



HAL
open science

Le développement de l'activité d'animation d'ateliers de slam de poésie pour des lycéens préparant un concours d'éloquence

Elodie Géas, Stéphane Brau-Antony, Vincent Grosstephan

► **To cite this version:**

Elodie Géas, Stéphane Brau-Antony, Vincent Grosstephan. Le développement de l'activité d'animation d'ateliers de slam de poésie pour des lycéens préparant un concours d'éloquence. Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques Professionnelles : "faire/se faire", Association La Biennale; Institut Catholique de Paris, Sep 2021, Paris, France. hal-03491577

HAL Id: hal-03491577

<https://hal.science/hal-03491577v1>

Submitted on 17 Dec 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Communication « Faire et se faire »

Biennale de l'éducation septembre 2021

Élodie Géas, doctorante en Sciences de l'Éducation et de la Formation, 3^{ème} année, laboratoire Cérep, Université de Reims Champagne Ardenne

Co-auteurs : Stéphane Brau-Antony et Vincent Grosstephan

Le développement de l'activité d'animation d'ateliers de slam de poésie pour des lycéens préparant un concours d'éloquence

Résumé et mots clés

Le slam de poésie, art d'expression orale populaire consistant à déclamer un texte personnel de moins de trois minutes devant un public, est pratiqué dans les établissements scolaires français depuis la fin des années 90. L'animation d'ateliers de slam de poésie est assurée conjointement par un enseignant et un slameur. Dans une perspective activiste et interventionniste, nous cherchons à analyser comment le chercheur peut susciter un développement de l'activité chez les enseignants et slameurs animant ensemble ces ateliers. La préparation d'un concours d'éloquence par des lycéens volontaires nous a permis de mener une intervention développementale s'appuyant sur les principes méthodologiques inhérents à la troisième génération de la théorie historico-culturelle de l'activité (CHAT), avec notamment la méthode de la double stimulation. Nous avons pu constater une expansion de l'objet de l'activité avec une inversion des priorités : l'objectif d'éloquence a évolué vers la déclamation de « récits de soi » assumés suscitant l'écoute et l'empathie du groupe.

Slam de poésie, intervention développementale, théorie historico-culturelle de l'activité (CHAT), éloquence, lycée

Poetry slam, a popular art of oral expression consisting of declaiming a personal text of less than three minutes in front of an audience, has been practiced in French schools since the late 1990s. Poetry slam workshops are run jointly by a teacher and a slammer. From an activist and interventionist perspective, we seek to analyze how the researcher can encourage the development of the activity among the teachers and slammers who lead these workshops together. The preparation of an eloquence contest by volunteer high school students allowed us to carry out a developmental intervention based on the methodological principles inherent to

the third generation of the cultural-historical activity theory (CHAT), with in particular the double stimulation method. We were able to observe an expansion of the object of the activity with a reversal of priorities: the objective of eloquence evolved towards the declamation of "self-narratives" assumed by the group, arousing its listening and empathy.

Poetry slam, developmental intervention, cultural-historical activity theory (CHAT), eloquence, high school

Contexte

Le slam de poésie trouverait ses origines à Chicago au milieu des années 80, sous l'impulsion de Marc Smith, entrepreneur en bâtiment. Frustré par la monotonie des soirées de déclamation de poésie auxquelles l'amenait sa compagne, il aurait décidé de rendre la poésie vivante en l'amenant dans des bars plus populaires, faisant interagir le public aux textes déclamés en organisant des tournois. Le slam vient aussi de la tradition orale des griots d'Afrique, des troubadours ou encore des poètes de de la *beat generation* (Vorger, 2011). La sortie du film *Slam* de Marc Levin en 1998, ainsi que le succès du premier album de Grand Corps Malade en 2006 ont popularisé en France cette nouvelle forme d'écriture, mais surtout d'interprétation, permettant à la parole de se libérer. L'engouement suscité par ce mouvement grâce aux règles simples qui le régissent (un texte personnel déclamé sur une scène quelle qu'elle soit -bars-salles de spectacles-bibliothèque-salle de classe- sans musique et sans accessoires en moins de trois minutes) a favorisé son entrée dans les écoles, collèges, lycées et établissements d'enseignement supérieur. L'animation d'ateliers de slam de poésie est assurée conjointement par un ou plusieurs enseignants ou éducateurs, et par un slameur, intervenant extérieur.

La sortie en France du documentaire « À voix haute » en 2016 et le succès du livre de Bertrand Périer en 2017 « La parole est un sport de combat » ont popularisé depuis, d'abord dans les établissements d'enseignement supérieur puis dans les lycées, l'organisation de concours d'éloquence. Habités à faire intervenir des slameurs pour faire travailler aux lycéens l'oralité, les établissements scolaires les ont naturellement sollicités pour former les élèves, souvent volontaires, aux concours d'éloquence. Si le format n'est pas tout à fait le même (les discours durent souvent plus de trois minutes), les objectifs sont proches, l'art de persuader permettant de travailler l'aisance à l'oral. Ces interventions s'inscrivent dans le cadre des recommandations de l'Éducation Nationale visant à favoriser l'ouverture de l'école sur son environnement, notamment grâce à la mise en œuvre de partenariats artistiques et culturels (loi d'orientation de 2005, mise en œuvre des Parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) depuis 2013).

