conscients des sujets-scripteurs que réside la créativité langagière. Cette dernière se manifestera donc dans le slam, à travers ce double choix des sujets-scripteurs et, plus particulièrement, à travers des variations dans les usages des figures de style (Jakobson, 1963, 1970). Les figures de style employées par les élèves dans les slams sont donc des indices de créativité scripturale. Ce type de créativité est aussi un indice de motivation chez les élèves (Deci *et al.*, 1991).

C'est donc en partant des travaux de Jakobson (1963) sur « la poétique » des textes, qu'Adam (1994) envisage une analyse des textes poétiques selon trois paradigmes qui nous permettent de recenser et d'analyser la créativité dans des textes slams. Il s'agit de l'analyse à trois niveaux où l'on se focalise sur : 1) le paradigme lexicosémantique, qui permet d'explorer le sens figuré et le sens propre, à travers les usages variés de comparaisons et de métaphores dans leur forme et leur construction, de même que les jeux d'isotopies, les champs lexicaux et les champs sémantiques.

2) Le paradigme grammatical et textuel, qui s'intéresse aux usages des morphèmes, des verbes, des indices d'énonciation, en particulier les pronoms de la première et de

la deuxième personne, qui créent la connivence ou permettent au narrateur de se distancier de ses propos (Adam, 1994 ; Derive, 2009).

3) Le paradigme prosodique, avec les rimes, les jeux de sonorité et le rythme (voir créativité phonologique, Figure 2.2). Ce dernier paradigme ne fait pas partie de notre étude puisque nous nous focalisons essentiellement sur les éléments de créativité relevant de l'écriture uniquement, sans aborder les aspects oraux du texte poétique.

Cependant, comme ces paradigmes d'analyse se révèlent insuffisants pour analyser la créativité à l'écrit des textes produits par les élèves, nous en rajoutons un quatrième, que nous empruntons aux travaux de Kristéva (1974) et de Genette (1982), sur les relations transtextuelles, avec le concept d'intertextualité qui permet d'aborder la structure des textes en poésie. En effet, selon leurs travaux, la créativité intertextuelle peut se manifester dans un texte selon deux modes : celui de l'imitation, qui reproduit un style d'écriture, une manière d'élaborer le texte ; et celui de la transformation, qui utilise l'emprunt d'extraits et leur détournement (par exemple, l'usage de proverbes dans le slam). En effet, ce dernier est un texte « mosaïque », qui puise dans des modèles (textes poétiques et textes de slam lus, écoutés, visionnés) et s'enrichit ainsi d'autres textes (oraux ou écrits) qui l'ont précédé. C'est donc cette hybridation à partir de textes sources (hypotextes) pour produire le texte slam (hypertexte) qui constitue l'autre paradigme qui permet d'étudier la créativité à l'écrit dans les slams recueillis (voir créativité textuelle et intertextuelle, Figure 2.2).

Pour aborder les aspects de créativité liés aux jeux d'intertextualité, d'entrelacements et d'hybridations possibles dans les slams, avec les genres textuels et les registres de langue, nous nous appuyons sur les « *Caractéristiques de 50 genres pour développer la compétence langagière en français* » de Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015), qui définissent le genre (de discours) :

[...] comme un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordre communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou d'oralité, souples, mais relativement stables dans le temps (Chartrand *et al.*, 2015, p. 9).

Enfin, vu que le slam final proposé aux élèves est un slam libre (choix libre du thème à aborder), nous nous intéressons aussi aux thèmes choisis par les élèves, en nous inspirant de l'étude de la performance slamée de trente-cinq élèves québécois de secondaire cinq de l'étude d'Émery-Bruneau et Néron (2016). Aux thèmes recensés par ces chercheurs, nous rajoutons les thèmes nouveaux découverts dans notre corpus d'études. Ces thèmes se trouvent ainsi rassemblés dans le Tableau 4.7 (p. 194).

En définitive, la complexité de l'objet d'étude de cette thèse, à savoir le texte poétique de style slam, nous a amenée à déployer un cadre conceptuel qui emprunte à plusieurs domaines d'étude de la langue. En effet, nos concepts opérationnels proviennent des études sur le texte slam (Émery-Bruneau et Néron, 2016 ; Vorger, 2011, 2015), mais ils s'inspirent aussi des travaux de Jakobson (1963, 1970), Kristéva (1974) et Adam (1994) sur la poétique des textes et ceux de Derive (2009), Marcotte (2008), Steen (1997) et Billiez (1997) en stylistique, sur les figures de style et sur les usages de la métaphore.

L'opérationnalisation de cet ensemble de concepts liés à la stylistique, à la linguistique, à la sémantique, entre autres, nous a permis de dégager six catégories d'analyse principales, liées aux dimensions de la créativité du texte poétique, que nous appliquons aux textes produits par les élèves. Nous en faisons une brève description dans ce qui suit.

### 2.4.3.1 Créativité syntactico-sémantique

Premièrement, la créativité syntactico-sémantique — qui englobe le paradigme lexico-sémantique — se manifeste par l'usage de nombreuses figures de style : l'antinomie (figure d'opposition ou de contradiction), l'énumération, la gradation, l'hyperbole (figure d'exagération), l'inversion, l'épanadiplose (procédé qui consiste à réutiliser une même phrase, ou un même groupe de mots pour introduire et conclure un texte), la comparaison et les métaphores.

Toujours en lien avec la créativité syntactico-sémantique, nous avons choisi de nous intéresser, de façon privilégiée, à deux figures de ressemblance : la comparaison et les métaphores.

La comparaison se définit comme une figure de la ressemblance ou de l'analogie qui vise à établir un rapprochement entre deux termes ou deux réalités à partir d'un élément qui leur est commun. Le premier terme (le comparé) partage avec le second (le comparant) une caractéristique commune qui est articulée par un mot/outil de comparaison (exemple : Hercule est fort comme un lion). Les quatre éléments sont nécessaires pour que l'on puisse parler de comparaison<sup>23</sup> (Moriceau et Saint-Dizier, 2006). La comparaison est donc une figure plus facile d'accès pour les élèves, car elle porte en elle tous les éléments qui permettent d'accéder au sens, par opposition à la métaphore, et sollicite davantage leur capacité d'inférence.

On peut définir la métaphore comme une figure de rhétorique qui consiste à désigner une entité, un état ou un évènement au moyen de termes qui en désignent un autre

---

<sup>23</sup> Sémanticopédie - Dictionnaire de sémantique. Groupe de recherche en sémantique et modélisation (CNRS). Accessible en ligne à l'adresse : <http://www.semantique-gdr.net/dico/index.php/Accueil>.

(Marcotte, 2008). C'est une figure de style fondée sur l'analogie qui met en jeu le sens figuré, brise la cohésion sémantique de l'énoncé, supprime les catégories sémantiques de base et permet une recatégorisation (Marcotte, 2008). Elle donne accès à un mode plus symbolique du langage oral et écrit (Marcotte, 2008 ; Ricœur, 1975).

Moriceau et Saint-Dizier (2006) la définissent comme « un système de correspondances partielles (isomorphies) entre un domaine source (le référent) et un domaine cible (le référé), avec préservation globale de la signification »<sup>24</sup>. En plus de l'économie de langage que la métaphore met en œuvre dans un texte, elle aide aussi à concrétiser des sentiments, la conscience. De plus, tout en étant au service de la rhétorique du scripteur, elle joue un rôle essentiel dans la construction de la réalité sociale, culturelle et intellectuelle (Ricœur, 1975), ce qui, pour la présente recherche, fait le lien avec le texte slam. En effet, la métaphore permet de dire/se dire et se raconter, de s'épancher dans un langage imagé, elle favorise l'expression de sentiments intimes et expose les réalités sociales singulières, tout en maintenant une distance protectrice par le jeu des sous-entendus (Vorger, 2011).

Il est intéressant de noter que les métaphores se construisent sur à peu près toutes les catégories syntaxiques ; on parle ainsi de son caractère polymorphe (Moriceau, 2002-2003). Elles peuvent se construire sur des adjectifs et constituent souvent des expressions figées (par exemple, dans l'expression « avoir les idées larges », « Il a un jugement solide », « un noir chagrin »), des noms (comme dans l'énoncé : « la base d'une théorie »), des verbes (comme dans les expressions « Le bateau sillonne la mer », « les prix flambent ») (Marcotte, 2008), ce qui s'avère être, pour notre

---

<sup>24</sup> En ligne : <http://www.semantique-gdr.net/dico/index.php/M%C3%A9taphore>

recherche, un élément qui se rattache aux usages créatifs que les élèves font de cette figure de style.

Pour mieux guider notre analyse de la créativité par les usages des métaphores, nous présentons, dans ce qui suit, une typologie des métaphores qui servira à établir les catégories d'analyse dans les textes des élèves.

Pour opérationnaliser notre analyse du concept de métaphores, qui présente des variations sémantiques et grammaticales nombreuses (Marcotte, 2008 ; Moriceau et Saint-Dizier, 2006), nous nous inspirons de la typologie répertoriée par Marcotte (2008), qui les a regroupées en trois catégories principales : les métaphores primaires ou *in praesentia*, les métaphores complexes ou *in absentia* et les métaphores verbales ou adjectivales, et nous y rajoutons des métaphores complexes, comme les métaphores emboîtées, la métaphore filée et les personnifications (Steen, 1997).

Premièrement, les métaphores *in praesentia*, qui sont les plus répandues (aussi nommées métaphores primaires ou métaphores images (de type  $X = Y$ ), mettent en relation, dans le même énoncé, des groupes nominaux en proposant un terme comparant et un terme comparé, sans expliquer le lien entre les deux. Par exemple, lorsqu'on parle de la « taille de guêpe » d'une femme, ou dans l'expression « mère patrie ».

Deuxièmement, les métaphores *in absentia* (aussi nommées métaphores génériques ou complexes) sont celles où l'implicite joue un rôle important et qui procèdent par ellipse du comparé en mettant en œuvre les mécanismes de l'inférence à partir du comparant et du contexte de l'énoncé. Nous incluons dans ce type de métaphores les proverbes, les personnifications, les métaphores combinées ou emboîtées et les

métaphores filées. Par exemple, utiliser le terme « faucheuse » pour la mort ou « nectar » pour du vin.

Troisièmement, les métaphores verbales ou adjectivales, dont la pierre angulaire est un verbe ou un adjectif et qui sont bâties sur une violation des règles syntactico-sémantiques (Murat, 1985), comme la violation de la règle entre le verbe et le sujet dans « le vent baigne mes cheveux » ou entre le sujet et le complément dans l'expression « Boire les paroles de quelqu'un ».

Une quatrième catégorie d'analyse des métaphores recouvre, entre autres, la métaphore filée ou continuée, soit celle qui se développe dans tout le texte, de même que les personnifications qui accordent des qualités vivantes à des entités non-animées ou non humaines, comme dans cet extrait de Flaubert dans *L'éducation sentimentale* :

Tout à coup, *la Marseillaise* retentit... C'était le peuple. Il se précipita dans l'escalier en secouant à *flots vertigineux* des têtes nues, des casques... si impétueusement que des gens disparaissaient dans cette masse grouillante qui montait toujours comme un *fleuve* refoulé par une *marée d'équinoxe*... En haut elle *se répandit* et le *chant* tomba. On n'entendait plus que le piétinement de tous les souliers, avec le clapotement des voix ! (Flaubert, 2005, p. 333)

Les métaphores emboîtées font partie de cette quatrième sous-catégorie de métaphores complexes. Elles se construisent les unes au sein des autres et on parlera alors de métaphores à plusieurs niveaux. Nous en proposons un exemple dans ces vers tirés d'un poème de Baudelaire extrait de *Les fleurs du mal* : « Comme le foyer seul illuminait la chambre / Chaque fois qu'il poussait un flamboyant soupir / Il inondait de sang cette peau couleur d'ambre ! » (Baudelaire, 2014, p. 108) On peut identifier deux personnifications (le foyer vivant et poussait des soupirs), une

métaphore construite à partir d'un adjectif ou métaphore adjectivale (un flamboyant soupir), une autre construite à partir d'un verbe ou métaphore verbale (il inondait de sang), une autre encore où le poète fait une analogie entre la couleur du foyer et le sang.

#### 2.4.3.2 Créativité textuelle et intertextuelle

La créativité textuelle et intertextuelle constitue la seconde catégorie de notre analyse. Elle se manifeste par les choix d'usage, par les élèves, de tons différents :

1. le ton lyrique se manifeste par une prédominance du vocabulaire affectif, par l'usage de l'exclamation, de l'interrogation oratoire (interrogation rhétorique qui sert à interpeler ou piquer la curiosité du lecteur/auditeur) et de l'apostrophe. On rattache aussi ce ton à un fréquent recours à l'anaphore, à la répétition et à un usage fréquent de certaines figures de style comme la figure de l'exagération (hyperbole) et les figures de la comparaison et de la métaphore.
2. Le ton ironique (satirique) à visée critique et qui relève du registre comique.
3. Le ton didactique se veut pédagogique et se distingue par l'abondance d'explications, de conseils et de recommandations et a pour but de « délivrer un enseignement à une personne ou à un groupe de personne (...) généralement utilisés dans les textes engagés, dénonçant les injustices sociales ou les politiques environnementales et présentant un étayage à l'argumentation » (Émery-Bruneau et Néron, 2016, p. 10).
4. Le ton polémique permet au slameur de dire son refus, son désaccord face à un événement précis, une situation vécue, etc.

5. Le ton cathartique relève du registre dramatique (Émery-Bruneau et Néron, 2016) et vise « l'épuration des passions » (Fraisie, 2013), en lien avec le vécu du slameur (récit de soi).

De plus, la créativité textuelle et intertextuelle se matérialise à travers les choix énonciatifs et par un positionnement énonciatif particulier du narrateur/scripteur (subjectivité ou distanciation du propos à travers l'usage des pronoms de la première personne) (Derive, 2009). En effet, le scripteur fait constamment des choix énonciatifs qui impliquent à la fois son identité, sa subjectivité et la façon dont il envisage son lecteur (auditeur). Le choix d'adopter une énonciation qui le distancie de son propos (usage du il) ou qui l'implique (je, me moi), ou encore le choix d'impliquer son lecteur (nous, on) ou de l'interpeler (tu) sont des choix énonciatifs qui ont une incidence sur la portée du message, qui renforcent « la position énonciative » et qui influent sur « la dimension subjective et affective du texte » slam (Bucheton *et al.*, 2014, p. 20).

Cet aspect de la créativité textuelle recouvre donc les aspects créatifs de la langue écrite avec la « permutation » des instances énonciatives (le « je » et le « on ») (Kristéva, 1974). Cette permutation marque une transgression de la convention linguistique qui veut que l'énonciateur d'un texte se désigne par les instances de la première personne du singulier « je » et qu'il ne puisse être à la fois l'énonciateur du message et son récepteur (« tu »). Il est intéressant de noter que ce procédé, aussi nommé transfocalisation en littérature, généralement perceptible dans les récits à structure complexe, est utilisé par les slameurs et les conteurs comme une forme de distanciation ou de rapprochement avec l'auditoire (Derive, 2013). Bucheton *et al.* distinguent, par ce procédé énonciatif singulier, les textes qu'ils qualifient de « polyphoniques » (2014, p. 4).

La créativité textuelle et intertextuelle se matérialise aussi à travers les phénomènes d'intertextualité (Genette, 1982), qui relève du phénomène de l'hypertextualité, et se manifeste, le plus souvent, par l'emprunt à un texte existant (hypotexte) pour produire un texte nouveau ou hypertexte (Genette, 1982). Elle se matérialise dans les slams par l'usage, direct ou détourné, de citations, de proverbes et de dictons. Elle est liée au phénomène d'hybridation avec les mélanges possibles de séquences descriptives (description de lieux ou portraits), narratives, et de séquences relevant du genre (de discours) engagé, de la poésie lyrique et du récit de soi (Chartrand *et al.*, 2015).

#### 2.4.3.3 Créativité lexicale

En troisième lieu, nous abordons la créativité lexicale, qui se manifeste dans les textes slams par les phénomènes d'emprunt et d'hybridation, comme les mélanges et les changements de code et de registre, et comme le recours à des langues vernaculaires (joual) ou à des technolectes liés à des groupes sociaux, comme le technolecte du hip-hop (Sarkar et Winer, 2006 ; Sarkar, Winer et Sarkar, 2005 ; Vorger, 2011, 2015).

#### 2.4.3.4 Créativité morphologique et morpo-phonologique

Enfin, nous étudions la créativité morphologique et la créativité morpo-phonologique. La première concerne les procédés qui s'apparentent à la réduction de la forme des mots avec le recours aux troncations, aux siglaisons et au verlan, particularités des écritures slams et raps. La seconde se distingue par l'utilisation de figures de la paronymie et de l'homophonie comme procédés d'hybridation entre

l'écrit et l'oral, et aussi par le recours à l'homophonie (mer/mère) pour jouer sur l'équivoque et le double sens<sup>25</sup>.

#### 2.4.4 Synthèse des thèmes abordés

Pour conclure, nous croyons que le cadre conceptuel de cette recherche nous a permis de faire le tour des théories et des approches dans lesquelles baigne le champ de l'enseignement-apprentissage de l'écriture ces dernières années et de nous situer au cœur des courants contemporains en didactique de l'écriture. Nous y avons ainsi abordé les concepts importants pour notre recherche, notamment les concepts de motivation à l'écrit, en étudiant, de façon exhaustive, le construit de la motivation à apprendre sous toutes ses facettes. Nous avons développé nos vues et celles des chercheurs du champ sur le concept de la motivation à écrire et ses construits en nous attachant sur le SEP à l'écrit, qui est, lui aussi, un concept et une variable à l'étude dans cette recherche. Ensuite, nous avons établi un lien entre la motivation à écrire et l'écriture créative slam, qui est un autre concept important. Enfin, nous avons abordé la compétence scripturale, dont la composante la moins prise en compte en contexte scolaire (Amabile, 1985 ; Amabile et Gitomer, 1984 ; Beaudot, 1969, 1973 ; Brillant Ranou et Petit, 2016), à savoir la créativité à l'écrit, qui nous intéresse plus particulièrement, et dont nous avons fait un relevé des manifestations dans le slam. Créativité qui traverse plusieurs dimensions de la langue, qui englobe la créativité syntactico-sémantique, la créativité textuelle et intertextuelle, la créativité lexicale, la créativité morphologique et morpho-phonologique, ainsi que la créativité phonologique.

---

<sup>25</sup> La créativité phonologique liée à l'usage des sonorités et des rimes ne sera pas analysée dans cette recherche attendu que cela ne correspond pas à nos objectifs de recherche.

## 2.5 Objectifs de la recherche

Notre question de recherche est, rappelons-le, de voir quelles seraient les retombées d'un atelier d'écriture créative inspirée du slam (AÉCS) sur la motivation à l'écrit, sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) d'élèves du secondaire et sur leur créativité à l'écrit en tant que composant de leur compétence scripturale. Nous avons déterminé, en fonction de celle-ci, les deux objectifs spécifiques suivants :

1. décrire les retombées de l'atelier d'écriture créative inspirée du slam (AÉCS) sur la motivation à écrire et sur l'un de ses construits, le SEP à l'écrit, d'élèves du secondaire (garçons et filles) ;
2. décrire les retombées de l'atelier d'écriture créative inspirée du slam (AÉCS), sur des éléments de la créativité à l'écrit (créativité textuelle, intertextuelle, lexicale, morphologique et syntactico-sémantique), en tant que composante de la compétence scripturale, d'élèves du secondaire (garçons et filles).

Dans cette recherche, nous ne tiendrons pas compte des éléments de la créativité phonologique, même si, dans un souci d'exhaustivité, nous les avons recensés dans notre cadre conceptuel.

Les objectifs de la recherche étant définis, le prochain chapitre présente la méthodologie retenue pour les réaliser.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Dans ce troisième chapitre, nous commençons par justifier notre choix d'une méthodologie mixte pour répondre à nos objectifs de recherche. Nous décrivons et nous justifions, par la suite, notre échantillon et parlons du milieu dans lequel a lieu la recherche. Puis, nous présentons le devis de la recherche tel que nous l'avons mis en pratique sur le terrain en apportant des précisions sur le devis mixte que nous avons adopté. De plus, nous déclinons les différents instruments prévus pour la collecte de nos données tout en explicitant les choix pour optimiser leur utilisation dans une perspective méthodologique mixte. Enfin, nous présentons l'analyse des données recueillies.

#### 3.1. Méthode de recherche mixte à dominante qualitative

Nos choix méthodologiques émanent d'abord du besoin, pour la recherche en éducation, de dépasser la dichotomie traditionnelle érigée entre recherche qualitative et recherche quantitative pour aller vers de nouvelles formes de devis qui répondent mieux aux exigences du terrain et aux questions posées (Anadon et Guillemette, 2007 ; Berliner, 2002 ; Fortin, 2010 ; Johnson et Onwuegbuzie, 2004 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

L'émergence de nouvelles voies dans la recherche en éducation qui mettent de l'avant des méthodologies mixtes (Fortin, 2010) et à travers lesquelles des chercheurs, de plus en plus nombreux, s'efforcent d'élaborer des devis originaux dans des cadres multiméthodologiques (Check et Schutt, 2012), nous a inspiré ce devis de recherche qui mêle des données quantitatives et qualitatives, et qui adopte des méthodes d'analyse propres aux deux types de recherche.

Nous avons opté pour une recherche de type mixte avec un ancrage épistémologique qualitatif important, adoptant une méthodologie et des instruments permettant de recueillir des données qualitatives, mais intégrant en son sein des instruments quantitatifs (questionnaire sur la motivation à l'écrit de Troia *et al.*, 2012) et des méthodes d'analyse quantitative en soutien (Fortin, 2010).

De fait, la recherche mixte met en jeu la complémentarité des méthodes afin de répondre à des questions de plus en plus complexes, observant des données de natures différentes, mais qui éclairent divers aspects d'une question de recherche concernant la vision de la réalité du chercheur, sa place et son implication dans la recherche, ainsi que sa vision du savoir à produire et sa finalité. L'adoption de cette approche nous a permis d'analyser les objets de notre recherche de façon exhaustive, tout en maintenant un arrimage épistémologique et une posture de recherche distinctifs, et de rattacher la recherche mixte à un paradigme qualitatif ou quantitatif fondamental. De plus, une meilleure combinaison des instruments de recherche (instruments de collecte qualitatifs et quantitatifs) permet d'en démultiplier les avantages (Anadon et Guillemette, 2007 ; Anadon et L'hostie, 2001 ; Berliner, 2002 ; Fortin, 2010 ; Johnson et Onwuegbuzie, 2004 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Adopter une méthodologie mixte présente aussi l'avantage d'atténuer les faiblesses reconnues des méthodes qualitative et quantitative tout en combinant les forces (Fortin, 2010; [Behrens et Smith, 1996 ; Caracelli et Green, 1993, cités par Karsenti et Savoie-Zajc, 2011]).

Entreprendre une recherche de type mixte sous l'angle de la complémentarité des méthodes et des techniques d'investigation est donc ce qui nous a semblé le mieux convenir à notre projet de recherche, pour pouvoir élargir le champ des moyens et des instruments d'observation et d'analyse.

Rajoutons que l'un des points forts de la recherche mixte est sa grande flexibilité et sa grande adaptabilité aux variations du terrain investigué, variations qui sont une des caractéristiques inhérentes aux recherches se déroulant dans des contextes scolaires et, à plus forte raison, lors de l'étude de dispositifs tout nouveaux comme l'AÉCS en contexte scolaire (Guillemette et Baribeau, 2007). Ainsi, les données qualitatives récoltées à partir d'instruments, comme les productions écrites slams des élèves et les données issues des enregistrements des entretiens de groupe (voir plus loin notre devis de recherche), ont été contrebalancées et nuancées par le traitement quantitatif du questionnaire sur la motivation à l'écrit (WAMS) de Troia *et al.* (2012).

Nous nous situons donc dans le cadre des recherches mixtes qui n'excluent aucune méthodologie de collecte ni aucun instrument, et qui visent à combiner leurs effets et leurs apports (Fortin, 2010), car nous pensons que seul ce cadre souple permet de mieux approcher nos objets d'étude, qui sont la motivation à écrire et les manifestations créatives de la compétence scripturale des sujets-scripteurs en contexte d'AÉCS.

Pour cette recherche mixte, nous nous situons dans la lignée des recherches post-positivistes, qui mettent en avant la complémentarité des méthodes de recherche et des instruments de recueil et d'analyse des données, en adéquation avec la nature du terrain de recherche, des données recueillies et des objectifs poursuivis par le chercheur. Ainsi, le fait de croiser des données qualitatives et des données quantitatives apporte une meilleure interprétation des résultats et peut contribuer à

renforcer la validité des résultats et des savoirs apportés par la recherche. « Dans une perspective de recherche mixte, les données qualitatives jumelées à des données quantitatives permettent d'enrichir les perspectives et, éventuellement, les résultats de la recherche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 116).

### 3.2 Justification du choix de coanimer l'atelier d'écriture

Avec cette recherche mixte, nous nous situons dans un paradigme interprétatif, car, dans cette perspective, le savoir à produire ne peut émaner que du contexte même dans lequel se déroule la recherche et auquel il est intimement lié (Fortin, 2010). Nous avons donc adopté la posture d'observation participante, telle que décrite par Soulé (2008) et par Mercier et Dezutter (2012), dans le but de mieux appréhender les relations entre des éléments tels que la motivation à écrire, le SEP et la créativité à l'écrit en contexte d'AÉCS, sous le prisme du cadre conceptuel multidisciplinaire qui est le nôtre.

C'est après avoir étudié des recherches portant sur les ateliers d'écriture en contexte scolaire (Corniff Acosta, 2007 ; Jocson, 2004 ; Koukis, 2010 ; Smithson, 2008) que nous avons constaté que c'est la posture privilégiée par d'autres chercheuses, qui ont adopté des postures identiques, ce qui a permis une interprétation plus fine des résultats de ces AÉCS en contexte scolaire. Dans le cas de notre propre recherche, la coanimation de l'atelier permet une lecture et une interprétation plus précises des propos des participants, et fait le lien entre ce qu'ils pensent du dispositif de l'AÉCS, tel qu'ils l'ont vécu, et ce qu'ils disent à propos de leur motivation et de leur engagement dans l'AÉCS.

Ce choix est parfois l'objet de questionnements dans les recherches qualitatives, car il met en exergue la difficile position du chercheur impliqué socialement dans une recherche en contexte scolaire, dont la position se veut neutre, mais qui ne peut faire d'observations significatives que s'il s'immerge et s'implique dans la recherche en tant qu'observateur et partie prenante du jeu social qui en constitue le contexte. Néanmoins, cette posture trouve de plus en plus d'appuis chez des chercheurs en éducation et en sociologie, qui soutiennent que le fait de rester extérieur au jeu social, dans une recherche qui implique des groupes sociaux organisés tels que des groupes de jeunes adolescents dans une même classe, par exemple, peut induire des comportements artificiels chez les sujets (Bourdieu, 1978 ; Soulé, 2008), ce qui pourrait amoindrir la portée des observations. Voilà pourquoi, comme le soulignent de nombreux chercheurs (Fortin, 2010 ; Jocson, 2004 ; Soulé, 2008), cette posture d'observation participante intersubjective, inhérente à toute recherche qualitative en contexte scolaire, permet au chercheur de mieux vivre et comprendre, de l'intérieur, la réalité des sujets de sa recherche qui sont impliqués dans des activités d'apprentissage (Jocson, 2004). De plus, la nature même du dispositif de l'AECS, qui s'inspire fortement des ateliers d'écriture de loisirs dans lesquels les participants sont volontaires et où l'animation peut se faire à plusieurs (par exemple, un enseignant et un spécialiste du genre abordé, un slameur ou un auteur), sert de justification à notre choix de coanimer cet atelier (Lafont-Terranova, 2009). En effet, l'enseignante volontaire étant totalement étrangère au dispositif de l'AE et au slam, il était nécessaire que nous prenions en charge certains aspects, comme la présentation du slam, de sa nature, pour montrer aux élèves des exemples assez diversifiés de slameurs, pour proposer à l'enseignante et aux élèves des activités d'écriture créative, pour guider, orienter et répondre à certaines questions des élèves.

Nous sommes consciente que la posture du chercheur « impliqué » dans sa propre recherche peut constituer un biais. Voilà pourquoi nous avons choisi de nous situer

dans un cadre de recherche mixte, qui nous a permis de contrebalancer la subjectivité inhérente aux recherches qualitatives par un pan de recherche quantitatif avec des données recueillies au moyen d'un questionnaire portant sur la motivation à l'écrit, *The Writing Activity and Motivation Scale* (Troia *et al.*, 2012b).

Concernant notre posture d'observation participante, nous avons décliné notre fonction et notre rôle, de façon très simple, en employant les mêmes formulations pour les trois groupes d'élèves (Fortin, 2010). Ainsi, nous avons donné les mêmes explications, brèves et succinctes, aux élèves des trois groupes-classes qui ont participé au projet. Puis, nous avons expliqué, conjointement avec l'enseignante de français responsable des trois classes ( $N = 95$ ), les modalités de déroulement de l'AÉCS. Une introduction au slam et à l'écriture créative poétique a aussi été dispensée aux trois groupes, par la chercheuse, durant une période.

Le recours à une méthodologie mixte (données qualitatives et quantitatives et traitement qualitatif et quantitatif des résultats) nous a permis de tirer du sens des résultats des entretiens de groupe semi-dirigés, des productions écrites slams (données qualitatives) et des résultats du questionnaire sur la motivation à l'écrit (WAMS<sup>26</sup>).

Enfin, cela nous a permis de trouver la posture idoine, en particulier au moment de l'interprétation des résultats. L'analyse quantitative des données avant leur interprétation apporte la rigueur et les précautions nécessaires au traitement et à l'interprétation des résultats, qui sont le fruit de notre immersion en tant que chercheuse et aussi en tant que membre provisoire dans l'AÉCS, au même titre que les groupes d'élèves et leur professeure.

---

<sup>26</sup> Voir le Questionnaire sur la motivation à l'écrit (WAMS), tiré de Troia *et al.* (2012b), en annexe A.

Parmi les mesures de contrôle que nous avons mises en place, signalons le fait que nous avons dévoilé aux participants le but de la recherche et ce qui était attendu d'eux : écrire des slams et participer, s'ils le voulaient, à un grand slam final. Précisons que notre intrusion dans la classe pouvait avoir pour effet d'inhiber les élèves et leur donner l'impression que nous avions pour objectif d'évaluer leurs performances à l'écrit. Nous avons donc veillé à leur préciser que leur travail en AÉCS ne ferait l'objet d'aucune évaluation de notre part ou de la part de leur enseignante. Cela a permis aux élèves de faire le choix de s'impliquer ou non, librement, dans le projet et d'écarter le biais que pouvait représenter notre intrusion dans le microcosme de leur classe, transformée en AÉCS, et aussi de supprimer complètement l'effet de la « note » qui pouvait agir comme un élément de motivation (extrinsèque). Par là, notre but était de susciter une participation la plus volontaire et spontanée possibles aux activités d'écriture, pour mieux comprendre les mécanismes subtils qui suscitent la motivation, ou qui au contraire l'inhibent, en dehors de l'évaluation conventionnelle. Ce que nous avons voulu observer, c'est avant tout la façon dont certains facteurs interagissent au sein d'un contexte précis, qui est ici celui de l'AÉCS, pour parvenir à identifier certains éléments contextuels et individuels qui peuvent favoriser l'engagement dans la tâche scripturale (Johnson et Onwuegbuzie, 2004 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011 ; Pinard, Potvin et Rousseau, 2004).

En guise de récapitulation, nous dirons que, tout en conservant une posture interprétative propre au paradigme qualitatif, où « la subjectivité et l'intersubjectivité sont considérées comme des postures incontournables pour construire des savoirs et non comme des obstacles à la production des connaissances » (Anadon et Guillemette, 2007, p. 29), nous revendiquons une posture plus pragmatique, en lien à la méthodologie mixte que nous avons mise en place et aux instruments de collecte, aux données recueillies et à leur analyse (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011 ; Fortin, 2010), et cela, afin de mieux répondre à nos objectifs de départ qui étaient de décrire

les retombées de l'AÉCS sur la motivation à écrire et sur la créativité à l'écrit d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire.

### 3.3 Participants et contexte

Les participants de cette recherche sont des élèves de trois classes de troisième secondaire ( $N = 95$ ), soit cinquante-trois filles et quarante-deux garçons, recrutés dans un collège mixte de la région de Montréal. Ces derniers ont participé, au sein de leurs classes respectives ( $N = 3$ ), à un AÉCS (10 séances, dont la durée varie d'une à deux heures chacune, vu que, selon les emplois du temps des classes concernées, les horaires étaient variables). Les élèves étaient encadrés par une enseignante volontaire pour tenter l'expérience de l'AÉCS, pour la première fois, avec ses classes.

Les participants à cette recherche ( $N = 95$ ) constituent un échantillon de convenance et intentionnel (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), attendu que nous ciblons des élèves de 3<sup>e</sup> secondaire qui ont déjà des connaissances de base en ce qui a trait au texte poétique, déjà abordé auparavant dans leur curriculum (MELS, 2006, 2009). Le groupe participant à la recherche se compose de trois groupes naturels (Lecomte et Preissle, 1993 ; Paillé et Mucchielli, 2012), car les élèves ont été assignés dans les trois classes de façon aléatoire. Le choix de ces trois classes se justifie par le fait que l'enseignante de français est la même pour les trois groupes. Les participants constituent un nombre suffisant de sujets ( $N = 95$ ) pour la validité des tests statistiques de comparaison de moyennes (Gaudreau, 2011 ; Pires, 1997) pour le volet quantitatif du devis de recherche.

Le choix du 3<sup>e</sup> secondaire se justifie par le fait que c'est durant cette année charnière que l'écart se creuse entre les élèves en difficulté et les autres élèves. C'est aussi en

3<sup>e</sup> secondaire que le phénomène de décrochage scolaire est le plus marqué (MELS, 2010, 2005; OCDE, 2011, 2010a, 2010b). Chez les chercheurs, le décrochage est mis en relation avec les déficits, en lecture et en écriture, en français langue d'enseignement (Karsenti, 2003 ; Laplante, 2012 ; MELS, 2007, 2008, 2010). Leurs résultats de recherche démontrent que c'est au secondaire, à la fin du premier cycle, que surviennent les « difficultés » des élèves, qui se traduisent par une baisse du rendement scolaire et, pour certains, par un décrochage.

Une des particularités des recherches faites avec des échantillons observés dans le contexte scolaire est que, le plus souvent, on a affaire à des groupes de sujets déjà prédéfinis et structurés par les directions des écoles. Voilà pourquoi nous avons dû nous adapter aux contraintes scolaires de notre contexte, attendu que certains facteurs, comme la répartition de façon homogène des sujets dans les trois classes, les plages horaires différentes (matin ou après-midi) et la durée des périodes (entre une et deux heures) échappaient à notre contrôle et étaient fixées en début d'année. L'expérience a eu lieu entre février et mars 2015 .

Attendu que cette recherche explore les liens entre le développement de la compétence scripturale et le contexte écologique dans lequel se déroule l'activité d'écriture, à savoir l'AÉCS, nous accordons une haute importance au contexte spécifique de l'AÉCS. En effet, c'est ce dernier qui permet d'organiser l'activité scripturale dans une perspective collaborative et socioculturelle.

### 3.4 Devis de la recherche

Comme nous l'avons souligné précédemment, c'est le devis mixte qui convenait le mieux à notre recherche, en raison de la nature de l'objet que nous étudions, des

instruments que nous utilisons, du terrain de notre recherche et des acteurs qui y ont participé.

Cette recherche mixte présente deux pans complémentaires, comme le montre le Tableau 3.1 qui fait la synthèse du devis de l'étude. Nous y présentons les deux voies complémentaires que nous avons empruntées pour répondre à notre question de recherche. Précisons que la première voie, à savoir la voie qualitative, est la voie qui domine. Elle s'appuie sur la tenue d'un journal de bord — à des fins de triangulation —, les entretiens de groupe semi-dirigés et le corpus de textes slams finaux produits par les participants. La voie quantitative, quant à elle, bien que moins importante, est appuyée par un questionnaire qui demande un traitement statistique ; celui-ci a servi d'appui pour l'analyse de la voie principale (le pan qualitatif).

**Tableau 3.1**  
Planification de la recherche et de ses principales étapes et enrichissements en fonction des objectifs et instruments de recherche choisis

Classification de la recherche mixte	Recherche mixte à dominante qualitative (Quali-quant)		Étapes de la recherche
Paradigmes de la recherche	Voie principale qualitative <i>(Inductive)</i>	Voie secondaire quantitative <i>(Augmente la compréhension des interactions)</i>	<i>Stratégie séquentielle de recueil des données</i>
Objectifs de la recherche	<p align="center"><b>Objectif 1</b></p> <p>Décrire les retombées de l'AÉCS sur la motivation à écrire et sur le SEP à l'écrit d'élèves du secondaire engagés dans des AÉCS.</p> <p align="center"><b>Objectif 2</b></p> <p>Décrire les retombées de l'AÉCS sur la créativité à l'écrit, en tant que composante de la compétence scripturale, par l'usage de figures de style telles que la comparaison et la métaphore.</p>	<p align="center"><b>Objectif 1</b></p> <p>Décrire les retombées de l'AÉCS sur la motivation à écrire et sur le SEP à l'écrit d'élèves du secondaire engagés dans des AÉCS.</p>	<p><b>I-</b> Temps 1 : étape préexpérimentale. -Passation du questionnaire sur la motivation à écrire : (WAMS de Troia <i>et al.</i>, 2012b).</p> <p><b>II-</b> Recueil des slams finaux.</p> <p><b>III-</b> Temps 2 : étape post-expérimentale - Passation du questionnaire sur la motivation à écrire, (WAMS de Troia <i>et al.</i>, 2012b). -Entretiens de groupe semi-dirigés.</p>
Méthodologie, stratégies choisies et déroulement séquentiel du recueil des données	<p>Méthodologie principale <i>(qualitative-compréhensive)</i></p> <p>- Entretiens (Objectifs un et deux)</p> <p>-Recueil des slams finaux des élèves (Objectifs un et deux)</p>	<p align="center">Stratégie supplémentaire <i>(permet de maintenir la validité de la procédure)</i></p> <p>Passation du questionnaire de la motivation à l'écrit au temps 1 (avant AÉCS), puis au temps 2 (après AÉCS).</p>	
Instruments de recueil des données	<p>-Canevas d'entretiens de groupe semi-dirigés.</p> <p>-Enregistrements audios des entretiens.</p> <p>-Slams finaux des élèves (Textes écrits)</p>	<p>Questionnaire sur la motivation à écrire (WAMS de Troia <i>et al.</i>, 2012b).</p>	

Boultif (2016), adaptation de Fortin (2010)

### 3.5 Instruments de recueil des données

Ce devis mixte à dominante qualitative intègre les instruments familiers à la recherche qualitative (les textes slams finaux produits par les élèves, et un guide d'entretien pour les entretiens de groupe semi-dirigés) (Creswell, 2007 ; Denzin et Lincoln, 2000 ; Fortin, 2010) et un questionnaire sur la motivation à l'écrit<sup>27</sup> qui relève habituellement des dispositifs des recherches quantitatives (Fortin, 2010 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

#### 3.5.1 Questionnaire sur la motivation à l'écrit<sup>28</sup>

C'est la recherche de Troia *et al.* (2012b), menée sur la motivation à écrire de trente-six élèves du primaire, qui a inspiré la portion quantitative de notre recherche. Lors de leur recherche menée en 2009, Troia *et al.* ont utilisé deux échelles pour mesurer deux des construits de la motivation. Une première qui mesure la motivation et le SEP des élèves, l'« *Attitude and self-efficacy rating scale* » (ASERS), et une seconde échelle qui mesure la motivation à écrire orientée vers des buts de maîtrise, de performance ou d'évitement des élèves, le « *Writing goals scales* » (WGS). Ces deux échelles ont été élaborées à partir de trois autres questionnaires qui mesurent eux aussi la motivation, à savoir : ceux élaborés par Pajares, Hartley et Valiante (2001), par Shell *et al.* (1995) et par Eccles *et al.* (1989). C'est ainsi qu'a été conçu et testé le questionnaire dont nous nous servons pour notre propre recherche : le *Writing Activity and Motivation Scale* (WAMS) (Troia *et al.*, 2012b).

---

<sup>27</sup> Voir en annexe A : Questionnaire sur la motivation à l'écrit (WAMS) de Troia *et al.* (2012b).

<sup>28</sup> *The writing activity and motivation scale* (WAMS) de Troia *et al.* (2012b).

Le questionnaire sur la motivation à l'écrit (WAMS), qui comporte deux sections, permet de mesurer la variation de la motivation à écrire et celle de ses construits, et il permet d'établir des comparaisons entre les variations de ces construits (Troia *et al.*, 2012b). Rajoutons que le WAMS a été testé et validé aux États-Unis par Troia et ses collaborateurs avec 618 élèves du primaire et du secondaire (2012a) et qu'il a donné de très bons résultats quant à sa fiabilité et à la robustesse de ses tests statistiques.

Le *Writing Activity and Motivation Scale* (WAMS) nous a été envoyé via courriel, dans sa version anglaise, par le chercheur responsable de l'équipe qui l'a élaboré et testé (Troia *et al.*, 2012b). Le chercheur nous a autorisée, par la même occasion, à en faire usage pour notre recherche.

### 3.5.2 Description du questionnaire sur la motivation à l'écrit

Tout d'abord, précisons que c'est une version en français, traduite de l'original, que nous avons utilisée pour notre recherche. En effet, nous avons pris le soin de le traduire, sans en modifier la teneur, puis de le faire valider linguistiquement, sur le fond et sur la forme, par un panel de sept spécialistes dans le domaine de l'éducation constitué des deux membres de notre comité de recherche, dont une des membres est aussi traductrice professionnelle, trois enseignants du secondaire à Montréal ainsi que deux conseillers pédagogiques (dont l'un est doctorant en éducation et chargé de cours à l'UQAM), qui ont exercé comme enseignants de français et d'anglais au secondaire, à Montréal. Il a aussi été testé en français auprès de 6 élèves du secondaire pour en valider la compréhension des énoncés et des questions.

Les trente premiers items, qui constituent la première portion du Questionnaire sur la motivation à l'écrit WAMS (Troia *et al.*, 2012b), concernent les divers construits de

la motivation à écrire ; ils se subdivisent en six thématiques en lien avec les construits de la motivation à écrire. Sept items servent à mesurer le sentiment d'efficacité personnelle à l'écrit (SE) (par exemple : SE2- Je crois que je suis capable de produire de bons textes écrits). Quatre autres items mesurent l'attribution causale du succès ou de l'échec en écriture (AT) (par exemple : AT17- Je peux écrire de bons textes, car écrire, c'est facile pour moi). Cinq items mesurent la valeur et l'intérêt accordés à la tâche d'écriture (TV) (par exemple : TV8- L'écriture est une activité qui peut procurer beaucoup de plaisir). Quatre items mesurent la motivation orientée vers des buts de maîtrise (MG) (par exemple : MG1- J'aime écrire sur des sujets qui constituent un défi et suscitent ma réflexion). Quatre autres items mesurent la motivation orientée vers des buts de performance (PG) (par exemple : PG13 - Dans mes cours, j'essaye toujours d'obtenir les meilleures notes dans les productions écrites). Et enfin, six items mesurent la motivation orientée vers des buts d'évitement (AG) (par exemple : AG3- Je préfère lire plutôt qu'écrire).

Pour cette première partie du questionnaire, les choix de réponse, qui s'échelonnent de « totalement en désaccord » à « totalement d'accord » en passant par « je ne sais pas », sont accompagnés d'une échelle de pourcentage allant de 0 % à 100 %, ce qui permet d'établir un pourcentage d'accord ou de désaccord avec les 30 premiers items du questionnaire<sup>29</sup> en lien avec les déclarations des 95 répondants.

La seconde partie du questionnaire, quant à elle, comporte dix items additionnels qui permettent d'interroger les élèves sur la fréquence de certaines pratiques scripturales scolaires ou extra scolaires. Les élèves devaient encercler la réponse qui correspondait le mieux à leur pratique (par exemple : question 4- Dans le dernier

---

<sup>29</sup>Voir annexe A : Questionnaire sur la motivation à l'écrit traduit et adapté à partir du *Writing activity and Motivation Scale* (WAMS) de Troia *et al.* (2012).

mois, j'ai écrit un poème presque jamais - une ou deux fois - plusieurs fois - de nombreuses fois - presque tous les jours).

Précisons que pour cette deuxième partie du questionnaire, nous ne nous intéressons qu'à deux items, à savoir la question (4), qui porte sur la fréquence d'écriture de textes poétiques, et la question (7), qui porte sur la fréquence d'écriture de pièces de théâtre, de dialogues ou de chansons. Nous justifions notre intérêt pour ces deux questions par le fait qu'elles abordent toutes deux des textes créatifs, et nous envisageons de voir les retombées de l'écriture créative inspirée du slam sur des genres assez proches, comme les chansons et la poésie.

Précisons que nous nous sommes conformée aux modalités d'administration établies par les concepteurs de ce questionnaire. Nous l'avons fait remplir aux élèves qui constituaient notre échantillon une semaine avant le début de l'AÉCS au temps 1(T1), puis après la fin de l'expérimentation au temps 2 (T2), en veillant, dans ce cas, à ce qu'il soit complété durant le mois qui a suivi la fin de l'expérimentation auprès des élèves de nos trois classes de troisième secondaire ( $N = 95$ ), comme cela a été réalisé par les concepteurs de ce questionnaire lors de leurs expérimentations aux États-Unis.

