

L'atelier slam comme exemple de relation d'interdépendance et de complémentarité entre l'écriture et l'oralité

Catherine Gendron



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/7708>

DOI : [10.4000/pratiques.7708](https://doi.org/10.4000/pratiques.7708)

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Catherine Gendron, « L'atelier slam comme exemple de relation d'interdépendance et de complémentarité entre l'écriture et l'oralité », *Pratiques* [En ligne], 183-184 | 2019, mis en ligne le 30 décembre 2019, consulté le 11 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/7708> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.7708>

Ce document a été généré automatiquement le 11 octobre 2020.

© Tous droits réservés

L'atelier slam comme exemple de relation d'interdépendance et de complémentarité entre l'écriture et l'oralité

Catherine Gendron

Introduction

- 1 Le slam est « une expression mixte, qui associe étroitement l'oral et l'écrit et invite à s'interroger sur le rapport entre les deux, en montrant comment l'un agit sur l'autre » (Manca, 2010, p. 312). C'est ce que nous proposons de faire à travers l'analyse d'ateliers slam menés en contexte scolaire, présentée dans cet article. En effet, l'atelier slam, souvent appelé « atelier d'écriture », constitue l'un des lieux où cette relation se donne à voir de manière flagrante. En examinant le constant jeu de va-et-vient entre travail écrit et travail oral qui caractérise cette activité, il s'agira, dans les pages qui suivent, d'analyser la relation écrit-oral non pas en termes d'opposition mais, au contraire, en termes d'interdépendance et de complémentarité. Il s'agira également de montrer comment l'étroite relation de collaboration qui lie ces deux volets de la littératie, favorise l'acquisition et l'amélioration de compétences chez les élèves.

La place de l'oral dans la littératie

- 2 Dans son rapport datant de 2000 sur la littératie des adultes, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) définissait celle-ci comme une « aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. » (Organisation de coopération et de développement économiques, 2000, p. 10). Il s'agit donc d'une activité sociale qui vise la

construction de sens (Dagenais, 1994). Par conséquent, elle « englobe [...] une série de connaissances et de compétences en lien avec le vécu et le contexte culturel de l'apprenant » et ne peut s'acquérir que « par l'expérimentation et la pratique dans des situations de communication authentique » (Association française des enseignants de français, 2019).

- 3 Les différentes définitions que l'on peut trouver de la littératie divergent parfois quant à la place de l'oral. D'une manière générale, elle relèverait d'un « processus complexe qui tient compte de toutes les activités menant à la lecture et à l'écriture » (*ibid.*). En 2005, l'Unesco définissait la littératie comme une « capacité à identifier, comprendre, interpréter, créer, communiquer et calculer, en utilisant des matériaux imprimés et écrits associés à des contextes variables ». Ces définitions écartent-elles l'oral de manière absolue ? Sûrement pas, car nous pouvons communiquer à l'oral à propos d'un document écrit (par exemple, une discussion, un débat, à propos d'un nouveau texte de loi ou d'un bilan financier), comme nous pouvons communiquer à l'écrit à propos d'un support oral (par exemple, un compte rendu de conférence).
- 4 Depuis 2000, les enquêtes PISA comprennent dans la littératie la compréhension de l'écrit en règle générale, ainsi que les littératies mathématique, scientifique, financière et numérique. On notera que le rapport de 2017 conçoit l'oral comme un élément de la littératie puisqu'il y est stipulé que les enquêtes menées n'ont pas pris en compte certaines composantes essentielles de la lecture que sont le décodage des mots en sons et la compréhension orale de base (Organisation de coopération et de développement économiques, 2017, p. 34). Par ailleurs, parmi les compétences fondamentales en lecture exigées par cette enquête figure la « capacité à relier des caractères (symboles écrits) à des phonèmes correspondants (sons acoustiques) » ; autrement dit, la capacité à « faire correspondre un système de symboles visuels imprimés (de façon isolée et combinée) avec l'équivalent oral dans la langue (c'est-à-dire la phonétique, la phonologie) » (*ibid.*, p. 35). Donc l'oral est ici clairement identifié comme faisant partie intégrante de la littératie, composante que les Québécois nomment le volet oral de la littératie (Allen, 2014 ; Lafontaine, 2013). La définition qu'en donne E. Soucy ne laisse aucun doute sur la question :

Une compétence générale, qui désigne l'interaction de différentes compétences qui permettront de mieux comprendre, d'utiliser et d'interpréter l'information contenue dans différents textes, qu'ils soient imprimés, oraux ou médiatiques.

Elle définit le volet oral de la littératie ainsi :

L'ensemble des interactions ayant lieu en milieu scolaire ou extrascolaire, incluant la production et la compréhension orales, l'interprétation critique de messages, de même que les capacités d'écoute et d'échange ainsi que l'importance de la prise en compte de soi, de l'autre et du contexte pour se dire et se construire. (Soucy, 2016, p. 1).

- 5 Dans la même lignée, et se fondant notamment sur les travaux de l'OCDE et du RCRLA¹, N. Allen (2014, p. 1) et L. Lafontaine (2013, p. 9) définissent la littératie comme une compétence « liée à l'appropriation de la culture orale et écrite qui permet à toute personne d'entrer dans un rapport à l'autre et au monde, d'interagir, de communiquer, d'apprendre et de socialiser ». Ce sont ces trois dernières définitions que retient le présent article.

L'articulation oral-écrit : une vision à sens unique ?