Cadre conceptuel : des partenariats enseignants-artistes à la théorie de l'activité

Les partenariats artistiques à l'école

En 2017-2018, 3 élèves sur 4 dans l'enseignement secondaire français ont été touchés par une action d'éducation artistique et culturelle (Ayoub et al., 2019). Cette proportion importante explique peut-être l'engouement pour ce domaine de recherche depuis 20 ans (Bonnery et Deslyper, 2020). Plusieurs disciplines sont impliquées : didactique ou anthropologie didactique (Baeza et Le Floch, 2015 ; Rickenmann et Milli, 2018), sociologie, philosophie esthétique (Kerlan, 2004, 2007). Au-delà des injonctions institutionnelles mettant en avant la fonction salvatrice des arts, certains chercheurs mélangent l'ensemble de ces disciplines en soulignant la compatibilité ou l'absence de compatibilité entre milieu scolaire et milieu artistique (Carraud, 2012 ; Filiod, 2017). Grâce à une remise en cause de la forme scolaire, l'introduction de l'art à l'école servirait à changer l'institution de l'intérieur pour la rendre plus adaptée à la diversité des publics accueillis. Même si les politiques d'évaluation actuelles s'intéressent presque exclusivement aux effets des dispositifs pour les élèves, nous rejoignons les préconisations de Kerlan (2007) qui prône un élargissement des champs d'évaluation et des publics ciblés : élèves, mais aussi enseignants, formateurs, artistes eux-mêmes, parents, publics, etc.

La mise en place d'un partenariat artistique et culturel peut avoir des effets sur les enseignants, notamment sur la « forme scolaire » et sur le « genre professionnel » (Carraud, 2012, p.4). Les évolutions les plus notables observées se situent au niveau des relations avec les élèves, en ce qui concerne le « vivre ensemble », « l'estime de soi » et la « curiosité et le goût de l'effort » (Carraud, 2012, p. 7). L'utilisation de la CHAT peut nous permettre d'aller plus loin dans l'analyse du développement potentiel de l'activité des acteurs impliqués dans ces partenariats.

La Théorie Historico-Culturelle de l'Activité (CHAT)

La dimension collective de l'activité d'animation d'ateliers de slam de poésie peut être analysée grâce à la troisième génération de la CHAT (Engeström, 1987). Cette activité collective particulière met en présence des professionnels qui ne sont pas tous issus du même milieu, et qui ne poursuivent pas systématiquement les mêmes objectifs.

Avant d'aller plus loin, il nous faut définir le concept polysémique d'activité. Nous nous appuyons sur la définition d'Amigues (2003, p. 9) dans le cadre de l'activité enseignante : « L'activité peut être considérée comme le lieu de rencontre de plusieurs histoires (de l'institution, du métier, de l'individu, de l'établissement, ...) dans lequel l'acteur va établir des

rapports aux prescriptions, à la tâche à réaliser, aux autres (ses collègues, l'administration, les élèves, ...), aux valeurs et à lui-même. Si bien que l'activité enseignante, nous l'avons vu n'est pas réductible à l'action, les motifs de l'une ne correspondent pas au but de l'autre et elles ne sont pas bornées par les mêmes limites spatiales et temporelles ». C'est donc l'ensemble des éléments d'une activité, intrinsèques ou extérieurs au sujet, qui la composent. Leontiev la définit ainsi : « nous désignons par le terme d'activité des processus qui sont psychologiquement caractérisés par le fait que ce vers quoi ils tendent dans leur ensemble (leur objet) coïncide toujours avec l'élément objectif qui incite le sujet à une activité donnée, c'est-à-dire avec le motif » (Leontiev, 1976, p. 288). L'objet, idéal ou matériel, est l'élément fondamental qui permet de distinguer deux activités, et qui donne le motif de l'activité. Un ensemble d'actions permet de réaliser l'activité : « une action est alors un processus soumis à la représentation du résultat à atteindre, autrement dit, une action est un processus soumis à un but conscient » (Leontiev, 1984, p. 113). L'activité est alors constituée par un ensemble d'éléments qui lui donne sens. Cependant, « cette « vision professionnelle » comme fonction de l'activité dirigée par un sujet, vers l'objet de son activité et vers autrui dont l'activité porte sur le même objet (Clot, 2008), ne permet pas d'expliquer l'activité » (Tomàs, Ianeva, Simonet et Clot, 2020, p. 6).