### 3.5.3 Analyse du questionnaire sur la motivation à l'écrit

Pour la préparation de notre base de données, nous avons procédé à la création d'une matrice pouvant contenir les réponses du pré et du post-test dans le logiciel *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Nous avons saisi les réponses aux items du questionnaire WAMS en veillant à sauvegarder l'anonymat des réponses. Pour ce faire, nous avons attribué un code unique à chaque répondant et avons aussi identifié,

de façon distinctive pour chacun, les réponses au T1 et au T2 (avant et après l'AECS).

En lien avec les différents items du « Questionnaire sur la motivation à l'écrit » (WAMS de Troia *et al.*, 2012) que nous avons fait remplir aux élèves, nous avons entré les variables qui correspondent aux dimensions évaluées par le questionnaire sur la motivation à l'écrit, puis nous avons procédé manuellement à la saisie des réponses contenues dans les 95 questionnaires complétés par les élèves des trois classes qui constituent notre échantillon. Nous avons aussi procédé à une vérification de notre base de données afin d'en éliminer les données incomplètes suite aux différents tests effectués.

Notre questionnaire sur la motivation à l'écrit étant composé de deux parties distinctes, l'une portant sur les construits de la motivation (30 items) et l'autre sur les habitudes de scripteurs des répondants (10 items), nous avons traité chaque partie du questionnaire séparément. Pour les items inversés (questions formulées négativement), nous avons procédé à un recodage des valeurs des variables avec la fonction « recode » de SPSS, pour que les valeurs correspondent aux construits de la motivation tels qu'élaborés préalablement par l'équipe de chercheurs qui a créé et validé ce questionnaire (Troia *et al.*, 2012b, 2013). Ainsi, ces items (10 des 30 items qui composent le WAMS), qui permettent d'évaluer, par la négative ou l'inversion, certains construits de la motivation, contribuent à la validité du questionnaire et se trouvent essentiellement dans la première portion du Questionnaire sur la motivation à l'écrit.

Nous avons veillé, comme il se doit dans pareil cas et comme recommandé par Fields (2005), à les recoder en inversant les valeurs des réponses dans le logiciel d'analyse statistique SPSS pour que les réponses correspondent aux valeurs indiquées dans le

WAMS pour chacun des construits de la motivation<sup>30</sup>. Par exemple, à la question de l'item AG3<sup>31</sup> : « Je préfère la lecture à l'écriture », la réponse 0 % en accord, choisie par l'élève, sera recodée 100 ; la question 10 % en accord sera recodée à la valeur 90 ; la valeur 20 % en accord sera recodée à la valeur 80 ; la réponse 30 % en accord sera recodée à la valeur 70 ; la réponse 40 % en accord avec l'item de la question sera recodée à la valeur 60 dans SPSS ; la réponse 60 % en accord sera recodée à la valeur 40, la réponse 100 % en accord sera recodée à la valeur 0, et enfin, la réponse 50 % en accord garde la même valeur, à savoir 50. Nous avons procédé de la même manière avec les 10 items inversés.

Le travail sur les données ne s'arrête pas là, nous avons aussi produit de nouvelles variables à partir des items qui correspondent à chacun des construits de la motivation, calculées à partir du questionnaire WAMS et prédéterminées par Troia et ses collaborateurs (2012b), variables qui permettent d'évaluer le construit de la motivation à écrire et son évolution entre le T1 et le T2, et pareillement pour le sentiment d'efficacité à l'écrit, qui sont, rappelons-le, les deux construits que nous voulons observer de plus près au moyen des données quantitatives recueillies grâce au questionnaire sur la motivation à l'écrit auprès de notre échantillon de 95 élèves.

Ainsi, pour mesurer la moyenne de la motivation à écrire et du SEP à l'écrit des élèves, nous avons procédé à la création de deux variables identifiées comme moyenne de la motivation à écrire et moyenne du SEP à l'écrit. Ces deux nouvelles variables sont composées de la moyenne agrégée des items SE2, SE7, SE16, SE 21, TV5, TV8, TV12, TV18, TV22, AT17, AT20, AT40i pour la motivation à écrire, et

---

<sup>30</sup> Ces items sont signalés par la lettre (i) pour « item inversé » dans notre base de données.

<sup>31</sup> Le libellé AG3 (*Achievement goal*) se transforme en AG3i prétest inversé et AG3Pi posttest inversé, dans la base de données.

de l'agrégation des moyennes de réponses aux items SE1, SE7, SE9i, SE16i, SE19i, SE21, SE24i pour le SEP à l'écrit.

La production de ces nouvelles variables par agrégation d'items, prédéterminés par Troia et son équipe de chercheurs (2012b), nous a permis d'effectuer des tests statistiques de variance et de vérifier la corrélation entre la moyenne du SEP à l'écrit, la moyenne de la motivation à écrire et les variables groupe-classe et sexe des répondants (au T1 puis au T2).

#### 3.5.4 Modalités d'administration du questionnaire sur la motivation à l'écrit

L'enseignante de français, qui collabore au projet, a été chargée de faire remplir le questionnaire aux élèves de ses trois classes ( $N=95$ ), une première fois dans la semaine précédant le début de leur participation à l'AÉCS, et une deuxième fois quelques jours après la fin des ateliers. Nous avons procédé à la lecture, aux élèves de chaque classe, d'items et de réponses possibles servant d'exemples (non liés aux thématiques abordées dans le questionnaire : la motivation), en guise de modélisation, pour nous assurer que les élèves avaient bien compris comment répondre au questionnaire. Nous étions, ainsi que l'enseignante, présente lors de la passation du questionnaire, afin de les assister en cas de difficultés liées à la compréhension de certains items.

#### 3.5.5 Entretiens de groupe semi-dirigés

Les entretiens de groupe semi-dirigés prévus dans le devis de cette recherche constituent l'une des principales méthodes du dispositif de recherche qualitative

(Fortin, 2010). Ils visaient à identifier, chez les élèves participant aux AÉCS, les facteurs qui agissaient sur leur motivation à l'écrit (SEP à l'écrit, rapport à l'écriture) et qui pouvaient avoir des retombées sur certains aspects de leur compétence scripturale, notamment sur leur créativité à l'écrit. Ce type d'entrevue permet de faire des retours pour clarifier certaines réponses ou pour confirmer certains propos.

À ce propos, Barré-De Miniac (2015) postule que c'est essentiellement le discours du scripteur et ses propos sur la façon dont il envisage sa propre compétence et sa propre expertise en écriture qui permettent de cerner son rapport à l'écriture et qui déterminent sa motivation et son engagement. Des chercheurs comme Delcambre et Reuter (2002) vont dans le même sens. Pour ces derniers, « Le recueil de discours sur les pratiques d'écriture par entretien [...] donne des éclairages sur le rapport du sujet (scripteur) à l'écriture que l'analyse de texte ou la description des façons de faire peuvent difficilement produire » (p. 8). Une approche efficace du SEP et du rapport à l'écriture des élèves serait une approche qui adopte, entre autres, le recueil de déclarations des scripteurs au moyen de l'entretien. En effet, cela permet de réaliser un portrait plus complet de leurs pratiques scripturales. Cela permet aussi, via leurs propos, d'accéder à l'image qu'ils se font d'eux-mêmes en tant que scripteurs et de mieux comprendre la source de leurs difficultés. Ce portrait peut être affiné par des questionnaires portant sur la fréquence de certaines pratiques scripturales en contexte scolaire ou extra scolaire. Ceci nous permet de justifier la pertinence de l'entretien final que nous avons mené avec un peu plus de 50 % des participants à notre AÉCS.

Les questions des entretiens sont adaptées du « Questionnaire en direction des écrivains » de Barré-De Miniac et Poslaniec (1999, p. 179) et sont inspirées du questionnaire sur la motivation à l'écrit (WAMS) (Troia *et al.*, 2012b), donc de notre cadre conceptuel, ceci pour mieux documenter les retombées de l'expérimentation.

La constitution, sur une base volontaire, des sous-groupes pour les entretiens a été supervisée par l'enseignante (pas plus de 4 élèves par groupe).

Nous avons mené ces entretiens de groupe semi-dirigés avec un peu plus de 50 % du total des participants ( $N = 47$ ), en nous fondant sur les écrits de Karsenti et Savoie-Zajc (2011), Gaudreau (2011) et Fortin (2010), qui ont démontré que la saturation des données est atteinte aux environs de 50 % de l'échantillon. Les élèves volontaires que nous avons interrogés ( $N = 47$ ) sont relativement représentatifs en regard du nombre total de participants à l'expérimentation ( $N = 95$ ).

Notre choix s'est porté sur ce type d'entrevue, car elle constitue la catégorie intermédiaire entre l'entrevue non dirigée, qui nous semblait trop libre et malaisée à mener avec de jeunes élèves, et l'entrevue dirigée, qui enferme les interlocuteurs dans une démarche trop rigide qui ne laisse pas de place à la spontanéité de l'intervieweur. Celui-ci ne peut donc pas rebondir sur des propos, enrichir des thèmes et demander des clarifications supplémentaires.

Par opposition, l'entretien semi-dirigé offre un encadrement à l'intervieweur, qui ne le laisse pas totalement démuni face à ses sujets, mais permet de baliser les entretiens et de les orienter sans trop s'écarter des catégories qui intéressent la recherche (Gaudreau, 2011 ; Fortin, 2010). Ainsi, c'est ce type d'entrevue de groupe qui convenait le mieux à notre recherche et à notre vision de la réalité. Une démarche qui se veut qualitative compréhensive ne peut se lire qu'à travers les interactions verbales que peut susciter un entretien de groupe semi-dirigé (Fortin, 2010 ; Cohen, Manion et Morrison, 2000).

Des précautions ont été prises lors de la sélection des sujets de chaque groupe constitué d'au plus quatre sujets volontaires. Nous avons laissé à l'enseignante le soin

de superviser la constitution de ces groupes, mais nous lui avons recommandé de veiller à ce que ces derniers soient homogènes pour que les élèves se sentent plus libres de répondre aux questions et aussi libres d'intervenir les uns à la suite des autres ou d'entamer un échange pour clarifier des propos. Rajoutons que ces entretiens ont été enregistrés à des fins de retranscription.

Les entretiens se sont déroulés de la façon suivante. Après avoir accueilli les élèves et les avoir remerciés pour leur participation volontaire aux AÉCS et aux entretiens, nous leur avons expliqué brièvement les modalités de déroulement de l'entretien en nous appuyant sur le guide de l'entretien prévu à cet effet. Les élèves (quatre au plus) devaient prendre la parole à tour de rôle, décliner leur prénom au préalable et répondre à des questions abordant les thèmes préalablement établis. Durant les échanges, les élèves pouvaient rajouter des éléments d'information s'ils le jugeaient nécessaire. Si les réponses nous semblaient insuffisantes ou peu claires, nous demandions des clarifications ou relançons par des questions supplémentaires, plus particulièrement quand des thématiques liées à la motivation à écrire et au SEP faisaient surface.

Les thèmes abordés lors des entretiens de groupe semi-dirigés touchaient principalement au travail de l'écriture en AÉCS, son organisation et ses modalités (temps d'écriture, écriture en dyade, écriture individuelle, partages en grand groupe, réécriture, etc.). Il a aussi été question de motivation à écrire, en lien avec les modalités organisationnelles de l'AÉCS, le texte slam lui-même et ses contraintes poétiques. D'une façon générale, nous nous intéressions à la façon dont l'expérience d'écriture en AÉCS avait pu influencer sur leur motivation et sur leur SEP à l'écrit.

Avec les questions #1, #2, #3, #4 et les questions #6, #7, #8, nous avons recueilli leurs commentaires à propos de l'AÉCS ainsi que leur appréciation des aspects

collaboratifs de cet atelier. Les questions #14, #15, #16, #17, #18 et #19, liées aux perceptions des élèves, ont permis d'aborder le lien entre écriture sur soi, slam et motivation à écrire en AÉCS. Avec les questions #5, #13, #20, #21 et #22, nous avons abordé les aspects ludiques et créatifs de l'AÉCS concernant la motivation à écrire. Enfin, avec les questions #9, #10, #11 et #12, nous avons traité du fonctionnement pédagogique du dispositif de l'AÉCS tel qu'ils l'ont vécu et expérimenté et nous les avons questionnés plus précisément sur leur appréciation des modalités d'organisation du dispositif.

Les questions détaillées figurent en annexe B dans le document intitulé *Guide pour entrevues de groupe post AÉCS*, qui comprend aussi le protocole de passation.

### 3.5.6 Analyse des entretiens

N'Vivo 11 a été utilisé pour l'analyse des retranscriptions des entretiens de groupe semi-dirigés. Pour la préparation de notre base de données, nous avons procédé à la création d'une matrice à partir des thèmes principaux des entretiens et du guide prévu à cet effet (voir annexe B).

Une stratégie d'immersion et de cristallisation des données a été adoptée (Fortin, 2010 ; Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006 ; Paillé, 1996) dans le but de traiter les catégories prédéterminées dans le cadre conceptuel de la recherche et, notamment, celui de la motivation à l'écrit (voir Figure 2.1). Cette approche consiste à trier les données en passant par quatre étapes soit la codification, la catégorisation, la mise en relation et l'intégration. Cette analyse de contenu a été réalisée, à la fois à partir de catégories développées dans le cadre conceptuel et des catégories induites du discours retranscrit.

Un retour sur les entretiens a permis, par un second codage, d'affiner les catégories pour trouver des regroupements. Selon Miles et Huberman (2003), ces opérations de codage/recodage et de tri sont itératives tant qu'émergent de nouvelles catégories. Elles s'achèvent au moment où le chercheur note une saturation au niveau des catégories. En définitive, ce va-et-vient constant entre les différentes thématiques et les catégories préétablies et émergentes s'achève par une triangulation des différentes catégories et par une interprétation donnée par le chercheur.

Nous avons importé les fichiers des retranscriptions des entretiens de groupe semi-dirigés en codant chaque groupe séparément, puis en isolant les propos de chaque élève en veillant à anonymiser leurs propos par l'attribution de pseudonymes. Ces pseudonymes ont servi de code pour désigner les élèves. Cependant, pour pouvoir analyser la fréquence par sexe, les filles ont été désignées par des pseudonymes féminins et les garçons par des pseudonymes masculins. Ainsi, nous avons accès aux propos de chacun séparément, selon les thématiques abordées. Comme N'Vivo11 permet de faire des regroupements de cas par sexe et par groupe-classe, il nous a donc été possible d'analyser la fréquence de réponses par sexe et aussi pour l'ensemble des répondants.

De plus, pour répondre aux exigences de rigueur d'une recherche à dominante qualitative et compréhensive, qui vise à dégager du sens de données qualitatives, certaines mesures de validation de l'analyse des entretiens de groupe semi-dirigés ont été prises (Fortin, 2010 ; Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006 ; Poupart *et al.*, 1998). La première mesure de validation de l'analyse a été de contrôler la saturation des données pour valider la constance interne du codage (Paillé, 1996). Pour ce faire, nous avons procédé à un recodage de tous les entretiens de groupe semi-dirigés après la finalisation du premier codage. Ce second codage a permis d'affiner les catégories dégagées lors de la première analyse des entretiens et a assuré l'atteinte de la

saturation des données ainsi que la fiabilité du premier codage (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). La seconde mesure de validation de l'analyse a consisté à effectuer un contre codage de 20 % des entretiens de groupe semi-dirigés, soit trois entretiens pris au hasard parmi les 13 effectués avec les participants, par un membre de notre comité de recherche. Cette opération de contre-codage a permis de contrôler la saturation des données et de valider les codes et significations dégagés des entretiens menés avec les élèves. Le test non paramétrique kappa de Cohen ( $\kappa$ ), effectué avec N'Vivo 11 à la suite de ce contre codage, a permis de déterminer un coefficient global kappa d'accord interjuges (pour 20 % de l'échantillon) de  $\kappa = 0,72$  (pondérés), ce qui est considéré comme très bon à fort, avec une moyenne d'accord globale égale à 96,15 (pondérée). Rappelons que le test  $\kappa$  de Cohen est considéré comme en désaccord ou pauvre à 0,00 et moins ; très faible entre 0,00 et 0,20 ; médiocre entre 0,21 à 0,40 ; modéré ou bon entre 0,41 et 0,60 ; très bon ou fort entre 0,61 et 0,80 et presque parfait à partir de 0,80 et au-delà (Ruest, Bourget et Guay, 2015).

### 3.5.7 Slams finaux des élèves

Rappelons que les slams analysés ont été produits par les élèves à l'issue de trois périodes d'écriture en AÉCS. Ils ont été recueillis à l'issue du grand slam final qui s'est déroulé lors de l'ultime AÉCS. Ce sont donc ces slams finaux, dans lesquels les élèves étaient laissés libres quant au choix du type de texte, du ton et de la/des thématique(s) à aborder qui ont fait l'objet d'une analyse. Les élèves ont aussi produit un premier texte lors d'activités d'écriture collaborative (atelier slam 3 : écriture en dyade) et ont fait de l'écriture imitative avec un thème imposé (atelier d'écriture 4 et 6 : écrire un texte poétique rimé ou en prose, à partir d'un modèle proposé), puis un retour sur le texte (atelier 7).

L'écriture individuelle du slam final, puis le retour sur le texte, la réécriture et l'édition se sont étalés sur deux ateliers (atelier 8 et 9). Le thème à aborder n'était pas imposé, mais le texte entier ne devait pas dépasser les trois minutes à la déclamation orale. La production, puis la correction et l'édition du texte par les élèves se sont déroulées sur deux périodes d'une heure trente au maximum. Les élèves avaient comme contraintes linguistiques et stylistiques d'inclure au moins deux métaphores ou deux comparaisons.

### 3.5.8 Analyse des slams finaux des élèves

Pour l'analyse de la créativité scripturale dans les slams finaux avec N'Vivo11, nous avons relevé la fréquence d'usage des figures de style telles que les métaphores et les comparaisons, qui figurent parmi nos objectifs de recherche.

Les textes slams ont donc été soumis à une analyse de contenu (Fortin, 2010) à partir de catégories et de codes prédéterminés du cadre conceptuel de la créativité à l'écrit (voir Figure 2.2). Ainsi, après création des catégories et des codes à partir du cadre conceptuel de la créativité à l'écrit dans la base N'Vivo11, nous avons procédé à leur relevé systématique dans les slams. Le travail d'analyse dans N'Vivo11 a aussi permis de croiser certains codes liés à la créativité à l'écrit par la création de matrices de croisement permettant de déceler les cooccurrences de certains codes et leur fréquence globale et par sexe dans les slams finaux.

Comme c'est la composante créative de la compétence scripturale qui nous intéressait particulièrement pour cette recherche, où nous focalisons sur la créativité syntactico-sémantique par l'usage des métaphores et des comparaisons concernant la fréquence du recours au langage imagé et au sens figuré (Louis, 2002), nous nous sommes

appuyée sur la carte conceptuelle (présentée dans le chapitre précédent à la Figure 2.2) issue du cadre conceptuel de la créativité à l'écrit développé au chapitre deux.

Nous avons analysé les slams finaux de deux façons différentes. D'abord, en procédant à un relevé par fréquence des codes (figures de style) dans les slams finaux, en considérant le fait qu'un texte slam pouvait contenir plusieurs figures de style et qu'une même figure de style (code) pouvait être employée plusieurs fois par un même élève. Nous les avons donc toutes recensées. Ensuite, en procédant à un relevé par occurrences de ces mêmes codes pour chaque élève (une seule fois pour chaque code, même si l'élève en faisait un usage multiple) afin de mieux comprendre combien de participants ( $N = 95$ ) (globalement, pour tout le groupe, et séparément pour les filles et les garçons) avaient produit des figures de style et lesquelles ils utilisaient le plus. Nous avons donc veillé à recenser cette fréquence par cas (chaque slam représente un cas, soit un garçon ou une fille) en considérant une seule occurrence par cas, et cela, même si le code (figure de style) était présent plusieurs fois dans un même slam.

Cette double analyse permet de mieux comprendre les usages créatifs de la langue chez les participants de façon globale (fréquence des codes) et, de façon plus précise, une analyse plus fine des usages créatifs pour chacun des participants (occurrences de chaque type de figures de style pour chaque participant).

Cependant, compte tenu de la variété des manifestations de la créativité textuelle (Figure 2.2, p. 93) qui se révèle possible dans le slam, qui autorise l'emploi de tons divers et qui aborde des thématiques diversifiées, des modalités d'énonciation particulières et de nombreuses hybridations, parfois inédites, nous nous sommes aussi penchée sur certains aspects de la créativité textuelle et intertextuelle — tels que la richesse et les combinaisons (hybridations) de séquences textuelles relevant de genres discursifs différents (Adam, 2005 ; Denizot, 2016), les variations de l'énonciation

concernant la subjectivité, les tons adoptés et la visée ou intention d'écriture — dans les slams finaux des élèves (Marceau et Peyrouse, 2008 ; Vorger, 2011).

Dans un premier temps, nous avons effectué un relevé exhaustif des usages créatifs dans les slams finaux ( $N=95$ ) en nous fiant à notre grille de traitement de la créativité (Tableau 3.2, p. 133). Puis, dans un second temps, nous avons établi la fréquence d'usage de certaines figures de style et de certains usages créatifs de la langue écrite — par exemple, celles relevant des usages du sens figuré et du sens propre (métaphores et comparaisons) — pour nous permettre de mieux comprendre l'effet du slam sur l'appropriation (réappropriation) de la langue et de l'écrit.

Par la suite, le logiciel N'Vivo11 a permis de créer des matrices de croisement afin de croiser des fréquences et des occurrences, globalement et par sexe. De même, ces matrices de croisement ont permis de croiser les fréquences et les cooccurrences de certains codes dans un même slam et entre les élèves du groupe pour voir combien d'élèves avaient fait des usages similaires ou associés de certains codes. Ainsi, le Tableau 4.12 est le résultat du croisement des thèmes abordés par fréquence, avec les tons adoptés par les élèves dans les slams finaux, ce qui permet de voir quels sont les thèmes les plus fréquents et de les rattacher à des tons spécifiques. Il en est de même pour le Tableau 4.13, qui est issu d'une matrice de croisement entre les différentes modalités d'énonciation et les genres de discours adoptés dans les slams finaux.

Tableau 3.2  
Grille d'analyse des éléments de la créativité présents dans les slams finaux

Créativité	Exemples	Relevé du total des occurrences des figures de style dans le corpus	Fréquence globale des figures de style par cas (slam)	Fréquence des figures de style pour le groupe et par sexe filles et garçons
Textuelle et intertextuelle	Ex. : thèmes, genres (de discours), énonciation, tons. Proverbes, citations.	<i>Fait partie de nos objectifs de recherche.</i>		
Lexicale	Ex. : emprunts, mélange de langues et de codes, néologismes, technolectes pop, rap, slam.	<i>Fait partie de nos objectifs de recherche.</i>		
Morphologique	Ex. : troncades, siglaisons, verlan.	<i>Fait partie de nos objectifs de recherche.</i>		
Syntactico-sémantique	Métaphores, comparaisons, autres figures de style.	<i>Fait partie de nos objectifs de recherche.</i>		
Morpho-phonologique	Homophonie, paronymie, hybridation.	<i>Fait partie de nos objectifs de recherche.</i>		
Phonologique	Jeux avec les sonorités, rimes, allitérations, etc.	<i>Ne fait pas partie de nos objectifs de recherche et n'est donc pas abordé dans cette étude.</i>		

Boultif (2016), d'après Vorger (2011), Marcotte (2008), Genette (1982) et Kristéva (1974).

Une synthèse des aspects de la créativité à l'écrit (Figure 2.2) nous a aussi permis de compléter le relevé des manifestations de la créativité à l'écrit dans les slams des élèves et d'en étudier la variété des manifestations. Pour ce faire, nous avons converti cette figure en grille de recension de la créativité à l'écrit qui illustre les catégories prédéterminées (Paillé et Mucchielli, 2012) qui ont servi pour notre analyse de fréquence par code et aussi par cas (chaque cas représente un slam final d'élève), dans N°Vivo11.

### 3.5.9 Validation de l'analyse des aspects créatifs dans les slams finaux

Le recueil des productions des élèves nous a permis de voir s'ils écrivaient davantage (fluidité) et s'ils faisaient preuve de créativité (Amabile, 1985 ; Amabile et Gitomer, 1984) à travers l'usage du sens figuré et la richesse des figures de style employées, ceci pour mieux nous aider à décrire les retombées des AÉCS sur la créativité.

Un test non paramétrique kappa de Cohen ( $\kappa$ ), a été effectué au moyen du logiciel N'Vivo11 sur nos données, préalablement analysées par nous-mêmes. Le but était de déterminer le degré d'accord entre notre analyse des aspects créatifs dans les slams finaux et l'analyse d'un observateur externe, pour en valider les résultats.

Nous avons donc soumis le tiers de notre corpus, soit 20 slams (Gaudreau, 2011 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011 ; Paillé, 1996), à un enseignant de français qui a exercé au secondaire plus de 25 ans (enseignement du français et du latin). Il a aussi produit un recueil de poèmes et a participé à des tournois slams à Montréal. Titulaire d'une maîtrise en éducation et doctorant en éducation, il se spécialise en enseignement de l'écriture. Il exerce depuis quelques années comme chargé de cours et assistant de recherche en éducation à l'UQAM. De plus, il donne des conférences et des formations un peu partout au Québec autour de l'enseignement-apprentissage de l'écriture au secondaire et à la formation générale des adultes. Ce choix étant approuvé par notre comité, nous lui avons demandé de recenser les manifestations de la créativité à l'écrit (voir le Tableau 3.2 *supra*), et en particulier les métaphores (et leurs types) et les comparaisons, dans 20 slams tirés au hasard de notre corpus de slams finaux ( $N=95$ ) pour valider notre codage. Précisons que nous avons soumis préalablement les catégories de figures de style à l'étude décrites dans notre cadre conceptuel à un membre de notre comité pour validation.

Les résultats du contre codage effectué par le chercheur désigné, confrontés aux nôtres montrent un accord interjuges ayant un coefficient global (pour tout notre échantillon) de  $\kappa = 0,62$  (pondérés), ce qui est considéré comme très bon ou fort, avec une moyenne d'accord égale à 94,26 (pondérée) pour les comparaisons et de 72,64 (pondérée) pour l'analyse des métaphores et de leurs typologies. Rappelons que le test  $\kappa$  de Cohen est considéré comme en désaccord ou pauvre à 0,00 et moins ; très faible, entre 0,00 et 0,20 ; médiocre entre 0,21 à 0,40 ; modéré ou bon entre 0,41 et 0,60 ; très bon ou fort entre 0,61 et 0,80 et enfin presque parfait entre 0,80 et au-delà (Ruest, Bourget et Guay, 2015).

### 3.6 Journal de bord de la chercheuse

Comme nous l'avons dit précédemment, nous avons adopté une posture d'observation participante. Cette posture, qui fait partie du dispositif des recherches qualitatives compréhensives et que l'on rattache généralement à l'observation non structurée, permet de mieux s'imprégner du contexte de la recherche et d'en tirer des données intéressantes et riches (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006 ; Paillé et Mucchielli, 2012 ; Paillé, 1996). En tant qu'élément du contexte proche du groupe de sujets qui participe à la recherche, le chercheur dans cette posture peut mieux observer et noter les événements, les conversations, les interventions et les interactions des sujets. Bien que les dispositifs d'observation soient peu contraignants, nous devons déterminer quoi observer et dans quel but ? Pour répondre à ces questions fondamentales, nous nous sommes aidée d'une grille guide

d'observation<sup>32</sup> qui a permis de fixer des points d'observation précis des manifestations de la motivation en contexte d'atelier d'écriture.

Notre grille d'observation maison, qui tient compte de nos objectifs de recherche, a été élaborée en partant de deux grilles testées et validées par des équipes de chercheurs en éducation qui ont travaillé sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en atelier d'écriture de même que sur la motivation scolaire.

La première grille, concernant les observations liées à la motivation en contexte de classe, est une adaptation de la *Grille d'observation des attitudes des élèves en classe* de Viau (2003a). La seconde grille, relative à l'observation du déroulement et des interactions en atelier d'écriture, est la *Grille d'observation d'ateliers d'écriture*, qui est le fruit du dispositif de recherche d'un collectif de chercheurs dirigé par Barré-De Miniac et Poslaniec (1999). Elle est destinée plus spécifiquement à l'observation des ateliers d'écriture. Elle nous a permis de mieux focaliser notre attention sur les éléments significatifs de l'AÉCS selon nos objectifs.

Nous avons veillé à adapter notre grille unifiée d'observation des AÉCS à nos objectifs de recherche, mais il n'en demeure pas moins que nous avons été attentive à toutes les manifestations qui pouvaient apporter des éclairages nouveaux à notre question de recherche ou répondre à nos objectifs spécifiques.

Aussi, l'observation et la consignation des événements-clés de l'AÉCS ont été soigneusement menées avec l'objectif de suivre l'évolution générale de l'atelier et l'implication ou non des élèves au fur et à mesure du déroulement de celui-ci. Nous

---

<sup>32</sup> Voir annexe C : Journal de bord guide d'observation *in situ* d l'AÉCS (d'après Viau, 2003a et Barré-De Miniac et Poslaniec, 1999).

pensons, par exemple, aux points « engagement ou non dans la tâche scripturale », « modifications de comportements de participants durant l'AÉCS », aux modalités qui donnent lieu à une plus grande participation des élèves, à des productions écrites plus riches ou moins riches, aux négociations (entre pairs ou avec l'animatrice de l'atelier/enseignante) et aux questions des élèves.

Nos notes, sous la forme d'un journal de bord, sont venues appuyer notre dispositif d'observation, afin d'y consigner tout ce que nous pouvions observer et ressentir, en contexte, et d'en dégager des messages subtils qui pouvaient émaner du contexte de la recherche (engagement, désengagement de la tâche, évitement, questions des participants, etc.). Il était important, pour nous, d'y noter de façon méticuleuse les remarques ou attitudes des élèves, pour une meilleure compréhension et interprétation des données issues de la recherche. Ce journal de bord a aussi servi à consigner tous les événements inattendus qui ne manquent pas de survenir dans un contexte scolaire et qui peuvent altérer le cours des AÉCS dans les trois groupes-classes, et donc modifier les retombées du projet de recherche ou le cours de nos observations. Enfin, la tenue d'un journal quotidien nous a permis de nous distancier par rapport aux faits notés (Fortin, 2010), en ce sens que nous avons aussi consigné les moments de notre implication dans la classe (si nous étions sollicitée par l'enseignante ou par les élèves) et la manière dont nous agissions pour rétablir notre neutralité de chercheuse observatrice (Soulé, 2008). Le journal a donc servi à trianguler les données et à en faciliter l'interprétation.

### 3.7 Synthèse de la stratégie d'analyse des données

Le Tableau 3.3 résume l'ensemble de la stratégie d'analyse de données et complète le Tableau 3.1 vu précédemment.

Tableau 3.3  
Synthèse de la stratégie d'analyse des données

Stratégie d'analyse des données issues d'une recherche mixte (QUALI-quant).		
	<b>Voie principale</b> Paradigme qualitatif (Méthode de recueil et d'analyse des données qualitatives)	<b>Voie secondaire</b> Méthode quantitative (Instruments de recueil des données quantitatives)
Instruments de recueil de données	Enregistrements audios des entretiens. Transcriptions des entretiens de groupe semi-dirigés. Slams finaux.	Questionnaire sur la motivation à l'écrit, à compléter par les élèves avant, puis après l'AÉCS au temps 1 (T1) et au temps 2 (T2). Slams finaux.
Analyse et traitement des données	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Retranscription et codage.</li> <li>2. Condensation et réduction des données.</li> <li>3. Organisation et recodage des données.</li> <li>4. Triangulation et intégration des données.</li> </ol>	Codage et analyses statistiques descriptives (mesures de tendances centrales, de moyennes et de fréquence)
Mixage et intégration des données	Croisement des données quantitatives avec les résultats des données qualitatives. Élaboration et vérification des conclusions concernant les deux objectifs de la recherche. Réponse à la question de recherche. Présentation des données.	

Adaptée de Fortin (2010)

Finally, the triangulation of results from qualitative data (interviews of semi-structured groups and slam texts) and the cross-checking of these results with those from quantitative data (results of the written motivation questionnaire) allowed us to make an exhaustive analysis of our results, which completes our mixed research device.

### 3.8 Déroulement de l'atelier d'écriture créative inspirée du slam

D'abord, précisons qu'un AÉCS peut comprendre entre six et dix séances ou périodes de cours d'une durée variable (entre 60 et 120 minutes) (Vorger, 2011, Slam-À-L'École, 2015-2017).

Le cycle d'AÉCS que nous avons élaboré s'est déroulé sur 10 séances dont la durée variait entre une et deux heures, dépendamment de l'horaire de chacune des trois classes concernées par le projet (voir le détail des 10 séances de l'atelier à l'annexe D) dans la classe habituelle des élèves, pour chacune des trois classes visées par la recherche.

Les séances de l'AÉCS, dans leur entièreté, ont été élaborées par nous, puis soumises à l'approbation de l'enseignante. Les exemples (textes slams, vidéos) ont été validés par l'enseignante pour qu'ils soient en adéquation avec les contenus du programme scolaire et la progression des apprentissages des élèves.

Nous tenons à signaler que nous avons déjà expérimenté un projet slam alors que nous étions enseignante au secondaire. Nous avons aussi collaboré au montage de séquences d'AÉCS en 2012 et 2013 avec une enseignante du Collège du Mont-Saint-Hilaire pour ses classes de 3<sup>e</sup> secondaire, en guise de préexpérimentation. Nos rencontres et nos échanges avec l'enseignante du Collège du Mont-Saint-Hilaire nous ont permis de mieux comprendre les contraintes du terrain et d'affiner le dispositif des AÉCS pour notre projet doctoral. Ce dispositif a été soumis à notre comité de recherche pour validation interne. Nous avons assisté à toutes les dix périodes de cours en AÉCS et nous avons observé (et filmé) *in situ* le déroulement de chaque moment des AÉCS avec prise de notes pour le journal de bord et pour le recueil des productions des élèves (textes et brouillons).

Les AÉCS adaptés et inspirés par ceux de Vorger (2011), Jocson (2004) et Barré-De Miniac et Poslaniec (1999) se sont déroulés comme suit :

Une première période a servi à familiariser les élèves avec le slam, l'écriture poétique et les étapes stratégiques qui président la production de textes écrits (débat d'idées et convocation de thèmes à partir de textes et de supports poétiques diversifiés, premier jet, travail de révision et d'édition, puis partage avec la classe). Cette première « période » (d'environ une heure) a aussi permis de présenter le slam (avec des vidéos d'artistes slams et des performances slams d'élèves sélectionnées sur *YouTube et Dailymotion*). Le déroulement de l'AÉCS a aussi été expliqué aux participants durant cette première période.

L'expérimentation a donc débuté par une période consacrée à la découverte du genre slam et aussi par l'explication des modalités de travail en atelier d'écriture. Durant cette initiation au slam, les élèves ont été exposés à une variété de textes de type poétique : chanson, slam, poème rimé, prose, calligramme, poème acrostiche, etc. Les participants ont donc lu et écouté du slam et une variété de textes poétiques libres ou qui obéissent aux canons de la versification et de la poésie rimée. Ils ont aussi visionné des vidéos de performances slams avec des slameurs professionnels comme Grand corps malade et David Goudreault, et de jeunes élèves de secondaire qui ont fait l'expérience de l'AÉCS. Les élèves ont aussi eu un rappel de ce qui fait les spécificités linguistiques des textes poétiques et chacune des trois classes a eu à aborder les notions de comparaisons et de métaphores, entre autres, sans entrer dans les spécificités des types de métaphores.

Nous avons choisi d'analyser la métaphore et la comparaison comme figures de style de type syntactico-sémantique, car c'est en troisième secondaire que ces deux notions sont abordées de façon formelle et explicite avec les élèves, même s'il leur est déjà

arrivé d'y être confrontés, de façon informelle, dans les textes des programmes de français du primaire et du premier cycle secondaire, lors d'activités autour du genre poétique. Ces deux figures de la ressemblance ont donc fait l'objet d'un enseignement explicite en atelier d'écriture sous forme de mini leçons (Smithson, 2008) comprenant de la modélisation et un apport réflexif de la part des élèves. Ces derniers ont donné des exemples de ce qu'ils pensaient être une comparaison et ont manipulé et transformé leurs exemples en métaphores (Troia, 2006). Ils ont aussi questionné l'enseignante/animatrice de l'AÉCS durant sa modélisation des deux figures de ressemblance.

Par ailleurs, et même si cet aspect n'a pas été analysé, une partie de la mini leçon a permis de faire un rappel des particularités sonores et prosodiques des textes poétiques. Ces rappels nécessaires ont permis aux élèves de mieux comprendre ce que les slameurs et les rapeurs appellent le *flow*, c'est-à-dire le rythme et le débit de parole, et de faire le lien avec leurs connaissances antérieures sur les rimes, les pieds, les vers, les strophes et les refrains, en général, tout ce qui fait les particularités du texte slam.

En plus de ces notions, le lexique lié au genre poétique a aussi été clarifié, même si pour beaucoup de participants cela était déjà connu, attendu qu'ils avaient déjà travaillé des textes poétiques durant leur scolarité. La mini leçon qui a eu lieu lors de l'atelier slam (1) (voir annexe D) s'est déroulée comme suit pour chaque classe : à partir d'exemples mis au tableau, l'enseignante a illustré et expliqué les deux figures de style et ce qui les différenciait. Entre 15 et 20 minutes ont été consacrées aux échanges avec les élèves, à la clarification de ces deux notions et à des exercices de manipulation sur des énoncés comprenant des métaphores et des comparaisons produites par les élèves et par l'enseignante, pour en saisir les constituants et les variations d'usage possibles. Durant cette période de l'AÉCS, les élèves ont aussi

discuté du sens propre et du sens figuré. Ils ont ensuite été invités à produire des métaphores et des comparaisons à travers des activités d'écriture créative imitative (voir exemple en annexe D, « écrire à la manière de... »), puis à discuter et rétroagir, en petit groupe, sur leurs textes (conférences d'écrivains) (Atwell, 1998, 2017; Smithson, 2008) en explicitant leurs recours aux figures de la ressemblance que sont la métaphore et la comparaison.

Une seconde période a été consacrée à la consultation et aux échanges pour répondre aux questions des élèves en grand groupe. Les élèves ont écouté des slams et ont réagi à la proximité du genre avec le rap. C'est lors de ce second atelier que les élèves ont eu des mini leçons sur les figures de style que sont les métaphores et les comparaisons à travers d'exemples de textes poétiques divers : sonnets, vers libres, poèmes acrostiche. Les élèves ont aussi donné leurs propres exemples d'extraits de chansons de rap et de poésie connus d'eux. Il y a aussi eu rappel et clarification du vocabulaire lié à la poésie et des notions de base comme le vers, la rime, les pieds, etc.

Le reste des périodes ( $N = 8$ ) a été consacré au travail d'écoute de slams, à l'écriture, aux échanges et aux partages des productions des élèves, dans une démarche collaborative.

Ainsi, deux périodes de cours ont été nécessaires pour stimuler la créativité des participants et aussi pour la présentation d'outils en ligne permettant d'enrichir le vocabulaire, les champs lexicaux, les rimes, etc. (voir annexe D). Cette étape nécessaire a permis d'installer la phase dite « d'incubation » des idées et d'effectuer une sélection de thèmes (très généraux, pour ne pas limiter les élèves, mais aussi pour guider ceux qui ont des difficultés) à aborder dans les slams. Par la suite, le passage à l'écrit s'est fait, lui aussi en plusieurs phases : planification et premiers jets

individuels (20 à 30 minutes), révisions collectives (en petit groupe et avec les encadreurs/animateurs). Enfin, deux à trois périodes ont été nécessaires pour faire des retours sur les textes écrits et pour l'édition finale qui précède le slam final (déclamation orale des textes produits devant les autres élèves) et le partage en grand groupe (voir annexe D). Comme nous le disons plus haut, l'avant-dernière période de l'AÉCS a été consacrée à l'édition finale et individuelle des textes slams.

L'organisation de la toute dernière période des AÉCS a été différente, car elle a consisté en la tenue du tournoi de slam pour permettre aux élèves de lire leurs productions finales. Cette prestation a été filmée, avec l'accord de toutes les parties évoluant dans le cadre de la caméra, qui était statique (consentements écrits et accord verbal, renouvelé, avant de se porter volontaire et de venir slamer devant l'auditoire de la classe). Cette prestation n'a toutefois pas fait l'objet d'analyses dans le cadre de cette thèse.

### 3.9 Déroulement de la collecte de données

Nous avons collecté nos données quantitatives une semaine avant le début des AÉCS, en débutant par la passation du questionnaire sur la motivation à l'écrit (WAMS) (Troia *et al.*, 2012b) en deux temps, avant le début de l'AÉCS, puis à la suite de ce dernier<sup>33</sup>. Nous avons fait passer le questionnaire sur la motivation à l'écrit aux 95 élèves des trois classes concernées par notre projet. Cela a duré une vingtaine de minutes tout au plus.

---

<sup>33</sup> Voir annexe A : Questionnaire sur la motivation à l'écrit (Troia *et al.*, 2012b).

Par la suite, ce sont 10 périodes de cours qui ont été consacrées aux AÉCS, et qui ont débuté, comme nous le précisons plus haut par une présentation du genre slam, vidéo à l'appui, et par des échanges avec les élèves sur le texte poétique et ses particularités sonores (rimes). Chacune des séances ou périodes de l'AÉCS a duré entre 60 et 120 minutes. Les AÉCS ont vu leur aboutissement lors du « grand slam final » ou tournoi slam, au cours duquel les élèves qui le désiraient ont déclamé ou slamé leurs textes face à un auditoire composé des élèves de leur classe, de l'enseignante et de nous-mêmes. C'est à ce moment que les productions des élèves ont été recueillies. Enfin, à la suite des AÉCS, nous avons fait passer à nouveau le questionnaire sur la motivation à l'écrit et nous avons mené des entretiens de groupe semi-dirigés avec les élèves ( $N = 49$ ).

### 3.10 Considérations éthiques

Signalons qu'avant de commencer à recueillir des données pour cette recherche, nous nous sommes assurée d'obtenir un certificat éthique qui garantit les droits des participants tout en assurant sa conformité au plan éthique (voir annexe E), en accord avec les règles de confidentialité des données qui encadrent toute expérimentation incluant des élèves mineurs (voir formulaire d'information et de consentement pour participant mineur, annexe F). Puis, nous avons envoyé ce document ainsi qu'une lettre à la direction du collège privé (voir annexe G) pour faire approuver le projet officiellement. Ensuite, nous avons fait remettre des formulaires de consentements à l'enseignante et aux élèves pour signature (10 jours avant le début du projet).

Les objectifs, les modalités ainsi que les aspects de confidentialité de cette recherche ont été expliqués aux participants qui avaient le droit, à tout moment, de se retirer des

AÉCS s'ils en avaient envie. Toutes les données issues des questionnaires, entretiens et slams finaux ont été anonymisées et la liste des codes a été conservée en lieu sûr.

Toute la collecte des données a été menée avec des volontaires uniquement. Les noms utilisés dans cette thèse sont tous des pseudonymes qui remplacent les vrais noms des élèves, dont nous avons veillé à préserver l'anonymat.

Toutes les modalités de cette recherche ont été approuvées par le comité de recherche et par le comité éthique selon le règlement en vigueur dans le cadre du programme de doctorat réseau en Éducation de l'Université du Québec à Montréal (voir certificat éthique à l'annexe E).

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons, en premier lieu, les résultats quantitatifs relatifs à la motivation à écrire et au sentiment d'efficacité personnel à l'écrit (SEP). Pour ce faire, nous nous appuyons sur un questionnaire sur la motivation à l'écrit, *The Writing Activity and Motivation Scale* (WAMS) (Troia *et al.*, 2012b). Puis, nous présentons des résultats sur la fréquence de certaines pratiques scripturales poétiques avant et après l'AÉCS. Nous faisons, en second lieu, le lien entre certains aspects de la compétence scripturale, comme la créativité à l'écrit par l'usage de figures de style telles la comparaison et la métaphore, et l'évolution du SEP des élèves en tant que scripteurs grâce à nos analyses des entretiens de groupe menés avec plus de la moitié de nos participants après la tenue des AÉCS. Enfin, nous présentons l'analyse des productions slams des élèves à travers des aspects de la créativité à l'écrit, en lien, entre autres, avec l'analyse de leurs usages créatifs des figures de style comme la comparaison et la métaphore.

#### 4.1 Résultats au questionnaire sur la motivation à l'écrit

C'est grâce au questionnaire portant sur les activités d'écriture et sur la motivation à l'écrit (WAMS) que nous avons pu recueillir des données sur la motivation auprès de notre échantillon composé de trois groupes d'élèves de troisième secondaire ( $N = 95$ ).

Il comporte en tout 40 items : 30 items qui examinent la motivation à l'écrit et ses six construits, et 10 autres items qui examinent les habitudes de scripteurs des participants.

Rappelons que le questionnaire sur la motivation à l'écrit (Troia *et al.*, 2012b) est composé de deux sections. La première section comporte 30 items qui mesurent la motivation à écrire et qui sont classés selon une échelle de type Likert. Les choix de réponse possibles s'échelonnent de « totalement en désaccord », qui correspond à 0 % d'accord avec l'item en question, à « totalement d'accord », qui correspond à 100 % d'accord avec l'item de la question. Ces 30 items se répartissent de la façon suivante : 7 portent sur le sentiment perçu d'efficacité personnelle ; 4 s'intéressent à l'attribution causale du succès ou de l'échec face à la tâche d'écriture ; 5 portent sur la valeur et l'intérêt attribués à la tâche d'écriture ; 4 s'intéressent aux objectifs de maîtrise de la tâche scripturale ; 4 se centrent sur les objectifs de performance face à la tâche scripturale ; et enfin, 6 portent sur les objectifs d'évitement de la tâche scripturale.