- 6 En règle générale, l'écrit et l'oral sont envisagés en termes d'opposition reposant principalement sur des représentations dévalorisantes de l'oral, souvent associé aux idées de spontanéité, relâchement et d'informel, contrairement à l'écrit, plutôt associé aux idées d'élaboration, de contrôle et de formel (Delcambre, 2011).
- 7 Lorsque l'oral est analysé dans sa relation à l'écrit en contexte scolaire, les recherches actuelles semblent indiquer que celui-ci est le plus souvent analysé comme une pratique au service de la lecture et de l'écriture (Soucy, 2016). On sait par exemple que le développement de la communication orale améliore les compétences en lecture et écriture. Ainsi, D. Masny stipule que « le développement de la communication orale des jeunes enfants devient un moyen de les rendre compétents et d'augmenter la réussite en lecture et en écriture » (2006, p. 129).
- 8 En règle générale, l'oral ferait figure de parent pauvre dans son traitement scolaire. C'est l'idée que l'on retrouve dans l'appellation « ateliers d'écriture » désignant fréquemment les ateliers slam. Un rapide tour d'horizon des sites présentant des activités de slam, même lorsqu'elles reconnaissent également le slam comme un art de l'oralité, le désignent avant tout comme un « atelier d'écriture ». L'appellation elle-même relègue les activités orales au rang de secondaires. Or, dans ce type d'atelier, l'oral doit être également analysé comme un objet d'apprentissage. En effet, parce que le slam est « l'art de mettre le texte en voix et en gestes » (Vorger, 2011, p. 151), la performance orale est la finalité de l'atelier. Le slam est un moment de communion, un moment de partage de la voix entre un public et un ou des slameurs (Paré, 2015). Par conséquent, la pratique du slam en classe constitue un support idéal pour l'apprentissage de compétences orales de communication qui ne sont peut-être pas toujours suffisamment travaillées à l'école (Émery-Bruneau, Brunel, 2016). Par exemple, pour clamer, il faut savoir poser sa voix, gérer son rythme, sa gestuelle, son regard selon l'intention, le sentiment, l'émotion, que l'on souhaite faire naître chez son public. Dans ce type d'activité, l'oral devient bien un objet d'apprentissage à part entière. Cependant, en classe, il s'appuie sur un texte fini, pensé, calculé en fonction de la performance orale prévue.
- 9 Cette activité artistique, particulièrement lorsqu'elle est pratiquée en contexte scolaire, offre donc aux élèves l'opportunité d'améliorer tout autant des compétences écrites qu'orales parce que les phases d'écriture et les phases orales sont unies dans un processus d'interdépendance où chacune donne son sens à l'autre.

L'atelier slam, contexte et présentation

Le slam, un art de l'écrire et du dire

- 10 Cet art de la parole qui nous vient des États-Unis, est principalement un art de la compétition. Il se présente généralement sous forme de joutes verbales, lors de réunions plus ou moins formelles² qui constituent des moments de rencontre et de partage entre amoureux de la poésie orale (poètes et public). S'il existe autant de façons de slamer et de définitions du slam que de slameurs, certaines constantes se dégagent et permettent de mieux cerner cette forme de poésie moderne dans la perspective qui nous intéresse. Selon le guide édité par le collectif 129H³, le slam n'est pas un genre

musical. D'un format court (sa durée maximale est en principe de trois minutes), il se clame sans accessoires, sans costumes, sans accompagnement musical⁴. La Fédération Française De Slam Poésie voit en cette pratique artistique « le lien entre écriture et performance, encourageant les poètes à se focaliser sur ce qu'ils disent et comment ils le disent » (collectif 129H, 2006, p. 29). Il s'agit donc de réfléchir au contenu d'un message qui s'exprime à la croisée d'une manière d'écrire et d'une manière de dire. Le groupe 129H l'envisage comme « un art collectif, oratoire et acoustique, où la parole mise à nu fait face à l'auditoire » et où « seul compte le texte, qu'il soit lu, scandé, crié, pleuré, improvisé, récité ». Autrement dit, la voix n'est rien sans le texte qui la supporte et, réciproquement, le texte ne peut prendre vie que par la voix qui le dit. Ainsi, le slam résulte d'un « double transcodage : de l'oral à l'écrit lors de sa conception, de l'écrit à l'oral lors de sa déclamation » (Vorger, 2012a, p. 32). Ces caractéristiques en font un formidable objet d'étude dans les classes de français, mais aussi de langue étrangère (Gendron, 2011 ; 2014 ; 2017), dont le FLE⁵ (Vorger, 2011 ; 2012a).

Pourquoi proposer un atelier slam aux élèves ?

- 11 Nos élèves de lycée professionnel nous arrivent souvent avec des difficultés plus ou moins importantes en lecture et en écriture, auxquelles s'ajoutent des difficultés à prendre la parole. Ils éprouvent une anxiété assez palpable lorsqu'il s'agit de leur demander d'écrire, de lire ou de parler, à plus forte raison s'il leur est demandé de lire leurs propres productions écrites devant la classe. Un sentiment de gêne fait souvent blocage, provoquant des erreurs qui les renforcent dans l'idée qu'ils n'y arriveront jamais. Le principal objectif est alors de leur redonner confiance en eux. Étant professeur de lettres-anglais en lycée professionnel, j'ai commencé à monter des ateliers slam avec mes classes il y a quelques années dans cette perspective.
- 12 L'objectif est d'enseigner la poésie, inscrite au programme de lettres, de manière différente, plus ludique, afin d'essayer de réconcilier les élèves avec ce genre littéraire auquel ils ne trouvent souvent que peu d'intérêt⁶, contrairement au slam, perçu comme poésie jeune et urbaine. Il s'agit de leur montrer qu'entre poésie « classique » et poésie dite « urbaine », les techniques utilisées sont les mêmes. Par ailleurs, ce type d'atelier donne l'occasion aux élèves d'améliorer les compétences langagières, tant à l'écrit qu'à l'oral.
- 13 L'idée est donc de leur faire prendre conscience de leur potentiel tout en les initiant à la poésie par le biais d'une activité qui, parce que cataloguée comme jeune et urbaine, leur semble plus proche de leur monde. L'hypothèse est que cette prise de conscience de leurs habilités peut lever les inhibitions et inviter les élèves à oser (écrire, dire...), leur permettant ainsi d'améliorer leurs compétences à la fois écrites et orales.

Présentation de l'atelier, déroulé

- 14 Enseignant dans un lycée professionnel du bâtiment, j'interviens auprès de classes de baccalauréat professionnel, plus spécifiquement auprès de sections de menuiserie et de travaux publics. Mes ateliers s'adressent généralement aux classes de première. Ces classes comptent vingt-quatre adolescents, pratiquement uniquement des garçons. L'enseignement des lettres étant de plus en plus réservé aux collègues de lettres-histoire, je m'associe souvent à une collègue de lettres pour la partie français et parfois

à la collègue d'arts appliqués lorsque nous prévoyons une session slam au foyer du lycée (les élèves composent alors des affiches pour annoncer l'événement). Lorsque nous obtenons le budget nécessaire, nous invitons un slameur ou une slameuse de la région pour animer l'atelier. Habituellement, l'atelier se déroule sur quatre semaines, par demi-groupes.