La CHAT définit l'activité par son objet, et non par son sujet. Dans la première génération de la CHAT (Vygotski, 1987), la relation individuelle entre un sujet et un objet, médiée par un artefact et permettant d'obtenir le résultat de l'activité est analysée. Dans la seconde génération, Leontiev va plus loin dans l'unité d'analyse en prenant en compte la division du travail et l'inscription de l'activité dans une communauté soumise à des règles. Engeström en 1987 schématise la représentation du système d'activité exposé par Leontiev grâce un triangle (figure 1, 2^{ème} génération de la théorie de l'activité (TA)). Le système d'activité est régi par une division du travail, des instruments, des règles, une communauté, un objet, des sujets. L'objet, élément central de l'activité, peut évoluer, et entraîner le développement de cette activité. Le modèle d'Engeström prend en compte l'ensemble de la communauté impliquée et les différents pôles du triangle sont autant de possibilités de faire évoluer l'activité. Mais dans ce modèle on considère qu'il n'y a qu'un seul système d'activité et que la communauté partage un objet commun, ce qui n'est pas toujours le cas.

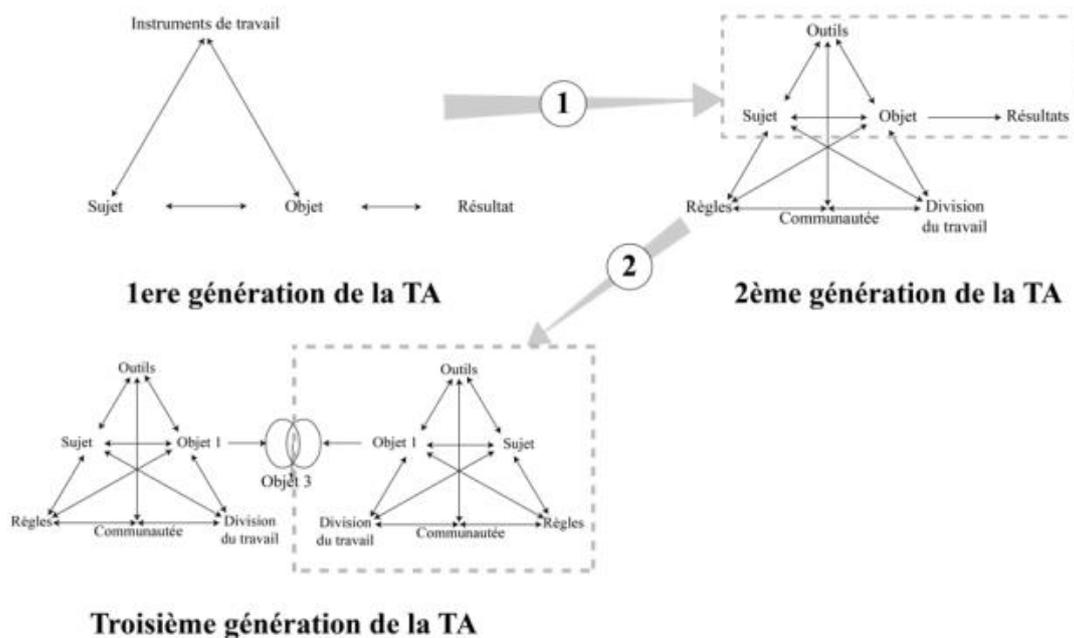


Figure 1 : Trois générations de la TA. Expansion de l'unité d'analyse

(Lemonie et Grosstephan, 2021)

C'est pourquoi Engeström (2000) revendique l'existence d'une troisième génération de la CHAT, qui « (...) doit aujourd'hui être produite pour analyser un système d'activité collectif, médié par l'artefact, orienté vers l'objet au sein de réseaux, et en relation avec d'autres systèmes d'activités. » (Owen, 2008, p. 73). On assiste alors à la confrontation de plusieurs systèmes d'activité, ne partageant pas nécessairement le même objet, et dont les communautés, les règles, la division du travail peuvent varier. L'intervention développementale menée par le chercheur vise alors à aider les praticiens à identifier un objet partagé pour leur activité, et à tenter de dépasser collectivement des contradictions repérées entre les différents éléments du système d'activité, ou entre plusieurs systèmes d'activité. L'identification de ces contradictions permet aux praticiens et aux administrateurs de concentrer leurs efforts sur les causes profondes des problèmes, et potentiellement de développer l'activité, même si le résultat n'est jamais certain. Une contradiction peut se définir comme une tension systémique historiquement accumulée et inscrite dans les systèmes d'activité. Les contradictions constituent à la fois des caractéristiques inévitables des systèmes d'activité pouvant venir le bloquer, mais également des sources possibles d'innovation, d'apprentissage expansif c'est-à-dire d'apprentissages collectifs permettant de générer un nouveau système d'activité.

Une fois les contradictions repérées par le chercheur (elles ne sont jamais directement observables), le chercheur interventionniste peut amener les sujets à s'interroger sur leur

activité grâce au principe de la double stimulation (Vygotski, 1978). La double stimulation est le « mécanisme selon lequel les êtres humains peuvent intentionnellement sortir d'une situation conflictuelle et modifier les circonstances dans lesquelles ils se trouvent ou résoudre les problèmes ». On peut alors parler d'un conflit de motifs. La méthodologie détaillera ce dispositif.

Le développement de l'activité peut être identifié grâce aux traces de l'activité (captations vidéos d'ateliers et de debriefings entre les intervenants, entretiens individuels et collectifs). Ces traces constituent des données miroir à présenter aux praticiens pour favoriser le développement de leur activité grâce à l'apprentissage expansif.