Une deuxième section du questionnaire sur la motivation à l'écrit comporte 10 items, qui portent essentiellement sur les habitudes scripturales des répondants relatives aux pratiques scripturales entretenues ou les genres scripturaux les plus pratiqués par ces derniers. Bien que les élèves aient répondu à tout le questionnaire, nous ne présentons que les résultats relatifs à deux des items de cette seconde partie, qui portent sur l'écriture poétique et l'écriture créative de type slam, en lien avec nos objectifs de recherche.

## 4.2 Analyse des résultats au questionnaire sur la motivation à l'écrit

Dans ce qui suit, nous présentons les résultats issus des analyses statistiques qui portent sur des mesures répétées, préexpérimentation et post-expérimentation, soit la participation aux AÉCS qui correspondent au temps 1 de notre expérimentation (T1) et au temps 2 (T2) sur un même échantillon de répondants. Les analyses ciblent essentiellement les variables « motivation à écrire » et « SEP à l'écrit ». Rappelons ici que notre but est de noter les variations de ces deux variables pour tout le groupe de répondants entre le T1 et le T2. Nous nous penchons aussi sommairement sur la moyenne de la motivation à écrire et sur la moyenne du SEP à l'écrit au regard du sexe des répondants et en lien avec le temps de la passation et le groupe-classe. Le dernier élément de cette partie concerne la fréquence de pratiques scripturales liées au texte slam et au texte de type créatif poétique, tant avant qu'après la participation aux AÉCS.

### 4.2.1 Description de l'échantillon

L'échantillon d'élèves qui a répondu au questionnaire sur la motivation à l'écrit était composé de trois classes de troisième année du secondaire dont l'effectif total ( $N = 95$ ) comprenait 53 filles, soit 55,8 % de l'effectif, et 42 garçons, soit 44,2 % de cet effectif. Les répondants étaient répartis dans trois groupes-classes : le groupe-classe 1 ( $N = 27$ ), soit 28 % de l'effectif total ; le groupe-classe 2 ( $N = 31$ ), soit 32,6 % de cet effectif et le groupe-classe 3 ( $N = 37$ ), soit 38,9 % de ce même effectif.

#### 4.2.2 Mesures de tendances centrales des moyennes de la motivation à écrire et du SEP à l'écrit

En lien avec notre premier objectif de recherche, qui est de comparer les variations de la motivation à écrire et les variations du SEP à l'écrit, avant et après la tenue de l'AÉCS, nous avons d'abord effectué une mesure de tendance pour ces deux variables, dans le but de valider la normalité de la distribution des moyennes.

Les deux histogrammes qui suivent (Figure 4.1 et Figure 4.2) illustrent la distribution de la moyenne de la motivation à écrire pour l'ensemble de nos répondants, au T1 et au T2. On peut y constater, *de visu*, une distribution normale des moyennes illustrée par les courbes gaussiennes.

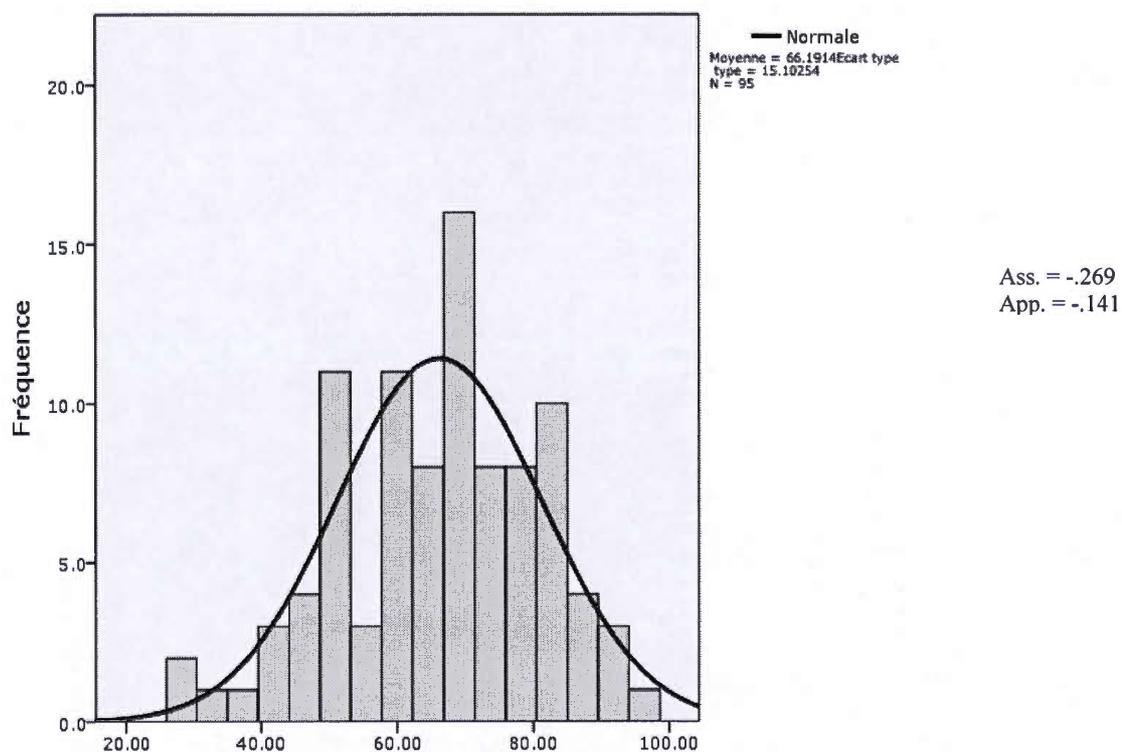
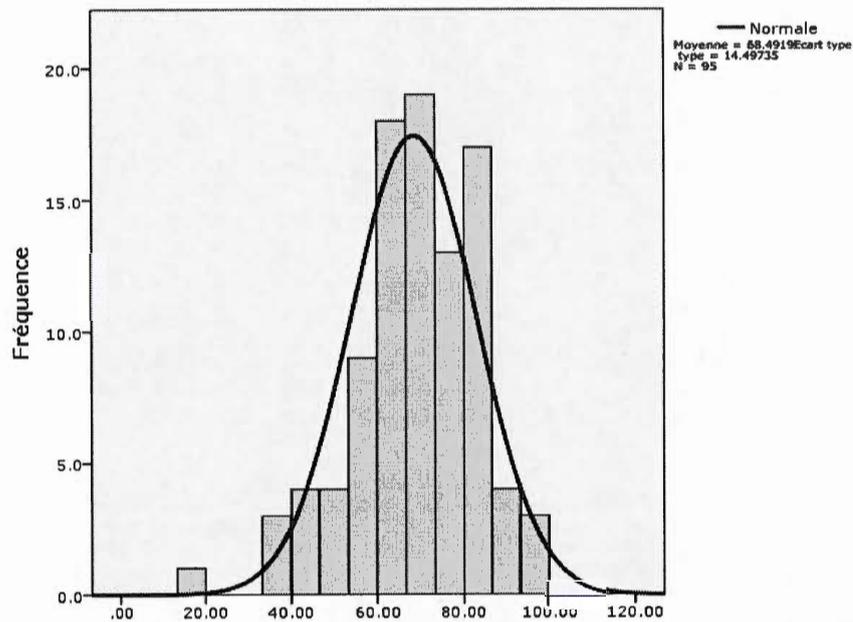


Figure 4.1 Distribution de la moyenne de la motivation à écrire au T1



Ass. = - .175  
App. = 1.264

Figure 4.2 Distribution de la moyenne de la motivation à écrire au T2

De la même façon, les deux histogrammes suivants illustrent la distribution de la moyenne du SEP à l'écrit au T1 et au T2 (Figure 4.3 et Figure 4.4) et on peut y lire aussi une distribution normale de la courbe avec une répartition assez homogène de l'échantillon autour de la moyenne en progression.

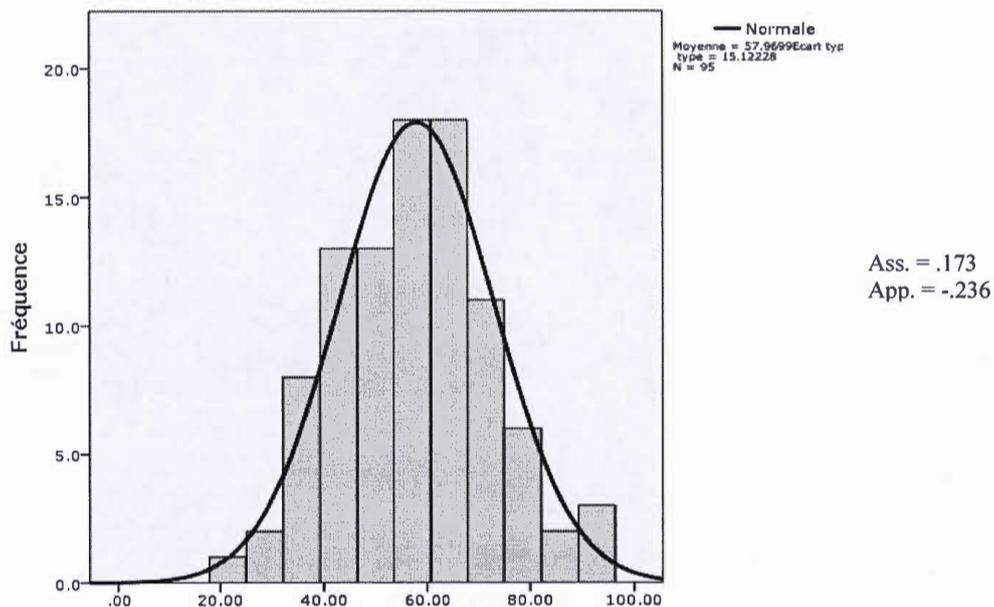


Figure 4.3 Distribution de la moyenne du SEP à l'écrit au T1

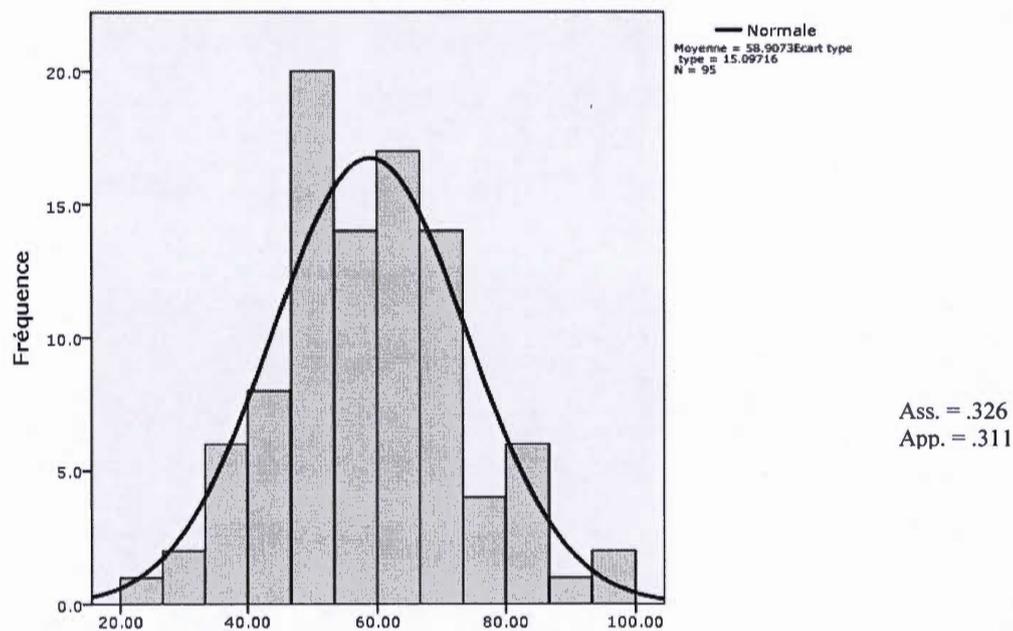


Figure 4.4 Distribution de la moyenne du SEP à l'écrit au T2

Ces histogrammes nous renseignent sur l'évolution des moyennes ainsi que sur leur distribution autour de la médiane du groupe, et cela, pour les deux variables à l'étude, soit la motivation à écrire (Figure 4.1 et Figure 4.2) et le SEP à l'écrit (Figure 4.3 et Figure 4.4), entre le T1 et le T2, c'est-à-dire avant et après la participation à l'AÉCS. Une estimation *de visu* permet de conclure que la distribution des moyennes est normale et homogène. On peut aussi constater que les moyennes des deux variables « motivation à écrire » et « SEP à l'écrit », au T1 et au T2 pour l'ensemble des répondants, ont une tendance à se rapprocher de la médiane du groupe.

Le Tableau 4.1 permet de comparer les moyennes des deux variables entre le T1 et le T2.

Tableau 4.1  
Différence des moyennes, médianes et écarts-types de la motivation à écrire et du SEP à l'écrit entre le T1 et le T2

	Moyennes		Médianes		Écarts-types	
Motivation à écrire	T1	66,19	T1	68,18	T1	15,10
	T2	68,49	T2	70,00	T2	14,49
Sentiment d'efficacité personnelle à l'écrit	T1	57,96	T1	58,57	T1	15,12
	T2	58,90	T2	58,57	T2	15,09

Ainsi, la moyenne de la motivation à écrire, pour tout notre échantillon au T1, est de 66,19, avec une médiane se situant à 68,18. Cette moyenne progresse au T2 à 68,49, avec une médiane à 70. On peut dire ici que la moyenne du groupe a globalement progressé. Quant à la moyenne du SEP à l'écrit au T1, elle se situe à 57,96, avec une médiane de 58,57. Quand on la compare à la moyenne du SEP à l'écrit au T2, on note

une très légère variation positive de 58,90, avec une médiane inchangée. Ceci indique une évolution positive de la motivation à écrire et du SEP à l'écrit chez les élèves, et souligne également que l'évolution de la motivation à écrire est un peu plus marquée que celle du SEP.

On constate aussi que les variations des écarts-types, respectivement pour la motivation à écrire et pour le SEP à l'écrit, ne sont pas très grandes. Ceci suggère une tendance au regroupement des moyennes des réponses des élèves autour de la moyenne du groupe, et donc que les élèves de ce groupe ont tendance à progresser vers la moyenne de façon homogène. Ainsi, pour la motivation à écrire, on note un écart-type de 15,10 au T1 et de 14,49 au T2, ce qui indique une progression positive, même si l'écart-type du SEP à l'écrit évolue peu et passe de 15,12 au T1 à 15,09 au T2, ce qui signifie tout de même que le résultat est positif (pas de baisse enregistrée).

Les résultats présentés dans le Tableau 4.1 nous permettent de confirmer les tendances décrites plus haut, à savoir que les moyennes de notre échantillon sont plutôt homogènes, et qu'on peut les considérer comme représentatives.

Le fait que les résultats se concentrent autour de la médiane, et que l'on note très peu d'écarts par rapport à la moyenne positive du groupe pour les deux variables, signifie que l'effet des AÉCS est positif sur la motivation à écrire et sur le SEP à l'écrit des élèves, même si l'effet des AÉCS est moins important par rapport au SEP.

L'évolution de la moyenne de la motivation à écrire et celle du SEP à l'écrit pour tout l'échantillon ( $N = 95$ ) est positive, donc en hausse, et inversement, les écarts-types auraient tendance à se réduire entre le T1 et le T2 de la condition expérimentale, soit à la suite de la participation à l'AÉCS, ce qui est aussi un indicateur de l'effet positif que l'on pourrait attribuer à la participation aux AÉCS.

#### 4.2.3 Variation des moyennes de la motivation à écrire et du SEP à l'écrit avant et après l'AÉCS

La Figure 4.5 ci-dessous nous permet de mieux visualiser les variations positives de la motivation à écrire et du SEP à l'écrit entre le T1 et le T2, de les comparer et de confirmer ce qui a été constaté précédemment, à savoir que la moyenne de la motivation à écrire progresse plus fortement et plus rapidement que celle du SEP à l'écrit, qui demeure toujours légèrement en deçà.

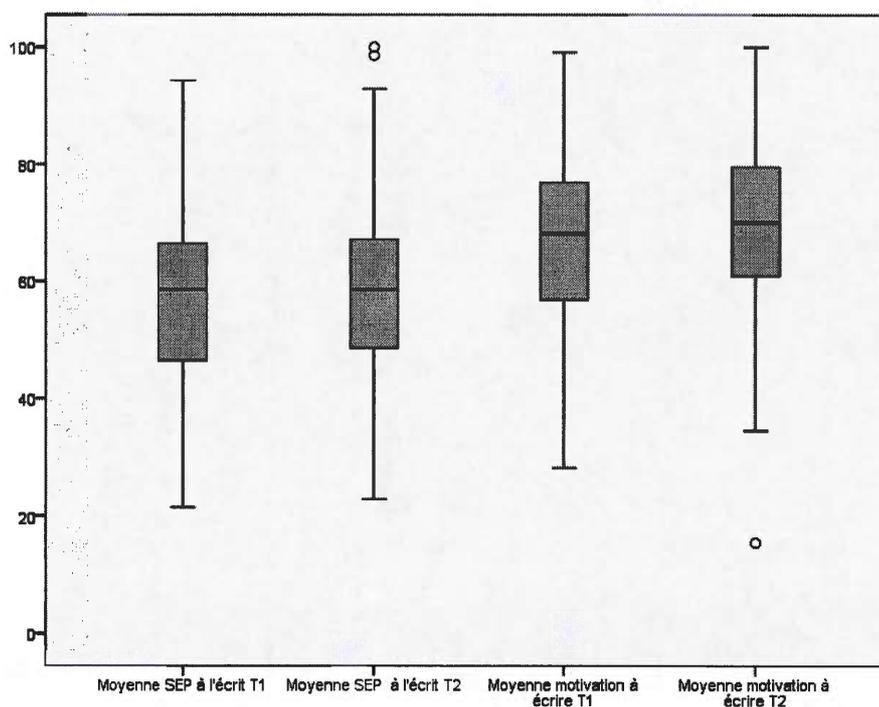


Figure 4.5 Moyennes du SEP à l'écrit et de la motivation à écrire aux T1 et T2 pour la totalité de l'échantillon

#### 4.2.4 Comparaison des moyennes de la motivation à écrire et du SEP à l'écrit avant et après l'AÉCS

Le tableau 4.2 nous permet de comparer les moyennes du SEP à l'écrit, puis les moyennes de la motivation à écrire, respectivement avant l'AÉCS (T1), puis après l'AÉCS (T2). Le test  $t$  pour échantillons appariés convient à notre échantillon, attendu que les prémisses du test sont respectées, à savoir la présence d'un échantillon suffisant ( $N = 95$ ) et une distribution normale des moyennes.

Tableau 4.2  
Statistiques descriptives des moyennes des échantillons appariés du test  $t$

		Moyenne	$N$	Écart-type
Paire 1	Moyenne motivation à écrire T1	<b>66,19</b>	95	15,10
	Moyenne motivation à écrire T2	<b>68,49</b>	95	14,49
Paire 2	Moyenne SEP écriture T1	<b>57,96</b>	95	15,12
	Moyenne SEP écriture T2	<b>58,90</b>	95	15,09

Le tableau 4.2 présente les statistiques des échantillons appariés du test  $t$  et confirme ce que nous avons déjà constaté avec les statistiques descriptives et les histogrammes, à savoir que les valeurs des écarts-types ont tendance à diminuer avec le temps et plus particulièrement pour la variable « motivation à écrire ». Ces écarts-types se situent entre 15,10 au T1 et 14,49 au T2 pour la motivation à écrire, et entre 15,12 au T1 et 15,09 au T2 pour le SEP à l'écrit.

Ainsi, on peut affirmer que ces résultats relatifs à la condition expérimentale de notre recherche, soit la tenue des AÉCS, montrent une différence positive des moyennes de l'échantillon ( $N = 95$ ) entre le T1 et le T2 pour les deux construits de la motivation, soit la variable « motivation à écrire » et la « variable SEP à l'écrit ». Hors de tout doute, les moyennes des élèves relatives aux deux variables observées entre le T1 et le T2 de la condition expérimentale, la participation aux AÉCS, ont bel et bien augmenté de façon significative, même si cette augmentation n'est pas très forte.

Le second tableau montre le résultat d'une corrélation de Pearson entre les deux mesures (pré et post), pour chacune des deux variables étudiées (voir tableau 4.3), effectuée automatiquement par SPSS préalablement à l'exécution du test  $t$  pour échantillons appariés. On y note une corrélation significative de  $p = .000$  (ce qui est inférieur à  $p < 0,05$ ) entre le T1 et le T2, et cela pour la motivation à écrire ainsi que pour la moyenne du SEP à l'écrit de l'échantillon. Ce résultat est compatible avec un test de type avant-après, vu que les réponses proviennent des mêmes individus.

Tableau 4.3  
Corrélation de Pearson du test  $t$

Corrélation pour échantillons appariés

		<i>N</i>	Corrélation <i>r</i>	<i>sig.</i>
Paire 1	Moyenne motivation à écrire au T1 et au T2	95	<b>.756</b>	<b>.000</b>
Paire 2	Moyenne SEP écriture au T1 et au T2	95	<b>.774</b>	<b>.000</b>

Le tableau 4.3 montre donc un coefficient élevé de corrélation des moyennes des élèves entre les réponses au T1 et au T2, aussi bien pour les moyennes de la

motivation à écrire ( $r = 0,756$ ) que pour les moyennes du SEP à l'écrit ( $r = 0,774$ ) des participants. Le seuil de signification est positif (car inférieur à 0,05) pour les deux variables, comme illustré dans le tableau.

Tableau 4.4  
Test  $t$  : comparaison des différences des échantillons appariés

		Différences appariées				
		Différences de moyenne	Écart-type	$t$	$ddl$	$sig$
Paire 1	Moyennes motivation à écrire T1/T2	-2,30	10,35	-2,16	94	<b>0,03</b>
Paire 2	Moyennes SEP écriture T1/T2	-0,93	10,14	-0,90	94	<b>0,37</b>

Enfin, le test  $t$  (Tableau 4.4), qui teste l'hypothèse des différences des moyennes chez chaque participant (différences appariées) entre le T1 et le T2, permet quant à lui de constater que la différence des moyennes de la motivation à écrire entre le T1 ( $M = 57,96$ ) et le T2 ( $M = 58,90$ ) est statistiquement significative : avec une différence de  $t = -2,16$ . La probabilité associée au test est plus petite que 0,05, et le seuil de signification  $p$  se situe à 0,03. On peut donc avancer, à la lumière de ces résultats, que la participation à l'AÉCS a influé positivement sur la moyenne de la motivation à écrire des participants.

Par contre, la différence des moyennes du SEP à l'écrit, pour le même échantillon entre le T1 ( $M = 57,96$ ) et le T2 ( $M = 58,90$ ) ne semble pas significative statistiquement ( $t = 0,90$ ). La probabilité associée au test étant supérieure au seuil de signification de 0,05 ( $p = 0,37$ ), on peut conclure que la valeur du test n'est pas statistiquement significative pour la moyenne du SEP à l'écrit. Cela signifie que nous

ne pouvons pas attribuer les différences de moyennes du SEP à l'écrit et leur évolution positive entre le T1 et le T2 uniquement à la participation à l'atelier d'écriture.

#### 4.2.5 Évolution de la motivation à écrire et du SEP à l'écrit par sexe

Nous étions désireuse d'avoir un portrait plus fin du groupe ( $N = 95$ ) en considérant le temps de passage et le sexe des élèves, en regard des deux variables « motivation à écrire » et « SEP à l'écrit ». Nous avons donc comparé les moyennes de ces deux variables entre le T1 et le T2 (Figure 4.6 et Figure 4.7) et nous avons constaté ce qui suit.

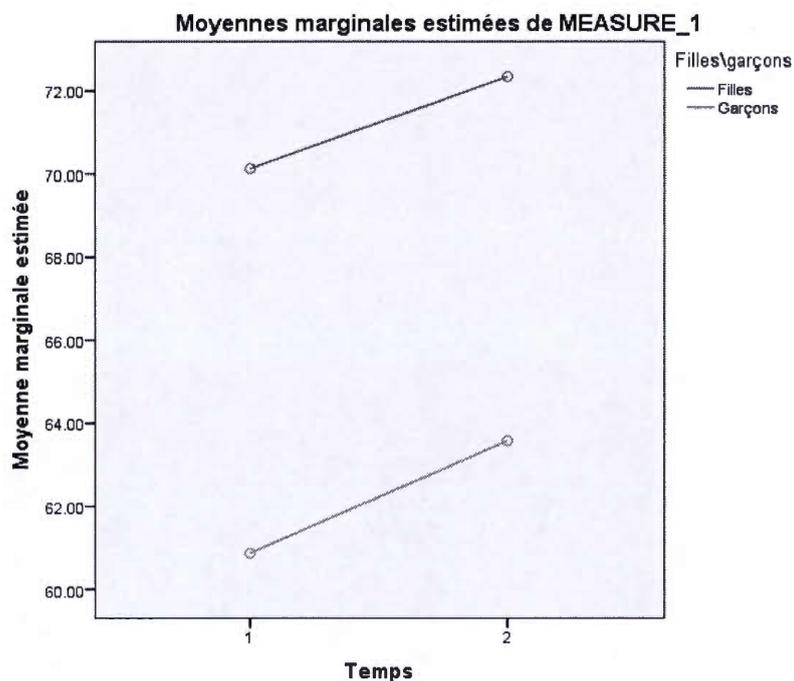


Figure 4.6 Comparatif des profils de la motivation à écrire au T1 et au T2 par sexe

En premier lieu, si on considère la variable « motivation à écrire » (voir Figure 4.6) en lien avec le sexe des répondants ; on remarque, sur le tracé de profil comparatif par sexe, que les filles, qui représentent 55,8 % de l'effectif total de l'échantillon, ont une moyenne de leur motivation à écrire plus élevée que celle des garçons, et cela déjà au T1 ( $M = 70,50$  et médiane à 70,00). Au T2, on peut aussi constater qu'elles voient la moyenne de leur motivation à écrire augmenter ( $M = 72,36$  et médiane à 70,90). L'écart-type de la moyenne du groupe de filles de l'échantillon au T1 (13,76) et au T2 (13,25) montre aussi une évolution positive. On peut en conclure que les filles de l'échantillon ont une plus grande motivation à écrire dès le départ, et qu'elles l'ont améliorée sensiblement au T2.

Quant aux garçons (Figure 4.6), qui représentent 44,2 % de l'effectif total, la moyenne de leur motivation à écrire, même si elle demeure inférieure à celle des filles aux deux temps, avec au T1 ( $M = 60,76$  et médiane à 61,81) et au T2 ( $M = 63,61$  et médiane à 63,63), enregistre tout de même la progression la plus importante et la plus forte entre les deux temps de l'expérimentation. L'écart-type du groupe de garçons de l'échantillon au T1 (15,11), comparé à celui du T2 (14,67), montre un léger écart entre les moyennes. On peut en conclure que la progression de la motivation à écrire des garçons est légèrement plus homogène.

En second lieu, si on considère la variable « SEP à l'écrit » (voir Figure 4.7), toujours en comparant les filles et les garçons, on peut noter sur le tracé de profil qu'il semble y avoir une évolution positive de la moyenne du SEP à l'écrit des filles ( $N = 53$ ) et des garçons ( $N = 42$ ) entre la première passation du questionnaire et le second temps de passation.

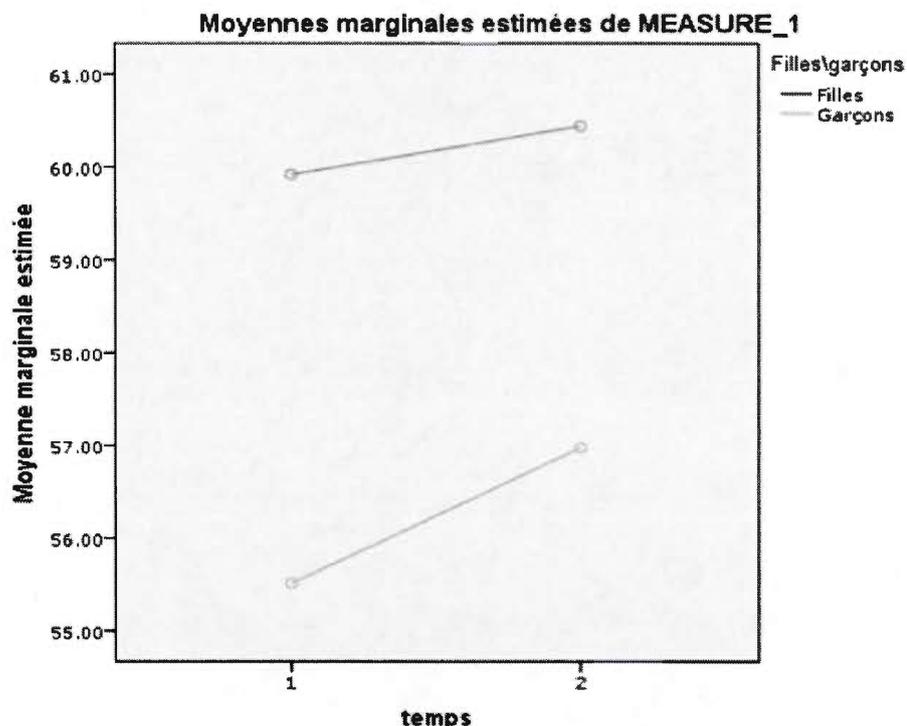


Figure 4.7 Comparatif des profils de la moyenne du SEP à l'écrit au T1 et au T2 par sexe

On note que la moyenne du SEP à l'écrit des filles est passée de ( $M = 59,92$ ), avec un écart-type de 16,51 et une médiane à 60,00, à une moyenne de ( $M = 60,44$ ), avec un écart-type de 14,78 et une médiane à 61,42. Pareillement, on observe que la moyenne du SEP à l'écrit des garçons passe de ( $M = 55,51$ ), avec un écart-type de 13,65 et une médiane à 53,57 au T1, à une moyenne de ( $M = 56,97$ ) au T2, avec un écart-type de 14,78 et une médiane à 53,57.

#### 4.2.6 Effets du temps, du sexe et du groupe sur la motivation à écrire et sur le SEP à l'écrit

Dans cette partie, nous complétons notre analyse de l'évolution de la motivation à écrire et du SEP à l'écrit, et explorons l'hypothèse selon laquelle le temps de passation du questionnaire et le sexe des répondants peuvent influencer sur la motivation à écrire ou faire varier le SEP à l'écrit des répondants.

Pour ce faire, nous avons effectué un test de comparaisons multiples pour l'analyse de variance à mesures répétées (ANOVA) sur échantillon unique, avec deux variables indépendantes, à savoir le temps de passation du questionnaire, avant puis après l'AÉCS (T1 et le T2), et le sexe sur les deux variables dépendantes que sont la moyenne de la motivation à écrire et celle du SEP à l'écrit des élèves (voir Tableau 4.5).

Le test statistique de Ljung-Box, préalable à l'ANOVA, nous permet d'infirmer l'hypothèse d'égalité des variances des moyennes de la motivation à écrire et du SEP à l'écrit, au T1 et au T2, et en lien avec le sexe des sujets. En effet, ces résultats montrent un seuil de signifiante supérieur à 0,05 ( $F_{14, 233} = 1,35, p = 0,19$ ). On peut en tirer la conclusion que nos moyennes sont statistiquement différentes entre le T1 et le T2 pour les deux variables.

Nous pouvons donc poursuivre l'exploration des différences de moyenne pour les deux variables « motivation à écrire » et « SEP à l'écrit » avec une analyse de variance (ANOVA) (Tableau 4.5) en considérant le temps de passation (T1 et T2) ainsi que sa combinaison avec la variable « sexe ».

Tableau 4.5  
Analyse de variance à mesures répétées (ANOVA) pour la motivation à écrire et pour le SEP à l'écrit par temps et par sexe

Comparaison des effets intersujets	F	sig bilatérale <sub>(1)</sub>
Motivation à l'écrit : temps (T1/T2)	5.23	.02
Motivation à l'écrit : temps de passation et sexe des participants	.05	.82
SEP à l'écrit : temps (T1/T2)	.88	.34
SEP à l'écrit : temps de passation et sexe des participants	.20	.65

(I) Signification ( $p < 0,05$ )

Les résultats de l'ANOVA montrent que, pour la variable « moyenne de la motivation à l'écrit », le temps de passation (T1/T2) semble avoir eu une retombée significativement positive sur les résultats obtenus par les élèves (sig = 0,02,  $p < 0,05$ ), mais ne semble pas significatif quand on considère la variable « sexe » (sig = 0,82).

Quant au SEP à l'écrit, l'analyse de variance est non significative pour nos deux variables indépendantes, soit le temps de passage, avec une signification bilatérale de  $p = 0,34$  et la combinaison du temps de passage et du sexe de  $p = 0,35$ .

Pour conclure, en nous appuyant sur les résultats du tableau 4.5, on peut dire que les variations des moyennes de la motivation à écrire et du SEP à l'écrit, pour notre échantillon, ont été positivement sensibles au temps de passation du questionnaire, puisqu'elles ont évolué positivement après la participation à l'AÉCS. Ceci corrobore, encore une fois, le fait qu'il semble y avoir un lien positif entre la participation à l'AÉCS et la motivation à écrire des élèves ( $N = 95$ ). De la même manière, mais dans une moindre mesure, le SEP à l'écrit des participants a progressé après la participation à l'AÉCS.

#### 4.2.7 Fréquence des pratiques scripturales en lien avec les écrits de type poème

Dans ce qui suit, nous présentons quelques résultats au questionnaire sur la motivation à l'écrit portant sur la fréquence du recours à certains genres d'écrits, comme les genres poétique, dialogal et narratif, avant et après la tenue de l'AÉCS.

Par cette analyse, nous voulons vérifier s'il y a eu augmentation ou baisse de certaines pratiques scripturales chez nos participants après l'AÉCS, et si cette augmentation est statistiquement significative. Nous avons donc utilisé la portion du questionnaire sur la motivation à l'écrit qui permet d'interroger les élèves sur la fréquence de certaines pratiques scripturales, durant le mois qui précède leur participation à l'AÉCS (T1), puis un mois après leur participation à l'AÉCS (T2) (voir le questionnaire sur la motivation à l'écrit en annexe A).

Ainsi, nous avons porté notre attention sur les réponses aux questions 1- « Dans le dernier mois avez-vous écrit un poème ou un texte de type poétique ? » et 2- « Dans le dernier mois avez-vous écrit des textes de chansons, des dialogues ou pièces de théâtre ? ».

Les diagrammes à bâtons qui suivent (Figures 4.9, 4.10, 4.11 et 4.12) détaillent la fréquence de certaines pratiques scripturales auprès du groupe ( $N = 95$ ) entre les deux temps de l'expérimentation.

On peut y noter une nette progression des productions scripturales de type poétique chez les élèves ( $N = 95$ ) après leur participation à l'AÉCS (Figure 4.9). La fréquence de ceux qui n'en font jamais passe de 75 % de l'effectif, avant l'AÉCS (Figure 4.8), à 24,73 % dans le mois suivant l'expérimentation (Figure 4.9).

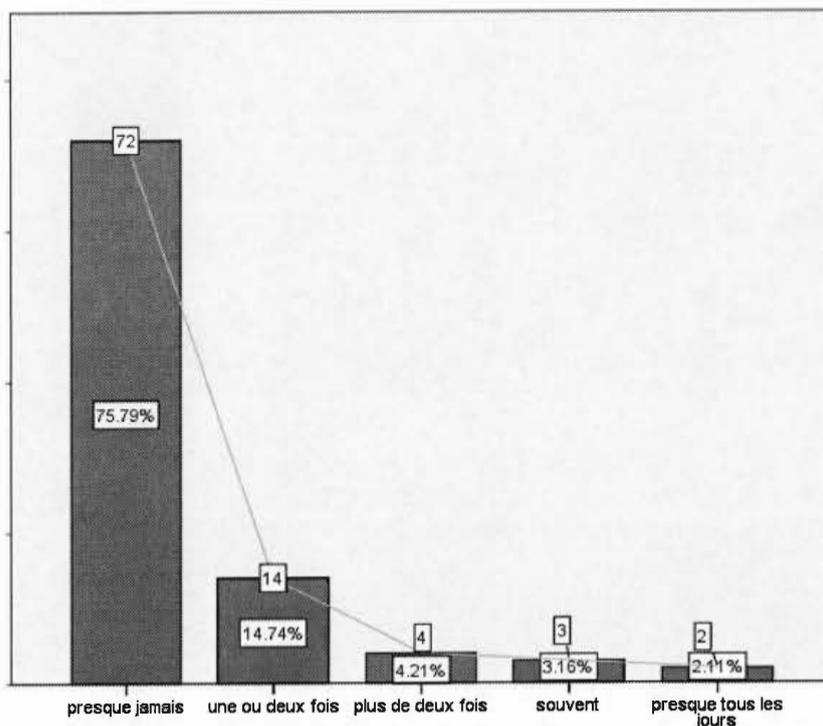


Figure 4.8 Fréquence d'écriture de poèmes ou slams dans le mois précédant la participation à l'AÉCS

De plus, dans le mois qui a précédé leur participation à l'AÉCS (T1), neuf élèves déclarent avoir écrit des textes poétiques régulièrement (Figure 4.8). Leurs réponses se répartissent entre « plus de deux fois », « souvent » ou « tous les jours ». Ces élèves représentent un peu plus de 10 % du total des répondants ( $N = 95$ ).

Pour la même question, mais cette fois le mois suivant leur participation à l'AÉCS (T2), on note que les élèves qui répondent « plus de deux fois », « souvent » ou « tous les jours » durant le mois, sont beaucoup plus nombreux et que leur taux augmente à un peu plus de 48 % après l'expérimentation, comme le montre la Figure 4.9 ci-dessous.

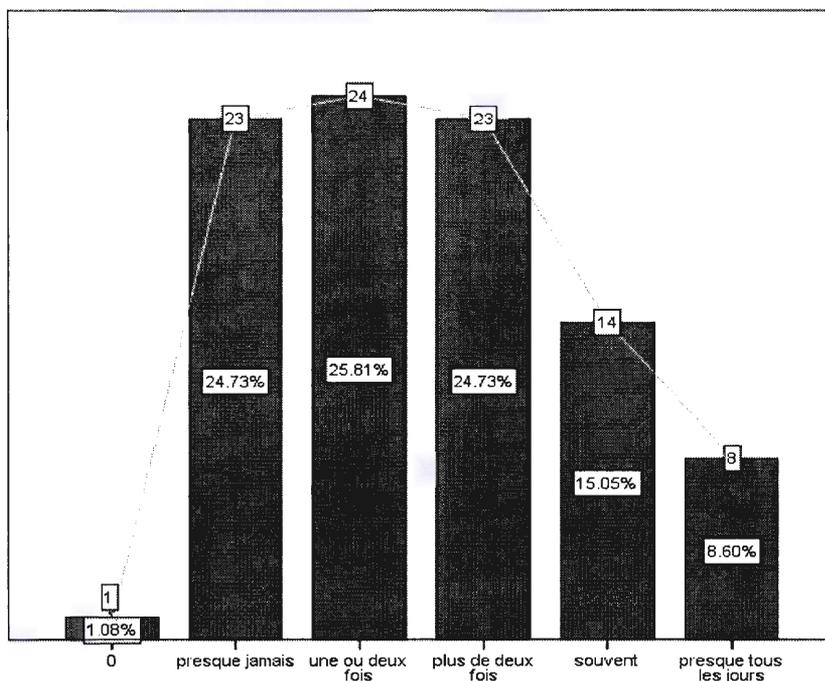


Figure 4.9 Fréquence d'écriture de poèmes ou slams dans le mois suivant la participation à l'AECS

Quand nous nous penchons sur les pourcentages des réponses reliées à la fréquence des productions relevant du genre théâtral (incluant des dialogues) ou bien des chansons, on note encore une fois une augmentation des réponses dans les colonnes « plus de deux fois », « souvent » et « presque tous les jours » dans le mois, pour 9 cas, soit près de 10 % des effectifs au T1 (Figure 4.10), contre 14 cas, soit près de 14 % des cas au T2 (Figure 4.11).

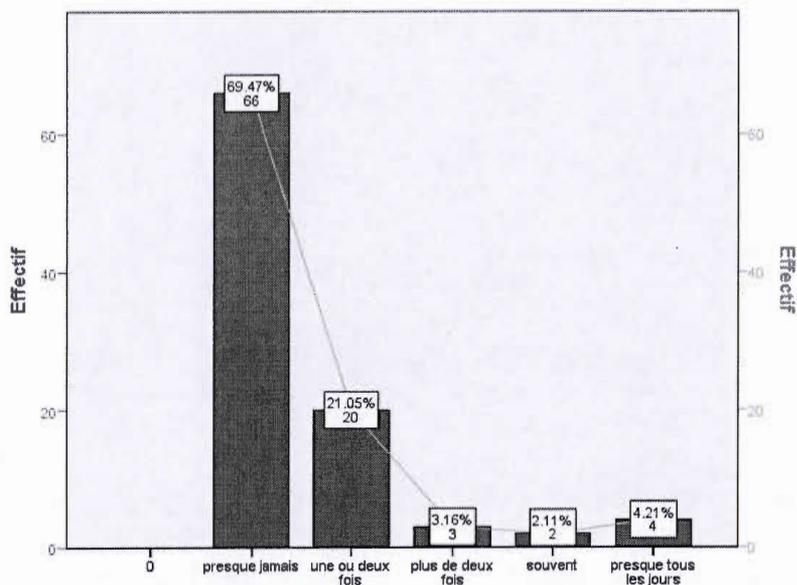


Figure 4.10 Fréquence d'écriture de textes du genre théâtral (dialogues) ou de chansons dans le mois précédant la participation à l'AECS

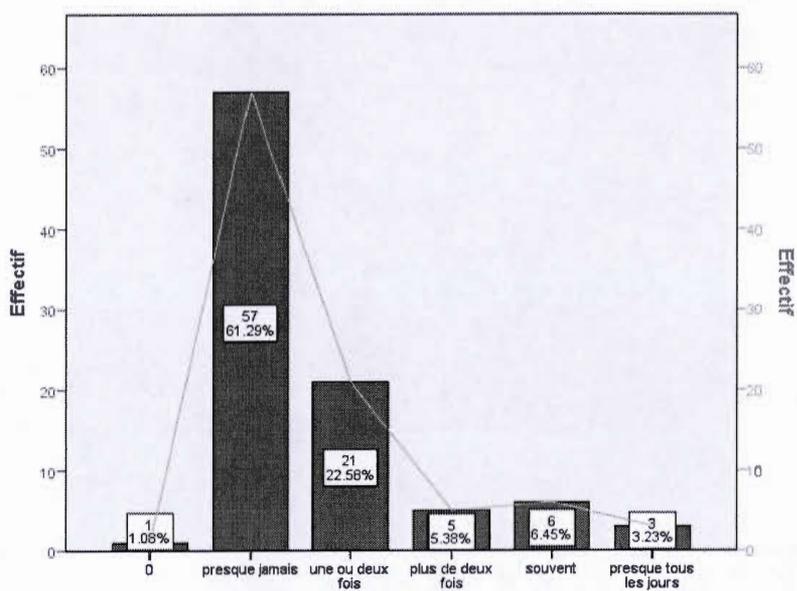


Figure 4.11 Fréquence d'écriture de textes du genre théâtral (dialogues) ou de chansons dans le mois suivant la participation à l'AECS

Il y a une légère progression de la fréquence d'écriture de textes du genre théâtral (dialogues) et de chansons, mais on constate qu'elle est faible, si on la compare avec la progression et les résultats des réponses au même questionnaire sur la motivation à l'écrit dans sa deuxième partie qui porte sur la fréquence d'écrits de types poétique et slam (Figure 4.10).

En lien avec notre objectif 1, et pour valider la signifiante statistique des réponses des élèves dont les résultats sont décrits dans les figures (Figures 4.8, 4.9, 4.10 et 4.11), un test de signifiante (corrélation de Pearson), mesurant la corrélation des réponses entre le T1 et le T2, pour le genre poétique et slam ainsi que pour le genre théâtral (dialogue) et chanson, a été effectué sur les réponses des élèves ( $N = 95$ ).

Tableau 4.6  
Corrélation de Pearson pour échantillons appariés

Activités scripturales	Corrélation des réponses aux T1 et T2	Sig bilatérale (I)
Paire 1 : Écriture de poèmes ou de slams T1*T2	.304	.003
Paire 2 : Écriture de textes de chansons ou apparentés au genre théâtral (dialogues) T1*T2	.698	.000

(I) Signification ( $p < 0,05$ )

Nous remarquons que la corrélation est significative, pour les deux paires observées (paire 1 : sig = 0,00 ; paire 2 : sig = 0,00) et nous pouvons donc rejeter l'hypothèse nulle d'absence de relation entre les réponses des élèves entre le T1 et le T2. Ceci confirme que nous pouvons établir une relation linéaire significativement positive entre les réponses des élèves aux questions 1- « Dans le dernier mois avez-vous écrit un poème ou un slam ? » et 2- « Dans le dernier mois avez-vous écrit des textes de chansons, des dialogues ou pièces de théâtre ? ».

En guise de synthèse, et à la lumière des réponses des élèves ( $N=95$ ) au questionnaire, nous pouvons dire qu'il semble qu'ils aient écrit plus de textes poétiques, de slams, et de textes de chansons ou apparentés au genre théâtral (dialogues) dans le mois qui a suivi l'expérimentation. Ce résultat, même s'il se révèle moins important pour le texte théâtral (dialogues) ou de chansons, est tout de même significativement positif.

À la suite de l'analyse de tous les résultats du questionnaire sur la motivation à écrire, nous retenons que l'AÉCS semble avoir eu des retombées positives sur la motivation à écrire des élèves, de même que sur leur SEP à l'écrit, mais dans une moindre mesure.

#### 4.3 Résultats des entretiens de groupe sur la motivation à écrire et sur le SEP

Rappelons d'abord que ces résultats correspondent eux aussi à notre premier objectif spécifique, qui est de décrire les effets de l'AÉCS sur la motivation à écrire et, plus spécifiquement, sur le SEP à l'écrit des élèves participant aux AÉCS.