- 15 Selon les artistes avec lesquels nous travaillons, l'atelier peut parfois commencer par une rapide approche de poèmes classiques afin de montrer leurs similitudes avec le slam. Avant de mettre les élèves en activité, les slameurs clament également un ou deux de leurs textes, principalement en guise de mise en bouche⁷. Ensuite, le déroulé de l'atelier est sensiblement le même d'une année sur l'autre. Il débute par des activités ludiques destinées à libérer la parole tout en offrant un « échauffement lexical » aux élèves⁸. Souvent menées debout et en cercle, ces activités permettent aux élèves d'entrer en douceur dans la recherche de vocabulaire en les amenant à réactiver leurs connaissances autour d'une rime ou d'un champ lexical. Ce lexique servira en partie pour l'écriture des textes. Ce qui compte vraiment est de montrer aux élèves qu'ils ont déjà des connaissances qui, parfois, les surprennent. En effet, il n'est pas rare d'entendre un ou deux élèves nous confier dans l'après-coup qu'ils n'avaient pas imaginé « connaître autant de mots ». Cette première étape a donc aussi pour fonction de les rassurer quant à leurs capacités face à cette activité nouvelle qu'ils craignent un peu au départ.
- 16 Un premier slam est écrit et clamé collectivement. La classe se livre à une recherche lexicale autour d'une thématique décidée par la classe, ou non. Donner le choix du thème à la classe peut parfois être contre-productif. L'expérience montre effectivement que « donner un sujet libre c'est plus souvent bloquer les élèves que les motiver. Les contraintes permettent de lever des blocages et de stimuler la tâche d'écriture » (Brun, 2006, p. 9). Pour l'instant, nous avons expérimenté deux façons de faire : soit on trouve ensemble une ligne directrice à partir des mots écrits au tableau, soit la thématique leur est imposée, par exemple en fonction du point du programme abordé ou dans le cadre d'un projet interdisciplinaire. Les mots proposés sont écrits au tableau. Une fois la liste de vocabulaire terminée, les propositions de phrases commencent. Chacun fait ses propositions. Chaque phrase proposée est écrite au tableau, puis fait l'objet de négociations au sein du groupe pour être ensuite acceptée, rejetée, ou remaniée. Les décisions se prennent à la majorité, après discussion. Bien que les règles du slam n'imposent pas de rimes, il nous arrive, certaines années, de les rendre obligatoires. Petit à petit, les phrases font sens les unes avec les autres et le texte se construit. Ensuite, il faut apprendre à le clamer ensemble. Ceci implique d'apprendre à gérer les tours de parole, et aussi à trouver ensemble le bon rythme, la bonne intonation, selon le message à faire passer. Ici encore, il faut négocier et argumenter pour faire accepter son point de vue.
- 17 Une fois ce premier slam terminé, les élèves doivent en écrire un autre, cette fois individuellement. Dans un premier temps, le travail d'écriture et d'oralisation du texte se fait seul. Ensuite, chaque élève clame sa production devant la classe qui commente, propose des rectifications que l'auteur décide de suivre ou pas.
- 18 Cette rapide présentation met à jour au moins trois phases d'interaction entre littératies écrite et orale qui vont être maintenant examinées.

Méthodologie

- 19 Étant l'observatrice d'ateliers auxquels je participe (quand j'obtiens les fonds pour inviter un slameur), voire que j'anime seule ou avec un·e collègue, il ne m'est pas toujours facile de prendre des notes sur tous les aspects observables en cours d'activités. Filmer les élèves – ou même procéder à des enregistrements audio – n'est pas toujours simple. Outre les droits que tout le monde ne m'accorde pas, mes premières expériences en la matière m'ont montré que certains élèves sont perturbés par la caméra et ne se comportent pas « naturellement » pendant les activités proposées. Ceci n'est pas nouveau : on sait que l'enregistrement peut parfois devenir un facteur inhibiteur et entraver le bon déroulement de l'activité observée, empêcher l'amélioration des compétences des élèves et fausser l'expérience (Garcia-Debanc & Delcambre, 2001). Par conséquent, j'ai fait le choix de prendre des notes pendant l'atelier lorsque cela est possible, sinon tout de suite après qu'il soit terminé. Mes observations, qui durent depuis quelques années, sont le résultat de questionnements qui se sont imposés à moi au fur et à mesure que les ateliers se sont succédés. J'ai donc, pour chaque atelier, ciblé des aspects spécifiques à observer, soit pour approfondir une réflexion entamée lors d'ateliers précédents, soit parce que de nouveaux questionnements demandaient réponse. De ce fait, les exemples présentés dans cet article ne sont pas tous tirés du même atelier.

De l'oral vers l'écrit : l'oral comme médium d'enseignement

- 20 Au cours des deux premières étapes de l'atelier telles que décrites précédemment, l'oral peut être envisagé comme un médium d'enseignement visant à améliorer des compétences écrites à venir.
- 21 Premièrement, lors des activités d'échauffement proposées en début d'atelier qui visent à réactiver, voire à augmenter la « banque personnelle » de vocabulaire des élèves. À chacun de leurs tours de parole, ils puisent au fond de leur mémoire pour lancer un mot qui répond à la commande. Au début, l'effort de mémoire est assez limité mais, au fur et à mesure que la liste collective s'allonge, l'effort est de plus en plus intense. La mémoire est activée d'une autre façon encore. En effet, pour ne pas proposer un mot déjà donné, les élèves doivent mémoriser ce que les camarades ont dit auparavant, ce qui exige un double effort. D'abord, il faut retenir ce qui a déjà été dit et trouver quelque chose de « neuf ». De ce double effort, il reste forcément quelque chose au moment de commencer la rédaction des phrases car, pour la plupart d'entre eux, les mots réactivés sont encore en mémoire. De plus, la recherche de rimes oblige les élèves à toujours penser les mots dits en relation avec le futur texte et son oralisation, et réciproquement. Les mots dits au cours de ces activités ont vocation, pour la plupart, à aider les élèves à imaginer et rédiger des phrases qui seront écrites, assemblées pour un construire un texte. Celui-ci, en retour, devra trouver et montrer toute sa puissance par la voix et le corps⁹.
- 22 Deuxièmement, lorsque les élèves proposent des phrases à partir des mots qu'ils ont collectés au tableau. Par exemple, les négociations entre élèves – ou entre les

enseignants et la classe – à propos des phrases qui constitueront le texte ou à propos de la façon de le clamer.