L'apprentissage expansif se produit lorsque des apprentissages collectifs permettent à l'activité de se développer, grâce à la reconceptualisation de l'objet et du motif de l'activité (Engeström, 2003, pp. 30-31). On assiste alors à une évolution de l'objet de l'activité, qui peut devenir plus partagé entre les sujets. La conséquence peut être la modification de tout ou partie des éléments qui constituent le système d'activité.

Méthodologie : des interventions développementales inspirées des laboratoires du changement

Nous nous situons dans une perspective activiste et interventionniste (Sannino, 2011). Le chercheur intervient directement auprès des praticiens pour favoriser la transformation qualitative de leur activité (ici l'animation d'ateliers de slam), grâce à l'apprentissage expansif.

En quoi l'intervention du chercheur peut-elle favoriser le développement de cette activité d'animation ? Pour tenter de répondre à cette question, nous menons des interventions développementales inspirées des laboratoires du changement. Engeström et Sannino (2011), détaillent une procédure qui se déroule en différentes séances, souvent sept pour voir apparaître des résultats. Répondant à l'origine à une demande institutionnelle, les laboratoires du changement peuvent aussi être suscités par le chercheur mais sont alors plus complexes à mettre en œuvre. En effet, les sujets ne sont pas nécessairement conscients des dilemmes ou contradictions existants au sein de leur activité, ni de ses possibilités de développement potentiel.

Nous menons cependant depuis février 2021 une étude de cas exploratoire dans le cadre de la préparation d'un concours d'éloquence pour une vingtaine de lycéens volontaires. Nous expérimentons une intervention développementale (Virkkunen, 2006), réalisée par le chercheur

mais s'appuyant sur la participation active des praticiens dans la transformation de leur propre système d'activité. Le projet comprend 7 séances de 2 heures d'ateliers de slam, coanimées par un slameur, et un enseignant de Sciences économiques et sociales instigateur du projet. Ces séances se sont déroulées dans un intervalle assez court, entre le 5 février et le 2 avril 2021. La suite de la préparation au concours d'éloquence sera ensuite assurée par une comédienne et une avocate, avec une restitution prévue fin mai. Le recueil de données s'est déroulé de la manière suivante :

1. Entretien ante-séance avec l'enseignant pour repérer les motifs ayant conduit à la mise en place de ce projet, qui se déroule pour la seconde fois avec la participation du slameur, et pour la troisième fois au total.
2. Etude du dossier de présentation résumant les objectifs et le déroulement du concours d'éloquence. Ces deux éléments nous aident à avoir une première approche de l'objet de l'activité selon l'enseignant.
3. Étude des motivations du slameur pour animer des ateliers de slam en milieu scolaire, grâce à un entretien mené au cours d'un festival de slam en juin 2019. Cet entretien nous permet d'appréhender l'objet de l'activité selon le slameur.
4. Captation audio-vidéo de 4 des 7 séances d'ateliers de slam : la 1^{ère}, la 3^{ème}, la 6^{ème} et la 7^{ème} qui a pris la forme d'une restitution dans l'établissement des textes écrits par les élèves. Ces captations vidéos effectuées à différents moments du projet nous permettent de percevoir des traces potentielles de développement de l'activité.
5. Rédaction des synopsis des séances et transcription verbatim des passages les plus emblématiques pour notre recherche, portant notamment sur la répartition des rôles entre le slameur et l'enseignant, ou encore sur l'objet de l'activité du point de vue des élèves.
6. Enfin, nous avons pu mener à ce jour deux interventions développementales. La première s'est déroulée juste après la troisième séance, tandis que la seconde a eu lieu juste après la sixième séance, au cours de la semaine qui a précédé la restitution publique des textes écrits et interprétés par les élèves. La troisième intervention développementale doit avoir lieu après la finale du concours d'éloquence, fin mai.

Nous avons rédigé un tableau récapitulatif chronologique de notre recueil de données, dont voici un extrait :

Tableau 1 : Recueil de données chronologique, février-avril 2021

Date	Type de séance	Thème/Objectif	Données recueillies	Traitement effectué
05/02/2021	Atelier slam séance 1 Séance de 2 heures	Séance de découverte du slam pour les élèves, début du processus d'écriture	Captation vidéo de la majeure partie de la séance, 8 vidéos en tout (1h19)	Montage vidéo, transcription verbatim. Repérage des passages pouvant servir de données miroir
19/02/2021	Atelier slam séance 3 Séance de 2 heures	Ecriture à partir d'un nouveau thème. Restitution par chaque élève d'un texte de son choix, écrit au cours de cette séance ou des deux précédentes. Debriefing entre les élèves et le slameur sur leur ressenti	Captation vidéo d'une partie de la séance, 4 vidéos (1h10)	Montage vidéo, synopsis, avec quelques passages transcrits verbatim. Repérage des données miroir Transcription verbatim
19/02/2021	Intervention développementale 1 Séance de 33 minutes	Développement de l'activité à partir d'une première stimulation	Captation vidéo intégrale	Transcription verbatim

Pour mener à bien les interventions développementales, nous avons utilisé la méthode de la double stimulation (Virkkunen, 2006).