Comme nous le décrivons et l'illustrons au chapitre III (Tableau 3.1) et comme illustré par le devis de notre recherche et de ses principales étapes, ce sont donc 47 élèves, soit un peu plus de 50 % de notre effectif global, que nous avons rencontrés et enregistrés sur magnétophone. Les 13 rencontres organisées après l'AÉCS, soit au T2, se sont déroulées en sous-groupes de 3 à 4 élèves.

Comme nous le disions au chapitre III, des opérations itératives de codage/recodage et de tri des données qualitatives ont permis l'émergence de nouvelles catégories. Ces opérations se sont achevées à la saturation des données en matière de catégories. Ce

va-et-vient constant entre les différentes catégories d'analyse (prédéterminées et émergentes) s'est achevé par une mise en relation des différentes catégories (Fortin, 2010 ; Miles et Huberman, 2003). C'est dans ce qui suit que nous présentons les résultats de nos entretiens de groupe.

Dans la partie qui suit, nous décrivons et illustrons, par des extraits, les résultats de notre analyse des entretiens de groupe en nous référant à la fréquence des mentions par rapport au nombre de cas (nombre d'élèves interrogés). Les questions posées lors de ces entretiens de groupe semi-dirigés sont adaptées du « Questionnaire en direction des écrivains » de Barré-De Miniac et Poslaniec (1999, p. 179). Elles ont permis d'interroger les élèves sur leur participation à l'AÉCS, en lien avec les éléments centraux de notre cadre conceptuel, à savoir le dispositif de l'AÉCS dans lequel ils ont écrit, leur motivation à écrire, leur SEP à l'écrit ainsi que la créativité à l'écrit.

Nous avons pu faire le bilan de cette expérimentation avec les participants à propos de l'AÉCS et recueillir leur appréciation des aspects collaboratifs de cet atelier. Certaines questions (questions #14, #15, #16, #17, #18 et #19) ont permis d'aborder les aspects liés aux perceptions des élèves sur leur SEP à l'écrit. Il a aussi été question des aspects ludiques et créatifs de l'AÉCS et de leur motivation à écrire (questions #5, #13, #20, #21 et #22). Enfin, les élèves ont pu donner leur avis à propos du fonctionnement pédagogique du dispositif de l'AÉCS, tel qu'ils l'ont vécu et expérimenté, et livrer leur appréciation des modalités d'organisation du dispositif (questions #9, #10, #11 et #12).

#### 4.3.1 Ce que les élèves disent de leur expérience au sein du dispositif collaboratif de l'AÉCS

Nous décrivons d'abord ce qui semble avoir eu leur faveur et qui, selon leurs dires, a contribué à leur investissement dans l'AÉCS. Nous décrivons en second lieu les résultats des analyses de leurs commentaires un peu plus mitigés à propos de certains aspects de leur expérience d'écriture créative slam en atelier.

Rappelons que l'AÉCS comprenait des moments de visionnement de vidéos slams et des moments d'échanges sur les textes écrits avec les pairs, en grand groupe et avec l'enseignante, sur les procédés stylistiques inhérents au genre poétique (rimes, redondances, métaphores, etc.) utilisés par les slameurs. Il comprenait également des moments d'écriture en dyade ou en groupe, des moments d'écriture individuelle, en alternance avec des moments de partage oral des textes, avec la classe ou quelques camarades, pour des retours critiques et des conseils.

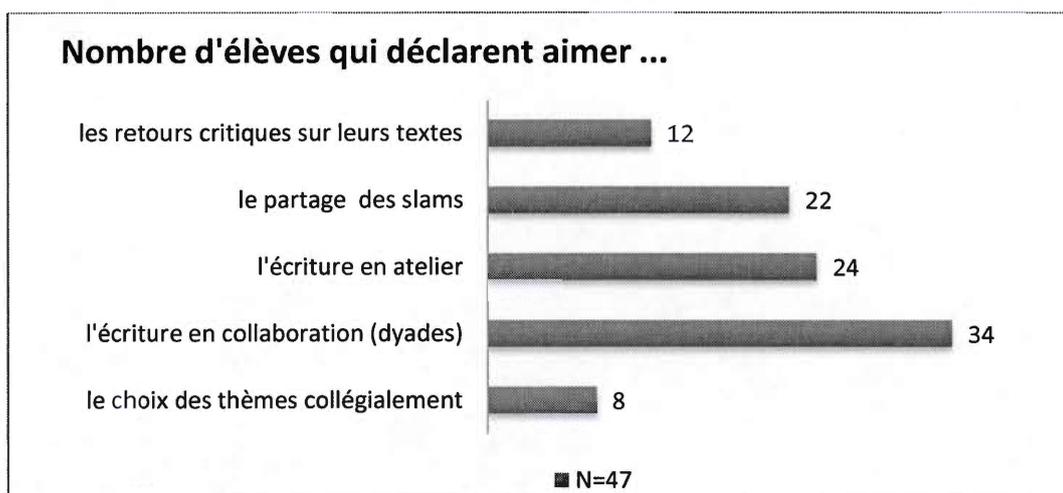


Figure 4.12 Aspects positifs selon le bilan des entretiens concernant l'appréciation des aspects collaboratifs de l'AÉCS par nombre de sujets

Ainsi, les résultats présentés dans la figure 4.12 indiquent que plus des trois quarts des répondants ( $N = 34$ ) déclarent avoir apprécié les aspects collaboratifs de l'écriture en AÉCS, telle l'écriture en dyade ou en petit groupe. Ainsi, Lara déclare à ce propos : « [...] j'aimais ça, quand on commençait tout seul, puis, après, on se mettait à deux pour comparer puis critiquer [...] pas critiquer l'autre, mais faire des remarques sur le slam ».

Ces moments de discussion, où les échanges critiques portaient sur de nombreux aspects des textes (style, ton, vocabulaire, rimes), ont été mentionnés comme positifs par douze élèves et semblent avoir eu des retombées positives sur leur SEP en tant que scripteurs. Ceci transparait dans les propos de Béatrice<sup>34</sup> qui déclare : « [...] c'est là que tu t'en rends compte [...] que ce que les autres disent de ton texte ou juste par leurs visages et tu sais c'est le fun aussi de voir que tu n'es pas la seule, ça donne confiance là [...] ». Cette même idée revient dans les propos d'un autre élève.

[...] Ben moi j'ai aimé ça là (lire son texte aux autres), parce que comme tu pouvais montrer aux autres ce que tu avais fait puis surtout quand t'es fier de ce que tu as fait, ben je trouve que c'est le fun de [...] pouvoir le montrer aux autres, puis aussi d'avoir les commentaires [...] ce qu'ils en pensent [...] leur opinion, même si c'est négatif, ça peut juste aider [...] à nous perfectionner [...]. (Roderigo)

Un peu plus de la moitié des élèves rencontrés en entrevue ( $N = 24$ ) rapportent avoir aimé écrire dans le contexte collaboratif de l'AÉCS. Malia nous parle justement de l'interaction au sein de l'AÉCS.

---

<sup>34</sup> Par soucis d'anonymat, tous les noms d'élèves mentionnés ont été changés par des pseudonymes.

[...] ben moi, j'ai aimé l'interaction qu'on avait entre les professeurs et les élèves puis toute la dynamique de groupe. Tout le monde parlait, puis il y avait personne qui jugeait personne. [Tu] étais juste là pour écrire puis pour apprendre dans le fond. (Malia)

À ce propos, d'autres élèves évoquent le climat d'émulation et l'atmosphère positive durant l'AÉCS « [...] on écrivait ce qu'on pensait, on partageait. C'était vraiment un environnement compétitif et amical, en même temps, alors j'ai vraiment aimé ça ! » (Marc).

Parlant des moments de mise en commun à l'oral durant lesquels des élèves volontaires partageaient des extraits de leurs slams, près de la moitié des répondants ( $N = 22$ ) déclarent avoir aimé cette modalité de l'AÉCS, comme le déclare ici Émilie : « [...] partager en équipe [...] ça m'a aidée à trouver de meilleures façons pour écrire ce que je pensais [...] ». Ces moments riches en rétroactions et en conseils ont permis, selon certains, de faire valoir leur travail et leurs progrès : « moi aussi, j'ai aimé partager avec les autres parce que j'ai trouvé que c'est [...] la récompense [...]. On a travaillé dur pour le texte et c'est bon de montrer à la fin notre résultat » (Ben).

En définitive, il semblerait que les moments de partage et les retours critiques en grand groupe et en plus petits groupes ont joué un rôle positif au regard de la motivation à écrire en agissant sur le sentiment d'accomplissement personnel (atteinte d'un but de performance) : « [...] Ben moi, j'ai aimé ça parce qu'on pouvait avoir les idées des autres en même temps on disait : ah ça c'est bon ! Peut être que je pourrais glisser un truc comme ça dans mon texte, après, ça donnait des idées [...] » (Marc).

On note aussi l'importance des retours sur les textes pour douze participants. Pour ces derniers, l'AÉCS, qui permet de faire des retours sur les écrits, les a conduits à l'émergence d'une nouvelle conception sur la nature itérative de l'écriture :

[...] Moi j'ai trouvé que ça a servi à quelque chose (les retours sur les textes). Il trouve qu'un texte peut toujours être retravaillé, puis l'écriture, c'est comme quelque chose qui est en progrès, ce n'est jamais terminé pour de vrai. (Valérie)

Ces retours ont indéniablement fourni aux participants l'opportunité d'apprendre des autres, de leurs textes ainsi que de leurs façons de faire (stratégies d'écriture) et d'y puiser de l'inspiration, comme en témoignent les propos de Félicia : « [...] Quand on les partageait (les slams), les gens nous disaient les points positifs et négatifs donc on pouvait s'améliorer et prendre les techniques des autres aussi », ou, comme pour Patrick : « [...] J'ai bien aimé aussi recevoir les commentaires des autres de mes lecteurs à moi. Qu'est-ce qui ne va pas bien ? Qu'est-ce qui est à changer ? ».

Il semblerait aussi que le fait de choisir les thèmes d'écriture collégialement, et donc d'écrire sur des sujets qu'ils ont choisis eux-mêmes et approuvés, soit un facteur motivant pour huit participants, comme Patrick, qui déclare à ce propos : « Ben moi, j'ai préféré les slams où il y avait des thèmes. C'était plus facile à trouver des choses à écrire ».

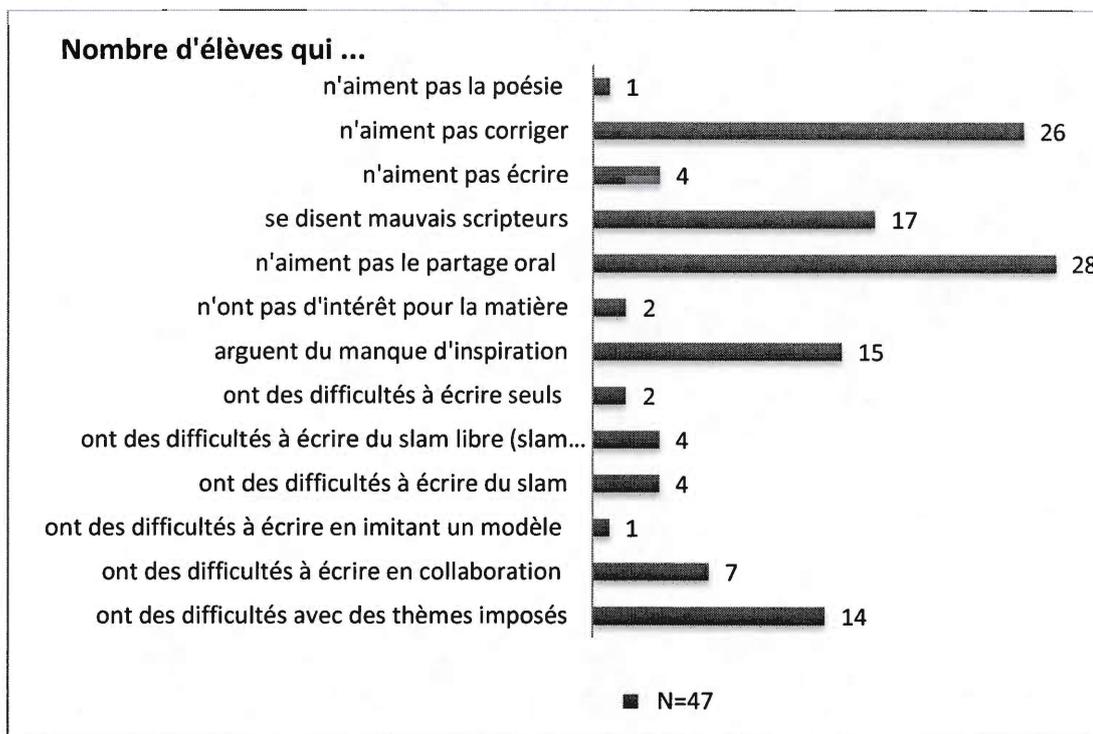


Figure 4.13 Aspects moins appréciés et difficultés rencontrées selon le bilan des entretiens par nombre de sujets

La figure 4.13 ci-dessus présente les aspects ayant été moins appréciés des participants. Plus de la moitié des participants aux entretiens ( $N = 28$ ) n'ont pas trop apprécié partager leurs propres textes avec le reste du groupe : « Ça enlevait quelque chose, de partager le texte, parce que c'est quelque chose de personnel écrire » (Patrick), et pour Laura qui a déclaré : « Ce que j'ai le moins aimé ben [...] c'était quelque chose de facultatif là : de lire les poèmes genre, à haute voix, comme les slams ».

Vingt-six élèves révèlent ne pas apprécier les retours sur leurs textes plus de deux fois pour les corriger : « Moi, ce que j'enlèverais (de l'AÉCS) c'est quand on doit faire la correction, une troisième fois » (Karim). Certains ont argué que cela dénaturait leurs

idées initiales et les poussait à l'autocensure : « [...] et puis aussi en relisant nos textes on finit par s'autocensurer, parce qu'on se juge nous-mêmes » (Leïa). Pour d'autres, cela ramenait l'activité d'écriture slam à une tâche scolaire de production écrite qui leur plaisait moins : « Quand on le relit (parlant du texte slam) on fait des corrections et tout ça ressemble vraiment comme un peu plus à une production écrite. C'est la partie qu'on aime le moins, je pense » (Aurélie).

Ce qui est notable aussi, concernant notre premier objectif spécifique qui est de décrire les retombées de l'AÉCS sur la motivation à écrire et sur le SEP à l'écrit des élèves, est qu'un tiers des répondants ( $N = 17$ ), composé d'autant de filles que de garçons, se déclarent tout de même peu ou pas compétents à l'écrit et peu confiants en leurs compétences en tant que scripteurs, malgré leur appréciation positive de l'AÉCS et leur appréciation des textes des autres (SEP à l'écrit négatif) : « [...] ce n'est pas que je n'ai pas aimé, c'est que moi, personnellement je n'aime pas ça, tu sais ce que j'écris, mais je trouvais que c'était bien quand on écoutait tout le monde » (Philippe).

Pour certains, les échanges suivis de retours critiques étaient un élément inhibiteur et cela se répercutait sur leur SEP à l'écrit :

Dans le fond ça ne m'a pas dérangé, la critique, parce que je ne suis pas quelqu'un qui fait vraiment du slam, puis je ne suis pas un grand (slameur), je ne fais juste que commencer [...] je ne suis pas très bon là, mais ça me dérangeait (les retours critiques), ça me bloquait [...]  
(Michaël)

Parmi les répondants, près du tiers des élèves ( $N = 14$ ) semblent rattacher le manque de motivation à écrire et le faible engagement dans les activités (écrites et orales) au fait que, pour certaines activités d'écriture (écrire à la manière de..., au début des AÉCS), le thème était prédéterminé et imposé (choix des thèmes à aborder parmi un

ensemble voté par les élèves eux-mêmes) et qu'ils n'avaient pas la possibilité d'écrire librement sur des sujets de leurs choix (activités d'écriture imitative) : « Ce que j'ai le moins aimé c'est devoir écrire des slams, mais qu'on te donne déjà le début » (Luc).

Quatre répondants déclarent avoir eu du mal à écrire en collaboration avec un ou des camarades : « [...] j'ai préféré travailler seul parce qu'il y avait moins de perte de temps, et puis on n'avait pas besoin de débattre sur nos idées, et puis on pouvait écrire sans se soucier de ce que l'autre personne pensait » (Boobafet). Au contraire, d'autres ( $N=2$ ) déclarent qu'écrire seul et sans l'aide d'autrui est ce qu'ils redoutent le plus : « [...] ce que j'ai le moins aimé c'est tout ce qui est individuel dans le fond trouver des idées vu que j'ai moins d'imagination » (Fabien).

On notera aussi que quatre élèves, une fille et trois garçons, dont Zoé et Sam, ont témoigné d'un rapport à l'écriture assez négatif, malgré leur participation à l'AÉCS : « [...] non, je n'ai jamais beaucoup aimé écrire. Ça ne m'est jamais venu à l'idée d'écrire quelque chose comme ça. Mettons à la maison si je n'ai rien à faire, je ne suis pas attirée par l'écriture » (Zoé); « Ben moi je n'aimais pas écrire puis [...] c'est toujours pareil » (Sam).

Parmi les autres obstacles à l'écriture cités par les élèves, on trouve le manque d'idées ou d'inspiration, qui arrive en tête pour sept répondants. Nous rapportons deux témoignages sur le sujet.

Quand je vais écrire une phrase, je sais qu'elle est là quelque part, mais je la cherche [...] de quoi je vais parler ? Mais juste ça, ça peut me prendre une heure à regarder dans le ciel. Je pense à qu'est-ce que je vais écrire [...] c'est vraiment trouver l'idée et le temps pour chercher la phrase parfaite [...] c'est surtout le temps moi qui me pose problème. (Michelle)

Madame, j'ai juste quelque chose à rajouter... c'est vraiment l'inspiration là [...] l'inspiration, c'est la base de l'écriture et puis des fois quand notre prof nous donne une production écrite, ben des fois je ne pense pas y arriver, mais c'est pour ça [...] sans [modèles], je ne serais pas capable, c'est ce qui m'inquiète vraiment le plus. (Marianne)

Mentionnons également la difficulté à trouver un sujet ou un thème sur lequel écrire, et la difficulté à démarrer son texte slam.

[...] on écrivait tout le temps et puis on n'avait pas tout le temps de l'inspiration, ben c'était dur un peu comme pour l'inspiration, mais quand tu commençais, c'était bon là. C'était juste [...] partir puis de commencer à écrire [...] mais quand tu parlais [...] t'y allais et puis c'était bon là, t'écrivais. (Robin)

Rajoutons que pour quatre élèves, le slam semble poser problème, avec ses contraintes inhérentes au genre poétique, comme les rimes et les figures de style : « Je n'aime pas la poésie, je trouve ça long » (Joe) ; « [...] tu sais, la poésie du slam, ça ne m'intéressait pas vraiment, mais j'aime ça écrire, mais pas en faisant comme des rimes [...] » (Lisa).

Ces élèves disent ne pas se sentir compétents quand il s'agit d'écrire des textes du genre poétique : « Pour écrire des rimes puis des poèmes, je ne suis pas bon tout court. Écrire des rimes puis des poèmes, je ne suis pas capable ! » (Guy).

Enfin, six élèves ont rajouté qu'après l'expérience des AÉCS, ils n'écrivaient pas plus, car le français et l'écriture ne font pas partie de leurs disciplines ou activités favorites : « [...] Je n'aime pas écrire [...] puis ça ne m'intéresse pas beaucoup, moi, le français » (Léonard), et d'autres rajoutent que malgré cela, l'expérience d'écriture en AÉCS a changé, de façon positive, leur perception de l'écriture : « Ben, moi, je

n'écrivais pas beaucoup, puis je n'écris pas plus maintenant, mais je trouve que ça change ; c'est toujours mieux d'écrire là » (Alma).

#### 4.3.2 Perceptions des élèves de l'écriture en AÉCS

Les analyses des réponses relatives aux perceptions des élèves sur l'écriture slam en AÉCS (voir Figure 4.14) révèlent que 28 répondants, soit près de la moitié, ont pris conscience qu'ils aimaient écrire et qu'ils rencontraient moins de difficultés que prévu. C'est le cas de Karine : « [...] Je prends plus de plaisir à écrire, j'ai moins de difficulté à écrire ».

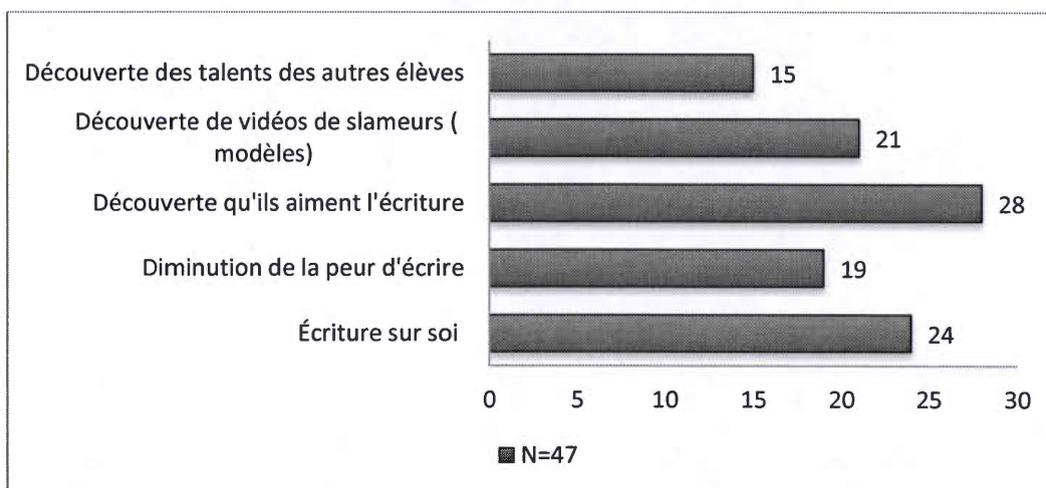


Figure 4.14 Bilan des entretiens concernant les perceptions de l'écriture slam chez les participants

Parmi ces derniers ( $N = 28$ ), certains font état d'un changement dans leur rapport à l'écriture, comme en témoignent les propos de Léo : « Moi, mademoiselle, je n'aimais pas ça écrire, mais maintenant j'aime ça écrire, le slam. J'ai l'impression que j'aime faire de la grammaire avec les verbes et tout là [...] ».

Plus de la moitié des répondants ( $N = 24$ ) déclarent qu'ils ont aimé parler d'eux-mêmes dans une sorte de catharsis, comme Lara, qui déclare : « [...] moi, j'ai trouvé ça plaisant parce que c'était une façon de s'autopsychanalyser puis de dire ce qu'on pensait [...] »; et pour certains élèves, l'écriture slam en AÉ a servi de catalyseur à leurs propres émotions « [...] parce que ça (l'écriture slam en atelier) permet d'écrire, de te découvrir, en même temps, là aussi [...] » (Sébastien). Cette écriture intime et libératrice semble avoir influé positivement sur leur fluidité : « [...] puis c'est plus ce que tu ressentais, c'est vraiment toi, le slam, c'est vraiment exprimer nos idées, alors ça venait là ! C'était plus fluide » (Mélanie).

On constate donc que le fait de s'investir émotionnellement dans leurs textes a eu des retombées sur la fluidité et sur la motivation à écrire des élèves :

[...] le slam permet aussi de s'exprimer, comme il a dit (l'élève fait référence aux propos précédents d'un camarade) parce que, des fois, tu retiens des choses à l'intérieur et écrire ça te permet de tout diffuser, c'est une façon de te calmer aussi, c'est comme quand certains font du sport [...]. (Alain)

Un tiers des répondants ( $N = 19$ ) ont mis de l'avant le fait qu'ils étaient moins craintifs face aux erreurs et qu'ils s'étaient plus investis dans les contenus de leurs textes, comme Kim : « On dirait aussi que quand je faisais le slam, c'était plus pour les contenus que pour les fautes d'orthographe et ça allait [...] ».

Il semblerait que l'absence d'évaluation traditionnelle ait contribué à un plus grand investissement en écriture des élèves et à une diminution de leur stress et de leur peur d'échouer (obtenir une mauvaise note) : « [...] j'aime écrire en atelier d'écriture parce que t'as pas le stress de te dire que tu vas couler [...] » (Lou-Anne).

Ceci semble associé, pour certains, à une découverte du plaisir d'écrire, qui agirait comme un déclencheur de motivation : « Je préfère écrire en atelier d'écriture parce que tu prends plus de plaisir à écrire parce que tu sais que tu ne vas pas avoir une note là-dessus [...] » (Samantha). Ainsi, pour certains, cela a même modifié leur perception du cours de français : « Je [ne] pense plus la même chose du français, puisque je sais qu'il y a plusieurs façons d'écrire et qu'il y a des façons plus plaisantes que d'autres » (Éva).

Durant les AÉCS, une à deux vidéos étaient projetées au tableau numérique intelligent, en prélude à chaque activité d'écriture. Dans certains cas, surtout pour les premières séances qui visaient à faire connaître le slam aux élèves, le nombre a augmenté pour atteindre quatre vidéos d'une durée n'excédant pas quatre minutes. Certaines de ces vidéos montraient des élèves du secondaire québécois qui ont vécu des ateliers slams.

Pour un tiers des répondants ( $N = 15$ ), ce sont ces vidéos de slameurs qui leur ont servi de modèles et, tout en leur fournissant l'inspiration, leur ont donné l'allant nécessaire pour produire leurs propres textes slams : « Moi, c'est beaucoup le fait que vous avez mis des vidéos qui m'a donné envie d'écrire » (Ivan).

Pour le même nombre de répondants ( $N = 15$ ), l'AÉCS a aussi permis d'apprendre à mieux connaître les autres et aurait permis de découvrir des sensibilités ou des facettes méconnues chez certains : « Il y a des personnes qui sont plus sensibles qu'on ne l'aurait pensé [...] » (Roxanne). Cette découverte du « talent » et de la sensibilité des autres camarades a été une surprise pour certains d'entre eux « [...] puis, en même temps, ça nous permet de voir d'autres facettes de la personne, des gens, qui, mettons comme exemple (nom d'un élève) il ne lisait jamais ! On n'aurait

jamais pensé qu'il aurait pu faire ça [...] » (en parlant de son slam final) (Rose). Un autre élève rajoute :

On a découvert que les autres étaient bons [...] qu'il y en avait que tu n'aurais jamais pensé qu'ils pourraient s'exprimer comme ça, parce que c'est du monde réservé [...] qui font des slams magnifiques, vraiment beaux, avec toutes les émotions. C'est vraiment top (élève fait un geste avec son pouce). (Ben)

Ainsi, on peut tirer la conclusion que les exemples des autres élèves du groupe, qui servent de modèles positifs, semblent avoir contribué à la motivation des élèves. À ce propos, Bandura (2007) parle d'expériences vicariantes qui motivent les élèves et qui les poussent à un investissement égotique (parler de soi) dans leurs textes.

#### 4.3.3 Principaux aspects de l'écriture en AÉCS liés à la motivation à écrire et au SEP à l'écrit selon les élèves

Selon une majorité des répondants, le fait d'avoir participé à l'AÉCS et d'avoir écrit des textes où ils pouvaient faire preuve de créativité a contribué à les engager en écriture. La figure 4.15 fait la synthèse des éléments qui ont contribué à motiver les participants en écriture.

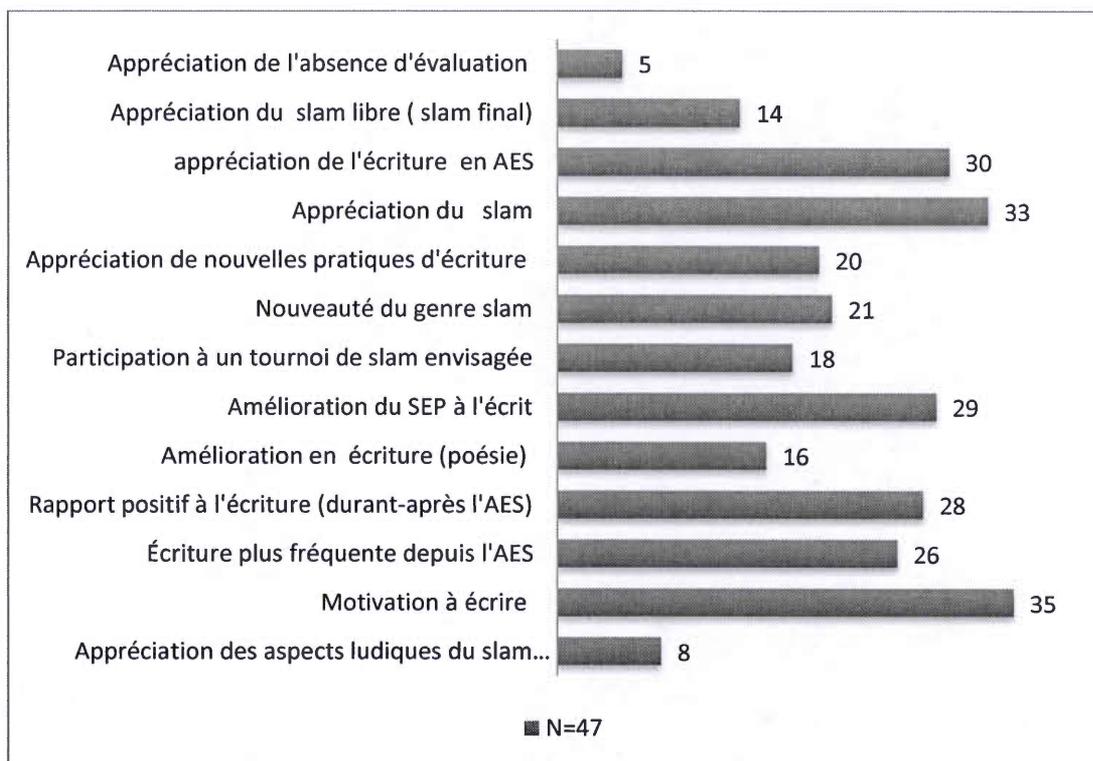


Figure 4.15 Principaux aspects liés à la motivation à écrire et au SEP à l'écrit lors de l'AÉCS évoqués par les élèves

Par ailleurs, il est intéressant de noter que plus des trois quarts des élèves ( $N = 35$ ) ont dit avoir été motivés à écrire du slam durant l'atelier d'écriture, comme Simon qui déclare :

Moi, j'ai vraiment aimé écrire parce que, comme il disait (parlant d'un camarade), à l'école on est obligé de suivre des règles de grammaire avec conclusion, introduction, puis là rendu au slam on pouvait écrire ce qu'on pensait [...] ce qu'on ressentait, comment ce qu'on voulait écrire sur ce qu'on voulait [...]. (Simon)

On note que la notion de plaisir d'écrire et l'appréciation de l'activité créative que représente la production de textes slams poétiques revient aussi souvent chez les élèves interrogés.

Les trois quarts des répondants ( $N = 33$ ) disent qu'ils ont aimé le genre slam parce que cela leur a permis de découvrir l'apprentissage du français sous des angles différents, et que cela leur a donné le goût d'écrire, comme en témoignent les propos de Kevin et Lino : « [...] Je pensais que le français je n'aimais pas. En slam ça donnait un autre angle que j'ai apprécié [...] » (Kevin) ; « Moi, je prends plus de plaisir à écrire mes textes, parce que maintenant j'ai [...] des nouvelles façons d'écrire, puis ça me permet d'écrire différemment de ce que j'écrivais avant » (Lino).

L'aspect créatif de l'écriture slam et sa nouveauté sont aussi évoqués par Sébastien, qui déclare :

Moi j'ai trouvé ça amusant parce que ça m'a fait découvrir une nouvelle sorte d'écriture et puis je ne pense plus la même chose du français, puisque je sais qu'il y a plusieurs façons d'écrire et puis qu'il y a des façons plus plaisantes que d'autres.

Il est aussi intéressant de noter que plus des trois quarts des répondants ( $N = 30$ ) rajoutent qu'ils ont aimé l'emphase mise sur l'écriture durant l'AÉCS : « L'atelier d'écriture créative inspirée du slam c'est plus agréable à faire parce que c'est centré vraiment sur l'écriture » (Mona).

La moitié des élèves ( $N = 28$ ) ont déclaré qu'ils ont vraiment aimé cette « façon » ludique et nouvelle pour eux, de pratiquer l'écriture, dans un contexte différent du cours de français habituel. « Ça m'a aidée à écrire dans les ateliers slams, parce que

ça a apporté une autre dimension, c'était plus facile d'écrire et c'était ludique » (Lisa).

Deux tiers des élèves ( $N = 29$ ) déclarent se sentir meilleurs à l'écrit après leur expérience en AÉCS (SEP positif), comme l'illustrent les propos suivants : « [...] moi, tu sais, je sais que je ne suis pas très bon, mais je me suis quand même surpris à être correct là ! » (Daniel). En effet, pour certains, l'appréhension liée au texte slam (poétique) et à ses contraintes a vite été levée et des « talents » de slameurs se sont révélés au sein des AÉCS, avec à la clé un SEP à l'écrit renforcé :

Au début juste, de parler de poésie, c'était un peu moins intéressant comme idée, mais quand on voit le projet final composé (parlant du slam final) et puis les progrès qu'on a faits, j'ai aimé ça ! Je me suis un peu découvert un talent différent. (Hélène)

Pour plus des deux tiers des répondants ( $N = 28$ ), il y a eu à la fois un changement, mais aussi une prise de conscience de ce changement positif et de leur évolution en tant que scripteurs, ce qui a influé, semble-t-il, sur leur motivation à écrire et sur leur SEP à l'écrit : « [...] moi, j'avoue que j'ai eu du fun, mais avant, je ne me sentais pas capable d'écrire un texte, mais quand j'écrivais, je trouvais que ça avait de la valeur, je trouvais que j'étais meilleur que je ne pensais [...] » (Joseph). En effet, cette prise de conscience liée au plaisir d'écrire du slam en AÉ a contribué à lever certaines inhibitions chez les élèves : « J'avais beaucoup de blocages, mais là j'en ai peut-être moins, oui » (René). À ceci, s'ajoute le fait de contribuer à une prise de conscience vis-à-vis de leur propre compétence en tant que scripteur : « C'est plus plaisant, puis plus facile pour moi d'écrire parce que je sais que je suis capable de faire quelque chose en écrivant » (Élisabeth). Une prise de conscience qui amène, parfois, des questionnements sur leur efficacité personnelle à l'écrit et sur son évolution durant les processus de retour sur les textes, comme pour Sébastien, qui a confié : « [...] quand

j'ai commencé à relire mes textes, je me suis rendu compte qu'ils étaient quand même bons, là. Je me suis demandé si j'écrivais comme ça avant ou [si] c'était pendant l'atelier ».

L'effet de l'AÉCS sur la fluidité est revenu à plusieurs reprises dans les propos tenus par les participants ( $N = 26$ ), comme pour cette élève qui tente d'expliquer, par une métaphore, ce qu'elle a expérimenté quand elle écrivait son slam :

Quand t'écris librement sans aucune tension, c'est comme ouvrir un robinet : tu le laisses couler puis tu le fermes lentement. Avec le temps quand il est fermé, il y a juste quelques gouttes qui tombent et après ça, t'as fini. (Joanne)

Ou pour cette autre à qui l'AÉCS a redonné l'envie d'écrire : « [...] ça faisait, un bout que je n'avais pas écrit puis là j'ai recommencé un petit peu, par-ci par-là, à écrire un peu [...] » (Rosa).

Pour plus des deux tiers des élèves ( $N = 21$ ), la nouveauté du slam et le fait d'y avoir été initiés a indéniablement contribué à leur engagement positif dans l'activité d'écriture, comme nous pouvons le constater à travers les propos de Léo et de Rabi : « [...] j'ai aimé découvrir le slam parce qu'au début je ne connaissais pas et j'ai vraiment aimé ça » (Léo). « [...] ça nous sort de notre zone de confort là, tu sais, ça nous a mis dans un autre style d'écriture, puis c'était le fun ! » (Rabi).

Parlant du slam, qui est, comme nous l'expliquions précédemment, un genre poétique oral et écrit, on constate qu'un peu moins de la moitié des répondants ( $N = 16$ ) ont déclaré que le type slam leur aurait permis de se sentir plus compétents en poésie : « J'ai trouvé que ça a ouvert des portes [...] je savais déjà la base de la poésie, mais en en comparant au slam, ce n'est pas la même chose [...] maintenant je peux

fusionner les deux puis ça fait des merveilles de textes » (David). Pour la même proportion de répondants, le plaisir d'écrire et l'inspiration puisés dans l'écriture slam, très personnelle, sont les facteurs qui les ont poussés à s'engager dans ces activités d'écriture.

Pour le quart des répondants ( $N = 14$ ), la liberté qui leur a été accordée, par rapport aux choix des thèmes à aborder dans le slam final, a contribué à la motivation et a donné aux élèves l'envie de s'exprimer par écrit : « Moi, ce que j'ai aimé, c'est que c'était plutôt libre d'écrire ce qu'on veut. On peut vraiment écrire ce qui nous tente, même si un thème est choisi, on est quand même libre [...] » (Louis). Le fait aussi que la structure du texte soit librement choisie (poème rimé, texte en prose) a contribué à ce sentiment de liberté précurseur de la fluidité : « [...] d'habitude, on a une structure [...] on avait une structure aussi dans le slam, mais c'est beaucoup plus libre [...] on avait moins de restrictions [...] » (Yann). Pour certains élèves, cette liberté d'écrire, qui n'impose pas un nombre précis de mots/lignes semble avoir été un facteur positif au regard de la motivation à écrire : « [...] on n'est pas obligé d'écrire serrés [...] on peut écrire aussi long qu'on veut tandis que, dans un projet d'écriture normal, en français, on a une limite de mots [...] si on n'est pas capable de l'atteindre, on perd des points ! » (Louis).

L'évolution positive de la conception des élèves, vis-à-vis du cours de français, s'accompagne d'une évolution tout aussi positive de la conception qu'ils ont de leur propre compétence en tant que scripteurs « [...] moi, tu sais, je sais que je ne suis pas très bon, mais je me suis quand même surpris à être correct là ! » (Daniel).

D'autres facteurs reviennent dans les propos d'un plus petit nombre d'élèves ( $N = 8$ ), pour expliquer leur motivation à écrire lors des AÉCS, par exemple, le fait de pouvoir s'exprimer librement sur ses sentiments à l'abri des expressions et des images : « [...]

puis, tu pouvais dire [ce] que tu ressens, mais jamais directement [...] on peut toujours passer par un autre chemin, avec des métaphores [...] » (Léon). Ils évoquent aussi l'effet positif de la dimension ludique de l'écriture slam : « Ben moi, je n'ai jamais été une fan d'écrire pour écrire, mais je dirais que ça m'a permis de voir qu'écrire ce n'est pas aussi plate. On pouvait s'amuser en écrivant [...] » (Hélène).

Cinq répondants évoquent aussi l'absence d'évaluation, qui semble avoir contribué à les motiver : « Avant, j'avais une appréhension de l'évaluation, que j'allais avoir une mauvaise note, mais là c'est plus le cas [...]. Le fait que ce ne soit pas évalué aide beaucoup [...] » (Pierre). Le jeu avec les registres de langue (passer du registre familier, au registre argotique, emprunter à d'autres technolectes et user de néologismes) a aidé les jeunes : « [...] on pouvait parler genre en familier, ce n'était pas soutenu [...] » (Simon). Ils étaient libres d'introduire des expressions en joul québécois dans des thèmes librement choisis par eux : « [...] il y a une autre affaire que j'ai aimée [...] dans les derniers projets d'écriture [...] c'était un thème libre, donc on pouvait écrire carrément ce qu'on voulait, sur n'importe quoi et même utiliser les expressions d'ici ! » (Léo), et aussi avoir recours au sens figuré : « [...] Puis, il y avait deux sens dans ce qu'on disait [...] j'aime ça » (Jean). Le tout en lien avec la dimension ludique de la langue et des mots, conférée par l'écriture poétique du slam et qui semble être une nouveauté pour certains élèves, qui peuvent enfin dire ce qu'ils ressentent sans se sentir exposés.

[...] puis aussi ce qui est bien, c'est qu'avec [...] les mots, on peut jouer à sa manière, on peut être les seuls à comprendre le double sens, ou faire des métaphores et encore une fois, on est seul à comprendre. On peut ne pas se nommer puis ils (les autres élèves) peuvent croire qu'on parle d'une autre personne [...] fait que, dès le début, ça a cliqué ! (Marie)

La convergence de tous ces éléments, liés à l'AÉCS, semble avoir eu des retombées extrêmement positives sur leur SEP à l'écrit, pour un peu plus des deux tiers des répondants ( $N = 16$ ).

[...] moi, je trouve que ça m'a prouvé ce que j'étais capable de faire, aussi ça m'a comme prouvé que je pouvais écrire de meilleurs textes. Je ne pensais pas que je pouvais faire des affaires comme ça, comme des slams, tu sais, au début, je pensais que je n'allais pas réussir, mais à la fin, j'ai trouvé que j'étais assez bonne, que c'était assez facile, tu sais, ça m'a enrichie [...]. (Louisa)

Le slam final, ben moi, j'ai vraiment aimé ça parce que c'est là que tu comprends que tu étais bonne dans ça, mais t'as toutes les idées qui sortent d'elles-mêmes [...] ça c'est le fun. (Maichi)

[...] je trouve qu'au début, c'était un peu difficile là, ça ne me tentait vraiment pas, je trouvais ça un peu plate, mais après ça, j'ai aimé et plus ça allait, plus c'était fluide, ça allait vraiment mieux [...]. (Yoda)

Ben moi [...] je n'écris pas souvent, j'ai pas mal d'histoires dans ma tête, mais, mais je ne mets jamais sur papier les trucs que je pense, alors quand j'ai mis ça sur papier, ça m'a surpris ce que je pouvais écrire. C'est comme, je ne sais pas comment expliquer ça, mais comme apprendre sur nous-mêmes [...]. (Damien)

La performance orale finale (déclamation du slam final) a été une belle découverte pour certains « [...] ça donne confiance, quand on a lu nos slams » (Ricardo). Et, encore une fois, le contexte particulier de l'AÉCS a contribué à lever les dernières hésitations et craintes des élèves :

[...] je m'étais dit, au début, que je voulais le partager, mais ça a quand même été un choc personnel parce que je n'ai pas l'habitude de parler de tout ça à tout le monde [...] au début j'étais comme un peu mal à l'aise, mais tu sais, c'est sorti comme il fallait que ça sorte. (Lisa)

Enfin, un quart des participants aux entretiens ( $N = 18$ ) envisageraient volontiers de participer à un tournoi slam, si l'occasion se présentait : « [...] moi oui [...] je participerais [...] je sais que je suis capable ! » (Ivan) ; « [...] c'est sûr que je referais ça et puis aller présenter un texte devant les autres, c'est tellement libérateur. Même si tu sais que tu vas te faire battre par tous les autres, présenter quelque chose c'est toujours gratifiant » (Sabrina).

#### 4.3.4 Appréciation par les élèves du fonctionnement pédagogique du dispositif de l'AECS

Dans ce qui suit, nous présentons les résultats de l'analyse des propos des élèves en lien avec ce qu'ils ont constaté et suggéré pour la bonification du dispositif d'écriture en atelier à la suite de leur participation. Ces résultats sont présentés par nombre de sujets.

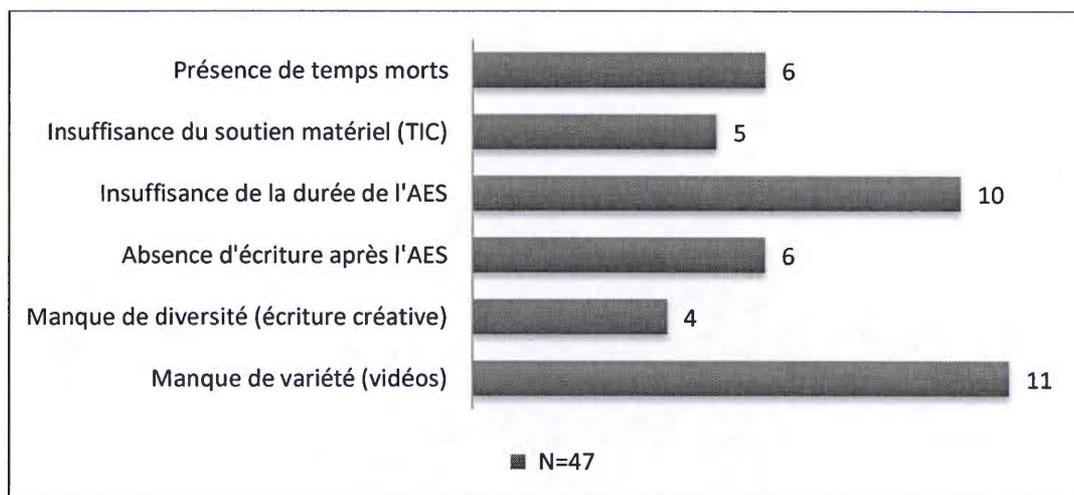


Figure 4.16 Aspects à bonifier selon le bilan des entretiens concernant les appréciations du fonctionnement pédagogique du dispositif de l'AECS

Ainsi, comme illustré par la Figure 4.16, onze répondants disent avoir aimé le fait de pouvoir regarder, durant l'atelier, des vidéos de slameurs. Ces exemples leur ont servi de modèles pour leurs propres slams : « [...] je dirais peut-être plus de vidéos, parce que [...] j'ai vraiment aimé ça, puis en même temps ça donnait des idées là, ça aidait [...] » (Philippe). Certains ont suggéré l'idée d'introduire plus de slameurs québécois : « Ce que j'ajouterais, ce serait probablement [...] plus de slams québécois ou [...] des artistes qui essaient de percer [...] » (Pierre).