- 23 Dans un premier temps, ces négociations concernent tout aussi bien le lexique que la grammaire, la syntaxe ou le sens. Ainsi, puisque nous leur avons imposé des rimes ou des échos sonores en milieu de phrases, les premières négociations portent sur le choix des mots qui peuvent rimer ensemble. Un premier ensemble lexical est défini sans trop de peine, ni de pourparlers. Vient alors le moment de proposer des phrases qui contiendront les mots retenus. Les élèves proposent d'abord ce qui leur vient en tête et on liste tout au tableau. Ensuite, il faut associer ces phrases en fonction du message à véhiculer. À ce stade, les négociations prennent plus de temps car il faut avant tout trouver une ligne directrice pour assembler les productions. Bien évidemment, certaines de ces phrases sont rejetées, d'autres sont modifiées. Souvent, les élèves jugent nécessaire de penser à de nouvelles phrases à insérer dans le texte en construction. Les difficultés auxquelles ils sont confrontés en priorité sont les suivantes :
1. Les phrases doivent faire sens les unes avec les autres
 2. Elles doivent rimer (quand la rime est imposée)
 3. Elles doivent être écrites correctement
- 24 Les négociations portent essentiellement sur des rectifications orthographiques, grammaticales et syntaxiques, ainsi que sur des substitutions ou des rajouts (de mots, de phrases). La classe a certes la possibilité de recourir à un dictionnaire, mais l'expérience montre que cela est rarement le cas. La plupart du temps, ils font appel à des connaissances déjà installées, ainsi qu'à celles de leurs pairs.
- 25 Les échanges au sein de la classe pour parfaire le texte (utiliser/supprimer/rajouter tel mot, telle expression ou telle structure plutôt que tel(le) autre) améliorent leurs connaissances du mode de fonctionnement de la langue française. Pour convaincre, chacun doit justifier son choix par une explication grammaticale, lexicale, sémantique... pour cela, l'argumentation doit être claire et convaincante. Ceci impose à l'élève d'être capable de rendre ses connaissances de la langue accessible au reste de la classe, ce qui est intéressant à double titre. D'une part, il « bâtit sa grammaire » (Bouchard, 1991) tout autant que celle des camarades. On sait depuis déjà un moment tous les bénéfices à tirer des interactions entre pairs dans ce type de travail où chacun, quel que soit son niveau, a la possibilité d'améliorer ses compétences linguistiques (Bouchard, 1991 ; David, 1991). D'autre part, pour rendre ses propos clairs pour l'autre, il faut, au préalable, qu'ils soient clairs pour lui, ce qui lui impose une mise à distance du texte en construction. En effet, cette mise à distance est une « condition indispensable au travail de réécriture » (David, 1991, p. 42) car elle permet à la classe de s'engager dans une véritable réflexion, plus productive. Pour dire les choses en quelques mots, la phase de négociations qui accompagne l'écriture du texte permet aux élèves d'en devenir véritablement acteurs par l'engagement qu'elle suppose mais aussi parce qu'elle leur permet de structurer et de verbaliser leur pensée. Ainsi, comme toute production écrite collective, le travail préalable au texte de slam engage les élèves dans un processus d'échanges métalinguistiques. Par conséquent, « la réflexion grammaticale n'est plus une simple discipline scolaire, coupée de l'utilisation effective de la langue, mais est intégrée dans cette utilisation, est socialisée dans une activité collective dotée d'enjeux sociaux. » (Bouchard, 1991, p. 68). La réflexion grammaticale,

mais aussi lexicale, syntaxique, pragmatique ; autrement dit, la réflexion porte sur le mode de fonctionnement de la langue en général.

- 26 On constate d'ores et déjà les liens de réciprocité qui unissent l'oral et l'écrit dans ce type d'atelier. En effet, les interactions orales entre les élèves sont à l'origine du texte puisqu'elles en conditionnent aussi bien le fond que la forme. Dans le même temps, elles n'ont de raison d'être que la rédaction du texte sans lequel elles n'auraient pas lieu. Les élèves ayant toujours besoin de communiquer entre eux, mais toujours sur et pour le texte, il devient impossible de « désintriquer les deux modalités langagières » (Delcambre, 2011).

De l'écrit vers l'oral : le texte de slam, un medium d'enseignement ?

- 27 On connaît déjà l'importance des écrits intermédiaires dans l'amélioration des compétences écrites ou orales (Chabanne, Bucheton, 2000 ; Cellier & Dreyfus, 2002). Généralement, ces écrits intermédiaires se présentent sous des formes inachevées : brouillons, prises de notes, résumés, dessins... (Cellier & Dreyfus, 2002 ; Nonnon, 2002).
- 28 L'intérêt de tels écrits n'étant plus à démontrer, je voudrais m'attarder ici sur la place du texte en lui-même, une fois sa rédaction terminée, dans sa dépendance à la performance orale à venir.
- 29 Un slam est destiné à être clamé et entendu. Poser un slam¹⁰ revient à partager du message, des émotions avec un public. Il y a création de lien social pendant le temps du partage. Aussi, sa « dimension sonore » en constitue un élément « incontournable » (Émery-Bruneau & Néron, 2016, p. 4). Quel que soit le contenu d'un slam, l'intention de son auteur passe par « une mise en scène de la voix » (Émery-Bruneau, Néron, 2016 : 4), donc par le corps, par le rythme qui créent le sens en organisant le discours (Meschonnic, 1999)¹¹. Par conséquent, un texte de slam doit être « élaboré dans la perspective d'être oralisé sur une scène » (Vorger, 2011 : 156). L'écriture doit donc être toute entière dirigée vers la mise en voix et la mise en rythme. Apprendre à slamer nécessite un apprentissage de techniques orales qui doivent être prises en compte dès la phase d'écriture. Lors d'ateliers slam, les élèves apprennent à travailler un rythme, à poser la voix de sorte qu'elle véhicule une intention, un message à son public. Il ne s'agit donc pas pour eux uniquement d'apprendre à écrire, à organiser les mots, il leur faut apprendre à organiser sur le papier la mise en voix d'une intention. En bref, le travail d'écriture est totalement dépendant de la performance orale souhaitée car il doit suivre et rendre possibles les contraintes imposées par celle-ci. Les élèves doivent donc comprendre l'utilité « des effets typographiques [qui] sont étroitement corrélés aux effets de mise en voix » (Vorger, 2011, p. 162).