La première stimulation, consiste, grâce à des données miroir, à identifier un conflit de motifs, par exemple, une différence d'objectifs entre le slameur et l'enseignant dans le travail à réaliser par les élèves. La documentation par les praticiens de la modélisation de leur système d'activité, proposée par la chercheuse, peut servir de support à la seconde stimulation. Les deux interventions développementales menées correspondent pour la première à la première stimulation, et pour la seconde à la seconde stimulation.

Première stimulation

Après avoir effectué une analyse de contenu de la 1^{ère} séance de slam, ainsi que des entretiens l'ayant précédée, plusieurs points ont été sélectionnés par la chercheuse pour favoriser les échanges entre slameur et enseignant. Ces données miroir ont été présentées au slameur et à l'enseignant :

Tableau 2 : Première stimulation

Points abordés	Données mobilisées	Intention de la chercheuse
----------------	--------------------	----------------------------

Objectifs des ateliers de slam pour le slameur et pour l'enseignant	Entretien avec le slameur en juin 2019 Entretien téléphonique ante séance avec l'enseignant Dossier de présentation du concours d'éloquence	Appréhender la perception de l'objet de l'activité pour le slameur et pour l'enseignant : l'objet est-il commun ? Faire prendre conscience aux praticiens de l'importance de l'objet de l'activité
Répartition des rôles entre le slameur et l'enseignant pendant les séances	Extrait de transcription de la formation « Faire et faire faire du slam » suivie par la chercheuse à La Rochelle en octobre 2019	Mieux comprendre les principes régissant la division du travail pendant les séances. Faire conscientiser cette division par les praticiens
Quelle coordination dans les consignes données aux élèves ?	Séance du 5 février comportant une contradiction dans les consignes données aux élèves pour conserver leurs textes	Recueillir le ressenti des praticiens sur cette dissonance pour éventuellement l'éviter
Que faire si certains élèves ne veulent pas poursuivre la tâche prescrite ?	Début de la séance du 5 février pendant laquelle l'enseignant rappelle aux élèves les règles d'assiduité	Vérifier la compatibilité de points de vue entre le slameur et l'enseignant sur les règles à respecter

Seconde stimulation

La seconde intervention développementale a eu lieu 5 semaines plus tard. Nous avons proposé au slameur et à l'enseignant de documenter la modélisation de leur système. Nous leur avons également présenté une schématisation de l'objet de l'activité du point de vue des élèves :

Tableau 3 : Seconde stimulation

Points abordés	Données mobilisées	Intention de la chercheuse
Présentation du schéma de confrontation des systèmes d'activité enseignant-slameur	Extraits verbatims des deux premières séances, première intervention développementale	Vérification de l'accord des praticiens avec l'analyse effectuée par la chercheuse sur les différents pôles des systèmes d'activité.
Présentation de l'analyse de l'objet de l'activité du point de vue des élèves	Transcription verbatim du debriefing ayant eu lieu entre le slameur et les élèves à la fin de la troisième séance	Vérification de l'accord des praticiens avec l'analyse effectuée par la chercheuse d'une évolution de l'objet de l'activité. S'ils partagent cette analyse, sont-ils d'accord avec cette modification de l'objet ?
Pourquoi faut-il que ce soit un enseignant qui soit présent au cours des ateliers puisqu'il estime ne pas être compétent ?	Extrait de la première intervention développementale	Faire réfléchir les deux praticiens sur la division du travail, et l'enseignant sur son sentiment d'incompétence
Point non prévu qui s'est ajouté suite à la séquence bouleversante vécue juste avant l'intervention	Texte déclamé par Margaux, victime de viol	Aucune intention préalable puisque ce point n'était prévu mais un besoin de la chercheuse d'aborder cette question

développementale : comment réagir face à des textes d'élèves livrant publiquement des traumatismes ?		
--	--	--

Premiers résultats

Nous présentons ici les premiers résultats d'un travail en cours dans le cadre d'une thèse. Nous avons identifié au cours des deux interventions développementales menées, mais aussi pendant le déroulement des séances, plusieurs moments de déplacements. Nous utilisons le terme de déplacement pour qualifier les moments de prise de conscience par les praticiens d'une modification de leur activité telle qu'elle devait se dérouler au départ, notamment dans la définition d'un objet partagé (objet commun) ou encore dans la répartition des rôles (division du travail). Cette manière de procéder nous permet de prendre en considération l'évolution temporelle de l'activité. Ces moments de discussion ont permis de faire émerger des indices de transformation potentielle du système d'activité, par exemple comme une expansion de l'objet. Nous choisissons ici de présenter un thème récurrent : favoriser le développement personnel des élèves grâce à ces ateliers qui leur permettent de mieux gérer et d'exprimer leurs émotions et sentiments.

Le schéma de présentation du système d'activité enseignant-slameur présenté aux praticiens au début de la seconde intervention développementale et servant de seconde stimulation est à la fois un résultat, puisqu'il représente le système d'activité à un instant T, et un outil de développement possible, puisqu'il peut être l'un des supports de l'intervention favorisant la discussion et l'expansion de l'objet de l'activité.