On note aussi que moins du quart des répondants ( $N = 10$ ) déplorent le peu de temps consacré aux AÉCS : « [...] on n'avait pas assez de temps pour écrire, des fois on avait plus d'inspiration, mais fallait que ça se développe comme en dedans puis on n'avait pas vraiment le temps » (Raphaëlle).

Certains élèves auraient aimé avoir plus de séances et qu'elles soient étalées sur une plus longue période : « [...] j'ai trouvé ça court, je trouvais ça. J'aurais aimé ça que ce soit plus long, peut-être deux semaines, peut-être trois semaines, un mois, je ne sais pas » (Malik) ; « [...] j'aurais fait l'activité plus longue parce que c'était vraiment bon comme ça. On aurait eu plus de temps pour aussi trouver des idées » (Kamy).

Pour conclure cette partie, on peut dire que l'écriture en AÉCS semble avoir permis une prise de conscience, chez certains élèves, de leurs propres capacités en tant que scripteurs ainsi que du caractère évolutif et perfectible de la compétence à écrire. À la lumière des propos tenus par les élèves interrogés, il semblerait que l'AÉCS ait eu des retombées positives sur leur motivation à écrire et sur leur SEP à l'écrit, en les ouvrant à de nouveaux modes d'expression et en les réconciliant, pour certains, avec l'écriture.

On peut aussi faire le constat que, chez une majorité des répondants, l'écriture en AÉCS a été une expérience plaisante et ludique. Il semblerait qu'au-delà du plaisir suscité par l'écriture, dans un contexte plus libre et moins restrictif, le slam lui-même, par son appartenance au genre poétique, ait permis aux élèves de s'exprimer plus librement à l'écrit sur leurs centres d'intérêt, leurs préoccupations et leurs émotions et que ce soit en partie ce qui a contribué à les motiver à écrire.

C'était full le fun comme activité ! Fait que moi, je me dis qu'on devrait refaire ça [...] toutes les semaines ! Avec tous les élèves ! [...] tout le monde devrait faire ça au secondaire au moins une fois dans sa vie, parce que c'est vraiment le fun et puis ça permet [...] de s'exprimer puis surtout quand on n'a pas vraiment la chance là [...]. (Joseph)

En guise de synthèse, on peut conclure que les entretiens de groupe ont permis de mettre de l'avant de multiples retombées positives sur la motivation et sur le SEP à l'écrit des élèves interrogés. On retiendra les aspects collaboratifs et créatifs de l'écriture en AÉCS parmi les éléments les plus marquants pour les répondants.

#### 4.4 Analyse de la créativité à l'écrit dans les slams finaux des élèves

Dans ce qui suit, nous décrivons les résultats portant sur la créativité à l'écrit dans les slams finaux des élèves en nous appuyant sur ses dimensions telles que présentées dans la Figure 2.2 intitulée « Synthèse des éléments de la créativité à l'écrit » incluse dans le chapitre II.

Nous présentons les résultats en deux temps. Dans un premier temps, nous passons en revue les thèmes abordés par les élèves dans leurs slams finaux concernant les genres textuels, les tons et les modalités d'énonciation qu'ils ont adoptés. Dans un second temps, nous nous intéressons d'un peu plus près au texte du slam final des élèves et

nous analysons la fréquence d'usage des figures de style liées à la créativité à l'écrit, avec un intérêt particulier pour leur usage du sens figuré, leur recours à la comparaison et à une variété de métaphores.

#### 4.4.1 Créativité et usage des figures de style

Dans ce qui suit, nous présentons les résultats de l'analyse des slams, sur le plan de la créativité à l'écrit, par la fréquence de recours à certaines figures de style.

Rappelons que nous avons analysé les slams finaux de deux façons différentes :

1. En procédant à un relevé par fréquence des codes (figures de style) dans les slams finaux, en considérant le fait qu'un texte slam pouvait contenir plusieurs figures de style et qu'une même figure de style (code) pouvait être employée plusieurs fois par un même élève. Nous les avons donc toutes recensées.
2. En procédant à un relevé par occurrences de ces mêmes codes pour chaque élève afin de mieux comprendre combien de participants ( $N = 95$ ) (globalement pour tout le groupe et séparément pour les filles et les garçons) avaient produit des figures de style et lesquelles ils utilisaient le plus. Nous avons donc veillé à recenser cette fréquence par cas (chaque slam représente un cas, soit un garçon ou une fille) en considérant une seule occurrence par slam et cela même si le code (figure de style) était présent plusieurs fois dans un même texte.

Cette double analyse nous a permis de mieux appréhender le lien entre l'écriture créative slam, l'AÉCS et leur effet sur la créativité à l'écrit de façon globale

(fréquence des codes) et de faire une analyse plus fine des usages des figures de style pour chacun des participants (nombre d'occurrences chez chaque participant).

Dans ce qui suit, nous présentons les résultats qui se rapportent à quatre éléments identifiés dans notre cadre conceptuel comme relevant de la créativité scripturale, à savoir la créativité syntactico-sémantique, la créativité lexicale, la créativité morpho-phonologique et la créativité morphologique.

Précisons ici que seules la créativité syntactico-sémantique avec la comparaison et la métaphore ont fait l'objet d'un enseignement systématique lors de l'AECS et ont été analysées en profondeur dans les textes des élèves. La créativité lexicale, la créativité morpho-phonologique et la créativité morphologique n'ont pas été enseignées en atelier, et n'ont donc pas fait l'objet d'une compilation identique à celle des figures de style. Nous avons eu recours à ces catégories liées à la créativité scripturale pour commenter certains aspects créatifs des slams finaux.

L'analyse des textes slams des élèves nous a permis de relever la fréquence d'usage des quatre grandes catégories liées à la créativité à l'écrit dans les textes slams des élèves (rappelons qu'un même code peut revenir à plusieurs reprises dans un même slam final).

Le Tableau 4.7 recense toutes les formes de créativité (syntactico-sémantique, lexicale, morpho-phonologique et morphologique) en termes de fréquence des codes dans les slams finaux des élèves. Ce relevé exhaustif nous a permis de constater que ce sont les figures relevant de la créativité syntactico-sémantique qui sont les plus présentes dans l'ensemble des productions des élèves. En effet, nous avons recensé 595 figures de la créativité syntactico-sémantique, qui comprend métaphores et comparaisons, dans les 95 slams finaux des élèves. Il semblerait donc que les mini

leçons autour des concepts de la métaphore et de la comparaison aient bien été intégrées et que les élèves aient bien répondu à la contrainte de départ, qui était de placer au moins une métaphore et une comparaison dans leur texte.

Tableau 4.7

Fréquence des figures de style liées à la créativité syntactico-sémantique, lexicale, morpho-phonologique et morphologique dans les slams finaux des participants (I)  
( $N = 95$ )

Créativité à l'écrit	Filles et garçons ( $N = 95$ ) Fréquence dans les slams finaux	Filles ( $N = 53$ ) Fréquence dans les slams finaux	Garçons ( $N = 42$ ) Fréquence dans les slams finaux
Créativité syntactico-sémantique	<b>605</b>	<b>329</b>	<b>276</b>
Créativité lexicale	<b>56</b>	29	27
Créativité morpho-phonologique	13	3	10
Créativité morphologique	<b>50</b>	27	23

(I) Calcul par fréquence du code (ou figure) par slam et non par occurrences de toutes les figures par slam.

On remarque aussi que c'est dans les slams finaux des filles que l'on retrouve un plus grand usage des figures de la créativité syntactico-sémantique ( $N = 329$  occurrences dans les slams finaux des filles) comparé aux usages faits par les garçons ( $N = 276$  occurrences dans les slams finaux des garçons).

Pour les trois autres manifestations de la créativité recensées dans les textes des élèves, soit la créativité lexicale, la créativité morpho-phonologique et la créativité morphologique, on peut dire que c'est la créativité lexicale qui arrive en tête, en termes de fréquence ( $N = 56$  occurrences dans les slams finaux) pour tous les élèves sans distinction de sexe, suivie de la créativité morphologique ( $N = 50$  occurrences

dans les slams finaux). La créativité morpho-phonologique arrive en dernière place, avec la plus faible fréquence enregistrée ( $N = 13$  occurrences dans les slams finaux).

Le Tableau 4.8 nous permet d'observer combien de participants ont eu recours aux mêmes quatre types de manifestations de la créativité. Au-delà des occurrences globales (que nous avons relevées dans le Tableau 4.10), nous voulions déterminer le pourcentage d'élèves (filles et garçons) qui ont effectivement fait usage des figures de style relevant de la créativité syntactico-sémantique et, en particulier, des métaphores et comparaisons qui avaient fait l'objet des mini leçons lors des AÉCS.

Tableau 4.8  
Pourcentage d'élèves qui ont eu recours à la créativité syntactico-sémantique, lexicale, morpho-phonologique et morphologique dans leurs slams finaux

Types de créativité à l'écrit	Pourcentage d'occurrences dans les slams finaux filles et garçons ( $N = 95$ )	Pourcentage d'occurrences dans les slams finaux filles ( $N = 53$ )	Pourcentage d'occurrences dans les slams finaux garçons ( $N = 42$ )
Créativité syntactico-sémantique	95,78 %	92,42 %	100 %
Créativité lexicale	33,68 %	33,96 %	33,33 %
Créativité morpho-phonologique	5,26 %	3,72 %	7,14 %
Créativité morphologique	18,94 %	15,01 %	23,80 %

Le relevé du Tableau 4.8 permet de constater une tendance, pour tous les élèves, à recourir, de façon plus systématique, à la créativité syntactico-sémantique qui comprend le recours aux comparaisons et aux métaphores. En effet, un peu plus de 95 % des élèves, filles et garçons confondus, ont utilisé des métaphores et des comparaisons dans leurs slams finaux. On note aussi un usage important de figures de créativité lexicale alors que 33,68 % des élèves en ont fait usage dans leurs slams

finaux. Rappelons que cette figure de style se caractérise par les phénomènes d'alternance codique (passage d'un code linguistique à un autre ou d'une langue à une autre et par un mixage de code), comme dans les extraits des slams de William et de Charly.

*Que tu portes le voile ou un signe religieux  
On s'en bat les pneus (William)*

*Pendant plusieurs années je **ne voyais que dalle**  
Et j'avais l'impression d'avoir reçu une balle  
Et soudain j'ai réalisé  
Que je devais m'accepter et avancer. (Charly)*

Et aussi dans ce slam de José intitulé « la vie ».

*On manque toujours **d'temps**  
Il y en a en masse pourtant  
**Y'en n'a pas finalement***

*Le temps, on l'a entre nos propres mains*  
*Lorsque tu joues aux cartes*  
*Tu ne peux les remettre en doute*  
*C'est comme pour un **bet**<sup>35</sup>*  
*Il y a juste du regret*  
*Il faut faire attention sur l'autoroute*  
*Une fois parti tu ne peux retourner en arrière*  
*Comme s'il y avait une barrière*  
*Sinon nous aurons la même fin que les mammouths*  
*Alors pour aller en route*  
***Faut** choisir la bonne voiture*  
*Solide comme la toiture*  
*Pour durer jusqu'au **boute***

On note aussi que les élèves font un usage assez faible des figures liées à la créativité morphologique que l'on retrouve dans 18,94 % de leurs slams finaux. Rappelons que la créativité morphologique se caractérise par le recours au verlan, aux troncations et aux siglaisons, comme dans l'extrait du slam de Capucine.

*Quand il n'y aura plus personne*  
*Il ne restera que **la daronne**<sup>36</sup>*  
*Mais où sont les Khos<sup>37</sup> les Potos<sup>38</sup> ?*  
*On s'ra qu'un reflet dans l'ombre de leur rétro*

On note enfin un recours extrêmement faible à la créativité morpho-phonologique chez 5,26 % du total des élèves. Rappelons que ce type de créativité repose essentiellement sur l'usage de la paronymie et de l'homophonie. En voici un exemple, dans l'extrait de Léanora, qui parle de sa ville.

---

<sup>35</sup> Un pari en anglais.

<sup>36</sup> Désigne la mère ou la patronne en verlan.

<sup>37</sup> Troncation de frères en arabe dialectal du Maghreb.

<sup>38</sup> Les Potos désignent les potes ou les amis.

*Si vous vous promenez la nuit  
Vous y rencontrez quelqu'un qui vous nuit  
Vous aurez des ennuis*

Cette figure n'ayant pas été enseignée, son usage peu fréquent par les élèves est justifié. Quand on s'intéresse d'un peu plus près à la fréquence d'usage par sexe, on note que 100 % des garçons ( $N=42$ ) ont fait usage de la créativité syntactico-sémantique contre 92,42 % des filles ( $N=49$ ). Le pourcentage de recours à la créativité lexicale est, quant à lui, analogue pour les deux sexes. En effet, on constate leur présence dans les slams finaux de 18 filles (33,96 % des filles) et dans les slams finaux de 14 garçons (14,76 % des garçons).

Par exemple, voici un usage intéressant de créativité lexicale, avec le slam de Liliane, dans lequel elle aborde ses origines.

*Je suis re-noi<sup>39</sup>, kinoi, je suis d'Africa  
Alors évidemment tu sais déjà que je parle lingala*

*Keba na yo, fait attention, on est sacré  
Comme le léopard on est rusé*

*Mon pays c'est une république qui est démocratique  
Où la justice, la paix et le travail sont une devise emblématique  
J'espère que mon prochain voyage sera au Congo  
Car là-bas y fait chaud et c'est toujours beau  
Tout c'que j'ai c'est la mifa<sup>40</sup>  
Alors, sache que quand tu t'attaques à eux tu parles à moi*

Ce jeu avec la langue et ce recours aux moyens de la créativité lexicale par l'alternance codique (*code switching*) constituent une transgression par rapport à la

---

<sup>39</sup> Noir (verlan).

<sup>40</sup> Famille (verlan.)

norme et aux conventions de la langue scolaire, mais permet de mieux se dire et de dire son identité, par le mélange entre différentes langues (français, lingala, anglais, arabe dialectal), niveaux de langage, technolèctes (Polzin-Haumann et Schweickard, 2015 ; Sarkar et Winer, 2006) et autres langues vernaculaires, comme l'argot, le verlan et le joual. Signalons que ce dernier se définit comme un sociolecte du français québécois issu de la culture populaire urbaine de la région de Montréal. Le joual a acquis une valeur identitaire, grâce à des auteurs québécois comme Michel Tremblay (1968), dans sa pièce *Les belles-sœurs* (1968). Il est intéressant de le retrouver associé, dans les slams recueillis à l'issue de l'AÉCS, à d'autres vernaculaires.

C'est le cas du slam de Samia, dans lequel elle a recours au joual et à de l'arabe dialectal. Son slam s'intitule : *La vie c'est l'ennui*.

*Il y a tellement de bruit quand arrive la nuit  
 Les jeunes d'aujourd'hui ont tellement d'ennuis  
 Ils tiennent la vie pour acquise  
 Ils pensent tout savoir de la vie  
 Trop d'inconscience dans mes pays maganés<sup>41</sup>  
 On négocie sans rancune  
 Mais on finit toujours dans une cellule  
 Il faut se venger  
 Avant de finir mangé  
 Trop de ness<sup>42</sup> pas rien  
 Ils pensent qu'on ne vaut absolument rien  
 Ils ne connaissent pas notre vécu de dingue et  
 Ils nous comparent à du blé d'Inde.*

Ici encore, nous pouvons constater un usage singulier des figures de style et une manifestation du jeu créatif avec la langue, de la part des participants à l'AÉCS.

---

<sup>41</sup> Abimé (joyal).

<sup>42</sup> Gens (arabe dialectal des pays du Maghreb).

Nous tirons comme première conclusion, à la suite de l'analyse de ces résultats, que les catégories de figures de style les plus utilisées par les élèves, aussi bien chez les filles que chez les garçons, relèvent de la créativité syntactico-sémantique. Celle-ci, rappelons-le, a fait l'objet de leçons portant essentiellement sur les procédés de la métaphore et de la comparaison en début d'atelier. Le reste des figures de style n'a été abordé que ponctuellement, à titre informatif, si les élèves venaient à poser des questions sur les slams qui ont servi de modèles (les vidéos des slameurs).

#### 4.4.2 Fréquence d'usage des figures de la créativité syntactico-sémantique excepté les métaphores et les comparaisons

Attendu que nous avons comme objectif d'observer la fréquence d'usage des figures de la ressemblance, comme les métaphores et les comparaisons, et que ces dernières relèvent d'un plus large ensemble (la créativité syntactico-sémantique), nous présentons d'abord une vue de cet ensemble à travers les résultats de la fréquence de recours aux autres figures de style, comme la gradation, l'énumération, l'hyperbole, l'antinomie, l'inversion et l'épanadiplose. Ces figures relèvent, elles aussi, de la créativité syntactico-sémantique (Tableau 4.9).

Tableau 4.9  
Fréquence d'usage des figures de la créativité syntactico-sémantique à l'exception  
des métaphores et des comparaisons ( $N = 95$ ) par sexe

Figures de style liées à la créativité syntactico-sémantique excepté les métaphores et les comparaisons	Filles ( $N = 53$ )	Garçons ( $N = 42$ )
Antinomies	5	2
Énumérations	2	3
Gradations	0	2
Hyperboles	0	1
Inversions	10	15
Épanadiplose	11	9

Cette vue d'ensemble de la fréquence du recours aux figures de style qui entrent dans la catégorie de la créativité syntactico-sémantique (Tableau 4.9) montre une nette tendance au recours au procédé de l'inversion dans les slams de 10 filles et de 15 garçons, soit un total de 25 participants qui en ont utilisé dans leurs slams finaux. En voici deux exemples avec des extraits des textes de François et d'Alex.

*François : Mais de bonté, la vie n'est pas toujours éblouie  
De plusieurs étages je suis déjà tombé*

*Alex : Mon père est mon idole comme un clown, il est drôle*

C'est le procédé de l'épanadiplose, figure qui consiste à répéter un même mot ou un même groupe de mots au début et à la fin d'une construction syntaxique, qui arrive en second avec 20 occurrences dans les slams finaux. On note que les filles ( $N = 11$ ) en ont utilisé un peu plus que les garçons ( $N = 9$ ), comme ici dans l'extrait du slam de Julia :

*L'école c'est pas tous notre tasse de thé  
 Mais si t'es toujours en train d'abandonner  
 L'école c'est pas tous notre tasse de thé  
 Mais il faut un minimum pour travailler.*

Le procédé de l'antinomie se classe en troisième position d'usage, avec 7 élèves qui en ont fait usage dans leurs slams finaux (chez 5 filles et seulement 2 garçons), comme dans cet extrait slam de Lucas :

*Le malheur ne va pas toujours te toucher  
 Le bonheur va, un jour, te frapper*

Enfin, on note un très faible usage des figures de la gradation (présent dans les slams de deux garçons seulement) et de l'hyperbole (présente dans le slam d'un seul garçon). Nous présentons, ci-dessous, le slam des élèves Samuel (extrait 1), qui introduit la figure de l'hyperbole pour brosser un portrait ironique dans lequel il entremêle les codes (oral, anglais, argot et joul), et de Rob (extrait 2), qui utilise un sacre en joul.

Extrait 1 :

*Gilles Perron*  
*Yé tes<sup>43</sup> un osti<sup>44</sup> d'grav moron<sup>45</sup>*  
*Y'a l'cerveau<sup>46</sup> aussi gros que celui d'un Moucheron*

Extrait 2 :

*Mais c'est seulement à Haïti*  
*Qu'on trouve des ouistitis*  
*Qui mangent des cacahouètes*  
*Parce que c'est bon en tabarouète<sup>47</sup>*

#### 4.4.3 Créativité et fréquence de recours à la comparaison et à la métaphore

Une analyse globale du corpus des slams finaux montre que les métaphores dominent dans les textes produits par les élèves. Ce recours systématique à la figure de style la plus complexe et la plus imagée est un indice d'appropriation d'un aspect créatif complexe de la langue, car elle fait appel au sens figuré et sollicite un certain degré d'inférence et d'abstraction de la part du scripteur. De fait, la métaphore présente un degré de difficulté syntaxique (d'élaboration) et sémantique (de compréhension) supérieur à la comparaison pour les élèves, qui voient ces figures pour la première

---

<sup>43</sup> Hybridation oral/écrit plus alternance codique de l'anglais : « Yes tu es ».

<sup>44</sup> Alternance codique avec le joul : sacre qui vient du mot « hostie ».

<sup>45</sup> Alternance codique de l'anglais : terme familier pour « idiot ».

<sup>46</sup> Contraction de la langue orale : joul.

<sup>47</sup> Alternance codique avec du joul : ce sacre est une variante régionale de « tabarnak » ou « tabernacle ».

fois en 3<sup>e</sup> secondaire. Rappelons donc que nous avons retenu cet usage hautement créatif des ressources de la langue comme un indicateur de la créativité à l'écrit. Citons comme exemple de comparaisons les extraits suivants :

*Michel : Je me laisse emporter comme un gros chien sans laisse.*

*Rosa : Le temps passe aussi vite qu'un tigre à la poursuite de sa proie.*

*Akim : Mon haleine sent la poudre à canon  
Chacun de mes mots est une balle pour ces cons*

Le Tableau 4.10 ci-dessous permet de voir la répartition par fréquence, pour tous les élèves, et aussi par sexe, des comparaisons et des métaphores dans les slams finaux des élèves. Encore une fois, l'analyse montre une tendance au recours massif des métaphores dans les slams finaux des élèves : métaphores ( $N = 590$ ), comparaisons ( $N = 56$ ). Autre constat qui se dégage de notre analyse, les filles utilisent davantage de métaphores ( $N = 323$  occurrences dans les slams finaux) que les garçons ( $N = 277$  occurrences dans les slams finaux).

Tableau 4.10  
Fréquence des métaphores et des comparaisons en termes de nombre d'occurrences du code dans les slams finaux

Créativité syntactico-sémantique	Filles et garçons ( $N = 95$ )	Filles ( $N = 53$ )	Garçons ( $N = 42$ )
Métaphores	<b>600</b>	323	277
Comparaisons	<b>56</b>	40	16

#### 4.4.4 Créativité et variations dans les usages des types de métaphores

Dans ce qui suit, nous nous intéressons à la créativité dans les slams finaux des élèves par leurs usages des différents types de métaphores, à savoir, la métaphore *in praesentia*, la métaphore *in absentia*, les métaphores verbales ou adjectivales, les métaphores emboîtées, les métaphores filées et les personnifications (voir chapitre II, 2.4.3, p. 94).

Le Tableau 4.11 nous permet de recenser les différents types de métaphores, présents dans les slams finaux des participants. Soit les deux grandes catégories de métaphores que sont : les métaphores *in praesentia*, aussi désignées comme métaphores images et primaires, et les métaphores *in absentia*, aussi désignées comme métaphores génériques et complexes. Comme expliqué dans notre cadre conceptuel, nous avons aussi recensé les sous-catégories de métaphores qui se construisent à partir de verbes ou d'adjectifs (métaphores verbales ou adjectivales), les métaphores qui relèvent de la personnification (accoler des caractères humains, vivants, à des objets ou à des entités inertes). Enfin, les métaphores filées (qui se construisent dans l'entièreté du texte) et les métaphores emboîtées, qui représentent un assemblage de deux ou trois métaphores qui se construisent par chevauchement ou par contigüité<sup>48</sup>. Rappelons à ce propos que c'est seulement la comparaison et la métaphore qui ont fait l'objet d'un enseignement sous forme de mini leçon. Notre analyse nous a permis de relever les occurrences par fréquence de code pour tout le corpus de slams et aussi par sexe.

---

<sup>48</sup> Voir le cadre conceptuel au chapitre II, section 2.4.3, p. 97.

Tableau 4.11  
Fréquence des métaphores par type dans les slams finaux et pourcentage  
d'occurrences du code

Typologies des métaphores relevées dans les slams finaux	Fréquence d'occurrences des métaphores par type filles et garçons (N = 95)	Pourcentage d'occurrences des métaphores par type filles (N = 53)	Pourcentages d'occurrences des métaphores par type garçons (N = 42)
Métaphores <i>In praesentia</i> (aussi désignées métaphores nominales primaires)	96	8,25 %	7,97 %
Métaphores <i>In absentia</i> (aussi désignées métaphores génériques et complexes)	414	30,79 %	39,85 %
Métaphores verbales ou adjectivales	328	30,15 %	25,00 %
Métaphores emboîtées	191	16,82 %	15,39 %
Personnifications	127	11,90 %	9,42 %
Métaphores filées	26	2,63 %	2,35 %

Rappelons que lors des extractions de code dans N'Vivo11, nous nous sommes référée aux éléments dégagés dans notre cadre conceptuel (voir section 2.4.3, p. 94). Dans cette partie, nous expliquions que nous avons porté notre attention sur plusieurs catégories de métaphores ; que ces catégories, qui constituent des variations sémantiques et grammaticales de la métaphore, peuvent se combiner et augmenter le nombre de métaphores relevé pour une même phrase ou dans un même syntagme<sup>49</sup>. Ainsi, nous considérons dans le Tableau 4.11 les métaphores *in praesentia* (nominales primaires) ainsi que les métaphores *in absentia* (génériques et complexes). Au sein de ces deux catégories, nous avons identifié des métaphores construites sur des catégories grammaticales, comme les métaphores verbales et les métaphores adjectivales, et d'autres construites sur des catégories sémantiques, comme les métaphores filées et les personnifications. De plus, plusieurs métaphores

<sup>49</sup> Le syntagme est un constituant syntaxique et sémantique de la phrase.

peuvent se combiner dans une même phrase ou dans un syntagme, on parlera alors de métaphores emboîtées. Nous avons donc recensé tous ces usages dans les textes des élèves, attendu qu'ils reflètent un degré créatif avancé des usages de la langue (Adam, 1994 ; Jakobson, 1963, 1970).

On constate que le type de métaphores le plus présent dans les slams finaux des élèves est la métaphore nominale complexe, dite aussi *in absentia* ( $N = 414$  occurrences). Il est intéressant de noter que le pourcentage d'usage de ce type de métaphores est plus grand chez les garçons (39,85 %) si on le compare à son usage par les filles (30,79 %).

En voici un exemple puisé dans le slam de Joanie, qui s'intitule *Terre aventurière* :

*Je voudrais faire un slam à une mère nourricière  
Je voudrais faire un slam à une terre polaire  
Je voudrais faire un slam à celle qui a pour signe une feuille d'érable  
Je voudrais faire un slam pour un peuple aimable  
Le Canada celle qui nous couvre d'un drapeau rouge et blanc  
Elle porte son bébé nommé Montréal fièrement  
C'est au centre de la métropole où tout se passe  
Où ceux qui font preuve d'audace n'ont plus d'espace  
Mais en se serrant  
On peut accueillir beaucoup d'autres immigrants*

Les métaphores verbales et adjectivales arrivent en second en termes de fréquence du code dans les slams finaux ( $N = 328$  occurrences), et ce sont les filles qui en font un usage plus fréquent (30,15 %) comparativement aux garçons (25 %).

Voici un exemple de ce type de métaphore dans l'extrait slam de François :

*Je suis né très tôt un matin de canicule  
Où que dame nature était occupée à faire d'autres calculs*

Les métaphores emboîtées arrivent en troisième (N = 191 occurrences) avec, encore une fois, une plus grande fréquence d'usage de la part des filles (16,82 %) que de la part des garçons (15,39 %).

En voici deux extraits, celui d'Antony (extrait 1) et de Marie (extrait 2).

Extrait 1 :

*Est-ce que je vais m'encorder  
Avec des dégaines qui n'avaient pas l'air saines  
Parce que j'avais peur de tomber et de ne pas me relever*

Extrait 2 :

*Ce voyage dont je vous jase  
C'est un aller simple, sans retour*

Les métaphores de type personnification sont moins fréquemment présentes dans les slams finaux (N = 127 occurrences). En termes de fréquence du code, elles représentent 11,90 % des usages chez les filles et 9,42 % chez les garçons. Voici un exemple d'usage de la figure de la personnification extrait du slam de Fanny (extrait 1) et un autre tiré du slam de Laura intitulé *L'école*.

Extrait 1 :

*L'île se réveille  
Sous le smog matinal*

Extrait 2 :

*L'école*

*Elle commence tôt  
Beaucoup trop  
Chaque matin, je me demande pourquoi  
J'aimerais bien ne pas être fatigué, être enthousiaste pour une fois*

*Mais bon, c'est important  
Même si elle nous fait chier<sup>50</sup> par moments, ça va passer avec le temps  
Elle nous permet quand même de voir nos amis  
Elle est importante pour le reste de notre vie*

*Elle nous aide à trouver ce qu'on veut faire plus tard  
Normalement on n'en a aucune idée  
Sauf quelques-uns qui sont déterminés  
Les autres on se dit qu'on doit trouver, mais bon, on va voir*

*Après le secondaire et le Cégep, il y a l'université  
On pense que ça finit, mais ça fait juste commencer  
On y va une journée à la fois  
Parfois on aimerait ça la skipper<sup>51</sup>, même si on n'a pas le droit*

Les métaphores *in praesentia*, aussi dites métaphores nominales primaires, font partie des figures les moins fréquemment utilisées par les élèves ( $N = 96$  occurrences), ce qui représente un pourcentage de fréquence du code de 8,52 % pour les filles et de

---

<sup>50</sup> Registre familial.

<sup>51</sup> Alternance codique avec l'anglais : éviter quelque chose.

7,97 % pour les garçons. Enfin, le type de métaphores le plus faiblement représenté dans les textes slams finaux des élèves est la métaphore filée ( $N = 26$  occurrences), ce qui représente un peu plus de 2 % pour chacun des deux sexes.

En guise de synthèse, pour cette partie des résultats qui traite de la créativité à l'écrit, dans les slams finaux des participants à l'AÉCS, on constate que les élèves ont fait preuve de créativité dans leurs slams par des usages inédits de certaines modalités d'énonciation et par le recours à une riche variété de tons pour aborder des thèmes très variés. On constate aussi que ce sont les figures de style liées à la créativité syntactico-sémantique qui prévalent dans les slams des élèves, qui semblent avoir une prédilection pour les métaphores complexes (*in absentia*). On remarque qu'ils construisent leurs métaphores à partir de verbes et d'adjectifs et qu'ils privilégient d'emboîter leurs métaphores (plusieurs métaphores liées) ou de les développer tout le long de leur texte (métaphores filées). Nous pouvons rattacher ces usages variés et complexes des figures de comparaison et des métaphores au désir de jouer avec la langue et à l'appropriation effective du matériau langagier de la part des participants. On notera aussi que les filles semblent avoir plus d'aisance quant au recours aux métaphores de façon globale, mais que les garçons s'aventurent plus dans des usages des métaphores génériques et complexes.

Pour conclure cette partie, il semble que le désir d'être plus créatif et celui de jouer avec la langue poussent les élèves à prendre plus de risques à l'écrit en faisant usage des types de métaphores les plus complexes (*in absentia*). Nous retenons aussi qu'une large variété de métaphores, notamment la métaphore nominale complexe, dite aussi *in absentia*, les métaphores verbales et adjectivales et les métaphores emboîtées, sont présentes et à profusion dans les textes des élèves, qui n'hésitent pas à filer la métaphore tout au long de leur slam.

Autre constat, par rapport aux différences d'usage par sexe, on note que les filles font un plus large usage des métaphores de façon globale. Cependant, il semble que ce soient les garçons qui aient la fréquence d'usage la plus élevée de métaphores complexes, ce qui dénote une plus grande prise de risque et un engagement à l'écrit plus important de la part des garçons, ce qui serait l'indice d'une augmentation de leur confiance et de leur SEP en tant que scripteurs en lien avec le texte slam.

#### 4.4.5 Créativité textuelle dans les slams et variété des tons et des thèmes

Dans le cadre conceptuel, nous avons établi le lien entre compétence scripturale et créativité à l'écrit, et nous avons déterminé les différentes dimensions que nous pouvons considérer dans un texte dit poétique pour l'analyser. Comme nous l'avons résumé dans le chapitre II (avec la Figure 2.2), la créativité textuelle se révèle à nous par les choix, les usages et les agencements de thèmes, de tons, de choix énonciatifs et d'autres choix stylistiques (recours aux figures de style) et rhétoriques que les élèves effectuent durant l'élaboration d'un texte. Dans ce qui suit, nous présentons la fréquence et la variété de ces usages individuels et singuliers, parfois même transgressifs, dans les slams finaux des élèves. On tiendra compte du fait que, dans certaines productions, plusieurs thèmes ainsi que plusieurs tons peuvent se retrouver entremêlés dans un même texte slam, ce qui indique que les élèves se sont approprié les typologies des genres textuels scolaires et les discours qui leur sont propres pour mieux en jouer.

Nous avons pu identifier des thèmes récurrents dans les slams des élèves et les avons rattachés aux tons adoptés avec chacun (voir Tableau 4.12). Rappelons que plusieurs thèmes peuvent cohabiter dans un même slam et que de la même manière, les élèves peuvent varier les tons dans leurs slams finaux.

Tableau 4.12  
Thèmes abordés et tons adoptés dans les slams finaux  
et nombre d'occurrences ( $N = 95$ )

Thèmes \ Tons	Cathartique (libération d'émotions)	Didactique (conseils, mises en garde)	Ironique, humoristique	Polémique, engagé, politique	Total
Les relations interpersonnelles : l'amour, l'amitié, portraits	24	15	14	20	73
L'école, l'écriture	6	6	4	8	24
La famille, l'enfance	12	0	4	4	20
La vie, la mort, le temps qui passe	22	24	10	20	76
Le racisme et les préjugés	2	2	0	8	12
Le sport	1	2	0	2	5
L'engagement social, la liberté	2	6	2	8	18
Les origines : sa ville, son quartier, son pays	10	3	5	7	25
La souffrance, la guerre	16	10	4	12	42
Total d'occurrences dans les slams finaux	95	68	43	89	295

On remarque que le ton cathartique (qui vise la libération d'une émotion) a été adopté par tous les élèves ( $N = 95$ ) dans leurs slams finaux. En effet, le slam en tant que genre poétique destiné à être lu et partagé a aussi comme vocation première de libérer les émotions du slameur qui est toujours au centre de son texte, ce qui est désigné par l'expression « égo slam » (Vorger, 2011). Les thèmes liés au ton cathartique, dans les slams finaux des participants, nous renseignent sur ce qui préoccupe les adolescents qui ont participé à l'atelier slam. Cela nous donne des indices sur ce qui est susceptible de motiver leur envie d'écrire. On note que 24 élèves ont traité des thèmes liés aux relations interpersonnelles, comme l'amour et l'amitié, qui sont évoqués par

des portraits originaux. Arrive ensuite le thème de la vie et son pendant négatif, la mort. L'évocation de la fuite du temps fait aussi partie des thèmes que nous avons recensés dans les slams finaux de 22 participants.

Parlant des tons, on note que le ton polémique, associé aux textes engagés et politiques (Émery-Bruneau et Néron, 2016), arrive en second dans les slams finaux de 89 élèves. Là encore, une grande variété de thèmes, dont les plus récurrents sont les relations interpersonnelles (amour et amitié,  $N = 20$ ) et, à présence égale, la fuite du temps, la vie et la mort ( $N = 20$ ).

Le troisième ton présent dans les slams finaux, en termes de fréquence, est le ton didactique que l'on retrouve dans les slams de 68 participants. Les participants s'en sont servi pour donner des conseils et pour faire des recommandations à l'autre (aux autres). Nous avons noté que les thèmes les plus fréquemment associés au ton didactique abordent les thèmes liés à la vie, la mort et la fuite du temps avec 24 élèves qui les abordent dans leurs slams finaux.

Les tons ironique et humoristique sont faiblement représentés si on compare leur fréquence aux autres tons recensés. Ainsi, 47 élèves les ont adoptés dans leurs slams finaux. Ils les ont majoritairement associés aux thèmes qui dominent, soit les thèmes de la vie, de la mort et de la fuite du temps, et celui des relations interpersonnelles (amour et amitié).

On note aussi que 46 élèves ont choisi de traiter des thèmes comme la souffrance : la leur et aussi celle des autres. Vingt-cinq élèves ont abordé leur identité dans des slams qui évoquent leurs racines et leur origine, et 20 participants ont traité le thème de l'enfance avec l'évocation de souvenirs familiaux.

Nous avons aussi remarqué que le thème de l'engagement social et celui de liberté ont été abordés dans les slams finaux de 18 participants. Enfin, 12 élèves abordent le racisme et les préjugés et 5 parlent de sport dans leurs slams finaux.

En guise de synthèse, nous avons constaté que les participants ont plus souvent recours, dans leurs slams finaux, aux tons cathartique et polémique, qui eux sont liés aux thématiques des relations interpersonnelles et à celles qui abordent la vie, la mort et le temps qui passe. Ceci corrobore les particularités du slam en tant qu'art oratoire et poétique qui accentue la relation à l'autre et s'adresse le plus souvent à un interlocuteur réel pour évoquer des préoccupations très égocentrées des orateurs.

#### 4.4.6 Créativité et modalités d'énonciation dans les textes slams

Pour cette partie de notre analyse, nous nous appuyons sur le principe de l'analyse par niveau de la linguistique structurale (Adam, 1994 ; Jakobson, 1963, 1970), qui a sa source dans le postulat qu'une certaine créativité soit possible pour tous les aspects et niveaux des moyens d'organisation de la parole orale ou écrite, du fait de la variété des choix de moyens linguistiques qui s'offrent au locuteur/scripteur. Cela nous permet de faire une analyse des textes slams en considérant plusieurs paradigmes, dont les paradigmes grammaticaux, qui recouvrent l'usage des pronoms en lien avec les modalités d'énonciation choisies par les scripteurs, et le paradigme lexicosémantique, avec le recours des scripteurs au sens figuré, soit à l'usage des figures de style.

Ainsi, concernant les modalités d'énonciation choisies par nos participants dans leurs slams finaux, nous avons noté que ce sont essentiellement trois modalités

d'énonciation subjectives qui ont été utilisées par les sujets-scripteurs (voir Tableau 4.13).

Tableau 4.13  
Modalités d'énonciation adoptées par les élèves dans leurs slams finaux,  
par fréquence de code, par cas et par sexe

	Total d'occurrences chez les filles ( <i>N</i> = 53)	Total d'occurrences chez les garçons ( <i>N</i> = 42)	Total d'occurrences filles et garçons ( <i>N</i> = 95)
Modalité subjective par l'usage de « <i>je- me-moi</i> »	24	26	<b>50</b>
Apostrophe, interpellation de l'autre « <i>tu et vous</i> »	22	9	31
Modalité de permutation ou dédoublement énonciatif « <i>Je/tu</i> »	3	2	5

L'analyse des slams de l'échantillon nous permet de constater que plus de la moitié des élèves (*N* = 50) ont eu recours à une modalité d'énonciation subjective explicite et directe dans leurs slams, comme en témoigne leur usage des pronoms de la première personne « *je, me, moi* ».

On enregistre ensuite une seconde modalité d'énonciation subjective, qui se manifeste dans un peu moins du tiers des slams des élèves (*N* = 31) par le recours à l'interpellation de l'autre (des autres), comme l'usage des pronoms des 2<sup>e</sup> personnes du singulier et du pluriel, « *tu* » et « *vous* », et des tournures impératives.

Enfin, on note la présence d'une troisième modalité d'énonciation, qui ne concerne qu'un petit nombre de slams (*N* = 5), mais qui semble assez singulière pour qu'on la signale. Il s'agit de la modalité subjective de permutation entre les pronoms « *je* » et

« tu » désignant une seule et même instance énonciative, à savoir le scripteur/énonciateur, dans certains slams des élèves. On remarque, dans cet usage peu commun, que le scripteur passe de l'instance subjective de la première personne « je » à celle de la deuxième personne « tu ».

Le tableau qui suit nous permet d'établir la relation entre les modalités énonciatives choisies par les slameurs et les genres de discours qu'ils abordent.

Tableau 4.14  
Modalités d'énonciation liées aux genres adoptés par les élèves dans leurs slams finaux par fréquence de code ( $N = 95$ )

Genres de discours impliqués dans les slams	Modalités d'énonciation		
	Modalité subjective par l'usage de « <i>je-me-moi</i> »	Apostrophe, interpellation de l'autre « tu et vous »	Modalité de permutation ou dédoublement énonciatif « <i>Je/tu</i> »
Descriptif	23	13	2
Narratif	18	11	0
Poème lyrique	30	<b>22</b>	<b>5</b>
Poème engagé	1	3	0
Récit de soi	<b>42</b>	15	<b>4</b>
Total	<b>114</b>	64	<b>11</b>

L'analyse des slams finaux révèle que la modalité énonciative subjective, illustrée par le recours aux pronoms de la première personne « *je-me-moi* », est la plus fréquemment utilisée par les élèves dans les slams finaux ( $N = 114$  occurrences). Et on note qu'elle se trouve associée, de façon plus récurrente, au « récit de soi » ( $N = 42$  occurrences). Dans ces slams, les sujets-scripteurs adoptent le « je » comme

marque d'affirmation de soi (subjectivité) en lien avec leur désir de se dire et de raconter des moments de leur vécu (voir plus haut le ton cathartique).

La deuxième modalité énonciative en termes de fréquence d'usage est « l'apostrophe » ( $N = 64$  occurrences dans les slams finaux). Elle est, quant à elle liée, dans notre corpus, à la poésie lyrique ( $N = 22$  occurrences dans les slams finaux). Cette association apostrophe/poésie lyrique émane de la nature même du genre slam, qui est voué avant tout à la communication avec autrui, au partage d'un message à l'adresse du lecteur/spectateur. L'analyse des slams finaux nous permet de constater que l'emploi des pronoms de la 2<sup>e</sup> personne (« tu », « vous ») est fortement lié aux tons polémique et didactique.

La dernière modalité énonciative, en termes de fréquence d'usage dans les slams finaux, est la modalité de « permutation » ( $N = 11$  occurrences). Cette modalité énonciative se manifeste, dans les textes slams où nous l'avons rencontrée, par un changement de l'instance énonciative (passage du « je » au « tu »). On la retrouve associée quasi à égalité avec le « récit de vie » ( $N = 4$  occurrences dans les slams finaux) et la « poésie lyrique » ( $N = 5$  occurrences dans les slams finaux).

Les élèves qui ont utilisé ce procédé ont fait usage, tour à tour, au « je », qui les identifie en tant que scripteurs, et au « tu », qui les désigne toujours, mais comme pour créer une connivence avec les lecteurs/auditeurs. Comme si ces deux pronoms, « je » et « tu », désignaient une seule et même instance énonciative. Il en est ainsi dans l'extrait suivant du slam de Fleur-Anne, qui parle d'elle à la première personne dans le premier vers (usage du « je ») et qui passe au « tu » par la suite.

*Mais, je sais que c'est comme perdre la raison  
 Pourtant, il y a des amis qui te supportent  
 Et des fois t'aimerais claquer la porte*

Comme nous le disions plus haut, il semble que le scripteur cherche, par ce procédé, à créer un effet de connivence avec le lecteur (usage de « tu ») comme dans le slam d'Amélie :

*C'est pas facile d'être sage comme une image  
 Quand tu te sens emprisonnée dans une cage  
 C'est difficile de respecter les règles  
 Quand tu vois ce diable espiègle  
 Je voudrais m'envoler comme une mésange  
 Pour aller retrouver mon ange  
 Mais c'est quand tu vois la réalité  
 Que tu veux tout abandonner  
 Et c'est grâce au support inattendu des gens  
 Que j'ai pu revenir à la réalité rapidement*

On peut également souligner que dans la langue québécoise populaire ou familière, le « tu » a valeur de « on », donc n'est pas l'exact opposé du « je ». Il a alors une valeur plus générale.

En induisant cet effet de connivence avec le lecteur/auditeur du slam, les élèves peuvent dire, sous une forme détournée et indirecte, qu'ils ne sont pas les seuls dans leur cas et interpeler, d'une façon détournée, l'auditeur, voulant ainsi susciter l'adhésion affective de ce dernier.

En voici un exemple très intéressant qui permet de constater le jeu de variations au niveau de l'énonciation dans le slam de Yanis :

*La divergence*

*Quand tu te sens seul, mais que tu ne l'es pas  
 Quand tu t'sens comme les autres, mais que tout le monde rit d'ta face  
 Personne ne veut rien te dire, alors tu penses que tu es juste pas un « cool »  
 Le temps passe... tu finis enfin par comprendre...  
 La divergence si mal vue si mal comprise  
 Tu te promènes aux alentours de ces pensées fermées  
 La divergence est une maladie, une conjoncture de l'esprit  
 On ne devient pas, on est déjà.  
 J'ai fini par m'enterrer dans l'éphémère de la vie  
 Dans l'art, la philosophie, l'ouverture d'esprit  
 Comme un grand-père à la « Benjamin Butons »  
 Tu as l'impression que l'innocence du peuple est plus immonde que la famine  
 Puis, vient le temps où la divergence est au-dessus de toute fermeture carrée  
 Au-dessus du malheur oublié.  
 Mais on ne te comprend toujours pas  
 Alors tu « t'exodes » au loin avec les autres oies  
 Les milliers de canards t'ont oublié  
 On s'en fout on est heureux et en santé !*

Bien que singulier, cet usage des pronoms « je », « tu » et « on » nous révèle un choix délibéré et créatif des usages des indices d'énonciation. En effet, Yanis a choisi d'assumer la part autobiographique de ses propos avec le « je », d'en attribuer d'autres à la collectivité avec le « on », et d'interpeler par endroit l'autre, avec le « tu », qui est à la fois l'autre et lui-même qui vivent la même souffrance (liée aux relations interpersonnelles et à l'incompréhension des autres face à la différence). Le jeu créatif avec les indices d'énonciation devient dans ce cas le meilleur moyen de sensibiliser les auditeurs/lecteurs à son propos et marque une prise de pouvoir du sujet-scripteur sur le matériau scriptural par un usage peu conventionnel du système d'énonciation.

En guise de synthèse, nous retenons que les élèves ont privilégié des thématiques personnelles et intimes dans leurs slams et ont eu recours à bon nombre de procédés liés à la poésie lyrique. De plus, certains élèves ont fait des choix énonciatifs singuliers et peu conventionnels en lien avec la permutation des instances narratives.