La mise en page, une forme d'écriture de la parole

- 30 Ainsi, lors de l'un de nos derniers ateliers, la classe a dû écrire un slam collectif sur la discrimination. Il s'agissait, dans un premier temps, de lister des appartenances ethniques, religieuses, ou des caractéristiques physiques qui pouvaient devenir discriminantes. Le slam commençait par « espèce de ». Il se décomposait en séries de mots isolés ou de phrases. Chaque élève, chacun à son tour, prononçait l'un de ces mots ou l'une de ces phrases. Chaque série commençait par « espèce de... ». Par exemple :

- (Groupe :) Espèce de...
- (Élève A :) chrétien,
- (Élève B :) musulman,
- (Élève C :) juif,
- (Élève E :) bouddhiste,
- (Élève F :) Raté,
- (Groupe :) Hein ?
- (Élève G :) Athée.

- 31 Le choix de la mise en mots s'est décidé en fonction de l'intention de la performance orale. Ainsi, dans cette série, le choix a été fait de lister des « facteurs » possibles de discrimination en ne citant qu'un mot à la fois, plutôt que de faire une phrase (par exemple). Pourquoi ? Parce qu'un mot isolé « claque » plus qu'une phrase. Il est certain que des phrases, surtout de longues phrases, n'auraient pas produit le même effet. Par ailleurs, l'organisation spatiale du texte a été déterminée en fonction de la performance orale voulue. Non seulement elle montre ici le tour de parole planifié, mais elle aide les élèves à mémoriser leurs propres moments d'intervention : chacun sait après qui il clame, et après quel mot il clame quel autre. En écrivant ce texte de cette façon, les élèves ont progressivement formalisé sur le papier leur performance orale à venir. Le texte est découpé de manière à en faciliter le rythme voulu : le retour à la ligne pour chaque intervention, avec un mot par intervention, signale un rythme saccadé. L'organisation du texte sur le papier a pour objectif de constituer « un point d'appui, une aide à la représentation mentale voire à la mémorisation d'un texte destiné à être performé et parfois écrit dans cette seule perspective » (Vorger, 2012b).

La ponctuation pour diriger la voix

- 32 De même, transcrire un texte destiné à être clamé permet aux élèves de prendre conscience de l'importance de la ponctuation. Par exemple, cet extrait d'un autre slam :

J'ai pris la route avec elle
 En Coccinelle pour la ramener chez elle
 Et j'ai crié : « Mademoiselle
 Qu'est-ce que tu es belle ! »

- 33 L'extrait qui suit est la première mouture rédigée d'un slam individuel. À ce stade, ne figuraient que deux éléments de ponctuation. Pendant la phase d'entraînement, il a été demandé à l'élève (comme aux autres) de lire son texte devant la classe. Le ton suivait à peu près le texte : il était assez monotone, « pas vivant », selon les dires d'un camarade. Un court échange a rapidement permis de trouver la solution pour pallier le problème : il suffisait de ponctuer le texte de manière à lui insuffler de la vie. La correction a fait l'objet d'un travail collectif pour enfin arriver à la version finale. Deux questions ont vraiment fait débat : la première a été de savoir s'il fallait ponctuer la seconde ligne d'un point ou d'une virgule, et la seconde a été de savoir si on mettait une virgule ou un point d'exclamation après « Mademoiselle ». Les avis étant partagés, l'élève a procédé à plusieurs lectures de son texte, en suivant les différentes options proposées. Ce qui a abouti à cette version finale :

J'ai pris la route avec elle,
 En Coccinelle, pour la ramener chez elle,
 Et j'ai crié :
 « Mademoiselle !
 Qu'est-ce que tu es belle ! »

- 34 Si la ponctuation avait été autre, la performance orale aurait également été autre. On voit ici que cette ponctuation a été décidée pour correspondre à une intention de dire spécifique qui s'est révélée à travers un « rythme oral, dont la ponctuation peut justement être le rendu » (Meschonnic, 1982a, p. 16). Grâce aux divers essais auxquels ils ont procédé, les élèves ont bien pris conscience de l'intérêt de la ponctuation d'un texte.

La transcription de spécificités orales

- 35 Enfin, le dernier point que je souhaite présenter ici concerne la transcription du langage parlé par l'usage de syncope. Pendant la phase de rédaction de leur texte, les élèves ont recours, ou pas, à des syncope typiques de l'oral en fonction du rendu souhaité. Il arrive fréquemment que ces formes se côtoient dans un même texte :

Je dédie ce slam à ma mère,
 Celle qui m'a donné la chance de vivre,
 Celle qui m'a tout donné, dans les pires galères.
 Tu as su m'raisonner, m'apprendre à vivre.
 J'aimerais te dire à quel point j'suis désolé.
 Désolé d't'avoir beaucoup trop négligée,
 Désolé pour toutes mes erreurs commises dans le passé.
 Maintenant, tu as su me rediriger,
 Aujourd'hui j'me sens bien.
 C'est grâce à toi que j'ai pu m'en sortir,
 C'est grâce à toi que j'ai pu voir l'avenir,
 Sans ton aide je n'serais pas là
 J'te dois une fière chandelle...
 ...Maman.