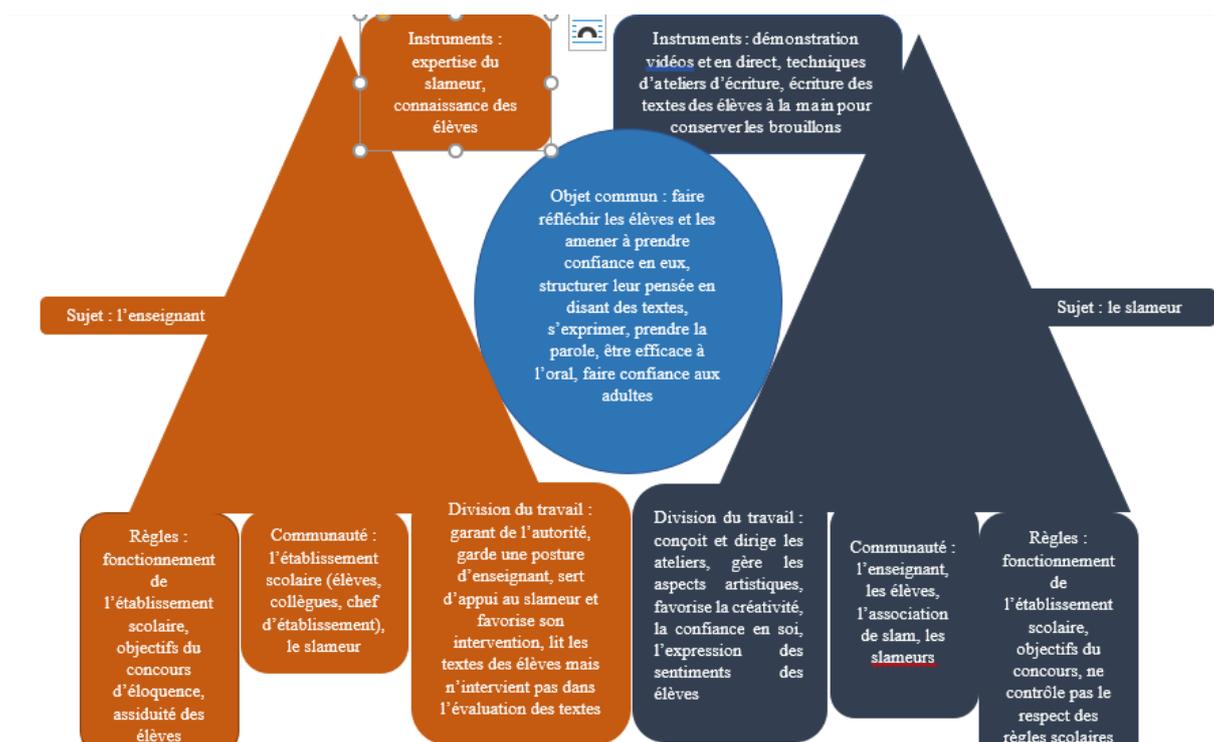


Figure 2 : Confrontation des systèmes d'activités enseignant-slameur

Ce schéma, réalisé à partir des données recueillies en milieu de projet, permet d'avoir une vision globale d'une activité avec un objet commun assez précis qui se dégage : faire réfléchir les élèves et les amener à prendre confiance en eux, structurer leur pensée en disant des textes, s'exprimer, prendre la parole, être efficace à l'oral, faire confiance aux adultes.

La question de l'objet et de son évolution potentielle est au cœur de notre analyse et est particulièrement développée dans nos interventions. Elle apparaît dès le début de la première intervention développementale (ID1) :

Enseignant : *On a Louane qui s'est exprimée en dernier, c'est une élève dont on connaît la situation... Là en ce moment elle est en difficulté (...) et je pense honnêtement que ça va lui faire un bien, ça a déjà dû lui faire un bien incroyable.*

L'une des questions servant de support à cette première stimulation portait sur les objectifs des ateliers de slam pour le slameur et pour l'enseignant. Dès cette première intervention, nous avons pu remarquer que l'objectif principal pour les deux intervenants n'était pas tant la participation au concours d'éloquence que la possibilité donnée aux élèves d'exprimer leurs difficultés, voire même leurs traumatismes les plus graves et ainsi de se sentir mieux. Ainsi, cette première intervention a permis au slameur et à l'enseignant de conscientiser l'objet commun de leur activité :

Slameur (entretien juin 2019) : *Donc les objectifs c'est vraiment de permettre à des jeunes de prendre confiance en eux, d'arriver à se libérer (...).*

Au cours de la seconde intervention développementale (ID2) nous avons présenté l'objet de l'activité selon les élèves, tel que nous avons pu le reconstituer en partant du debriefing ayant eu lieu entre le slameur et les élèves à la fin de la troisième séance :