## CHAPITRE V

### INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ces dernières années, l'atelier d'écriture en contexte scolaire a connu une évolution remarquable. Grâce aux recherches portant sur l'enseignement de l'écrit et les pratiques exemplaires qui s'y rattachent (Bazerman, 2010 ; Berninger *et al.*, 2009 ; Graham, 2006a, 2006b), on appréhende mieux les façons d'optimiser son usage pour motiver les jeunes scripteurs (Atwell, 1998, 2017 ; Cakins, 1994 ; Troia *et al.*, 2009) et les aider à s'améliorer en écriture. Dans ce qui suit, nous discutons de nos principaux résultats, à la lumière des recherches réalisées sur l'AÉCS, l'écriture créative et leurs liens respectifs avec la motivation à écrire en contexte scolaire.

#### 5.1 Ce que nous apprend l'atelier d'écriture pour l'enseignement de l'écriture

Comme nous l'avons expliqué dans les chapitres précédents, et notamment dans les chapitres II et IV, l'atelier d'écriture, dispositif de différenciation par excellence (Berthaut, 2005 ; Bing, 1982 ; Lafont-Terranova, 2009), peut répondre à plusieurs objectifs pédagogiques en même temps et servir plusieurs desseins dans les classes de français (Cavin-Piccard, 2007 ; Barré-De Miniac et Poslaniec, 1999 ; Louis, 2002 ; Vorger, 2011).

En effet, que l'on envisage ses retombées sur la motivation et l'engagement (Bayer, 1999 ; Troia, *et al.*, 2012a), ou sur les compétences scripturales (Beaunis, 2008 ; Berthaut, 2005), créatives et critiques des élèves (Alvermann, 2002 ; Low, 2001 ; 2011b ; Vanasse et Noël-Gaudreault, 2004 ; Vorger, 2011), faire le choix de l'AÉ, dédié au partage, à l'échange et à la pratique différenciée, inclusive et systématique de l'écriture, est une modalité gagnante, quand il permet de mieux enseigner l'écrit à des élèves à risque ou qui rencontrent des difficultés avec l'écrit et qui en perdent leur motivation (Basso et Herel, 2014 ; Low, 2011a). L'AÉ leur redonne du pouvoir (Jocson, 2004) et les met dans une posture d'apprentis écrivains, ce qui les aide à déconstruire des idées préconçues, souvent erronées, sur l'écriture et leur permet de porter un regard nouveau sur leur propre compétence en tant que scripteurs (Lafont-Terranova, 2009), et par là, de modifier leur rapport à l'écriture (Bucheton *et al.*, 2014) tout en donnant un sens et une visée à leurs écrits (Atwell, 1998, 2017 ; Smithson, 2008 ; Vorger, 2011).

Dans cette recherche, notre premier objectif était de décrire les retombées de l'AÉCS, sur la motivation à écrire et sur l'un de ses construits, le SEP à l'écrit, d'élèves du secondaire (garçons et filles). Notre second objectif était de décrire les retombées de l'atelier d'écriture créative inspirée du slam (AÉCS) sur des éléments de la créativité à l'écrit (textuelle, intertextuelle, lexicale, morphologique, morpho-phonologique et syntactico-sémantique), en tant que composante de la compétence scripturale d'élèves du secondaire (garçons et filles). Nous croyons avoir atteint ces objectifs grâce à la conception, la mise en place et l'analyse d'un dispositif didactique *ad hoc*.

Cette recherche apporte des réponses concernant la motivation et le SEP à l'écrit des élèves. Elle permet aussi de voir dans quelle mesure l'écriture slam libère le potentiel créatif ignoré, jusque-là, par les scripteurs eux-mêmes (Louis, 2002), et comment cela est possible au sein d'un dispositif qui n'est ni celui de la classe ni celui de la maison,

mais qui se présente comme un troisième espace d'apprentissage de l'écriture donnant plus de liberté aux apprentis écrivains, les motivant et les impliquant émotionnellement dans les activités d'écriture (Jocson, 2004 ; Koukis, 2010).

## 5.2 Ce que nous apprennent les résultats du questionnaire sur la motivation à l'écrit

Dans ce qui suit, nous interprétons les résultats du questionnaire sur la motivation à écrire et sur le SEP à l'écrit. Nous faisons aussi le point sur les différences des résultats des filles et des garçons.

### 5.2.1 Retombées positives de l'AÉCS sur la motivation à écrire et sur le SEP à l'écrit

À la suite de la première partie de l'analyse des résultats obtenus au moyen du questionnaire sur la motivation à l'écrit (Troia *et al.*, 2012b), nous avons pu constater les faits saillants suivants.

Les résultats au questionnaire administré avant et après l'AÉCS montrent que la participation à l'AÉCS a eu des retombées positives sur la motivation à écrire et sur le SEP des participants à l'AÉCS. Cependant, les résultats montrent que l'effet de l'AÉCS sur la motivation à écrire des élèves, quoique plus important que l'effet de l'AÉCS sur leur SEP à l'écrit, n'est pas très important, même s'il est significatif.

Toutefois, à l'instar des recherches de Troia *et al.* (2012a ; 2013) et de Berninger, Garcia et Abbott (2009), on peut conclure que, bien que positives et effectives sur la motivation à écrire et le SEP à l'écrit des élèves, les composantes de notre AÉCS ne sont pas suffisantes pour susciter et maintenir la motivation à écrire et le SEP à l'écrit

chez des élèves. Pour Troia (2009), d'autres éléments doivent être pris en compte et faire l'objet de mesures de contrôle plus précises dans le but de valider les retombées de l'AÉCS sur la motivation et le SEP à l'écrit. Ainsi, des facteurs comme la durée de l'AÉCS, sa périodicité, son organisation, l'impact du professeur et de son enseignement, la qualité et la nature des rétroactions entre les pairs et avec l'enseignant ainsi que la variété des genres textuels qui y sont abordés (Atwell, 1998 ; McCormick Calkins, 1994, Troia *et al.*, 2012a, 2012b) doivent être étudiés pour établir leur influence et leur effet sur la motivation à écrire et sur le SEP à l'écrit des jeunes scripteurs.

Dans notre recherche, les résultats issus des données quantitatives du questionnaire sur la motivation à l'écrit ont montré que l'effet du temps, soit la durée de l'AÉCS, est un facteur non négligeable qui peut induire une variabilité des retombées. En effet, plus les élèves passent de temps à écrire en AÉCS, plus ils voient leur motivation à écrire et leur SEP augmenter (Barré-De Miniac et Poslaniec, 1999 ; Burke, 2003 ; Graham et Perin, 2007a, 2007b ; Nadon, 2011). De plus, des chercheurs comme Basso et Herel (2014), Koukis (2010), Smithson (2008) et Corniff Acosta (2007) ont établi que l'amélioration de la compétence à écrire et de la motivation d'élèves du secondaire, engagés dans un atelier d'écriture créative et poétique, était tributaire non seulement du temps que ces élèves passaient à écrire, mais aussi de celui qu'ils passaient à échanger sur leurs textes et à les retravailler au sein de l'AÉCS (Bucheton *et al.*, 2014). Ils ont ainsi établi qu'une durée de six mois, au moins, de cette pratique, était nécessaire pour que les élèves en tirent un bénéfice certain.

Par ailleurs, nous avons noté, lors de l'analyse des résultats du questionnaire sur la motivation à l'écrit, que la moyenne de la motivation à écrire était liée à celle du SEP à l'écrit dans notre échantillon. Ainsi, la variation de la moyenne de la motivation à écrire, à la hausse ou à la baisse, semble entraîner la moyenne du SEP à l'écrit dans la

même direction. D'après les résultats obtenus par nos participants, il semblerait que plus la motivation à écrire augmente chez les élèves, plus leur SEP à l'écrit augmente aussi, et ce, quel que soit le groupe-classe observé. Ce résultat très intéressant corrobore les résultats des recherches précédentes, et notamment celles de Troia *et al.* (2012a) et Troia *et al.* (2013), à propos du lien étroit qui relie la motivation et le SEP en général (Bandura, 2007 ; Boscolo et Gelati, 2007 ; Shell, Colvin et Bruning, 1995).

On a aussi noté que c'est la moyenne de la motivation à écrire qui est toujours supérieure à la moyenne du SEP à l'écrit, pour tout le groupe, ce qui tendrait à confirmer ce phénomène déjà établi par Pajares et Valiante (1997, 1999) à savoir que c'est la motivation qui entraîne le SEP. Ce dernier est, rappelons-le, un construit cognitif qui englobe le jugement personnel de l'apprenant (ce qu'il croit) sur ses propres habiletés et sur ce qu'il se croit capable de réaliser, dans notre cas, en lien avec la compétence scripturale (Hidi et Boscolo, 2007). Ainsi, comme cela est le cas dans notre recherche, plus un élève est motivé à écrire du slam en AÉCS, plus son SEP en tant que scripteur augmente.

### 5.2.2 Des résultats différents pour les filles et les garçons

Nos résultats font aussi état de performances supérieures des filles par rapport à celles des garçons, pour l'ensemble de l'échantillon. En effet, les moyennes des filles sont nettement au-dessus de celles des garçons, au regard des deux variables étudiées, que ce soit avant ou après leur participation à l'AÉCS.

Cependant, nous avons constaté que même si les filles partent avec un SEP à l'écrit supérieur à celui des garçons, ce sont les moyennes enregistrées chez les garçons qui font le plus gros bond en avant, même si les filles conservent, en tout temps, une nette

avance sur les garçons dans nos résultats. Ce constat est également confirmé par d'autres recherches menées sur la motivation à écrire et sur le SEP à l'écrit, en lien avec le sexe des participants, qui tendent à démontrer que, le plus souvent, les filles sont plus motivées à écrire que les garçons et ont un SEP à l'écrit plus fort dans les premières années d'apprentissages, et cela jusqu'au secondaire (Boscolo et Gélati, 2007 ; Boscolo et Hidi, 2007 ; Pajares, 2003 ; Pajares et Valiante, 1997 ; Troia *et al.*, 2013). Ces mêmes études ont démontré que cette tendance s'inverse par la suite, et que, même si les filles se démarquent positivement des garçons dans les premières années de leur scolarité, elles perdent peu à peu cette avance vers la fin du secondaire et voient leurs scores baisser par rapport à ceux des garçons vers la fin du secondaire, et même s'inverser au collégial. Cependant, les recherches consultées parlent de différences relatives, car des facteurs contextuels, sociaux et individuels peuvent en être la cause (Pajares et Valiante, 1999 ; Troia *et al.*, 2012 a, 2012b ; Troia *et al.*, 2013).

Pour notre part, nous pensons que les genres textuels choisis et abordés influent sur l'engagement en écriture des deux sexes, et nous avons constaté que la culture *hip-hop* et le rap, très proches du slam, ont la faveur des garçons, tandis que les filles se raccrochent plutôt à l'écriture personnelle qui s'apparente au journal intime. Le slam faisant le lien entre les deux, il a un effet positif sur la motivation à écrire des élèves. L'effet d'avance des filles s'explique par une pratique préalable de l'écriture intime chez ces dernières.

Le faible engagement en écriture constaté chez les garçons pourrait s'expliquer par leur SEP à l'écrit assez bas au départ. Nous mettons cela en rapport, pour certains élèves, avec le peu d'intérêt qu'ils ont manifesté pour l'écriture créative, poétique ou personnelle, qui sont des pratiques d'écriture peu intégrées aux écrits scolaires, et pour d'autres, aux difficultés qu'ils rencontrent dans le domaine de l'écriture. Cela

peut aussi découler du faible rendement de certains élèves à l'écrit et d'une image de soi négative en tant que scripteur. Le regain d'intérêt des garçons pour l'écrit au collégial peut aussi avoir son origine dans l'activation de leur motivation extrinsèque liée à des objectifs de performance (Bandura, 1986).

Dans le cadre de l'AÉCS, le comblement du retard constaté entre les garçons et les filles s'expliquerait, selon nous, par une prise de conscience, chez certains garçons, de leur propre compétence à l'écrit et par les retours positifs sur leurs premiers essais slams en classe. Comme nous le mentionnions dans le chapitre II à la section 2.2 (p. 55) traitant des construits de la motivation à écrire et en particulier celui où nous abordions l'importance du fait socioculturel pour la motivation (voir 2.2.6, p. 65), nous pensons qu'une pratique de l'écriture créative et poétique en AÉCS, intégrant la culture populaire des élèves avec le slam, la multimodalité, les vidéos et les performances orales (tournois slam) (Alvermann, 2010 ; Low, 2001, Vorger, 2011) à laquelle les élèves se sont identifiés (Tardif, 1997), a permis de renforcer le SEP à l'écrit des élèves et en particulier des garçons. De plus, nous n'écartons pas le rôle des échanges critiques sur les textes slams produits par les élèves (Troia, 2006, 2007, 2009).

Un dernier élément qui se dégage de notre analyse des réponses au questionnaire sur la motivation à l'écrit et qui touche la fréquence de l'écriture chez les élèves, avant et après l'atelier, concerne la variation de la fréquence à laquelle les participants pratiquent l'écriture poétique. Ainsi, nous avons constaté une variation positive notable et significative quant à la pratique plus ou moins régulière de l'écriture de textes de type poétique (slam et poème, chanson) après l'AÉCS. Cela appuie l'effet positif, noté dans notre recherche et aussi relevé par d'autres recherches portant sur l'écriture créative et le recours au texte poétique en contexte d'atelier d'écriture, de

l'écriture poétique slam, qui jouerait le rôle de catalyseur auprès des élèves (Amabile, 1985 ; Oriol-Boyer, 2000).

En guise de synthèse, nous n'excluons pas que l'« effet slam » — la pédagogie de la créativité (Boudreau, 2009 ; Turgeon, 2000 ; Vorger, 2011, 2015) et l'écriture poétique créative (Oriol-Boyer, 2000) qu'il implique — soit aussi une des variables qui ait motivé l'engagement des élèves, du fait de leur immersion dans une culture qu'ils connaissent et à laquelle ils s'identifient (culture populaire du hip-hop et du rap, dont le slam est issu), et qui ait fait augmenter leur motivation et leur SEP à l'écrit (Alvermann, 2002 ; Bucheton *et al.*, 2014 ; Chiss, 2012).

Nous pourrions cependant souligner quelques limites aux résultats obtenus sur la motivation à écrire. Tout d'abord, la courte durée de notre AÉCS, qui s'est déroulé sur quatre semaines tout au plus (neuf périodes de cours plus une dernière pour l'oral), avec des durées et des variations que nous n'avons pas pu contrôler suffisamment. Par exemple, le fait que tous les AÉCS n'ont pas pu se dérouler sur des durées identiques (idéalement une heure), pour des raisons inhérentes au contexte scolaire, certains ateliers ont duré 45 minutes, par exemple, lorsque l'enseignante avait des annonces à faire avant l'atelier, et d'autres, plus d'une heure, lorsque les élèves avaient à leur horaire deux séances consécutives de cours de français.

Il apparaît que le temps consacré à l'écriture (en ateliers) est une variable cruciale quand on vise l'amélioration de la compétence à écrire et quand on cherche à ancrer des apprentissages liés à des processus d'écriture et au style (Bucheton *et al.*, 2014 ; Graham et Perin, 2007a, 2007b ; Lecame *et al.*, 1999) sur le long terme. Ceci est confirmé par de nombreuses recherches sur l'apprentissage de l'écrit, qui mettent l'accent sur les retombées positives de l'écriture fréquente (Barré-De Miniac et Poslaniec, 1999 ; Berninger *et al.*, 2009 ; Boscolo et Gelati, 2007 ; Smithson, 2008) et

qui dégagent les conditions gagnantes pour un AÉCS efficace. Selon ces recommandations, il faut que l'on envisage la situation d'écriture en classe (en atelier ou en contexte plus ordinaire) comme une résolution de problème. Il convient aussi de s'appuyer sur l'enseignement explicite et stratégique de stratégies d'écriture liées aux divers processus d'écriture (Troia, 2007, 2009) et aussi sur l'enseignement explicite des processus cognitifs en jeu dans une situation d'écriture (Valiquette, 2008). Troia (2007, 2009) préconise aussi le recours à la modélisation de l'enseignant (ou de l'animateur de l'AÉ) et la mise en place de pratiques et d'un climat de classe qui favorisent les échanges fréquents et les rétroactions sur les textes écrits. De plus, ces rétroactions ne doivent pas porter uniquement sur la forme et les corrections de surface. Pour être efficaces, elles doivent aller plus loin et permettre aux élèves de réagir sur les idées, leur agencement, le choix du vocabulaire, le sens et la visée des textes ainsi que sur le style des textes (Balinger, 2009 ; Bayer, 1999).

Dans leurs recherches sur les ateliers d'écriture, Troia (2009) et Mougnot (2014) avancent un autre facteur de variabilité des résultats que nous n'avons pas envisagé dans notre propre projet initial, et qu'il serait intéressant d'explorer ultérieurement dans d'autres projets. Ce facteur est lié à l'influence prépondérante que peut avoir l'enseignant responsable de l'AÉCS, son expertise, son ancienneté, ainsi que le lien qu'il établit avec ses élèves et qui influe sur la dynamique des groupes (Troia *et al.*, 2012a, 2012b).

Troia *et al.* (2012a, 2013) ont aussi noté que la variabilité des résultats était conditionnée par la méthode d'enseignement durant l'AÉCS. Ainsi, les professeurs qui ont adopté l'enseignement des processus d'écriture de façon explicite par la modélisation, la pratique guidée, la résolution de problèmes et les échanges durant les partages de textes ont eu de meilleurs résultats que ceux qui n'ont pas adopté cette méthode d'enseignement. L'adoption de l'approche de l'AÉCS avec l'emphase mise

sur les processus d'écriture de même que l'enseignement explicite des stratégies d'écriture (en lien avec le genre poétique), en plus des aspects collaboratifs indissociables de l'AÉCS, ont favorisé les échanges, les interactions entre les pairs et avec les animateurs de l'AÉCS (nous-mêmes et l'enseignante), qui font partie des causes instrumentales de la motivation à écrire (renforcement extérieur des enseignants, notes, conditions matérielles) (Deci *et al.*, 1991 ; Vallerand *et al.*, 1992), ce qui a eu un effet notable sur l'engagement des participants. Ainsi, nous avons constaté que les participants ont produit énormément de textes (brouillons et propres) et plusieurs essais sur le mode imitatif, soit des poèmes et des textes en prose, ce qui montre leur intérêt pour l'écriture slam en AÉCS. Nous avons aussi noté que les questions posées par les élèves touchaient essentiellement les processus cognitifs de haut niveau en écriture (révision de la macrostructure du texte, révision du style, choix lexicaux et sémantiques), etc.

### 5.3 Ce que nous apprennent les entretiens sur la motivation à écrire et le SEP à l'écrit

Dans ce qui suit, nous discutons des résultats des entretiens de groupe menés avec les 47 élèves qui ont participé à l'AÉCS, en lien avec notre premier objectif spécifique, qui était de décrire les retombées de l'AÉCS sur la motivation à écrire et sur l'un de ses construits, le SEP à l'écrit, d'élèves du secondaire (garçons et filles). Quatre grands thèmes, abordés lors des entretiens de groupe semi-dirigés, ont permis d'apporter un éclairage intéressant sur les retombées des aspects collaboratifs du dispositif d'écriture qu'est l'AÉCS, sur le SEP des élèves, sur leurs perceptions de leurs propres compétences de scripteurs et de celle des autres participants, sur les retombées des aspects ludiques et créatifs de l'écriture slam sur la motivation à écrire et sur les retombées du fonctionnement pédagogique du dispositif de l'AÉCS, tel que vécu par les participants questionnés sur le SEP.

### 5.3.1 Retombées des aspects collaboratifs du dispositif d'écriture de l'AÉCS

L'effet socialisant de l'atelier d'écriture est un élément central du dispositif de l'AÉCS (Barré-De Miniac et Poslaniec, 1999 ; Basso et Herel, 2014 ; Low, 2011b). En effet, la dimension sociale de l'atelier d'écriture, avec ses moments dédiés aux partages et aux échanges critiques sur les textes, a permis aux participants de se découvrir en tant que sujets-scripteurs (Delcambre et Reuter, 2002), de modifier leur perception sur leurs propres compétences et de se forger une identité de sujet-scripteur relative au slam (Émery-Bruneau et Pando, 2016 ; Langlade et Rouxel, 2004). L'AÉCS leur a aussi permis de découvrir les autres (les pairs) à travers les rétroactions sur les textes et sur leurs contenus (Alvermann, 2002 ; Basso et Herel, 2014 ; Beaunis, 2008 ; Blain et Lafontaine, 2010 ; Bucheton *et al.*, 2014).

En effet, c'est au cours de ces retours sur les textes que les élèves s'initient au travail critique sur l'écriture et se libèrent du joug des corrections liées à l'orthographe et à la syntaxe pour mieux aborder le texte comme un tout cohérent et porteur d'un message (Fisher, 2005). C'est durant ces échanges, par exemple, que se développe une perspective créative et esthétique du texte (discussion des choix stylistiques, des modalités énonciatives, des choix lexicaux et sémantiques) (Malgady et Barcher, 1979 ; Oriol-Boyer, 2000 ; Saddler, 2012). Ceci va dans le sens des recherches menées par Koukis (2010) et Stiles (2007) sur l'effet du dispositif de l'AÉCS qui permet de redonner du sens à l'écriture à l'école.

Rajoutons que l'écriture slam, qui est avant tout une activité artistique et poétique, permet la médiation entre l'élève et les objets de savoir, ce que Basso et Herel (2014) et Vorger (2011) ont aussi constaté dans leurs propres recherches sur le slam. Ce que nous avons constaté également, à travers cette abondance de productions, est l'intérêt manifeste des élèves pour l'écriture dans ses moindres détails : à la recherche de la

meilleure expression, du mot juste et de la façon la plus originale d'élaborer une figure de style et d'aller vers celles qui sont considérées comme les plus complexes (*in absentia*) — car elles se construisent sur l'inférence de certains éléments, qui doivent être évoqués par le destinataire, ce qui met le sujet-scripteur dans une posture dialogale avec un lecteur/auditeur potentiel —, pendant la genèse du texte slam. Ceci inscrit l'écriture slam en AÉCS dans un contexte communicatif « authentique » et motivant pour les scripteurs (Koukis, 2010 ; Stiles, 2007).

De plus, les retours critiques des pairs ont grandement contribué à renforcer le SEP à l'écrit des élèves, ce qui corrobore encore une fois les résultats de recherches qui ont mis de l'avant l'importance des retours critiques des pairs sur la qualité des modifications apportées aux textes produits en AÉCS et sur la motivation des élèves à revenir sur leurs textes dans le but de les bonifier, avec la perspective d'être performants et de montrer aux autres (pairs, enseignants) de quoi ils étaient capables (Basso et Herel, 2014 ; Jocson, 2004 ; Koukis, 2010 ; Vorger, 2011, 2015).

À ce propos, les élèves ont aussi évoqué un climat d'émulation positif lié au contexte de l'AÉCS. Ils ont témoigné leur admiration pour les textes partagés par leurs camarades et leur envie de se mesurer à eux, ce qui les a motivés à écrire et à peaufiner leurs slams par de fréquents retours sur leurs écrits (Bereiter et Scardamalia, 1987 ; Hayes et Flower, 1980). Ceci nous amène à constater l'importance du lien entre le SEP à l'écrit et un autre construit de la motivation à écrire : le sentiment d'accomplissement personnel lié à des buts de performance que peut se fixer un scripteur (Puozzo Capron, 2014 ; Troia *et al.*, 2012a ; Troia *et al.*, 2013). Soulignons ici l'importance des expériences vicariantes (Bandura, 2007) et des modèles positifs qui peuvent influencer sur les objectifs que se fixent les élèves et qui vont guider leurs attitudes et les amener à s'investir dans une tâche avec l'objectif de prouver aux autres, et de se prouver à eux-mêmes, qu'ils peuvent faire mieux

(Pintrich et De Groot, 1990 ; Schunk, 1991 ; Vallerand et Bissonnette, 1992). Ce faisant, leur motivation à écrire s'en trouve augmentée, comme ce fut le cas pour certains de nos répondants.

### 5.3.2 Retombées du slam en tant qu'écriture sur soi sur les perceptions des participants de leur créativité à l'écrit

En lien avec les apports positifs de l'AÉCS, les témoignages des élèves tendent à confirmer que l'investissement personnel (écriture de soi) (Lejeune, 1980, 1986) inhérent au genre slam (Basso et Herel, 2014 ; Émery-Bruneau et Néron, 2016 ; Vorger, 2011) a servi de catalyseur à l'écriture et a permis aux élèves participant à l'AÉCS de travailler de façon positive à améliorer leur compétence scripturale.

Ceci va dans le sens de nos résultats, qui montrent une amélioration du SEP à l'écrit et de la motivation à écrire, dont ont témoigné la plupart des participants, à l'instar d'autres recherches sur le slam (Basso et Herel, 2014 ; Émery-Bruneau et Néron, 2016 ; Low, 2011a, 2011b ; Vorger, 2011, 2015), qui montrent une évolution positive du rapport à l'écriture des participants aux AÉCS (Delcambre et Reuter, 2002) et une amélioration du SEP à l'écrit des élèves (Basso et Herel, 2014 ; Puozzo Capron, 2014).

Les chercheurs attribuent cela à l'« effet slam », qui est un genre où l'écriture est très égo-centrée (Émery-Bruneau et Néron, 2016 ; Émery-Bruneau et Pando, 2016) et dans lequel le « je » est dominant, ce qui permet de « purger » (d'expurger) les émotions et de les partager avec les autres. Cela a été mis de l'avant par les participants et nous l'avons aussi relevé à travers la récurrence du ton cathartique et du « je » dans les slams des élèves. Selon les recherches consultées, les procédés de

l'écriture lyrique et de la dramaturgie, liés à l'oralité immanente du slam, permettent une sorte de catharsis partagée (Vives, 2010 ; Vorger, 2011) qui pousse les élèves à être créatifs dans les moyens choisis pour se dévoiler à travers des textes très personnels et toujours liés à l'égo du slameur (Émery-Bruneau et Néron, 2016 ; Vorger, 2011)

Un autre élément qui a contribué à motiver les élèves est le choix collégial des thèmes d'écriture en fonction de leurs centres d'intérêt (Hagood *et al.*, 2010 ; Heron-Hruby et Alvermann, 2009). En effet, écrire sur des thèmes proches de leur préoccupation a contribué à maintenir leur effort durant tout l'AÉCS et nous a permis de récupérer les 95 slams, ce qui correspond au nombre exact des participants engagés dès le départ dans l'AÉCS. Le fait que nous n'ayons enregistré aucune défection est un indice fort de leur engagement dans l'AÉCS.

### 5.3.3 Retombées des aspects ludiques et créatifs de l'écriture slam sur la motivation à écrire et sur le SEP à l'écrit des élèves

Les dimensions ludique et créative, qui sont inhérentes à l'écriture en AÉCS et qui ont été mises de l'avant par des chercheurs — comme Bucheton *et al.* (2014) ; Heron-Hruby et Alvermann (2009) ; Cavin-Piccard (2007) ; Jocson (2004) ; Oriol-Boyer (2002) ; et Lecame *et al.* (1999) —, ont joué le rôle de levier pour motiver les élèves à écrire. Ces dimensions ont levé certaines inhibitions des élèves par rapport à l'écriture et ont permis à ces derniers de découvrir ou de redécouvrir le plaisir d'écrire. Les élèves impliqués ont aimé l'écriture imitative et l'écriture de slam libres, et ont découvert une fonction nouvelle de la langue : la fonction poétique avec tout ce qui la rattache au plaisir, au jeu, à la créativité linguistique (Amabile, 1985 ; Beaudot, 1973 ; Bing, 1983 ; Low, 2011a ; Vorger, 2011). Ils ont apprécié pouvoir utiliser divers registres de langue et passer du registre familier au registre argotique, emprunter au

joual et à d'autres technolectes propres à leur culture d'origine, ce qui leur a permis de montrer leur compétence et de mettre de l'avant leur identité singulière. Cette possibilité a motivé davantage l'écriture et contribué à leur engagement dans les ateliers.

Ces jeux nouveaux avec la langue ont aussi contribué à faire évoluer positivement la perception, plus ou moins négative, que les élèves avaient développée durant leur scolarité, de l'écriture scolaire (Delcambre et Reuter, 2002) de la poésie en cours de français (comme expérimentée jusque-là). Au final, le plaisir d'écrire évoqué par une grande partie des participants aux entretiens a pris sa source dans l'écriture créative et libérée, et aussi dans le slam qui a permis de donner du sens à l'écriture (Low, 2001).

Une retombée importante au regard de la motivation à écrire et du SEP à l'écrit est que les élèves ont découvert qu'ils étaient capables, eux aussi, d'écrire des textes signifiants, dont ils pouvaient être fiers et qu'ils voulaient partager (Basso et Herel, 2014 ; Puozzo Capron et Martin, 2014).

#### 5.3.4 Retombées du fonctionnement pédagogique du dispositif de l'AÉCS et appréciation des participants

Sur le dispositif pédagogique de l'AÉCS, les commentaires des élèves nous ont sensibilisée aux éléments suivants. D'abord, comme nous le mentionnions plus haut, c'est la durée de l'AÉCS et le manque de temps imparti à l'écriture qui semble poser problème aux élèves, qui auraient voulu avoir des AÉCS sur tout le trimestre et non pas juste sur une période trop courte à leur goût. Ils auraient également aimé plus de visionnements de vidéos de slameurs, car, selon leurs dires, ceux-ci sont sources d'inspiration et à l'origine d'une meilleure compréhension du slam, qui relève autant

de l'oralité que de la sphère de l'écrit, avec une visée le plus souvent autobiographique, argumentative, engagée et définitivement cathartique (Cowan, 2009 ; Nishalini, 2014).

Certains élèves ont souhaité voir la formule des AÉCS se généraliser dans les écoles et faire partie prenante des cours de français à l'année. Cette démarche est aussi évoquée par de nombreuses recherches qui mettent de l'avant les effets positifs et conjugués du slam et de l'AÉCS, non seulement sur l'apprentissage de l'écriture et de la lecture, mais aussi sur l'engagement des élèves, sur leur socialisation, sur le développement de leur regard critique sur les autres et sur le monde, ce qui mène aussi à un apprentissage du dialogue et de l'acceptation de l'autre (Cavin-Piccard, 2007 ; Koukis, 2010 ; Lafont-Terranova, 2009). En ce sens, une pédagogie du slam jumelée à une pédagogie de l'atelier d'écriture (Barré-De Miniac et Poslaniec, 1999 ; Cavin-Piccard, 2007 ; Jasmine et Weiner, 2007), tout en faisant le lien entre langue orale et langue écrite, porteraient en elles les germes d'un enseignement équilibré de la langue et seraient un facteur d'émancipation pour les élèves. Le rôle des enseignants s'en trouverait aussi modifié (Koukis, 2010 ; Low, 2011a, 2001 ; Jocson, 2004).

L'AÉCS a aussi eu un effet libérateur (Basso et Herel, 2014 ; Low, 2011a, 2011b) en ce sens que les productions n'étaient pas évaluées par une note. Ceci a contribué à installer les participants dans une dimension nouvelle (non artificielle), où les aspects communicatifs et sociaux revêtaient un cachet d'authenticité pour les élèves, qui étaient enclins à s'engager et à écrire attendu que les récepteurs et la visée de leurs écrits étaient plus tangibles pour eux. Les élèves n'étaient plus en classe (même si cela se déroulait dans leurs classes respectives), ils étaient dans le 3<sup>e</sup> espace (Corniff Acosta, 2007 ; Koukis, 2010), celui de l'atelier.

L'atelier d'écriture décontextualise l'écrit en dehors des usages de la classe traditionnelle et permet aux participants d'accéder au statut d'écrivain à part entière (Dabène, 1998 ; Mouginot, 2014). En effet, nos résultats aux entretiens montrent que la marge d'autonomie accordée dans le contexte d'AÉCS a permis aux participants de s'exprimer plus librement et de jouer avec la langue (Bing, 1982), de la mixer, la tordre, l'hybrider, et ainsi, de se l'approprier pour communiquer « authentiquement » avec les autres, dans un contexte qui avait une signification pour eux (Basso et Herel, 2014 ; Low, 2001 ; Vorger, 2011). Cette prise de pouvoir marque un changement dans leur rapport à l'écriture (Delcambre et Reuter, 2002) et un premier pas dans leur appropriation effective de leur langue.

Enfin, il est important de noter que la participation à l'AÉCS a eu un effet sur la conception de la tâche d'écriture pour certains élèves. L'analyse de leurs réponses montre qu'ils ont compris la nature itérative des processus d'écriture et l'importance de la révision des textes, qui implique bien plus que de la simple correction des erreurs d'orthographe de surface et nécessite un retour sur le style, la syntaxe, le vocabulaire, les idées, l'énonciation et tout ce qui fait la structure profonde du texte (Bucheton *et al.*, 2014 ; Graham et Perin, 2007b).

L'analyse des entretiens montre aussi que des retours trop fréquents sur les slams ont eu un effet négatif sur la motivation à corriger des élèves. En effet, lors de l'AÉCS, les élèves devaient revenir sur le texte à trois reprises : une première fois en dyade, une seconde fois individuellement, et une dernière fois seuls, à la suite du partage avec un groupe plus grand (trois ou quatre élèves). Cette modalité semble ne pas avoir fait l'unanimité auprès des élèves, qui ont argué que l'obligation de se corriger leur semblait inutile au bout de leur deuxième passage sur le texte, car ils ne parvenaient plus à y déceler les erreurs. Pire encore, certains ont déclaré que les retours, trop fréquents sur leurs textes pour les corriger, avaient engendré un

phénomène d'autocensure. Selon eux, ces retours fréquents les ont amenés à altérer le sens même du message de leurs textes et à les inhiber.

Cette retombée ne figure dans aucune des recherches consultées sur le slam et sur l'AÉCS, mais figure en bonne place dans les ouvrages de didacticien, comme Bucheton et ses collaborateurs (2014), qui s'y intéressent de près. Nous pensons donc que c'est là-dessus que devraient s'attarder les recherches futures pour trouver des moyens et des modalités plus accrocheuses pour l'enseignement-apprentissage du processus de révision de texte au sein de l'AÉCS (Lefrançois *et al.*, 2005 ; Tardif, 1997 ; Troia, 2009).

#### 5.4 Ce que nous apprennent les slams finaux sur la créativité à l'écrit en tant que composante de la compétence scripturale des participants

La créativité est un élément central dans la pratique de l'écriture poétique et créative qui sous-tend l'écriture slam en atelier. Pour notre second objectif de recherche, nous avons voulu observer les retombées des AÉCS sur la créativité à l'écrit des participants par leur usage de figures de style comme les métaphores et comparaisons.

Selon l'analyse des textes slams des participants, à partir des différentes catégories prédéterminées de la créativité à l'écrit dans le slam (Vorger, 2011), nous avons pu constater des retombées positives et un usage plus fréquent de la métaphore par rapport à un usage moins fréquent de la comparaison, dont la structure semble pourtant plus aisée à manipuler (Jean et Lyon, 2006 ; Marcotte, 2008).

Rappelons que la métaphore et la comparaison ont fait l'objet d'une mini leçon au cours de laquelle l'enseignante a illustré les deux figures de style au tableau et en a

discuté avec les élèves. Elle les a invités à donner des exemples qui ont été discutés. Il a aussi été question du sens propre et du sens figuré, et les élèves ont été invités, dans une activité d'écriture imitative, à produire des métaphores et des comparaisons, puis à les discuter en petit groupe.

Il semblerait que le travail d'appropriation de ces figures de style ait porté ses fruits, attendu que la consigne de départ, qui était d'écrire un slam personnel et original sur un thème de son choix en y intégrant au moins une métaphore ou une comparaison, a été suivie au-delà de nos attentes. C'est là une retombée notable des AÉCS. Il semblerait donc que le désir d'être plus créatif et celui de jouer avec la langue poussent les élèves à prendre plus de risques à l'écrit, en faisant usage des types de métaphores les plus complexes. Retenons qu'une large variété de métaphores, notamment la métaphore nominale complexe, dite aussi *in absentia*, les métaphores verbales et adjectivales et les métaphores emboîtées sont présentes à profusion dans les textes des élèves, qui n'hésitent pas à filer la métaphore tout au long de leur slam. Autre constat, par rapport aux différences d'usage par sexe, on note que les filles font un plus large usage des métaphores de façon globale. Cependant, il semble que ce soient les garçons qui aient la fréquence d'usage la plus élevée de métaphores complexes. Ceci dénote une plus grande prise de risque à l'écrit des garçons et serait l'indice d'une augmentation de leur confiance et de leur SEP en tant que scripteurs, en lien avec le texte slam, qui était le type de texte à l'étude, et le contexte d'écriture collaboratif et moins contraignant de l'AÉCS (les slams n'étaient pas notés).

De plus, nous avons constaté que les élèves se sont délectés des jeux possibles avec le sens figuré des mots et des expressions et qu'ils ont commencé à en jouer. Au bout du 3<sup>e</sup> atelier, certains élèves ont commencé à voir le potentiel ludique de la métaphore (Louis, 2002) et les échanges auxquels nous avons assistés, lors des AÉCS, confirment que non seulement ils ont gagné une compréhension profonde et juste de

certaines figures de style, comme la comparaison et la métaphore, mais qu'en plus, ils commençaient à s'en servir pour créer des effets dans leurs textes. Les témoignages, lors des entretiens, vont aussi dans ce sens. Certains élèves interrogés ont déclaré que la possibilité de dire leurs sentiments (Vorger, 2015, 2011, Englert, 1992) et de s'exprimer sous le couvert du sens figuré et en utilisant les métaphores (Marcotte, 2008) font partie des éléments qu'ils ont appréciés le plus au cours des AÉCS.

Nous avons aussi noté que, dans leurs slams, les élèves avaient majoritairement eu recours aux métaphores nominales complexes (*in absentia*), dans lesquelles le comparant s'efface et fait place au comparé (par exemple, utiliser le mot « le greffier » pour désigner un chat, le terme « cerbère » pour désigner un gardien, ou encore « renard » pour une personne rusée). Dans ce type de métaphores, on remplace l'élément comparé par son comparant. Le lien entre les deux n'est pas nommé : il est sous-entendu et le lecteur doit l'inférer. Ce faisant, les élèves ont mis pleinement en jeu la fonction émotive du langage poétique, qui vise à créer de l'émotion chez le lecteur-auditeur (Ceysson, 2007 ; Turcotte et Forget, 2010). Les métaphores dites nominales primaires (*in praesentia*), dans lesquelles le comparant se substitue au comparé avec un lien explicite entre les deux éléments (de type A=B, comme dans « taille de guêpe », « œil de lynx », « appétit d'ogre »), sont aussi présentes dans les slams des élèves, mais l'analyse a démontré une fréquence inférieure aux métaphores complexes (*in absentia*) dans les slams finaux. Ce choix délibéré des métaphores les plus complexes et les plus élaborées démontre un souci esthétique, tout nouveau pour certains élèves, et nous permet de dire que l'une des retombées les plus positives de l'association de l'atelier d'écriture et du slam est qu'il permet aux sujets-scripteurs d'accéder aux usages de la fonction poétique de la langue, qui n'est pas limitée au texte poétique (Adam, 1994 ; Kristéva, 1974 ; Louis, 2002), mais qui se rapporte avant tout aux choix que la fonction poétique offre au sujet-scripteur, soit de créer les agencements et les combinaisons qu'il désire, avec les mots, les expressions et les

effets de style (usage des métaphores plus ou moins complexes) pour adresser son message à un lecteur/auditeur potentiel. La créativité à l'écrit émane donc de ces choix délibérés qui marquent des usages délibérés et singuliers des sujets-scripteurs par rapport à leurs textes.

Nous avons noté des retombées positives de l'écriture slam pour les AÉCS à la fois sur la motivation à écrire et sur la créativité à l'écrit en tant que composante de la compétence scripturale des élèves. En effet, en tant que genre propice à l'introspection, le slam est un puissant catalyseur pour l'écriture (Émery-Bruneau et Néron, 2016 ; Vorger, 2015). C'est en puisant dans leur vécu que les slameurs surprennent leur auditoire et se font plus créatifs, en sublimant le langage (oral et écrit) par des usages inédits des figures de style, au plan sémantique par des néologismes et des mélanges de codes, et au plan textuel par des hybridations textuelles et intertextuelles (« palimpsestes » textuels) (Genette, 1982), sans oublier la créativité phonologique, avec des usages inédits de sonorités (Guay de Bellissen, 2011 ; Jean et Lyon, 2006 ; Vorger, 2011, 2015).

Dans les slams finaux, où chaque participant était libre de choisir son thème, nous avons constaté que les élèves ont privilégié des thématiques personnelles, plus intimes. Grâce aux travaux d'Émery-Bruneau et Pando (2016), d'Émery-Bruneau et Yobé (2015a, 2015b) et de Vorger (2011), on en sait beaucoup plus sur les contenus des textes des slameurs. Ainsi, il a été établi que les slameurs adoptent souvent, dans leurs slams, des modalités d'énonciations subjectives où le « je » subjectif côtoie le jeu avec la langue : « Il est entendu que les slameurs parlent de tout, mais surtout d'eux-mêmes » (Vorger, 2011, p. 16). Ainsi, cet « égo slam » se matérialise dans leurs textes à travers des choix énonciatifs qui privilégient des usages récurrents du « je ».

Cette écriture personnelle, « écriture de soi » (Lejeune, 1980) dans laquelle les élèves se réapproprient la langue écrite (Bayer, 1999 ; Bazin, Bornaz et Slimani, 2010 ; Bazin, 1995 ; Corniff Acosta, 2007), leur permet de s'affirmer en tant que sujet-scripteur et d'envisager, au moment même de l'élaboration du texte, un sujet-lecteur-auditeur (Tauveron, 2007 ; Tauveron et Sève, 2005), ce qui les entraîne à effectuer des choix énonciatifs liés à la rhétorique du slam (interpeler l'autre, l'entraîner dans son sillage et l'impliquer) en se servant de toutes les opportunités de créativité que la langue du slam permet (Adam, 1994).

Ainsi, comme nous l'avons relevé chez certains élèves, ce type de créativité, dite textuelle (Vorger, 2011 ; Marcotte, 1998), s'est exprimée via des choix énonciatifs originaux peu conventionnels et délibérés (Adam, 1994 ; Jakobson, 1963, 1970). Par exemple, certains élèves ont eu recours à la « permutation » des instances narratives. Cela se matérialise dans leurs slams par une permutation des embrayeurs « je » et « tu » qui ne désignent qu'une seule et même instance énonciative, ce qui peut créer un changement de focalisation dans le texte et induire un effet de distanciation du scripteur avec son propos ou encore un effet de connivence avec le lecteur/auditeur. Kristeva (1974) explique cet usage, où le sujet se démultiplie et occupe, en même temps, toutes les instances du discours, comme relevant des effets ludiques liés à la poésie des textes. L'objectif étant ici de perdre le sujet énonciateur et de le dissimuler, ou encore d'interpeler le sujet-lecteur/auditeur et de l'impliquer. Pour Kristeva (1974) et Adam (1994), ces moments de permutation sont des « charnières » dans le texte poétique. C'est dans ces « replis » du texte chargés de subjectivité que le slam, par un jeu de distanciation et de proximité, crée un effet de connivence avec les lecteurs/auditeurs.

C'est ici que l'on peut percevoir la créativité scripturale, qui passe par des emplois linguistiques inédits, voire transgressifs, par rapport à la norme linguistique. Les

slameurs se livrent par l'écriture slam et osent se jouer de certaines contraintes (inventent des mots, alternant les registres et les langues, etc.). C'est ainsi qu'ils envisagent une nouvelle façon d'utiliser la langue scolaire d'une façon inédite et, quelque part, de se la réapproprier. Ce faisant, ils font évoluer leur rapport à la langue et à l'écriture.

Il convient aussi de mentionner que les élèves ont parfaitement compris le slam et son potentiel créatif, qui permettent toutes les variations stylistiques, toutes les combinaisons linguistiques et qui ouvrent à tous les tons. Ils ont aussi saisi les dimensions sociale (ils s'adressent à l'autre) et personnelle (ils partagent leurs vues dans leurs textes et font vivre des émotions à travers des mots et des expressions délibérément choisis) du slam. Cela transparaît dans les textes recueillis, dans la variété des thèmes abordés, de même que dans la richesse et dans l'originalité des tons adoptés (Émery-Bruneau et Néron, 2016 ; Émery-Bruneau et Pando, 2016).

Ainsi, la récurrence dans les slams finaux du ton cathartique et de certains procédés de la poésie lyrique (usage du « je », de l'apostrophe, entre autres) qui n'ont pas été enseignés, rappelons-le, nous fait dire que non seulement les élèves ont maîtrisé des figures de style, comme les métaphores aux tournures et structures complexes (syntaxiquement et sémantiquement), mais qu'en plus, ils ont pu les mobiliser pour aborder des thèmes intimes, dans lesquels ils se livrent et livrent leurs pensées sur la vie, la mort, l'amour, l'amitié et les perspectives d'avenir. Ils ont aussi évoqué leurs peurs et leurs joies, leurs liens familiaux et amicaux, avec les tons appropriés pour susciter l'émotion chez le sujet-lecteur/auditeur (ton cathartique pour se libérer ; ton ironique et humoristique pour faire rire ; ton didactique pour mettre en garde ; etc.). Le slam permet donc d'accéder à la dimension poétique de la langue et de la mettre en action de façon quasi spontanée. Les élèves apprennent des modèles vidéos des slameurs, échanges et lectures de slams aux pairs).