- 36 On voit ici beaucoup de syncope caractéristiques du langage parlé : « m'raisonner », « j'suis », « j'me sens », « d't'avoir »... Et pourtant, l'élève n'a pas souhaité faire de même avec les passages « j'aimerais te dire », « me rediriger », « que j'ai pu m'en sortir » et « que j'ai pu voir l'avenir ». Or, dans une conversation banale, courante, il est tout à fait habituel de dire « j'aimerais t'dire », « m'rediriger » et « q'j'ai pu ». Quand je lui ai demandé pourquoi un tel choix, il m'a répondu qu'il trouvait ça plus joli. Il avait tout à fait conscience qu'au cours d'une conversation avec des camarades, il aurait sûrement utilisé ces formes syncopées, mais il avait décidé de ne pas suivre cet usage pour ces passages. Cette décision lui appartenait, il n'était pas question pour moi de la contester. J'ai noté avec intérêt qu'au moment de sa performance orale, il avait suivi l'écriture de son texte du début jusqu'à la fin. Il était donc important pour lui de clamer son texte ainsi, et c'est ce qui l'a poussé à l'écrire de cette manière. Il a organisé l'écriture de son texte de manière à ce que celui-ci soit conforme à l'intention de son auteur¹².
- 37 Bien entendu, la ponctuation, la syncope ne sont jamais des découvertes pour les élèves. Étant en première, ils ont déjà eu l'occasion de faire ces constats au cours d'études de textes de genres différents, notamment lors d'études de dialogues écrits. L'intérêt de cet atelier est qu'il leur permet d'en faire l'expérience personnellement et d'engager une vraie réflexion sur la qualité de leur écrit dans sa relation à l'oral qui suivra.
- 38 Si la construction du texte, avec ses allers-retours, ses brouillons et rectifications, a pu, au préalable, engager les élèves dans une réflexion sur l'articulation nécessaire entre la

« langue écrite » et la « langue orale », le produit fini montre les résultats de cette réflexion et leur appropriation.

- 39 La question reste de qualifier la nature de ce texte. Des chercheurs se sont penchés sur différents dispositifs au cours desquels des textes intermédiaires, réflexifs (Chabanne, Bucheton, 2000 ; Nonnon, 2002) avaient pour unique fonction de servir de support à l'oral. Dans ces dispositifs, le texte est alors envisagé plutôt « comme un moyen, pas une fin » (Cellier & Dreyfus, 2001, p. 102). Dans le cas de l'atelier slam, le texte écrit doit être fini avant de pouvoir passer à l'étape de la performance orale. Il peut tout à fait faire l'objet d'une évaluation. Pour autant, il n'est pas une fin en soi puisqu'il constitue une étape incontournable à la préparation de la performance orale qui, elle, est l'objectif final visé. Ici, l'écrit est, certes, un produit fini, mais pas final. Il apparaît comme une aide essentielle à la prestation orale puisqu'il en est la « condition même » (Chabanne, Bucheton, 2000, p. 2). En effet, la mise en voix du texte constitue l'élément essentiel d'un slam. Parce que le slameur rédige son texte dans le but de le faire « vivre et exister au moment de son énonciation », celui-ci est « conditionné par sa nécessaire oralisation » (Manca, 2010, p. 312). Même si le slameur peut transmettre une émotion différente, un sens différent par la manière dont il clame un même texte, il n'en reste pas moins qu'une intention se dégage au moment de son écriture et que la performance orale est pensée, prévue au préalable pour se manifester dans le texte (Manca, 2010). H. Meschonnic (1982b) rappelle en effet que l'oralisation d'un texte ne constitue pas sa suite logique car elle est à la base du texte : sa mise en voix précède et conditionne son écriture. Les traces de l'oral doivent être apparentes dans le texte. Il n'est donc nullement question ici de se contenter de dire un texte que l'on a écrit, mais de procéder à une écriture de la voix¹³.

Une performance orale qui dépend étroitement de son texte

- 40 Si le travail d'écriture est totalement dépendant du message oral à produire (l'intention du message), la réciproque est aussi vraie : parce que le travail d'écriture est une étape indispensable vers la performance orale, cette dernière prend nécessairement appui sur le texte écrit qu'elle « donne à entendre » (Manca, 2010 : 315). Le choix des mots, l'ordonnancement de la phrase, la ponctuation, la mise en page expriment sa puissance et lui impulsent un rythme. Même si la voix, la mise en corps est modifiable au moment du partage avec le public, les modifications possibles ne sont pas infinies car elles dépendent en grande partie de ce qui a été couché sur le papier. Le rythme est donc, en premier lieu, affaire d'écriture et la voix prononce cette écriture (Zumthor, 1987). En d'autres termes, le dit s'appuie sur de l'écrit pensé, travaillé dans le but de permettre à la voix et au corps de s'exprimer.
- 41 L'atelier slam donne lieu à un travail sur les compétences orales, notamment communicationnelles, qui prend appui sur une écriture réfléchie, calculée de manière à les rendre possibles. Ainsi, dans le premier extrait cité plus haut, les élèves, par la mise en page de leur texte, ont transcrit leurs différents tours de parole. Ceci leur impose d'écouter les autres attentivement, d'être en permanence en phase avec le groupe, pour ne pas rompre le rythme du slam. À côté de cela, la ponctuation est quasiment absente de ce texte, ce qui a accordé aux élèves la liberté d'adopter un ton, une intonation, sur l'instant, non calculée avant coup. Le seul moment calculé et transcrit par une

punctuation (le point d'interrogation) était la réaction commune au qualificatif « raté », pour signifier que tout le groupe partageait la même réaction et le même sentiment face à ce qualificatif. En somme, les caractéristiques de l'oralité (intonation, accentuation, rythme, débit, intensité de la voix...) sont dépendantes du texte qui les conditionne et que « la voix épouse » (Paré, 2015, p. 100), y compris dans une absence de formalisation qui accorde alors une liberté de choix à l'élève.

- 42 Le second extrait, dont les options de punctuation ont donné lieu à débat et à essais, leur a apporté la preuve qu'à punctuation différente, slam différent, et que, par conséquent, leur prestation orale dépendait étroitement de la formalisation de leur texte. Alors qu'on a vu tout à l'heure que l'intention conditionnait l'écriture, cette dernière orchestre la performance orale.
- 43 Les différents essais auxquels les élèves se sont livrés ont été autant d'occasions de réaliser que leur texte contenait nécessairement des traces de l'oral auquel il servait de support, alors que, dans le même temps, leur performance orale portait également et nécessairement en elle des traces de leur texte. Ce va-et-vient constant entre oral et écrit leur a imposé autant de moments de retours réflexifs (individuels et collectifs) sur leur propre travail, sur la langue, sur les relations étroites qui unissent ces deux modalités d'une même langue. Ce faisant, il leur a permis d'approfondir leur connaissance de la langue et d'améliorer des compétences tant écrites qu'orales.