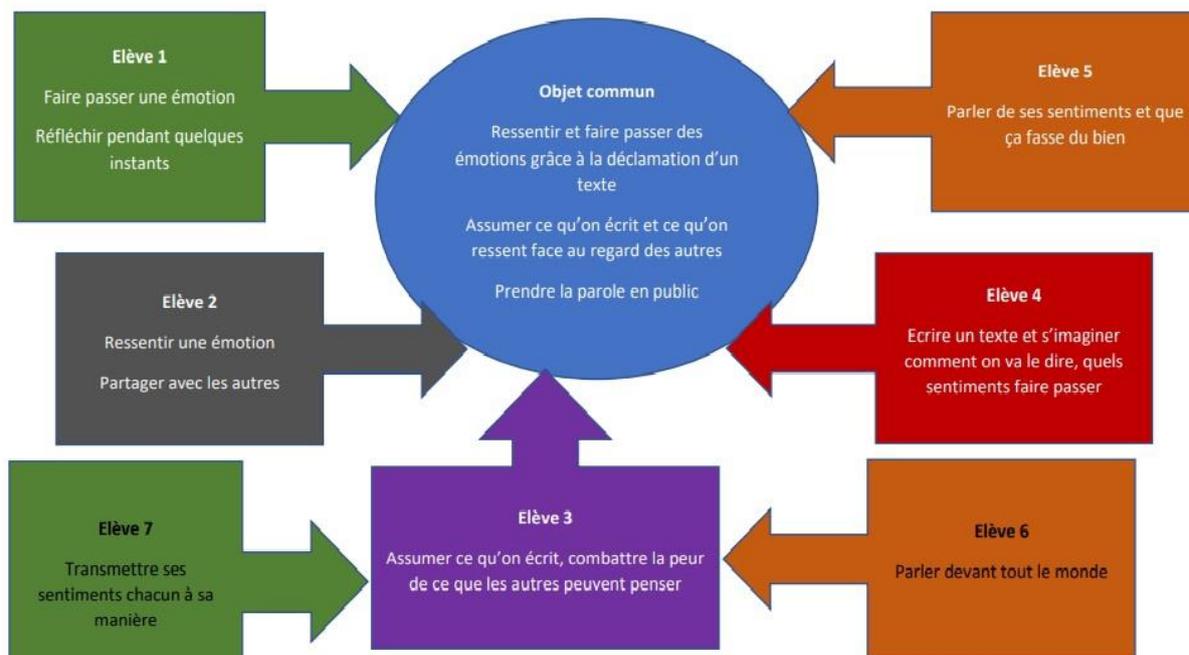


Figure 3 : l'objet de l'activité selon les élèves

La figure 3 fait ressortir un objet de l'activité assez homogène du point de vue des élèves. L'accent est mis sur le fait de ressentir et faire passer des émotions, et d'assumer face aux autres ce qu'on écrit et ce qu'on ressent. La prise de parole en public passe finalement en dernier, et la structuration de la pensée n'apparaît pas, ce qui nous amène à évoquer au cours de l'intervention une inversion des priorités à laquelle les praticiens adhèrent. L'enseignant interprète cette inversion comme inhérente à la particularité du groupe :

(...) en comparant à l'année dernière le groupe est différent, (...) l'ordre d'intervention des intervenants est différent (ID2).

Le slameur évoque quant à lui la difficulté de l'exercice lorsque la chercheuse souligne l'importance de l'expression des sentiments qui ressort dans les propos des élèves :

et c'est aussi ce qui est le plus difficile. Ils en ont besoin, ils en ont envie, mais maintenant y arriver c'est ça peut être complexe (slameur, ID2).

Comme nous l'avons mentionné dans le contexte, les slameurs sont de plus en plus amenés à intervenir dans le cadre de la préparation à des concours d'éloquence. On pourrait alors envisager l'activité d'animation d'ateliers de slam de poésie comme étant instrumentalisée au profit de la préparation aux concours d'éloquence. Or, le slam ne se réduit pas à l'éloquence et finalement les « récits de soi » déclamés par les lycéens ramènent les priorités vers les notions de partage et d'écoute chères au mouvement slam, ce qui a d'ailleurs fait l'objet de recherches en psychologie : « Il s'agit donc de faire en sorte que les adolescents puissent élaborer leur souffrance en se basant sur l'écrit et surtout de la verbaliser et la partager avec les autres (lors de la lecture de leur production) » (Ayosso Anignikin & Marichez, 2010, p.88).

Le slameur partage d'ailleurs cette priorité :

Bah moi c'est que par rapport aux objectifs du concours d'éloquence, déjà je suis pas là-dedans et puis surtout c'est parce qu'en tant qu'éducateur (...) moi ce qui m'intéresse le plus c'est pas tant le spectacle final, c'est plus ce qu'ils vont retenir pour leur propre développement personnel, sur le long terme (ID2).

La prise en compte du futur des adolescents est alors prégnante dans ces propos, ainsi que l'appropriation faite par le groupe d'un objet qu'on ne leur a finalement pas présenté dans cet objectif, comme le souligne le slameur :

Ouais y'a une certaine inversion mais c'est parce qu'en fait, moi je suis très conscient qu'ils ne m'appartiennent pas, et en fait il faut aussi que la chose leur appartienne à eux, donc oui on inverse parce qu'en fait il faut que eux aussi deviennent moteurs de la chose (ID2).