Pour conclure cette partie, nous pouvons dire que l'atelier d'écriture créative inspirée du slam représente un dispositif et un creuset idéal pour développer les compétences scripturales et langagières et pour motiver les élèves en écriture, car il permet aux élèves de s'exercer à l'écriture personnelle et aussi de s'exercer à tous les genres d'écriture en abordant les processus qui la jalonnent, non pas comme des passages obligés et angoissants pour certains, mais comme des moments de plaisir, de découverte et de jeu avec les mots de la langue, sa structure et ses multiples combinaisons, et ce faisant, d'apprendre à en user de façons variées. Il offre un espace unique dans lequel l'apprenant peut devenir un sujet-scripteur et donne l'occasion à l'élève et aussi aux enseignants de lâcher prise par l'écriture et par l'expression orale inhérente au genre slam.

## CONCLUSION

Au terme de cette recherche, nous revenons sur les résultats les plus importants et leurs limites, de même que sur quelques pistes de recherche qui s'en dégagent.

Rappelons que l'objet de cette recherche était de connaître les retombées d'un atelier d'écriture créative inspirée du slam sur la motivation à écrire et le sentiment d'efficacité personnelle d'élèves de troisième secondaire et sur leur créativité à l'écrit en tant que composante de leur compétence scripturale. Nous avons poursuivi deux objectifs spécifiques, le premier consistait à décrire les retombées de l'atelier d'écriture créative inspirée du slam (AÉCS) sur la motivation à écrire et sur l'un de ses construits, le SEP à l'écrit, d'élèves du secondaire (garçons et filles). Le deuxième consistait à décrire les retombées de l'atelier d'écriture créative inspirée du slam (AÉCS), sur des éléments de la créativité à l'écrit (créativité textuelle, intertextuelle, lexicale, morphologique, morpho-phonologique et syntactico-sémantique), en tant que composante de la compétence scripturale d'élèves du secondaire (garçons et filles).

L'analyse des données quantitatives, issues du traitement des réponses des élèves au questionnaire sur la motivation à l'écrit, a révélé des retombées positives de la participation à l'AÉCS sur la motivation à écrire et sur le SEP des participants. Néanmoins, ces progrès sont plus notables et significatifs sur la motivation à écrire. En effet, l'analyse a montré que le SEP à l'écrit a progressé, mais dans des proportions inférieures à celles de la motivation à écrire. Nous avons fait le lien entre

ces résultats et les recherches sur le SEP en général, qui ont démontré, elles aussi, que le SEP est le construit le plus difficile à faire évoluer chez les apprenants et qu'il est tributaire de la motivation, dont il est souvent l'ombre portée. L'analyse a donc établi que les moyennes du SEP à l'écrit et de la motivation à écrire sont étroitement liées. Les résultats obtenus au moyen du questionnaire confirment ce phénomène, à savoir que l'augmentation de la motivation à écrire fait varier positivement le SEP.

Autre constat qui découle de nos résultats quantitatifs, les filles du groupe qui ont participé à l'AÉCS étaient plus motivées en écriture et avaient un SEP à l'écrit relativement plus élevé que celui des garçons, cela avant même d'avoir participé à l'AÉCS. Ce constat est issu de leurs réponses au questionnaire au temps 1 de l'expérimentation. Par conséquent, elles ont progressé davantage que leurs pairs masculins dans les mêmes conditions. Quant à ces derniers, bien qu'ils semblaient moins motivés en écriture au départ (au temps 1 de l'expérimentation), ce sont eux qui enregistrent la progression la plus forte. Cependant, comme ils partent de loin en comparaison des filles de leur groupe, leur SEP à l'écrit et leur motivation à écrire demeurent inférieurs à ceux des filles à l'issue de l'AÉCS (temps 2 de l'expérimentation).

Autre constat important tiré de l'analyse des données quantitatives, l'effet du temps, soit la durée de l'AÉCS, joue un rôle important dans les progrès des élèves. En effet, l'analyse montre que plus les élèves passaient du temps à écrire en AÉCS, plus leur motivation à écrire augmentait, plus leur SEP à l'écrit suivait à la hausse et se voyait renforcé. Nous en tirons la conclusion qu'il y a une durée minimale à considérer pour que la pratique régulière de l'écriture en AÉCS ait un effet sur la motivation à écrire et sur le SEP à l'écrit des participants à un atelier d'écriture, et pour stabiliser les acquis de ce genre de pratique scripturale.

Cette recherche a aussi permis de démontrer l'effet de l'AÉCS sur la fréquence de pratique de certains genres scripturaux. Ainsi, à l'issue de l'analyse des résultats au questionnaire, il a été constaté que les pratiques de l'écriture poétique et de l'écriture de type créatif ont augmenté et se sont développées chez les participants. Ces résultats attestent l'effet positif et entraînant de la pratique de l'écriture slam, dans le contexte de l'AÉCS, sur les habitudes scripturales des élèves et au regard d'un type d'écriture plus artistique et créatif, comme le théâtre, les dialogues et la poésie.

Par ailleurs, la portion qualitative de cette recherche, qui concerne plus spécifiquement l'analyse des entretiens de groupe, a quant à elle permis de dégager quelques faits saillants.

L'AÉCS a contribué à la création d'un contexte stimulant et positif dans les classes, ce qui s'est traduit par la forte implication et la forte émulation constatées parmi les participants. Ceci a non seulement été évoqué par les élèves lors des entretiens, mais a aussi été constaté par nous, lors de nos observations, et par l'enseignante du groupe, qui nous en a fait part. Ces résultats soulignent l'importance de l'effet vicariant que peuvent avoir les expériences positives vécues par les scripteurs en AÉCS.

Rajoutons que la pratique de l'écriture slam en AÉCS et le partage des textes avec les pairs ont modifié la perception des participants sur leurs propres compétences, tout en faisant évoluer positivement leur rapport à l'écriture. De plus, la reconnaissance des pairs, leur appréciation positive et leurs retours critiques ont donné l'occasion aux participants d'adopter une posture nouvelle et positive face à l'écriture et à son évaluation.

Aux plans didactique et pédagogique, le dispositif de l'AÉCS a permis de mettre en place une communauté de scripteurs et a ainsi encouragé l'inclusion et la

participation de tous les élèves. L'occasion leur a été donnée d'adopter, tour à tour, les postures d'écrivain et de critique, ce qui a contribué à forger leur identité de sujet-scripteur. Dans ce contexte, il a été noté que les commentaires et les retours critiques sur les slams portaient surtout sur la macrostructure des textes et abordaient des questions de qualité et de style dans la majorité des cas. Il y a eu très peu de retours sur les erreurs de surface, ce qui était nouveau pour les élèves. En effet, ils rattachent habituellement cette tâche de correction à l'orthographe lexicale et grammaticale uniquement, et se penchent rarement sur le fond des textes et sur des questions de stylistique, d'énonciation, etc. Toujours sur les retombées au plan pédagogique, l'AÉCS a aussi permis la médiation entre les participants et les objets de savoir, notamment ceux liés aux notions linguistiques et stylistiques et découlant de la nature même du genre slam qui rassemble les spécificités de la poésie orale et écrite.

Sur les effets motivants du slam, il a été noté que l'investissement personnel propre à l'écriture slam, ainsi que la liberté accordée dans les choix des thématiques à traiter dans les slams finaux ont eu un effet stimulant sur la motivation et la créativité des élèves. Cela a engendré un phénomène qui s'apparente à une catharsis verbale, dont une des manifestations est le fait que certains élèves ont fait fi des contraintes de longueur propres au slam et à sa visée oratoire, et ont produit des textes très longs (de trois à quatre pages) qui dépassaient, et de loin, le temps de déclamation autorisé lors d'un tournoi slam. En effet, un slam lu ne doit pas excéder trois minutes. Ainsi, lors de certaines prestations orales des élèves, leur prise de parole s'apparentait à une fontaine qui, une fois ouverte, ne pouvait plus se refermer sous la pression des mots et des phrases, pour paraphraser l'un de nos participants.

Autre retombée de l'AÉCS, cette fois sur la créativité à l'écrit comme composante de la compétence scripturale : les résultats de l'analyse des slams des élèves montrent l'appropriation rapide et l'usage à bon escient des figures de style complexes, et

notamment de la métaphore nominale complexe (*in absentia*) ainsi que des métaphores verbales, adjectivales et emboîtées. Ces dernières sont les figures les plus complexes, comparativement à la métaphore *in praesentia* et à la comparaison, qui certes sont présentes, mais dans de plus faibles proportions dans les slams des élèves.

Enfin, concernant le slam, genre textuel qui relève de l'oralité et tout nouveau pour les élèves, il est notable que les participants aient compris son potentiel créatif et poétique et l'aient parfaitement démontré. En effet, ils ont placé leurs slams à la confluence de la dimension sociale (le slam s'adresse à l'autre, aux autres), de la dimension personnelle et de la veine poétique qui sous-tend le slam (parler de soi et partager ses émotions).

Quant aux limites de cette recherche, nous en voyons quatre principales, que nous présentons dans ce qui suit. La première limite que nous entrevoyons est l'absence d'analyses sur des aspects oraux du slam. En effet, nos objectifs liés à la motivation scripturale et à la créativité à l'écrit ne nous ont pas permis d'aborder les aspects liés aux retombées sur l'apprentissage de l'oral que peut engendrer le travail sur un genre hybride comme le slam. Ainsi, certains aspects de la créativité phonologique et morpho-phonologique, comme les rimes et la prosodie, n'ont pas été traités dans cette recherche parce qu'ils nécessitent, à notre sens, une étude complète des aspects oraux et créatifs pour prendre en charge tous les aspects de l'oral, tant ils sont riches et importants dans le slam. De plus, nos objectifs spécifiques visaient uniquement les aspects scripturaux du slam.

Dans la seconde limite, nous tenons à évoquer le fait que nous n'avons pas pu contrôler les interventions de l'enseignante. En effet, le rapport de l'enseignante avec le groupe-classe et son degré de proximité avec certains groupes-classes ont fait que nous y voyons une limite. En effet, lors de nos échanges avec l'enseignante, nous

avons noté qu'elle considérait que les groupes-classes que nous désignons par G1 et G2 étaient plus forts dans sa discipline que le G3. Nous avons aussi pris note que le G3 était plus réservé que les deux autres groupes (G1 et G2), qui étaient beaucoup plus enthousiastes durant l'AÉCS. Dans le même ordre d'idées, les conditions matérielles, comme le moment de tenue de l'AÉCS, en matinée pour certains groupes (G1 et G2) et en fin d'après-midi pour un autre (G3), sont probablement des facteurs dont l'influence sur la motivation des élèves et sur leur engagement est aussi à considérer. En effet, les élèves semblaient plus productifs durant les AÉCS qui se déroulaient en matinée et semblaient plus éveillés et motivés.

Une troisième limite que nous tenons à évoquer, dans une perspective comparative, tient au fait de n'avoir pas pu comparer les résultats obtenus avec les trois classes tests avec au moins une classe témoin, dans laquelle, avec la même enseignante, un cours plus traditionnel sur l'écriture poétique et sur l'usage des métaphores aurait pu être donné sans l'apport du dispositif didactique de l'AÉCS.

Enfin, une dernière limite liée aux aspects méthodologiques a trait à la constitution, sur une base volontaire, des sous-groupes pour les entretiens de groupe. D'abord, soulignons que même si les élèves interrogés appartiennent à une tranche d'âge et à une catégorie sociale avec laquelle ils peuvent partager certaines caractéristiques, à savoir les élèves québécois de 3<sup>e</sup> secondaire, nous ne pouvons en aucun cas généraliser les réponses et les propos tenus lors de ces entretiens à l'entièreté de la population des élèves de 3<sup>e</sup> secondaire du Québec. De plus, si le fait de former des groupes homogènes nous garantissait une certaine liberté de ton et de participation, cet élément a pu avoir un effet de normalisation sur les caractéristiques des participants aux entrevues.

En guise de perspective, nous tenons à rappeler que, même si les études menées sur le slam, le rap et le *spoken word*, en tant que genres poétiques, n'en sont qu'à leurs débuts, il semble raisonnable de penser que l'introduction d'une pédagogie du slam, basée sur l'implication des élèves dans leurs productions (écrites et orales) et sur le plaisir et la créativité dans le cours de langue, aurait l'avantage indéniable de permettre aux élèves de donner leur plein potentiel, tout en faisant valoir leurs compétences et leurs connaissances. Cela permettrait aussi d'introduire de la différenciation pédagogique dans l'enseignement de l'écriture, dans une optique de pédagogie inclusive, en respectant les différences de chacun et en donnant à tous l'occasion de s'exprimer par les moyens qui leur semblent les plus adéquats ainsi que sur des sujets qui leur tiennent à cœur.

Cette recherche a permis aux élèves de comprendre l'importance et l'influence de leurs paroles (écrites et lues) sur les autres et aussi sur eux-mêmes. On pourrait ainsi envisager l'étude de la contribution du dispositif de l'AÉCS à la déconstruction de l'image, parfois négative ou élitiste, que les élèves se font de la littérature, de la poésie et de leurs propres compétences de scripteur.

Il serait donc intéressant d'étudier ces aspects du slam « art vivant » en AÉ, qui offre une tribune d'expression et un lieu pour travailler l'écriture créative au moyen de médiations (modèles textuels), pour faire écrire les élèves, à la manière de « l'ouvroir de littérature potentielle » (OuLiPo), et de jouer avec les contraintes, les consignes ou les opérations de manipulation des textes, elles-mêmes liées à l'imitation de modèles étudiés, dans un premier temps pour les dépasser et par la suite dans une écriture plus libre. C'est dans ce contexte de créativité à l'écrit qu'il est possible d'étudier les voies qui permettent d'engager et de désaliéner les élèves, en particulier ceux en difficulté face à la langue, et de faire émerger le sujet-scripteur. De telles recherches ouvrent aussi la classe de langue à des perspectives intéressantes qui tiennent compte de la

multimodalité de genres, comme le slam, et offrent des pistes d'étude innovantes sur l'oral et sur son enseignement par le biais de « médiations » et de « supports » provenant des domaines littéraires, mais aussi artistiques et culturels. Elles pourraient déboucher sur des voies intéressantes pour l'inclusion des élèves qui ne s'identifient pas aux pratiques scripturales scolaires traditionnelles et offrirait des voies à la différenciation pédagogique.

Nous voyons aussi des possibilités de recherche et de transposition autour de l'AÉCS, afin d'en déterminer son potentiel pour l'apprentissage des processus d'écriture et aussi pour développer les compétences relationnelles en classe. Cette autre piste de recherche serait donc liée à l'étude des effets possibles de l'AÉCS sur le changement du climat de classe, sur le rapport à l'écriture et à l'apprentissage de la langue française de façon plus générale chez les élèves.

Une autre perspective de recherche concerne l'effet positif de ce que Basso et Herel (2014), à l'instar de Meirieu (2009), appellent le « tiers médiateur », représenté dans l'AÉCS par l'animateur, le slameur, ou la tierce personne qui anime l'atelier et qui n'est pas forcément l'enseignant. Cette personne-ressource, qui ne porte pas de regard normatif sur les textes des élèves, donnerait à ces derniers l'occasion de s'émanciper de la relation maître/élève et de redéfinir leur posture en tant qu'apprenant, tout en contribuant à leur donner plus d'autonomie. Ainsi, considérant les aspects collaboratifs de l'écriture en AÉ, on ne peut s'empêcher d'envisager le potentiel des échanges et des retours critiques par rapport à l'évolution de la posture critique chez les élèves et par rapport au développement de leur voix de lecteur critique et d'une posture de lecteur-scripteur autonome.

Le potentiel pédagogique des activités langagières et artistiques, telle l'écriture slam, réside dans le fait de faire évoluer les postures dévolues traditionnellement aux élèves

et à leurs enseignants du paradigme transmissif à celui de l'apprentissage qui passe par l'inculcation, l'étayage et la collaboration. Cela permet d'envisager des études sur les effets de ce changement de posture, d'une part, sur les enseignants, d'une autre part, sur le développement de compétences cognitives, conatives et relationnelles, ainsi que sur l'évolution positive du SEP de leurs élèves.

Dans le même ordre d'idées, concernant un enseignement créatif, nous pensons qu'une recherche autour du potentiel de l'écriture créative, qui ouvre la classe à des littératies variées et à des pratiques inédites d'écriture, tout en faisant se rejoindre les aspects cognitifs et les aspects affectifs de l'apprentissage de l'écriture, permettrait de mieux comprendre les mécanismes nécessaires à la réussite de l'émancipation des élèves en leur redonnant du pouvoir sur leurs apprentissages. Une étude portant sur l'effet de ce type d'enseignement sur les élèves en difficulté, et en particulier sur les élèves décrocheurs, donnerait des pistes intéressantes pour mieux intervenir auprès d'eux et trouver les moyens pour les réconcilier avec l'écriture en contexte scolaire.

Les résultats de cette recherche apportent donc une réponse à notre question de recherche initiale, qui était de voir quelles seraient les retombées d'un AÉCS sur la motivation à écrire, sur le SEP et sur la créativité à l'écrit, en tant que composante de la compétence scripturale, d'élèves du secondaire au Québec. Nous en ressortons avec la certitude de l'influence positive des dispositifs « d'écriture au long cours », comme l'AÉCS, d'une part, sur l'engagement et sur la motivation à écrire des élèves et, d'autre part, sur leur compétence et leur créativité à l'écrit. Nous restons convaincue qu'introduire une pédagogie du slam dans les écoles aurait des retombées sur la motivation à écrire autrement, de façon plus intime et plus engagée, car tout en libérant la parole et en permettant l'affirmation de soi à travers la déclamation orale, le slam redonne du pouvoir par l'écriture et par sa poétique, se révélant ainsi un allié de l'émancipation des apprenants.

## ANNEXE A

### QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION À L'ÉCRIT. PARTIES 1 ET 2

Traduit de *The Writing Activity and Motivation Scale* (WAMS) de Troia *et al.* (2012b)

*Voici un questionnaire qui a pour objectif de mieux comprendre la motivation à l'écrit des élèves du secondaire au Québec. Nous te remercions d'avoir accepté de le remplir. Tu es prié de répondre à chaque phrase en mettant un cercle autour du pourcentage qui correspond à ton degré d'accord ou de désaccord avec l'énoncé de la phrase. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et il est important de répondre le plus sincèrement possible. Ce questionnaire ne servira pas à te noter ou à t'évaluer d'aucune manière, ni par ton enseignante, ni par aucune autre personne. Si tu as besoin d'aide ou si quelque chose te semble confus, tu peux demander de l'aide et des explications.*

*Voici un exemple pour te montrer comment tu peux répondre à une affirmation*

*J'aimerais vraiment participer à une fête à l'école avec de la pizza au menu.*

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Totalelement en désaccord					je ne sais pas					Totalelement d'accord

- Si tu encercles 0%, cela signifie que tu ne veux vraiment pas participer à la fête.
- Si tu encercles 50%, tu ne sais vraiment pas si tu veux participer à cette fête.
- Si tu encercles un pourcentage entre 0 et 50%, cela signifie, plus ou moins, que tu ne veux pas participer à la fête.
- Et si tu encercles un pourcentage entre 50% et 100%, cela signifie, plus ou moins, que tu veux bien participer à la fête.

*Une fois le questionnaire complété tu peux le remettre à ton enseignante.*

*On te remercie encore une fois pour ta participation et pour le soin que tu as pris à compléter ce questionnaire.*

### Questionnaire

<b>MG1. J'aime écrire sur des sujets qui constituent un défi et suscitent ma réflexion.</b>										
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Totalement en désaccord					je ne sais pas					Totalement d'accord

<b>SE2. Je crois que je suis capable de produire de bons textes écrits.</b>										
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Totalement en désaccord					je ne sais pas					Totalement d'accord

<b>AG3. Je préfère lire plutôt qu'écrire.</b>										
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Totalement en désaccord					je ne sais pas					Totalement d'accord

<b>PG4. C'est important pour mon enseignant(e) de faire savoir aux autres personnes que j'écris bien.</b>										
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Totalement en désaccord					je ne sais pas					Totalement d'accord

<b>AG6. J'essaie d'écrire le moins possible.</b>											
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
Totallement en désaccord					je ne sais pas					Totallement d'accord	

<b>SE7. Quand j'écris, je trouve facilement des idées pour enrichir mes textes.</b>											
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
Totallement en désaccord					je ne sais pas					Totallement d'accord	

<b>TV8. L'écriture est une activité qui peut procurer beaucoup de plaisir.</b>											
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
Totallement en désaccord					je ne sais pas					Totallement d'accord	

<b>SE9. Quand je révise mes textes pour les mettre au propre, j'ai du mal à identifier tous les problèmes qu'ils contiennent.</b>											
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
Totallement en désaccord					je ne sais pas					Totallement d'accord	

<b>AG10. J'écris essentiellement parce que je suis obligé(e) de le faire pour l'école.</b>											
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
Totallement en désaccord					je ne sais pas					Totallement d'accord	

<b>AT11. Si j'ai obtenu de bonnes notes en production écrite pour un devoir de français, c'est juste un coup de chance.</b>											
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
Totallement en désaccord					je ne sais pas					Totallement d'accord	

<b>TV12. J'aime écrire à propos de nouveaux sujets.</b>											
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
Totallement en désaccord					je ne sais pas					Totallement d'accord	

<b>PG13. Dans mes cours, j'essaie toujours d'obtenir les meilleures notes dans les productions écrites.</b>											
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
Totallement en désaccord					je ne sais pas					Totallement d'accord	

<b>MG14. Si un devoir écrit est intéressant, cela ne me dérange pas, même s'il est difficile.</b>											
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
Totallement en désaccord					je ne sais pas					Totallement d'accord	

<b>PG15. J'aime recevoir des compliments pour mes productions écrites.</b>											
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
Totalelement en désaccord		je ne sais pas						Totalelement d'accord			
<b>SE16. Quand, en classe, on doit écrire un texte d'opinion, un rapport ou un récit, mon texte est toujours parmi les meilleurs.</b>											
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
Totalelement en désaccord		je ne sais pas						Totalelement d'accord			
<b>AT17. Je peux écrire de bons textes, car écrire, c'est facile pour moi.</b>											
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
Totalelement en désaccord		je ne sais pas						Totalelement d'accord			
<b>TV18. Devenir bon en écriture va m'aider à réussir ma vie d'adulte.</b>											
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
Totalelement en désaccord		je ne sais pas						Totalelement d'accord			
<b>SE19. Quand j'écris un texte, j'ai du mal à organiser mes idées et à décider quelle idée mettre en 1<sup>er</sup>, en 2<sup>e</sup>, en 3<sup>e</sup>, etc.</b>											
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
Totalelement en désaccord		je ne sais pas						Totalelement d'accord			
<b>AT20. Quand j'obtiens une bonne note en écriture, c'est parce que j'ai fait de gros efforts.</b>											
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
Totalelement en désaccord		je ne sais pas						Totalelement d'accord			
<b>SE21. Quand j'écris un texte, j'ai de la facilité à trouver les meilleures tournures de phrase pour traduire mes idées.</b>											
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
Totalelement en désaccord		je ne sais pas						Totalelement d'accord			
<b>TV22. J'aime écrire.</b>											
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
Totalelement en désaccord		je ne sais pas						Totalelement d'accord			
<b>AG23. Si je n'ai pas à réviser ma production écrite, je suis heureux (se).</b>											
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
Totalelement en désaccord		je ne sais pas						Totalelement d'accord			

<b>SE24. Quand j'écris un texte, j'ai du mal à trouver les bons mots qui vont exprimer le mieux mes idées.</b>											
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
Totalelement en désaccord						je ne sais pas				Totalelement d'accord	

<b>MG25. Je sens que je réussis bien mieux quand je constate que mes compétences à l'écrit se sont vraiment améliorées.</b>											
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
Totalelement en désaccord						je ne sais pas				Totalelement d'accord	

<b>PG26. Il est important que mes lecteurs voient que je suis intelligent(e) par mes textes écrits.</b>											
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
Totalelement en désaccord						je ne sais pas				Totalelement d'accord	

<b>AG27. J'essaie de ne jamais avoir à faire aucun devoir en écriture à la maison.</b>											
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
Totalelement en désaccord						je ne sais pas				Totalelement d'accord	

<b>MG28. Réussir à écrire un texte sur un sujet très compliqué ou difficile me donne beaucoup de satisfaction.</b>											
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
Totalelement en désaccord						je ne sais pas				Totalelement d'accord	

<b>AG29. Je n'aime pas avoir à écrire des textes difficiles.</b>											
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
Totalelement en désaccord						je ne sais pas				Totalelement d'accord	

<b>AT30. Mes notes en écriture ne sont pas toujours bonnes, car je ne suis pas suffisamment intelligent(e).</b>											
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
Totalelement en désaccord						je ne sais pas				Totalelement d'accord	

**QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION À L'ÉCRIT Partie 2**

Adapté de L'ÉCHELLE DE MESURE DE LA MOTIVATION À L'ÉCRIT EN CONTEXTE SCOLAIRE de G. TROIA et coll. (2012-2013)

*Maintenant, pour chaque proposition, tu dois encercler le nombre qui correspond le mieux à tes pratiques, durant le mois passé. Tu dois donner une réponse à chacune des 10 propositions.*

1. Dans le dernier mois, j'ai écrit un texte narratif.  

1	2	3	4	5
Presque jamais.	Une ou deux fois.	Plusieurs fois.	de nombreuses fois.	Presque tous les jours.
  
2. Dans le dernier mois, j'ai écrit une lettre à un(e) ami(e), un membre de ma famille, un(e) camarade de classe ou à un membre de la communauté...  

1	2	3	4	5
Presque jamais.	Une ou deux fois.	Plusieurs fois.	de nombreuses fois.	Presque tous les jours.
  
3. Dans le dernier mois, j'ai écrit un essai ou un rapport sur un sujet donné.....  

1	2	3	4	5
Presque jamais.	Une ou deux fois.	Plusieurs fois.	de nombreuses fois.	Presque tous les jours.
  
4. Dans le dernier mois, j'ai écrit un poème.....  

1	2	3	4	5
Presque jamais.	Une ou deux fois.	Plusieurs fois.	de nombreuses fois.	Presque tous les jours.
  
5. Dans le dernier mois, j'ai écrit dans un journal personnel, un blogue personnel, une page web personnelle...  

1	2	3	4	5
Presque jamais.	Une ou deux fois.	Plusieurs fois.	de nombreuses fois.	Presque tous les jours.
  
6. Dans le dernier mois, j'ai écrit un texte d'opinion pour convaincre une personne  

1	2	3	4	5
Presque jamais.	Une ou deux fois.	Plusieurs fois.	de nombreuses fois.	Presque tous les jours.
  
7. Dans le dernier mois, j'ai écrit une pièce de théâtre, un scénario, une chanson, ou un autre texte du même genre...  

1	2	3	4	5
Presque jamais.	Une ou deux fois.	Plusieurs fois.	de nombreuses fois.	Presque tous les jours.
  
8. Dans le dernier mois, j'ai partagé ce que j'ai écrit avec un ami, un membre de ma famille, un proche, un(e) camarade de classe...  

1	2	3	4	5
Presque jamais.	Une ou deux fois.	Plusieurs fois.	de nombreuses fois.	Presque tous les jours.
  
9. Dans le dernier mois, j'ai aidé quelqu'un, en lui donnant des conseils, ou en lui posant des questions sur son texte...  

1	2	3	4	5
Presque jamais.	Une ou deux fois.	Plusieurs fois.	de nombreuses fois.	Presque tous les jours.
  
10. Dans le dernier mois, j'ai utilisé des stratégies d'écriture pour finaliser mes textes, ce qui signifie que j'ai planifié mes textes, retravaillé mes brouillons, révisé et corrigé puis mis mes textes au propre...  

1	2	3	4	5
Presque jamais.	Une ou deux fois.	Plusieurs fois.	de nombreuses fois.	Presque tous les jours.

**Si tu as des choses à dire sur ton expérience SLAM tu peux les rajouter ici et au dos de cette feuille.**

---

---

---

---

***Nous te remercions, encore une fois, pour ta participation et pour le soin que tu as pris pour compléter ce questionnaire.***

## ANNEXE B

### GUIDE D'ENTRETIEN DE GROUPE SEMI-DIRIGÉ POST AÉCS

Protocole de passation :

*Bonjour,*

*D'abord, merci d'avoir accepté de répondre à cette entrevue.*

*Les questions que je vais vous poser portent sur les activités menées en AÉCS avec votre enseignante. Je voudrais savoir comment vous avez vécu l'expérience de l'AÉCS et ce que vous en retiendrez. J'aimerais également savoir ce qui vous a le plus plu, ce qui vous a marqué et ce que vous avez le moins aimé dans cette expérience des ateliers d'écriture.*

*Sentez-vous libre de répondre ou de ne pas répondre, si la question vous indispose. Vous pouvez développer votre pensée sur une question, selon votre envie. Si vous voulez apporter plus de détails, vous le pouvez. Si vous ne comprenez pas le sens d'une question, vous pouvez me demander de la reformuler pour vous.*

---

#### *Questionnaire*

1. Qu'avez-vous le plus aimé dans l'organisation de l'atelier ?
2. Qu'avez-vous le moins aimé dans l'organisation de l'atelier ?
3. Qu'auriez-vous à rajouter sur l'organisation de l'AÉCS ?
4. Quels aspects du travail en AÉCS vous ont semblé :
  - les plus plaisants ?
  - les moins plaisants ?
    - Pourquoi ?
5. Avez-vous trouvé du plaisir à écrire dans l'AÉCS ?
  - Pourquoi ?

6. Avez-vous plus aimé travailler en solo ou en dyade ?
7. Qu'est-ce que l'une ou l'autre des modalités vous a apporté sur le plan de l'écriture ?
8. Avez-vous aimé partager vos textes ? Pourquoi ?
9. Avez-vous aimé retravailler vos textes ? Pourquoi ?
10. Qu'est-ce qui vous a semblé le plus difficile ?
11. Qu'est-ce qui vous rebute le plus en écriture ?
12. Qu'avez-vous appris sur la pratique de l'écriture en AÉCS ?
13. Est-ce que votre attitude vis-à-vis de l'écriture a changé après l'AÉCS ?  
Comment cela ? Expliquez ?
14. Écriviez-vous en dehors du cours de français, avant l'expérience en atelier ?  
Si oui, quels genres de textes ?
15. Écrivez-vous plus après l'AÉCS ou moins, ou bien ne voyez-vous pas de différence ?
  - Si oui, à quoi attribuez-vous cela ?
16. Aviez-vous des blocages et éprouviez-vous des difficultés en écriture avant l'AÉCS ? Si oui, comment cela se manifestait-il et quand (en classe, à la maison, en examen, etc.) ?
17. Savez-vous pourquoi vous aviez ces blocages ? (Qu'est-ce qui vous semblait difficile en écriture ?)
18. Avez-vous moins de difficultés ou de blocages en écriture ?
19. Qu'est-ce que vous aimez le plus en écriture ?
20. À votre avis, on apprend mieux à écrire en contexte de classe traditionnelle ou bien en AÉCS ? Pourquoi ?
21. Si vous entendiez parler d'un concours d'écriture artistique (slam, poésie, chanson ou autres) est-ce que vous y participeriez ?
22. Avez-vous d'autres choses à ajouter en lien avec cette expérience des AÉCS ?

*Merci d'avoir donné de votre temps pour répondre à mes questions.*

## ANNEXE C

### JOURNAL DE BORD (GUIDE D'OBSERVATION *IN SITU* DE L'AÉCS)

Inspiré de Viau (2003a) et Barré-De Miniac et Poslaniec (1999)

#### A. Organisation de l'atelier d'écriture

- Durée des périodes d'écriture.
- Organisation des groupes (âges, sexes).
- Nombre de scripteurs présents.

#### B. Attitude des participants

- Engagement ou non dans la tâche scripturale se manifestant, par exemple, par : des questions et interventions et de la curiosité à propos du slam ou de l'AÉCS, la longueur et le nombre de productions par séance, la volonté ou non de partage, le temps de mise en route des AÉCS, les productions et le partage de textes spontanément et en dehors de l'atelier, le nombre de sujets évitant la tâche ou refusant de la faire et toute autre manifestation pouvant indiquer un engagement ou un désengagement des participants aux AÉCS.
- Difficultés à s'impliquer durablement et perte d'intérêt.
- Modifications de comportements de participants durant l'AÉCS.

C. Questions qui doivent guider l'observation de la chercheuse durant l'observation de l'atelier d'écriture :

- Quels sont les thèmes choisis par les participants ?
- Y a-t-il des éléments saillants qui se dégagent des aspects collaboratifs de l'AÉCS (échanges entre élèves, entraide, partage de stratégies) ?
- Quelles sont les modalités qui donnent lieu à :
  - Une plus grande participation des élèves ?
  - Des productions écrites plus riches (mots, phrases) ?
  - Des productions écrites plus riches en figures de style ?
  - Des productions écrites comportant moins de texte écrit (moins de mots et/ou moins de phrases) ?
- Quelles sont les questions les plus récurrentes à propos de difficultés en écriture ?
- Comment les élèves gèrent-ils ces difficultés et à qui demandent-ils de l'aide ?
- Combien de temps est consacré à la recherche de thèmes ?
- Combien de temps est consacré à la rédaction du premier jet ?
- Combien de temps est consacré à la réécriture du premier jet ?
- Sur quels éléments portent les corrections (fond ou forme) ?
  - Ces corrections sont-elles provoquées par la mise en commun et par le partage des textes produits en AÉCS ?

- Combien de temps est consacré à la mise en forme et à l'édition ?
- Combien de participants partagent spontanément leurs écrits ?
- Combien de participants refusent de partager leurs écrits ?
- Combien refusent de lire ou de laisser d'autres participants lire leurs textes ?
- Y a-t-il des discussions sur les textes ?
  - Ces discussions portent-elles sur le fond ou la forme, ou sur d'autres éléments ? Lesquels ?
- Y a-t-il des discussions sur l'organisation des AÉCS, des critiques ou des marques de satisfaction/insatisfaction (autres) ?
- Est-ce qu'il y a des négociations (entre pairs ou avec l'animatrice de l'atelier/enseignante) ? Si oui, sur quoi portent ces négociations ?

## ANNEXE D

### PLAN DU CYCLE DE L'ATELIER D'ÉCRITURE CRÉATIVE INSPIRÉE DU SLAM

Collège [REDACTED]. Professeure responsable : [REDACTED]. Enseignante de français. Chercheuse responsable du projet : Amal Boultif - doctorante UQAM.

#### Séance 1 : Présentation du slam

- Introduction à la poésie urbaine, réflexion et historique du slam.
  - Observations portant sur l'évolution du *spoken word*, le mouvement hip-hop, la chanson engagée, le slam.
  - Qu'est-ce qu'un tournoi slam ? Projection d'extraits du film documentaire « *slam Nation* » (Devlin, 2005).
  - Mini leçon (15 minutes) sur la structure du texte poétique, sur les rimes, la métaphore (donner des exemples de textes poétiques divers, sonnets, vers libres, poèmes en acrostiche) et mise en commun du vocabulaire poétique (métaphore).
  
- Durant cette première présentation, on écouterà du slam, du rap : Grand Corps Malade, Samian...
  - Première définition du slam (en grand groupe).

#### Séance 2 : Atelier d'initiation au slam

- Validation de la définition du slam (en grand groupe) et écoute d'autres slameurs :

David Goudreault (2012) *Fils de pub*  
[https://www.youtube.com/watch?v=5GXyG\\_AHCJI](https://www.youtube.com/watch?v=5GXyG_AHCJI)

- Écriture poétique imitative (1) : Imitation du poème de Prévert, *les saisons* (en individuel).
  - Utilisation de dictionnaires des rimes disponibles en ligne :  
<http://1001rimes.com/listeperson.php?letter=al&bouton=N=Ok>  
<http://www.dicodesrimes.com/>

#### Séance 3 :

- Échanges autour du choix des thèmes des textes slams et écoute de performances de jeunes élèves slameurs via le site *Le bruit des mots sur Radio-Canada.ca*.
- Présentation de l'arbre à mots (programme en ligne qui génère des champs lexicaux) <http://lebruitdesmots.radio-canada.ca/#/tableau>.
- Production slam (2) : Écriture à deux mains à partir de thèmes choisis en grand groupe.
  - Travail en dyade, écriture, consultation entre pairs, réécriture/relecture (encadrement individualisé des élèves par l'enseignante et la chercheuse).
  - Première version et retour sur la production (version définitive finalisée sur la prochaine période si nécessaire).

#### Séance 4 :

- Conférences d'écrivains et retour sur les textes de l'atelier slam 3 pour des échanges.
- Écoute slam de Grand Corps Malade :

- *Saint Denis*. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=ap8zzR69tJg>
- *À Montréal*. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=r4fm9ptMO2A>
- Production slam 3 : thème imposé : écrire un slam sur les thèmes de *ma ville, mon village, mon quartier*.
  - Atelier slam : premiers jets, retour sur les premiers jets, lecture d'extraits, consignes d'écriture (travail individuel, consultation avec les pairs, la chercheuse et l'enseignante).

Séance 5 :

- Retour sur les productions slams 3/enrichissement des textes.
- Édition finale des textes et lecture de quelques textes slams (pour les volontaires).

Séance 6 :

- Production 4 : écriture individuelle.
  - Exercice d'écriture à partir de quatre vers de Clémence Desrochers (musique d'accompagnement possible pour ceux qui le veulent).
  - Rédaction des premiers jets, consultations et lecture d'extraits, en petit groupe, avec collaboration et échanges critiques (conférences d'écrivains).

Séance 7 :

- Production 4 (suite) : écriture individuelle.

- Projection de vidéo de slameurs en tournoi et brève période d'échanges avec les élèves sur leur travail et leurs coups de cœur slams.
- Poursuite de l'atelier et de la production 4 avec correction, édition (en petit groupe).

Séance 8 :

- Production 5 : écriture individuelle du slam final.
  - Thème libre.
  - Longueur de texte imposée (ne pas dépasser trois minutes en oral).
  - Temps de production (1h30 au maximum).
  - Contraintes linguistiques et stylistiques : usage de métaphores, de figures de style (au moins deux de chaque au minimum).
- Présentation de l'oral slam.
  - Rappels et explication des règlements d'un tournoi slam pour le grand slam final.

Séance 9 : Écriture individuelle, correction et consultation entre pairs (conférences d'écrivains).

Séance 10 : Grand slam de présentation. Participation volontaire des élèves pour présenter leurs textes.

ANNEXE E

CERTIFICAT ÉTHIQUE

UQAM | Faculté des sciences de l'éducation

**CÉRPÉ-3**

UQAM | Faculté des sciences

# DE CERTIFICAT : 2013-0095A

**Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains**

Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) des Facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet : Effets d'ateliers d'écriture *slam* sur la motivation à l'écrit et sur les compétences scripturales d'élèves du secondaire au Québec.

Responsable du projet : Amal Boultif  
Programme: Doctorat en éducation

Superviseur : Chantal Ouellet

Ce projet de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «*Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM*».

Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains.

NOM	<u>Membres du Comité</u>	
	TITRE	DÉPARTEMENT
Proulx, Jérôme	Président du Comité, professeur	Mathématiques, Faculté des sciences
Grenier, Johanne	Professeur	Kinanthropologie, Faculté des sciences
Bigras, Nathalie	Professeur	Didactique, Faculté des sciences de l'éducation
Fortier, Marie-Pierre	Professeur	Éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation
Laforest, Louise	Professeur	Informatique, Faculté des sciences
Proulx, Sylvia	membre de la collectivité externe	

07-03-2014

Date



Jérôme Proulx  
Président du Comité

## ANNEXE F

### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR PARTICIPANT MINEUR

#### IDENTIFICATION

Chercheure responsable du projet : Amal Boultif

Département, centre ou institut : UQAM.

Adresse postale : Université du Québec à Montréal, CP 8888, succ. Centre Ville,  
Montréal (Québec), CA H3P 3P8

Adresse courriel : [amalboultif@hotmail.com](mailto:amalboultif@hotmail.com)

#### BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Votre enfant est invité à prendre part à ce projet visant à déterminer les retombées d'un atelier d'écriture créative inspirée du slam sur la motivation à l'écrit et sur la compétence à l'écrit d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire. Ce projet vise principalement à aider les élèves à s'engager dans les activités d'écriture et à améliorer leurs compétences en écriture.

La direction de l'école de votre enfant ainsi que son enseignante de français, [REDACTED], [REDACTED], ont également donné leur accord pour la réalisation de ce projet.

La contribution de votre enfant favorisera, sans doute, l'avancement des connaissances dans le domaine de l'apprentissage scolaire.

#### PROCÉDURE (S) ou TÂCHES DEMANDÉES À VOTRE ENFANT

Avec votre permission, votre enfant sera invité à répondre à deux questionnaires sur la motivation scolaire et à travailler la rédaction de textes écrits à caractère créatif, cela en groupe et individuellement durant 9 périodes de cours. Nous comptons également filmer votre enfant lors de la période allouée aux présentations orales des textes en slam qui auront été produits en classe à des fins d'analyse uniquement.

Mme [REDACTED] et moi assisterons aux ateliers en tant qu'observatrices et que participantes afin de prendre des notes sur le déroulement de ces derniers. Nous

animerons le premier atelier pour aider votre enfant à se familiariser avec l'écriture en atelier ainsi qu'avec la théorie sur le slam. Nous comptons aussi organiser des entrevues de groupe avec votre enfant deux semaines après la tenue du dernier atelier d'écriture et enregistrer ces entretiens afin de recueillir son opinion sur l'atelier d'écriture ainsi que pour évaluer le degré de sa motivation par rapport aux activités de production écrite en classe et, finalement, pour connaître les apprentissages que votre enfant estime avoir faits lors de ce projet. L'entrevue sera réalisée dans un local du collège et n'excèdera pas 20 minutes.

#### AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT

Il n'y a pas de risque important associé à la participation de votre enfant à ce projet. Les activités proposées à votre enfant sont similaires à celles qu'il rencontre ou effectue dans une journée de classe ordinaire. Ces activités ne feront l'objet d'aucune évaluation de la part de l'enseignante et n'affecteront en rien les notes de votre enfant qui restera libre d'y participer ou non. Soyez assuré que Madame [REDACTED] et moi demeurerons très attentives à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation aux ateliers et aux entretiens.

#### ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels et que je serai la seule à avoir accès aux enregistrements audios et vidéofilmés ainsi qu'aux questionnaires. L'ensemble du matériel de recherche sera conservé sous clé chez moi et cela pour la durée totale du projet. Les enregistrements (audio/vidéofilmé), les questionnaires ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications. Lors de la diffusion des résultats de la recherche, je veillerai à ce que les données personnelles des élèves, leur identité ainsi que le nom de l'école soient protégés en leur substituant des dénominations fictives ou des codes alphanumériques et des pseudonymes.

#### PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps. Pour les enfants qui ne désirent pas participer au projet, des activités d'écriture autres leur seront proposées en classe par leur enseignante.

Votre accord quant à la participation de votre enfant implique également que vous acceptiez que je puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoires, thèses, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part et de l'accord de votre enfant.

#### COMPENSATION

Votre enfant ne sera pas compensé directement par ce projet.

#### DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS ?

Pour des questions additionnelles sur le projet ou sur vos droits ou ceux de votre enfant en tant que participant de recherche, ou pour retirer votre enfant du projet, vous pouvez communiquer avec :

Le comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation a approuvé le projet de recherche auquel votre enfant est invité à participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du (CERPE3) par l'intermédiaire de son coordonnateur pour la faculté des sciences de l'éducation, monsieur Azzedine Marhaoui, à l'adresse suivante : [CERPE3@uqam.ca](mailto:CERPE3@uqam.ca).

Votre collaboration et celle de votre enfant sont importantes à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

#### AUTORISATION PARENTALE

En tant que parent ou tuteur légal de \_\_\_\_\_, je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner.

J'autorise mon enfant à répondre en classe à deux questionnaires : OUI NON

J'accepte que mon enfant soit filmé en classe : OUI NON

J'accepte que mon enfant soit rencontré éventuellement pour une entrevue de groupe : OUI NON

Signature de l'enfant :

Date :

Signature du parent/tuteur légal :

Date :

Signature du chercheur responsable du projet ou de son, sa délégué(e) :

Date :

## ANNEXE G

### LETTRE À LA DIRECTION DE L'ÉTABLISSEMENT

Le 31 janvier 2014

À Madame la Directrice du collège Du Mont Royal

Objet : Demande d'autorisation pour mener un projet de recherche dans votre établissement sur l'atelier d'écriture inspirée du slam et sur la motivation à l'écrit Madame,

Je suis étudiante au doctorat spécialisée en éducation et chercheuse à la faculté des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) sous la direction conjointe de Madame Chantal Ouellet, professeure au département d'éducation et formation spécialisées et Madame Monique Lebrun, professeure associée UQAM.

Je viens par la présente lettre demander votre aimable autorisation pour l'organisation d'un atelier d'écriture créative inspirée du slam, dans des classes de secondaire 3 sous la responsabilité de Madame [REDACTED] qui exerce, dans votre établissement, en tant que professeure de français.

Le projet d'ateliers slams que je propose de mener dans certaines de vos classes a pour objectif de mieux comprendre les effets de pratiques scripturales innovantes et créatives sur la motivation à l'écrit d'élèves du secondaire au Québec. Mon projet s'inscrit dans le cours mes études doctorales qui doivent aboutir à la rédaction d'une thèse de doctorat portant sur l'atelier d'écriture créative inspirée du slam et la motivation, qui sera soutenue à l'Université du Québec À Montréal, UQAM. Je me propose d'aider à organiser des ateliers d'écriture, à les observer et à les encadrer, conjointement avec Madame [REDACTED], dans un premier temps. Puis, dans un second temps, à mener des entretiens de groupe avec des élèves pour recueillir leurs impressions et leurs commentaires sur leur participation. Les élèves auront aussi à remplir un questionnaire sur la motivation à l'écrit avant les ateliers puis après la tenue de ces derniers.

Je m'engage à ce que toutes les mesures relatives à la préservation du bien-être, de la confidentialité et de l'anonymat des participants soient prises et respectées scrupuleusement. Et je m'engage à ce que tous les formulaires nécessaires (formulaires de consentements des élèves mineures, certificat éthique) vous soient fournis.