Conclusion

- 44 Les travaux de J. Goody (2006 ; 2007 [2000]) sur les cultures de l'oral et les cultures de l'écrit l'ont amené à affirmer qu'il n'y avait pas d'opposition franche entre écriture et oralité, mais plutôt des influences mutuelles et réciproques. Véritable « art de l'oralité manuscrite » (Vorger, 2012b), le slam illustre cette idée en donnant à voir la relation d'interdépendance qui lie étroitement oralité et écriture. Parce que le texte de slam n'a pour finalité que d'être clamé, il doit faire l'objet de toutes les attentions et doit être « calculé », construit en fonction d'une intention de l'auteur qui ne se révélera réellement qu'au moment de la performance orale. Pour autant, parce que cette dernière s'appuie sur le texte pour exister, elle en est étroitement dépendante. En somme, écrire un slam, c'est « écrire à l'oral »¹⁴.
- 45 C'est ce qui fait du slam une pratique intéressante à enseigner en classe. En entraînant les élèves à développer des compétences à la fois écrites et orales en vue d'un objectif commun, l'atelier slam crée un va-et-vient permanent entre la construction de la performance orale et celle de sa transcription. Les contraintes imposées par la performance orale conditionnent et améliorent leurs compétences écrites et, réciproquement, l'écriture du texte conditionne et améliore leur apprentissage de compétences communicationnelles orales. Ce faisant, il met à jour la relation d'interdépendance et de complémentarité qui unit performances écrite et orale. Par conséquent, par la réflexion dans laquelle ce travail les engage, les élèves construisent leurs compétences langagières orales et écrites à la fois en « transformant leur rapport à l'écrit », et en réalisant « une performance orale consciente » (Émery-Bruneau, Néron, 2016, p. 14).

BIBLIOGRAPHIE

- Association française des enseignants de français (2019). *Oral et littératie en langue 2*. En ligne : <http://www.afef.org/system/files/2019-01/Oral-litteratie-en-langue2.pdf>.
- ALLEN, N. (2014). « L'oral réflexif au service du développement de la littératie volet oral au primaire : regard sur la compréhension orale ». *Language and Literacy* 16 (2), p. 1-16.
- BOUCHARD, R. (1991). « Quand dire, c'est faire... écrire ». *Repères* 3, p. 67-85.
- BRUN, E. (2006). *Comment faire accéder les élèves au plaisir d'écrire par la pratique des jeux d'écriture ?* Mémoire pour le concours de recrutement des professeurs des écoles. Dijon : IUFM de Bourgogne. En ligne : https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2006/06_0400830K.pdf.
- CELLIER, M., & DREYFUS, M (2001). « L'articulation écrit-oral à travers un dispositif ». *Repères* 24, p. 89-11.
- CELLIER, M., & DREYFUS, M (2002). « Place et fonctions des écrits intermédiaires ou réflexifs dans des dispositifs didactiques pour travailler l'oral ». *Repères* 26-27, p. 83-101.
- CHABANNE, J.-C., & BUCHETON, D. (2000). Les écrits « intermédiaires », *La Lettre de la DFLM* 26, 1, p. 23-27.
- Collectif 129H (2006). *Petit guide méthodologique pour l'animation d'ateliers slam*. En ligne : <https://www.129h.com/creation>.
- DAGENAIS, D. (1994). « L'intérêt d'une pédagogie de l'écrit axée sur le processus pour les élèves présentant des besoins particuliers ». *Revue de l'association canadienne de linguistique appliquée* 16, p. 25-45.
- DAVID, J. (1991). « Écrire, une activité complexe étayée par la parole. Étude des échanges oraux dans des tâches de réécriture menées par des enfants de 7 ans ». *Repères* 3, p. 25-44.
- DELCAMBRE, I. (2011). « Comment penser les relations oral/écrit dans un cadre scolaire? », *Recherches* 54, p. 7-16.
- ÉMERY-BRUNEAU, J. & BRUNEL, M. (2016). « Poésie oralisée et performée : quel objet, quels savoirs, quels enseignements ? », *Repères* 54, p. 189-206.
- ÉMERY-BRUNEAU, J. & NÉRON, J. (2016). « Performances poétiques slamées par des élèves du secondaire québécois : espace d'existence et d'affirmation de soi. Et quels apprentissages ? » *Forum Lecture* 1, p. 1-20. En ligne : http://www.forumlecture.ch/redaktionsbeitrag_2016_1.cfm
- GARCIA-DEBANC, C., DELCAMBRE, I. (2001). « Enseigner l'oral ? ». *Repères* 24-25, p. 3-21.
- GENDRON, C. (2011). « Faire du slam en classe de langue », *Les langues modernes* 2, p. 20-26.
- GENDRON, C. (2014). « Au plaisir des mots, la pratique du slam en classe de langue ». In : Aden, J. & Arleo, A (dirs). *Actes du colloque international de Nantes, Langues en mouvement : didactique des langues et pratiques artistiques*. Nantes : Université de Nantes. En ligne : http://www.crini.univ-nantes.fr/1403000125802/0/fiche___pagelibre/&RH=1402999468883).
- GENDRON, C. (2017). « L'atelier slam comme exemple de collaboration entre le français langue maternelle et l'anglais langue étrangère ». *Recherches* 67, p. 93-107.
- GOODY, J. (2006). « La littératie, un chantier toujours ouvert. Entretien avec Jack Goody ». Trad. de l'anglais par K. Birat. *Pratiques* 131-132, p. 69-82.