Je tiens à rajouter que j'ai une assez bonne connaissance du monde de l'éducation et de l'enseignement, ayant déjà exercé, moi-même, durant plus de 22 années, dans des établissements du secondaire et exerçant depuis quelques années en tant que chargée de cours, au baccalauréat en éducation spécialisée et adaptation scolaire, au département d'éducation et formation spécialisées, à l'UQAM ; et en tant qu'auxiliaire de recherche auprès de Madame Chantal Ouellet. Je tiens à rajouter que j'ai déjà collaboré à des projets de recherche, en ma qualité d'assistante de recherche, avec des élèves du secondaire, dans des collèges de Montréal et de ses environs.

Je vous remercie, Madame la Directrice de l'attention que vous voudrez bien accorder à ma demande et je me tiens à votre disposition pour toutes précisions supplémentaires sur mes états de services ou sur mon projet.

Dans l'attente d'une réponse favorable, je vous prie d'accepter, Madame, mes plus respectueuses salutations.

## SLAMOGRAPHIE

Devlin, P. (Réalisateur). (2005). *Slam Nation. The Sport Of Spoken Word* [Film documentaire]. États-Unis, NY : Devlinpix.

Goudreault, D. (2012). Fils de pub @bar ouvert *Approfondire*. [Vidéo sur Youtube.com]. Repéré à [https://www.youtube.com/watch?v=5GXyG\\_AHCJI](https://www.youtube.com/watch?v=5GXyG_AHCJI)

Grand Corps Malade. (2006). *Saint Denis*. Midi 20. France, Saint Denis : AZ/Universal.

Grand Corps Malade. (2006). *Les Voyages en train* [Vidéo sur Youtube.com]. Midi 20. France, Saint Denis : Productions AZ/Universal. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=IBVaLWk7jsk>

Grand Corps Malade. (2010). *Éducation nationale, 3<sup>e</sup> temps* [Vidéo sur Youtube.com]. France, Saint Denis : Anouche. AZ/Universal. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=Oi05d9sb6h8>

Le bruit des mots. (2011). *Slam-poésie et chronique de polyvalente* [Site web]. Picbois Productions et Radio-Canada. Repéré à <http://lebruitdesmots.radio-canada.ca/>

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abry, D. et Vorger C. (2011). Du rap au slam, le flow ne se tarit pas. *Synergies Espagne*, (4), 63-76.
- Adam, J.-M. (1994). *Pour lire le poème*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Adam, J.-M. (2005). *Les textes types et prototypes* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants*. Paris : CLÉ International.
- Aden, J. (2009). La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe*, (4), 173-180.
- Alamargot, D. et Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht : Kluwer Academic Press.
- Alexander-Smith, A. C. (2004). Feeling the rhythm of critically conscious mind. *The English Journal*, 93(3), 58-63.
- Alim, H.-S., Ibrahim, A. et Pennycook, A. (2009). *Global linguistic flows. Hip hop cultures youth identities and politics of language*. New York : Routledge.
- Alvermann, D. E. (2002). Effective literacy instruction for adolescent. *Journal of Literacy Research*, 34(2), 189-208.
- Amabile, T. M. (1985). Motivation and creativity: effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(2), 393-399.
- Amabile, T. M. et Gitomer, J. (1984). Children's artistic creativity: Effects of choice in task materials. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 10(2), 209-215.

- Anadon, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? Actes du colloque Recherche qualitative : les questions de l'heure. *Recherches qualitatives, Hors Série(5)*, 26-37.
- Anadon, M. et L'Hostie, M. (2001). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Arbour-Masse, O. (2017, 27 septembre). *Comment le rap est-il devenu la musique de l'heure ?* [Site web]. Montréal : RAD. Radio-Canada. Repéré à <http://www.rad.ca/>
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Atwell, N. (1998). *In the middle, reading, writing and learning with adolescents*. Toronto : Irwin Publishing.
- Atwell, N. (2017). *Les ateliers de lecture et d'écriture au quotidien. Conseils et stratégies issus de plus de 40 ans d'expérience en enseignement* (Adaptation française de Gagnon-Roberge, S. et Nadon, Y. de *In the middle : a lifetime of learning about writing, reading and adolescents*, 3<sup>e</sup> éd.). Québec : Chenelière Éducation.
- Auerbach, E.-R. (1989). Toward a social-contextual approach to family literacy. *Harvard Educational Review*, 59(2), 165-182.
- Balinger, K. (2009). *Academic writing motivation. A qualitative study of adolescent's perspectives* (Thèse de doctorat inédite). Rutgers, Université d'état du New Jersey, New-Brunswick, New Jersey.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (1<sup>re</sup> éd. en 1997, traduction de J. Lecomte). Paris : De Boeck.
- Barré-De Miniac, C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, (113-114), 29-40.
- Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. et Poslaniec, C. (1999). *Écrire en atelier : observations, analyse, interprétation de quatre ateliers d'écriture* (Documents et travaux de recherche en éducation. Didactique des disciplines). Paris : Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- Basso, M. et Herel, E. (2014). *Slam : un outil à plusieurs facettes. L'impact sur les compétences des élèves d'une classe de développement et à haut potentiel intellectuel* (Mémoire de maîtrise professionnel inédit). Lausanne : Haute école pédagogique.
- Baudelaire, C. (2014). *Les fleurs du mal*. Paris : Le livre de Poche.
- Bautier, É. (1997). Usages identitaires du langage et apprentissages. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? *Migrants-Formation*, (108), 5-17.
- Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris : Armand Colin.
- Bayer, R.-A. (1999). *The effect of first grader's participation in writers workshop on their ability to become more confident and more descriptive writers* (Mémoire de maîtrise inédit). Kean University, Newark, NJ.
- Bazerman, C. (2010). *The tradition of writing research*. New York : Routledge.
- Bazin, H. (1995). *La Culture hip-hop*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Bazin, H., Bornaz, M. et Slimani, M. (2010). Quels enjeux pour un art et une culture populaire en France. Dans M. N. Leblanc (dir.), *Cahier de recherche en sociologie*, (49), 123-145. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Beaudot, A. (1969). *La créativité à l'école*. Paris : Presses universitaires de France.
- Beaudot, A. (1973). *Vers une pédagogie de la créativité*. Paris : ESF éditeur.

- Beaunis, C. (2008). *Un atelier slam au collège : une expérience de classe*. ICEM. Repéré à <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/?q=node/3203>
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates
- Berliner, D. C. (2002). Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31(8), 18-20.
- Berninger, V. W., Garcia P. N. et Abbott R. D. (2009). Multiple process that matter in writing instruction assessment. Dans G. A. Troia (dir.), *Instructions assessments for struggling writer. Evidence based practices* (p. 15-45). New York : The Guilford Press.
- Berthaut, P. (2005). *La chaufferie de langue : dispositifs pour ateliers d'écriture*. Ramonville Sainte Aganes, FR : ÉRÈS.
- Bibeau, G., Doucet, L., Poirier, J-C. et Vermette, M. (1975). *Enquête sur le français écrit dans les cégeps*. Montréal, QC : Cégep de Maisonneuve.
- Billiez, J. (1997). Poésie musicale urbaine : jeux et enjeux du rap. Dans M. Marquillo Larruy (dir.), *Cahiers du français contemporain no 4 : Écritures et textes d'aujourd'hui* (p. 135-157). Paris, FR : CRÉDIF ENS Éditions
- Bing, E. (1982). *Et je nageai jusqu'à la page : vers un atelier d'écriture*. Paris : Éditions des femmes.
- Bing, E. (1983). Tirer le fil par la plume. *Le français aujourd'hui*, (64), 11-19.
- Bishop M.-F. et Rouxel, A. (2007). Sujet-lecteur, sujet-scripteur, quels enjeux pour la didactique ? *Le français aujourd'hui*, 157(2), 1-4. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-33.html>
- Blain, S. et Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néobrunswickois. Motivation et réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 469-491.
- Boniface, C. (1992). *Les ateliers d'écriture*. Paris : Retz.

- Boscolo, P. et Ascorti, K. (2004). Effects of collaborative revision on children's ability to write understandable narrative texts. Dans L. Allal, L. Chanquoy et P. Largry (dir.), *Revision : Cognitive and instructional process* (p. 157-170). Boston : Kluwer.
- Boscolo, P. et Gelati, C. (2007). Best practices in promoting motivation for writing. Dans Graham, S., MacArthur, C. A. et Fitzgerald, J. (dir.), *Best practices in writing instruction* (chap. 12). New York : The Guilford Press..
- Boscolo, P. et Hidi, S. (2007). The multiple meanings of motivation to write. Dans G. Rijlaarsdam, Boscolo, P. et Hidi, S. (dir.), *Studies in writing : Writing and motivation* (p. 1-14). Oxford : Elsevier.
- Bouchoueva, K. et Vorger, C. (2016). *Du slam pour créer des liens : Vers un enjeu démopétique, Je chante donc je suis (Tome 2)*. France : Teraède éditions, L'Harmattan.
- Boudreau, K. E. (2009). Slam poetry and cultural experience for children. *Forum on Public Policy Online*, 1-15. Repéré sur la base de données Proquest à <http://search.proquest.com/docview/61815801?accountid=14771>
- Bouffard, T. et Chouinard, R. (2007). Motivation, soutien et évaluation : la clé de la réussite des élèves. *Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/objectif-persévérance-et-réussite-l'utilisation-de-la-recherche-par-les-intervenants-scolaires/>
- Boultif, A. (2012). L'intégration de littératie populaire de type slam et rap dans un cours de français. Apports et perspectives. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 157-168). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P. (1978). Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 23(1), 67-69.
- Bourdieu, P. (2003). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Seuil.

- Bradley, A. et Dubois, A. (2011). *The anthology of rap*. New Haven, CT ; London : Yale University Press.
- Brillant Rannou, N. et Petit, C. (2015). Devenir lecteur et scripteur de poésie en primaire : quelle expérience ? Quels enjeux ? *Repères*, (52), 159-176.
- Bronckart, J.-P. et Dolz, J. (1999). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 26-44). Bruxelles : Raisons Éducatives, De Boeck Université.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (2<sup>e</sup> éd). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Brossard, M. (1985). Qu'est-ce que comprendre une leçon ? *Bulletin de psychologie*, Tome XXXVIII(371), 727-737.
- Brossard, M. (1999). Apprentissage et développement: tensions dans la zone proximale. Dans Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski* (p. 209-220). Paris: La Dispute.
- Bruce, H. E. et Davis, B. D. (2000). Slam : hip-hop poetry. A strategy for violence intervention. A curriculum of peace. *The English journal*, 89(5), 119-127.
- Bucheton, D., Alexandre, D. et Jurado, M. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : éditions Retz.
- Burke, J. (2003). *Writing Reminders: Tools, Tips, and Techniques*. New Hampshire : Heinemann.
- Cachin, O. (1996). *L'offensive Rap*. Paris : Gallimard.
- Calkins, L. (1994). *The art of teaching writing* (2<sup>e</sup> éd.). Portsmouth, NH : Heinemann.
- Cavin-Piccard, M.-C. (2007). L'atelier d'écriture, un outil pour développer le processus d'autonomie chez des adolescents en rupture. *Thérapie familiale*, 4(28), 523-531.

- Ceysson, P. (2007, automne). Pour des ateliers d'écriture « poétique ». *Québec français*, (147), 75-77.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chartrand, S.-G. (2007, hiver). L'enseignement du français au primaire ne se porte pas mieux en 2005 qu'avant la réforme.. *Québec français*, (144), 26-27.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 107-127). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010, printemps). Compétences langagières des élèves et enseignement du français : représentations des enseignants de français et des élèves. *Québec Français*, (157), 22-23.
- Chartrand, S.-G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Revue canadienne de l'éducation*, 32(2), 317-343.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. avec la coll. de Pascal Riverin (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica, C. É. F. Repéré à : [https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_ens\\_francais/modules/document\\_section\\_fichier/fichier\\_\\_a0567d2e5539\\_\\_Caracteristiques\\_50\\_genres.pdf](https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__a0567d2e5539__Caracteristiques_50_genres.pdf)
- Check, J. et Schutt, R. K. (2012). *Research methods in education*. University of Massachusetts, Boston: SAGE.
- Chiss, J. L. (2012). *L'écrit, la lecture et l'écriture: Théories et didactiques*. Paris : L'harmattan.
- Chiss, J.-L., David, J. et Reuter, Y. (1995), *Didactique du français. État d'une discipline*. Paris : Édition Nathan.
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5<sup>e</sup> éd.). New York, NY : Routledge Falmer.

- Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA). (2007). *État de l'apprentissage au Canada : Libérer le potentiel des Canadiens*. Ottawa : CCA.
- Conseil de la langue française (CLF). (1999). *La qualité de la langue : un projet de société*. Québec : CLF.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (1987). *La qualité du français : une responsabilité partagée*. Québec : CSÉ.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2002). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec : CSÉ.
- Conseil supérieur de la langue française (CSLF). (2009). *Réflexion sur la place que devraient occuper les notions de « maîtrise » et de « qualité » de la langue. Rapport sur la situation linguistique au Québec*. Québec : CSLF.
- Corniff Acosta, A. (2007). *A study of the differences between the expressive writing approach and a writer's workshop approach for writing instruction for secondary school students with disabilities* (Thèse de doctorat inédite). Auburn, AL : Auburn University.
- Cowan, T. L. (2009). *Vox populi : the genealogies, cultures, and politics of spoken word performance in Canada* (Thèse de doctorat inédite). Edmonton : University of Alberta.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry et research design. Choosing among five approaches*. Sage Publications Thousand Oaks : London.
- Cukier, A., Lavergne, C. et Delmotte, F. (2016). La difficile réappropriation des savoirs. *SWAP Magazine*, (1), 14-15. Repéré à <http://fr.calameo.com/read/001545711feb8286329a0>
- Da Silva, H. (2009). La créativité associée au jeu en classe de français langue étrangère. *Synergies Europe*, (4), 105-117.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

- Dabène, M. (1995). La place des perceptions, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production des textes : Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 151-173). Montréal : Logiques.
- Dabène, M. (1998). L'enseignement-apprentissage de l'écrit entre représentations et pratiques sociales. *Psychologie et éducation*, (33), 93-107.
- De La Paz, S. et Graham, S. (1997). Effects of dictation and advanced planning instruction on the composing of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 203-222.
- Deci, E. L., Vallerand, J. R., Pelletier, L. G. et Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3 et 4), 325-346.
- Delamotte, R., Penloup, M.-C. et PetitJean, A. (2016). Didactique de l'écriture en situation de raccrochage : une entrée par les compétences ? *Repères*, (53), 129-148.
- Delcambre, I. (2004). De quoi les traces linguistiques sont-elles l'indice ? *Recherches*, (41), 67-72.
- Delcambre, I. (2007). Du sujet-scripteur au sujet didactique. *Le français aujourd'hui*, 157(2), 33-41. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-33.html>
- Delcambre, I. et Reuter, Y. (2002). Images du scripteur et rapport à l'écriture. *Pratiques*, (2), 7-28.
- Delforge, H. (2002). *Le paradoxe des cultures musicales « jeunes » : modes d'expression et d'identification en marge de la société et rapports à la culture dominante*. Exemples du Rap et de la Techno. Bruxelles : Centre de Recherche ULB.
- Denizot, N. (2016). Usages disciplinaires langagiers des genres littéraires : l'exemple de la tragédie classique dans l'enseignement secondaire français. Dans Chr. Ronveaux (dir.), *Enseigner les littératures dans le souci de la langue* (p. 31-45). Bruxelles : Peter Lang.

- Denzin N. K. et Lincoln Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Derive, J. (2009). Des modalités de l'énonciation en littérature orale. *Cahiers de littérature orale*, (65), 91-110. Repéré à <https://clo.revues.org/1127>.
- Devlin, P. (Réalisateur). (2005). *Slam Nation. The Sport Of Spoken Word* [Film documentaire]. États-Unis, NY : Devlinpix.
- Doson, O. (1996). Imaginaire et créativité : éléments pour un bilan critique. *Pratiques*, (89), 5-24.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 140-148.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, (53), 109-132.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C., Miller, C., Reuman, D. et Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality*, 57(2), 283-310.
- Émery-Bruneau, J. et Néron, J. (2016). Performances poétiques slamées par des élèves du secondaire québécois : espace d'existence et d'affirmation de soi. Et quels apprentissages ? *Forumlecture.ch*, (1). Repéré à [http://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/555/2016\\_1\\_Emery\\_Neron.pdf](http://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/555/2016_1_Emery_Neron.pdf)
- Émery-Bruneau, J. et Pando, N. (2016). Analyse de performances poétiques dans une joute de slam. *Language and Literacy*, 18(1), 40-56.
- Émery-Bruneau, J. et Yobé, V. (2015a). *Caractéristiques de la joute de slam : règles du genre, contenus des textes, formes des performances, images du slam*. Communication présentée au colloque international « Performances poétiques », Université Toulouse Jean Jaurès campus Mirail, Albi, France.
- Émery-Bruneau, J. et Yobé, V. (2015b). La joute de slam : description de la pratique sociale et analyse de sa transposition didactique. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 185-206). Montréal : Presses de l'Université du Québec.

- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ferretti, R. P., MacArthur, C. A. et Dowdy, N. S. (2000). The effects of an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normally achieving peers. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 694–702.
- Fields, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. Thousand Oaks, London: Sage.
- Fisher, M. T. (2005). From the coffee house to the school house: the promise and potential of spoken word poetry in school contexts. *Literacy: a new way of thinking about literacy and democracy*. *English Education*. National Council of English Teachers, 37(2), 115-131.
- Flaubert, G. (2005). *L'éducation sentimentale*. Paris : Le livre de poche.
- Fletcher et Portalupi, (2001). *Writing workshop: the essential guide, from the authors of craft lessons*. Portsmouth NH : Heinemann.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J. et Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20(3), 257-274.
- Fortin, M. F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Fraisse, P. (2013). *Langue identité et oralité dans la poésie du Québec (1970-2010). Des nuits de la poésie au slam : parcours d'un engagement pour une culture québécoise* (Vol. 1). (Thèse de doctorat). Université de Cergy Pontoise, France.
- Fraquet, S. et David, J. (2013). Écrire en maternelle : comment approcher le système écrit ? *Repères*, (47), 19-40.
- Freinet, C. (1964). *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Paris : Armand Colin.
- Gagné, G. (1973). Langue parlée, langue écrite et les niveaux de la langue parlée. Dans *Quand on est au proche. Français secondaire IV-V* (p. 15-33) (Document d'accompagnement). Montréal : Service général des moyens d'enseignement. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

- Gagné, G. et Pagé, M. *et al.* (1981). *Études sur la langue parlée des enfants québécois (1969-1980)*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Garcia-Debanç, C. et Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Repères*, 26(1), 293-315. Repéré à [http://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_2002\\_num\\_26\\_1\\_2409](http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2002_num_26_1_2409)
- Garon, R. et Lapointe, M.-C. (2009). *Enquête sur les pratiques culturelles au Québec* (6<sup>e</sup> édition). Gouvernement du Québec, ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine. Repéré à [https://www.mcc.gouv.qc.ca/index.php?id=3355&tx\\_lesecrits\\_pi1%5Becrit%5D=545&cHash=4822e2b94](https://www.mcc.gouv.qc.ca/index.php?id=3355&tx_lesecrits_pi1%5Becrit%5D=545&cHash=4822e2b94)
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal (Québec) : Éditions Guérin.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris : Seuil.
- Ginsberg, A. et Glass, P. (1990). Wichita vortex sutra. Dans *Hydrogen Jukebox*. Commandé par le Spoleto Music Festival de Charleston (14<sup>e</sup> éd.) et par l'American Music Theater Festival de Philadelphie. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=J2Di1zoVFQo>
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gossiaux, A. (2016). Édito. *SWAP Magazine*, (1). Repéré à <http://fr.calameo.com/read/001545711feb8286329a0>
- Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 781-791.
- Graham, S. (2006a). Writing. Dans P. Alexander et P. Winne (dir.), *Handbook of educational psychology* (p. 457-478). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graham, S. (2006b). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. Dans C. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research* (p. 187-207). New York: Guilford.

- Graham, S. et Harris, K. (2005). *Writing better*. Baltimore, MD : Brookes.
- Graham, S. et Perin, D. (2007a). What we know, what we still need to know: teaching adolescents to write. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 313–335.
- Graham, S. et Perin, D. (2007b). *Writing next: effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools* (Rapport pour Carnegie Co, NY). Washington, DC : Alliance for Excellent Education.
- Graham, S. et Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. Dans L. Swanson, K. R. Harris et S. Graham (dir.), *Handbook of research on learning disabilities* (p. 383-402). New York : Guilford.
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec. (2009). *Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire* (Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec). Québec : L'auteur. Repéré à <http://www.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf>
- Guay de Bellissen, H. (2009). *Au cœur du slam : Grand Corps Malade et les nouveaux poètes*. Monaco, FR : Alphée.
- Guillemette, F. et Baribeau, C. (2007). Recherche qualitative en sciences humaines et sociales : les questions de l'heure. Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) organisé dans le cadre du congrès de l'ACFAS le 16 mai 2006, Université McGill, Montréal. *Recherche qualitative, Hors série*(5), 26-37.
- Hagood, C., Alvermann, D. E. et Heron-Hruby, A. (2010). *Bring it to class. Unpacking pop culture in literacy learning*. New York : Teachers College Press.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing [Communication écrite]. *SAGE Publications*, 29(3), 369-388.
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive process in writing* (p. 3-30). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1987). Cognitive processing revision. Dans S. Rosenberg (dir.), *Advances in applied psycholinguistics : Reading, writing, and language processes* (vol. 2, p. 176-240). New York, NY : Cambridge University Press.
- Hébert, M. et Lépine, M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie. *Lettrure*, 2, 88-98. Repéré à <http://www.ablf.be/lettrure/lettrure-2/analyse-et-synthese-des-principales-definitions-de-la-notion-de-litteratie-en-francophonie>.
- Heron-Hruby, A. et Alvermann, D. E. (2009). Implications of adolescent's popular culture use for school literacy. Dans D. K. Wood et W. E. Blanton (dir.), *Literacy instruction for adolescents : Research-based practice* (p. 210-225). New York, NY : The Guilford Press.
- Hidi, S. et Boscolo, P. (2007). *Writing and motivation*. Amsterdam, The Netherland: Elsevier.
- Husquin, C. (2016). Le Hip-Hop. Se familiariser avec une culture. Dans *SWAP Magazine*, (1), 24-25. Repéré à <http://fr.calameo.com/read/001545711feb8286329a0>
- Institut de la statistique du Québec. (2013). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. Le visage des jeunes d'aujourd'hui : santé mentale et adaptation sociale*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/adaptation-sociale/sante-jeunes-secondaire2.pdf>
- Jaffré, J.-P. (2004). La littératie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (dir.), *La littératie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 21-42). Paris, FR : L'Harmattan.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale* (vol. I et II). Paris : Minuit.
- Jakobson, R. (1970). *Questions de poétique*. Paris : Seuil.
- Jasmine, J. et Weiner, W. (2007). The effects of writing workshops on abilities of first grades students to become confident and independent writer. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 131-139.

- Jean, U. et Lyon, M. (2006). Les dérives potentielles de la métaphore : essai de typologie. Manuscrit d'auteur publié Dans *Dérives de la métaphore* (p. 205-222). France : Université de Lyon3, archives (HAL). Repéré à [http://hal-univ-lyon3.archives-ouvertes.fr/docs/00/36/66/28/PDF/Les\\_derives\\_potentielles\\_de\\_la\\_metaphore\\_-\\_Denis\\_Jamet.pdf](http://hal-univ-lyon3.archives-ouvertes.fr/docs/00/36/66/28/PDF/Les_derives_potentielles_de_la_metaphore_-_Denis_Jamet.pdf)
- 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.
- Johnson, R. B et Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Karsenti, T. (2003, avril-mai). Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire : les TIC feront-elles mouche ? *Vie pédagogique*, (127), 27-31.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.). Québec : Éditions Renouveau Pédagogique (ERPI).
- Knudson, R. E. (1991). Effects of instructional strategies, grade and sex on students' persuasive writing. *Journal of Experimental Education*, 59(2), 141-152.
- Kostrzewa, F. (2017). *Ateliers d'écriture : 26 lettres en quête d'auteurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Koukis, S. (2010). *At the intersection of poetry and a high school classe : 9th grader' participation in poetry reading writing workshop and the relation to social and academic identities' development*. (Thèse de doctorat inédite). Ohio state university, Columbus.
- Kristéva, J. (1974). *La révolution du langage poétique*. Paris : Seuil.
- Lafont, J. (1999). *Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture : analyse de pratiques sur plusieurs terrains* (Thèse de doctorat inédite). Tours, FR : Université François Rabelais.

- Lafont-Terranova, J. (2008). Travailler conjointement à l'investissement de l'écriture et les conceptions de l'écriture du sujet-écrivain. Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : Un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 25-42). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français de l'Université de Namur. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Lafont-Terranova, J. et Niwese, M. (2012). Acculturation à l'écriture de recherche et formation à la didactique de l'écriture. *Pratiques*, (153/154), 115-128.
- Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lecture en milieux populaires*. Lille, FR : Presses universitaires de Lille.
- Lam, W. S. E. (2000). L2 Literacy and the design of the delf: A case study of a teenager writing on the Internet. *TESOL Quarterly*, 34(3), 457-482.  
<http://doi.org/10.2307/3587739>
- Langlade, G. et Rouxel, A. (dir). (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Lapiower, A. (2016). Hip-Hop. Les enjeux de la reconnaissance. Dans *SWAP Magazine*, (1), 39-45. Repéré à  
<http://fr.calameo.com/read/001545711feb8286329a0>
- Laplante, L. (2012, novembre). *Réussite des premiers apprentissages en littérature : une condition sine qua non de la persévérance scolaire*. Communication donnée à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) dans le cadre des Journées de la persévérance scolaire, organisées par le Réseau Réussite Montréal. Québec : Université du Québec à Montréal.
- Lecame, P., Mas, M. et Swiatly, F. (1999). *Écrire au collège. L'apport des ateliers d'écriture et de leurs pratiques*. Lyon : Centre régional de documentation pédagogique de Lyon.
- Lecomte, M. D. et Preissle, J. P. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Florida : Academic Press.

- Lefrançois, P., Laurier, M. D., Lazure, R. et Claing, R. (2005). *L'amélioration du français écrit : les interventions les plus efficaces*. Montréal : MELS.
- Lefrançois, P., Laurier, M.-D., Lazure, R. et Claing, R. (2008). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université : suivi de la situation linguistique* (Étude 9). Montréal : Office québécois de la langue française.
- Legendre, R. (2003). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin.
- Lejeune, P. (1980). *Je est un autre. L'autobiographie, de la littérature aux médias*. Paris : Seuil.
- Lejeune, P. (1986). *Moi aussi*. Paris : Seuil.
- Lévesque, J.-Y. et Lavoie, N. (2009). *Recherche-action collaborative sur la réussite scolaire des garçons en lecture et en écriture*. Rimouski, QC : MELS.
- Lord, M.-A. (2008). *Compétence scripturale d'élèves du secondaire et pratiques d'évaluation de leurs écrits par leurs enseignants* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec.
- Lord, M.-A. (2009). Composantes prises en compte dans l'évaluation de la compétence scripturale des élèves par des enseignants d'histoire du secondaire au Québec. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 2(1), 1-9.
- Louis, L. (2002). Écriture et créativité : FLES. *Le langage et l'homme*, 37(1), 57-67. Belgique : Université de Liège.
- Low B. E., Sarkar, M. et Winer, L. (2009). Ch'us mon propre Bescherelle : challenges from the Hip-Hop nation to the Quebec nation. *Journal of Sociolinguistics*, 13(1), 59-82.
- Low, B. E. (2001). *Spoken words: exploring the language and poetic of the hip-hop popular* (Thèse de doctorat inédite). York University, North York, ON.

- Low, B. E. (2011a). At the Edge of Writing and Speech: The curricular implication of the evolving orality/writing matrix. *Journal of the Canadian Association For Curriculum Studies*, 8(2), 50-75.
- Low, B. E. (2011b). *Slam school : learning through conflict in the hip-hop and spoken word classroom*. Stanford, CA : Stanford University Press.
- MacArthur, C. A., Graham, S. et Fitzgerald, J. (2006). *Handbook of writing research*. New York, NY : The Guilford Press.
- MacArthur, C. A., Graham, S. et Harris, K. R. (2004). Insights from instructional research on revision with struggling writers. Dans L. Allal, L. Chanquoy et P. Largy (dir.), *Revision cognitive and instructional processes* (p. 125-137). New York : Kluwer Academic Publishers.
- MacCallum, J. et Pressick-Kilborn, K. (2011). Examining change in motivation : The potential of sociocultural theory. Dans R. A. Walker, G. D. Arief et D. McInerney (dir.), *Sociocultural theories of learning and motivation. Looking back, looking forward* (p. 163-187). The Hong Kong Institute of Education, Charlotte, NC : Information Age Publishing.
- Maillard, F. (2017). *Document cadre pour la mise en œuvre d'un cycle Slam-À-L'École*. Bureau des actions éducatives culturelles et sportives. France : Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Malgady, R. G. et Barcher, P. R. (1979). Some information processing models of creative writing. *Journal of Educational Psychology*, 71(5), 717-725.
- Marceau, A. et Peyrouse, A. (2008). *Slam Ma Muse : Anthologie de la poésie slamée à Québec*. Québec : CORNAC.
- Marcotte, M.-J. (2008). *Les effets de l'enseignement systématique des métaphores sur leur acquisition chez des élèves de première secondaire* (Mémoire de maîtrise en linguistique inédit). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Masny, D. et Dufresne, T. (2007). Apprendre à lire au 21<sup>e</sup> siècle. Dans A.-M. Dionne et M. J. Berger (dir.), *Les littératies : perspectives linguistique, familiale et culturelle* (p. 209-224). Ottawa, ON : Presses de l'Université d'Ottawa.

- Masny, D. (2001). Pour une pédagogie axée sur les littératies. Dans D. Masny (dir.), *La culture de l'écrit : les défis à l'école et au foyer* (p. 15-26). Montréal : Les éditions Logiques.
- McCormick Calkins, L. (1994). *The art of teaching writing*. Teachers College reading and writing Project. Portsmouth, NH : Columbia University, Heinemann.
- Mege, V. (2009). Slam et poésie. Poésie et slam, même combat. *Le café pédagogique*. Repéré à [http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/francais/pages/2007/88\\_dossierslam.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/francais/pages/2007/88_dossierslam.aspx)
- Meirieu, P. (2009). *Apprendre... oui, mais comment* (réédition de 1987). Paris : ESF éditeur.
- Mercier, J. P. et Dezutter, O. (2012, automne). La notion de rapport à l'écrit. *Québec Français*, (167), 73–74.
- Meschonnic, H. (1970). *Pour la poétique*. Paris : Gallimard.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse de données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : De Boeck Université.
- Miller, N. E. (2007). *Learning, motivation, and their physiological mechanisms*. New Brunswick, NJ : Aldine Transaction.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2005). *Indicateurs de l'éducation : Édition 2005*. Québec : MELS, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Échelles de niveaux de compétences. Enseignement secondaire premier cycle*. Québec : MELS.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'épreuve unique d'écriture de 5<sup>e</sup> secondaire français, langue d'enseignement - résultats et prospectives*. Québec : MELS.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire. Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Québec : MELS.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *Échelles de niveaux de compétences. Enseignement secondaire second cycle, 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> secondaire (3<sup>e</sup> éd.)*. Québec : MELS.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2010). *Plan d'action pour l'amélioration du français (premier rapport d'étape)*. Québec : MELS.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : MELS.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2015). *Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec. Qui sont les décrocheurs en fin de parcours ? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme ?* (Bulletin statistique de l'éducation, n° 43). Québec : MELS.
- Moriceau, V. (2002-2003). *Un modèle de perception sémantique de la métaphore : le cas des métaphores d'orientation* (Thèse de DEA Informatique de l'image et du langage, inédite). Université Paul Sabatier Toulouse III, Toulouse, FR.
- Moriceau, V. et Saint-Dizier, P. (2006). Métaphore. Dans D. Godard, L. Roussarie et F. Corblin (dir.), *Sémanticopédie : dictionnaire de sémantique, GDR Sémantique et Modélisation*. Repéré à <http://www.semantique-gdr.net/dico/>
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 110–138.
- Murat, M. (1985). Poétique de l'analogie. *Persée, L'information grammaticale*, 26(1), 41-46. Repéré à [http://www.persee.fr/doc/igram\\_0222-9838\\_1985\\_num\\_26\\_1\\_2190](http://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1985_num_26_1_2190)
- Nadon, Y. (2011). *Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie* (2<sup>e</sup> éd.). Québec : Chenelière éducation.

- Nishalini, M. P. (2014). *Slam as methodology : Theory, performance, practice*. (Thèse de doctorat inédite). University of Toronto, Toronto.
- Nystrand, M. (1989). A social-interactive model of writing. *Written communication*, 6(1), 66–85.
- OCDE et Statistique Canada. (1997). *Littératie et société du savoir : nouveaux résultats de l'enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*. Ottawa et Paris : OCDE
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] et Statistique Canada. (2005). *Apprentissage et réussite : premiers résultats de l'enquête sur la littératie et les compétences des adultes*. Paris : OCDE
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] et Statistique Canada. (2011). *La littératie, un atout pour la vie : nouveaux résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*. Éditions OCDE. Repéré à <http://dx.doi.org/9789264091283-frfr>
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2006). *Analyse de politiques d'éducation 2006 : regards sur l'enseignement supérieur*. Édition 2005-2006. Paris : OCDE. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/edu/apprendre-au-dela-de-l-ecole/analysesdespolitiquesdeducationregardssurlenseignementsuperieur--edition2005-2006.htm>
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2008). *Education at a Glance, Indicators*. Canada : OCDE. Repéré à <http://www.canadainternational.gc.ca/oecd-ocde/canadaoecdinfo-canadaocdeinfo.aspx?lang=fra&view=d>.
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris : OCDE
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2010a). *Formation et emploi : Relever le défi de la réussite*. Paris : OCDE.

- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2010b). *Les compétences bien sûr, mais pas seulement : L'influence des compétences en lecture sur la participation aux études postsecondaires chez les jeunes Canadiens* (Working Paper n° 28). Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2012). *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills*. OCDE. Repéré à [//dx.doi.org/10.1787/9789264128859-en](http://dx.doi.org/10.1787/9789264128859-en)
- Oriol-Boyer, C. (1994). Les enjeux de l'apprentissage et de la formation dans le domaine de l'écriture créative. Dans *La plume et l'écran* (p. 24-25), Actes des journées créatives de Turin, avril 1993. Turin : Petrini éditeur.
- Oriol-Boyer, C. (2000). *Les écritures d'invention*. Conférence donnée le 13 décembre à l'Académie de Versailles. Repéré à [http://www.lettres.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Conference\\_de\\_Claudette\\_Oriol.pdf](http://www.lettres.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Conference_de_Claudette_Oriol.pdf)
- Oriol-Boyer, C. (2002). *Lire-écrire avec des enfants*. Toulouse : Bertrand-Lacoste. CNDP Midi-Pyrénées.
- Ouillon, C. (2010). *La maîtrise de la langue d'enseignement, entre crispation et espoir*. Gouvernement du Québec : Conseil supérieur de la langue française. Repéré à <http://www.cslf.gouv.qc.ca/le-conseil/discours-et-allocation/detail/article/la-maitrise-de-la-langue-denseignement-entre-crispation-et-espoir/>
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15, 179-194.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and writing Quarterly*, 19(2), 139-159.
- Pajares, F. et Valiante, G. (1997). Influence of writing self-efficacy beliefs on the writing performance of upper elementary students. *Journal of Educational Research*, 90, 353-360.

- Pajares, F. et Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 390–405.
- Pajares, F., Hartley, J. et Valiante, G. (2001). Response format in writing self-efficacy assessment: Greater discrimination increases prediction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33, 214–221.
- Pallaud, B. et Attardo-Sauvier, F. (2000). Les effets d'un atelier d'écriture en grande section maternelle. *Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage d'Aix-en-Provence (TIPA)*, 19, 99-144. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00265190/>
- Pennycook, A. (2007). Language, localization, and the real: Hip-Hop and the global spread of authenticity. *Journal of Language, Identity & Education*, 6(2), 101-115. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1080/15348450701341246>
- Pihel, E. (1997). *Post-literate poetry: Toward aesthetics of popular art* (Thèse de doctorat inédite). State University of New York, New York/Stony Brook.
- Pinard, R., Potvin, P. et Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-80. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero24/24Pinard\\_et\\_al.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero24/24Pinard_et_al.pdf)
- Pintrich, P. R. et De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R. et Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulated learning in the college classroom. Dans M. L. Maehr et P. R. Pintrich (dir.), *Advances in motivation and achievement : goals and self-regulatory processes* (p. 371-402). Greenwich, CT : JAI Press.
- Pintrich, P. R. et Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in the classroom academic tasks. Dans D. H. Schunk et J. L. Meece (dir.), *Students perceptions in the classroom* (p. 149-183). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

- Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *Linx. Revue de linguistique de l'Université de Paris Ouest Nanterre*, (51), 55-74. Repéré à <http://linx.revues.org/174>
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer A. et Pires (dir.) [Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives], *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques. Première partie : épistémologie et théorie* (p. 113-169). Montréal : Gaëtan Morin.
- Polzin-Haumann, C. et Schweickard, W. (dir.). (2015). *Manuel de linguistique française* (Manuals of Romance Linguistics, 8.). Berlin: Walter de Gruyter.
- Poupart, J., Groulx, L. H., Mayer, R., Deslauriers, J.-P., Laperrière, A. et Pires, A. (1998). *La recherche qualitative. Diversité des champs et des pratiques au Québec*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Prince, M. (2011). *La réécriture accompagnée : une démarche didactique complexe pour améliorer la compétence scripturale* (Thèse de doctorat inédite). Université de Laval, Sainte-Foy, QC.
- Puozzo Capron, I. (2014). *Le sentiment d'efficacité personnelle d'élèves en contexte plurilingue : le cas du français au secondaire dans la Vallée d'Aoste*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Puozzo Capron, I. et Martin, D. (2014). De la pensée créatrice à la pensée créative. *L'Éducateur*, 2, 13-14.
- Ransom, A. J. (2011, janvier). Language choice and code switching in current popular music from Quebec. Dans M. Abecassis et G. Ledegen (dir.), *Variété et diffusion du français dans l'espace francophone à travers la chanson*. (Glottopol, no 17, p. 115-131). France : Université de Rouen. Repéré à [http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero\\_17/gpl17\\_10ransom.pdf](http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_17/gpl17_10ransom.pdf)
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF.

- Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Ricœur, P. (1975). *La métaphore vive*. Paris : Seuil.
- Roche, A. (1994). Écrire à l'université. Dans C. Boniface (dir.), *Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture : Interventions et actes* (p. 95-97). Aix-en-Provence, Paris : Retz.
- Rodrigue, I. (2013). *La motivation à écrire et le rendement en écriture des filles et des garçons de la 1<sup>re</sup> secondaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Rondier, M. A. (2004). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(3), 475-476.
- Rose, T. (1994). *Black noise : Rap music and black culture in contemporary America*. Hanover, NH : Wesleyan University Press.
- Rossignol, I. (1996). *L'invention des ateliers d'écriture en France : Analyse comparative de sept courants clés*. Paris : L'Harmattan.
- Ruest, M., Bourget, A. et Guay, M. (2015). La recherche qualitative : un vecteur d'innovation pour approfondir la compréhension de la fidélité interexamineurs d'un outil clinique en santé. *Recherches Qualitatives, Hors-série*(17), 58-77. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/HS-17/rq-hs-17-ruest-et-al.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/HS-17/rq-hs-17-ruest-et-al.pdf)
- Saddler, B. (2012). Motivating writers: Theory and interventions. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 1-4.
- Sarkar, M. et Winer, L. (2006). Multilingual code switching in Quebec rap : Poetry, pragmatics and performativity. *International journal of multilinguisme*, 3(3), 174-192.

- Sarkar, M., Winer, L. et Sarkar, K. (2005). Multilingual code-switching in Montreal hip-hop : Mayhem meets method or, « Tout moune qui talk trash kiss mon black ass du nord ». Dans J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad et J. MacSwan (dir.), *ISB4 : Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (p. 2057-2074). Repéré à <http://www.lingref.com/isb/4/160ISB4.PDF>
- Scherpf, S. (2001). Rap pedagogy: The potential for democratization. *The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*, 23(1), 73-110.
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écrit* [Cahier de la section des sciences de l'éducation]. Genève : Section des sciences de l'éducation.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Schunk, D. H. et Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337-354.
- Shell, D. F., Colvin, C. et Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 386-398.
- Smith, M. K. et Kraynak, J. (2009). *Take the mic - the art of performance poetry, slam, and the spoken word*. Naperville, IL : Sourcebooks mediaFusion.
- Smithson, M.-S. (2008). *Academic effects of writer's workshop* (Thèse de doctorat inédite). Liberty University, Georgia.
- Soulé, B. (2008). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives*, 27(1), 127-140.
- Steen, G. (1997) Du style et de la science littéraire empirique : Vers une stylistique de la métaphore en prose littéraire. Dans M. van Buuren (dir.), *Actualité de la stylistique* (p. 98-145). Amsterdam. Atlanta, GA. : Rodopi.

- Stefanescu, A. et Georgeault, P. (2005). *Le français au Québec : Les nouveaux défis*. Conseil supérieur de la langue française. FIDES
- Stiles, L. (2007). *Anticipating the audience: an ethnographic Study of a french-as-a-foreign-language class creative writing project compared with case studies in native language composition*. (Thèse de doctorat inédite). Indiana : University of Pennsylvania.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tauveron, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui*, 2(157), 75-82.
- Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment favoriser une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Tran, É. (2000, printemps). L'écriture créative. *Québec Français*, (117), 29.
- Troia, G. A. (2006). Writing instruction for students with learning disabilities. Dans C. A. MarcArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research* (p. 324-336). New York: The Guilford Press.
- Troia, G. A. (2007). Research in writing instruction: what we know and what we need to know. Dans M. Pressley, A. Billman, K. Perry, K. Refitt et J.-M. Reynolds (dir.), *Shaping literacy achievement : Research we have, research we need* (p. 159-156). New York : The Guilford Press.
- Troia, G. A. (2009) *Instructions assessments for struggling writer: evidence based practices*. New York : The Guilford Press.
- Troia, G. A. et Graham, S. (2002). The effectiveness of a highly explicit, teacher-directed strategy instruction routine: Changing the writing performance of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 290-305.
- Troia, G. A., Graham, S. et Harris, K. R. (2011). Teaching students with learning disabilities to mindfully plan when writing. *Exceptionnal children*, 62(2), 235-252.

- Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K. et Wolbers, K. A. (2013). Motivation research in writing: Theoretical and empirical considerations. *Reading and writing quarterly: overcoming learning difficulties* 28(1), 5-28.
- Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., Wolbers, K. A. et Lawrence, A. M. (2012a). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing*, 26(1), 17-44.
- Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., Wolbers, K. A. et Lawrence, A. M. (2012b). *Writing activity and Motivation Scale (WAMS)*.
- Troia, G. A., Lin, S. C., Cohen, S. et Monroe, B. W. (2011). A Year in the Writing Workshop. *The elementary school journal*, 112(1), 155-182.
- Troia, G. A., Lin, S. C., Monroe, B. W. et Cohen, S. (2009). The effect of writing workshop instruction on the performance and motivation of good and poor Writers. Dans G. Troia (dir), *Instructions assessments for struggling writer: evidence based practices*. New York : The Guilford Press.
- Turcotte, M. et Forget, M.-H. (2010). Le slam : la poésie retrouvée. *Québec français*, (157), 60-61. Repéré à URI : <http://id.erudit.org/iderudit/61515ac>
- Turgeon, É. (2000, printemps). Écriture et créativité, un mariage fécond. *Québec Français*, (117), 32-33.
- Tyson, E. H. (2002). Hip Hop Therapy: An Exploratory Study of a Rap Music Intervention with At-Risk and Delinquent Youth. *Journal of poetry Therapy*, 15(3), 131-144.
- Valiquette, M. (2008). *Les effets de l'enseignement stratégique sur la performance en orthographe grammaticale lors d'activités de production écrite* (Mémoire inédit de maîtrise). Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Vallerand, R. J. et Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and motivational styles as predictors of behavior : a prospective study. *Journal of Personality* 60(3), 599-620.

- Vanasse, G.-G. et Noël-Gaudreault, M. (2004). Écriture créative et plaisir d'apprendre. *Didáctica, Lengua y Literatura* (16), 253-250.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent, Québec : ERPI.
- Viau, R. (2000a). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5(3), 2-4.
- Viau, R. (2000b). La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions. *Vie pédagogique*, 115(avril-mai), 5-8.
- Viau, R. (2003a, septembre). Offrir aux élèves des activités motivantes. *Résonances, Hebdomadaire de l'École valaisanne*, 22(1), 6-8.
- Viau, R. (2003b). *La Motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Viau, R. et Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 22(2), 144-157.
- Vorger, C. (2011). *Poétique du slam de la scène à l'école. Néologie, néostyle et créativité lexicale*. (Thèse de doctorat inédite). Université Stendhal Grenoble 3, Grenoble, FR.
- Vorger, C. (2015). *Slam, des origines aux horizons*. France : Éditions d'en bas et La passe du vent.
- Vorger, C., Abry, D. et Boucheva, K. (2016). *Jeux de slam. Ateliers de poésie orale*. France : Presses universitaires de Grenoble.
- Watteau, N. (2001). Compréhension des énoncés métaphoriques chez l'enfant. *Langue française*, (129), 64-78.
- Witte, S. P. (1985). Revising, composing theory, and research design. Dans S. W. Freedman (dir.), *Acquisition of written language: Response and revision* (p. 250-284). Norwood, NJ: Ablex.