- GOODY, J. (2007) [2000]. *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Trad. de l'anglais par C. Maniez. Paris : La Dispute.
- Grand corps malade (2008). « J'écris à l'oral », *Enfant de la ville*. Musique. Anouche Productions. En ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=oVnSScvRDOU>.
- LAFONTAINE, L. (2013). « Travailler la littératie volet oral au préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire : ça nous parle ! ». *Vivre le primaire* 26 (1), p. 9-11.
- MANCA, M. (2010). « Le slam, des mots qui claquent ». In : *La voix actée. Pour une nouvelle ethnopoétique*. Paris : Kimé, p. 305-320.
- MASNY, D. (2006). « Le développement de l'écrit en milieu de langue minoritaire : l'apport de la communication orale et des habiletés métalinguistiques ». *Éducation et francophonie* 34 (2), p. 127-149.
- MESCHONNIC, H. (1982a). « Qu'entendez-vous par oralité ? ». *Langue française* 56, p. 6-23.
- MESCHONNIC, H. (1982b). *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*. Lagrasse : Verdier.
- MESCHONNIC, H. (1999). *Poétique du traduire*. Lagrasse : Verdier.
- NONNON, E. (2002). « Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale ». *Pratiques* 115-116, p. 73-92.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête nationale sur la littératie des adultes*. Paris : Éditions OCDE. En ligne : <https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2017). *Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA pour le développement. Compétences en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, version préliminaire*. Paris : Éditions OCDE. En ligne : https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_FRENCH.pdf.
- PARÉ, F. (2015). « Esthétique du Slam et de la poésie orale dans la région frontalière de Gatineau-Ottawa ». *Voix et Images* 40 (2), p. 89-103. En ligne : <https://doi.org/10.7202/1030203ar>.
- SOUCY, E. (2016). « Quelle place pour l'oral dans les centres de littératie ? ». *Language and Literacy* 18 (2), p. 1-16.
- VORGER, C. (2011). *Poétique du slam : de la scène à l'école. Néologie, néostyles et créativité lexicale*. Thèse de doctorat en Sciences du langage et linguistique. Grenoble : Université de Grenoble.
- VORGER, C. (2012a). « Vous récitez ? Eh bien, slamez maintenant ! », *Recherches en didactique des langues et des cultures* 9 (1), p. 29-50.
- VORGER, C. (2012b). « De la page au partage, du livre au live ». *Genesis* 35, p. 235-246. En ligne : <https://journals.openedition.org/genesis/1118>.
- ZUMTHOR, P. (1987). *La lettre et la voix de la littérature médiévale*. Paris : Seuil.

NOTES

1. Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.

2. D'une part, il y a les slam sessions qui se déroulent dans des lieux publics tels que des bars, des MJC... D'autre part, il y a les tournois officiels locaux, régionaux, nationaux et internationaux (à ce propos, voir le site de la Fédération Française De Slam Poésie).
3. Ce collectif regroupe des slameurs dont certains sont très célèbres comme, par exemple, Pilot le Hot, Rouda, et le très médiatisé Grand Corps Malade. Ce collectif, qui anime des ateliers, a édité le Petit guide méthodologique pour l'animation d'ateliers slam.
4. Sinon, on parle de spoken word.
5. Français Langue Étrangère.
6. C. Vorger, qui s'intéresse beaucoup à cette question, semble faire le même constat chez les classes qu'elle a observées et voit en le slam un moyen de renouveler l'approche de la poésie à l'école (2012a).
7. La relation entre voix, corps et texte n'est pas véritablement abordée à ce moment. Cette question est travaillée au cours des exercices d'écriture et d'oralisation.
8. Pour se faire une idée plus précise de ces activités, on pourra consulter le Petit guide méthodologique pour l'animation d'ateliers slam édité par le collectif 129H.
9. Pour H. Meschonnic (1982b), l'oralisation d'un poème se distingue de sa récitation en ce sens qu'elle n'est pas réductible uniquement à du son mais, au contraire, qu'elle englobe tout ce qui lui donne vie et en fait une œuvre singulière (c'est-à-dire dépendante de la personne qui le dit). Ainsi, le poème puise sa force dans sa relation étroite entre la voix, le reste du corps (mimiques, gestuelle...) et l'écriture.
10. « Poser un slam » est une expression que l'on entend parfois lors de *slam sessions*. Cela revient à « clamer un texte ». On entend également « lancer un slam » ou « lâcher un slam ».
11. Selon l'auteur, le rythme est l'élément incontournable de tout poème car il le caractérise et lui donne son sens en l'organisant.
12. Y compris dans la ponctuation : on notera en effet les pointillés en fin d'avant-dernière ligne et en début de dernière ligne qui transcrivent une pause assez marquée pour terminer le slam par le mot le plus important du texte et le plus chargé d'émotion : « Maman ».
13. H. Meschonnic (1982a, p. 18) parle du « mouvement de la parole dans l'écriture ». Selon lui, le rythme, organisateur de l'écriture poétique, s'actualise au moment de l'oralisation. La voix, en imprimant et exprimant le rythme, donne à voir la relation étroite qui lie oralité et texte.
14. « J'écris à l'oral », titre d'un slam de Grand Corps Malade (album *Enfant de la ville*, 2008), résume très bien cette interdépendance qui lie oral et écrit dans le slam.

RÉSUMÉS

Les recherches actuelles sur l'oralité en contexte scolaire montrent que celle-ci est le plus souvent envisagée comme étant au service de la lecture et de l'écriture. C'est aussi ce qu'aurait tendance à laisser croire l'appellation « ateliers d'écriture » désignant les ateliers slam, reléguant les compétences orales accompagnant cette activité au rang de secondaires. Or, le slam est justement l'un des lieux qui permettent de penser la relation écriture-oralité de manière différente. En effet, un slam est destiné à être clamé. Il est donc écrit pour être dit et entendu. Par conséquent, l'écriture doit être toute entière dirigée vers la mise en voix et la mise en rythme. Pour autant, si le travail d'écriture est totalement dépendant du message oral à produire, la réciproque est aussi vraie. Parce que le travail d'écriture est une étape indispensable vers la performance orale, cette dernière s'appuie sur un texte écrit pensé et calculé de manière à permettre à la voix et au corps de lui donner vie.

Prenant exemple sur des ateliers slam menés en contexte scolaire depuis quelques années, dans cet article, nous proposons de démontrer qu'écriture et oralité sont unies, non pas par une relation de compétition ou d'opposition mais, au contraire, par une relation d'interdépendance et de complémentarité.

Current research on oral language in the school context shows that it is most often regarded as being in the service of reading and writing. This is also what the term "writing workshops", which refers to slam workshops, would also tend to suggest, relegating the oral skills to the secondary level. However, slam poetry is precisely an activity that allow us to think about the relationship between writing and oral language in a different way. Indeed, slam poetry is intended to be claimed. Therefore, it is written to be said and heard. Consequently, the writing must be entirely directed towards its oral delivery and its rhythmic setting. However, if the writing work is totally dependent on the oral message to be produced, the reciprocal is also true. As writing work is an essential step towards the oral performance, it is designed and calculated in such a way as to allow the voice and body to bring it to life.

Taking examples from slam workshops conducted in a school context in recent years, this article aims at demonstrating that writing and orality are linked by a relationship of interdependence and complementarity and not a relationship of competition or opposition.

INDEX

Mots-clés : slam, ateliers, littératie, oralité, écriture

Keywords : slam poetry, workshops, literacy, orality, writing