On peut ainsi considérer qu'un déplacement s'effectue au cours de cette seconde intervention développementale, lorsque l'enseignant prend conscience que l'activité n'est pas du tout la même que l'année précédente, et que des ajustements vont devoir être effectués par la suite pour tenir compte de la manière dont le groupe de lycéens a transformé les objectifs du projet :

Là la première intervention, le premier intervenant c'est T. (le slameur), avec la force de ses interventions, et avec la force du groupe fait qu'on l'a perdue (NB : l'empreinte éloquence du concours éloquence) et si on l'a perdue tant pis ! Mais l'objectif n'est plus forcément l'éloquence. Ça fait déjà une semaine ou deux je me dis derrière on va retravailler sur l'argumentation, on va retravailler avec la comédienne sur la mise en

scène, ça va pas se passer comme l'année dernière, euh et ça risque d'être des textes plus intimistes (...) la finalité, c'est de continuer à construire... (ID2).

On voit donc ici une prise de conscience partagée entre le slameur et l'enseignant sur une expansion de l'objet de l'activité, qui passe du développement de la confiance en soi à travers l'écriture au fait de ressentir et faire passer des émotions grâce à la déclamation d'un texte. Mais comme l'évoque le slameur, le travail sur l'éloquence n'a cependant pas disparu :

(...) ils ont commencé à mettre les formes dans l'expression sur scène, et donc il y avait de la théâtralité, et même si ce sont des choses très personnelles très douloureuses, y'a un tel jeu que ça rajoute un filtre (...) ils sont plus totalement euh sujets de ce qu'ils ressentent, ils le prennent à bras le corps, en tout cas ils l'exploitent ils le manipulent..

On peut cependant considérer que les lycéens se sont appropriés l'objet principal de l'activité en le transformant pour qu'il corresponde exactement à ce dont le groupe a besoin, à ce moment-là : la priorité donnée par l'enseignant et le slameur dans le cadre de ces ateliers à la réflexion, la confiance en soi, la structuration de la pensée et l'aisance à l'oral a évolué vers un espace et un moment permettant en premier lieu d'exprimer ses sentiments et émotions, de les partager et de les assumer, favorisant ainsi le développement personnel des lycéens.

Conclusion

Nous avons voulu dans cette étude de cas analyser les possibilités de développement potentiel de l'activité d'animation d'ateliers de slam de poésie menés par un slameur et un enseignant, pouvant être favorisé par l'intervention du chercheur. Le format de cette communication ne nous permettant pas de présenter l'ensemble des résultats, nous avons choisi ici l'un des aspects de l'expansion de l'objet de l'activité, à travers l'analyse d'une inversion des priorités au profit du développement personnel des lycéens. Avant le début des séances, nous avons identifié deux objets de l'activité, l'un du point de vue du slameur et l'autre du point de vue de l'enseignant, et relevé les éléments communs à ces deux objets, confirmés au cours des deux premières interventions (figure 2). La seconde intervention et la présentation de données miroir a permis aux praticiens de prendre conscience de l'existence d'un troisième objet, celui qui ressort dans les propos des élèves.

Nos interventions ont permis aux praticiens de prendre conscience des motifs de cette expansion, et de la manière de s'y adapter. Cette recherche est cependant encore en cours, une troisième intervention développementale devant être menée après la finale du concours

d'éloquence fin mai. Il nous faudra alors vérifier si cette expansion de l'objet de l'activité s'est vérifiée.

Références :

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série 1*, 5-16.

Ayoub A., Berthomier N., Octobre S., Thoumelin C. et Touahir M. (2019). Trois élèves sur quatre touchés par au moins une action ou un projet relevant de l'éducation artistique et culturelle. *Culture chiffre*, n° 3, pp. 1-16.

Ayosso Anignikin, Y. & Marichez, H. (2010). Écrire, déclamer, inventer : l'expérience d'un groupe thérapeutique de slam pour adolescents. *Enfances & Psy*, 3(3), 85-94.

Baeza, C. & Le Floch, M-C. (dir.) (2015). Expérience esthétique et culture scolaire : quelles alliances possibles au service du développement global d'un enfant ? *Spirale*, n° 56.

Bonnery, S. et Deslyper, R. (2020). Enseignement de l'art, Art à l'école : tour d'horizon des recherches en France. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, hors-série n°7 : scolarisation de l'art, artistisation de l'école* (p. 5-40).

Carraud, F. (2012). Expérimentation dans un collège ECLAIR : le travail enseignant entre logique scolaire et logique artistique. *Sociologies pratiques*, 2(2), 73-84.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki, Orienta-Konsultit Oy.

Engeström, Y. (2000). *Activity Theory as a framework for analysing and redesigning work*. *Ergonomics*, 43(7), 960-974. doi:10.1080/001401300409143

Engeström, Y. (2001). *Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. doi:10.1080/1363908002002874

Engeström, Y. (2003). *Activity Theory and social and individual transformations*. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamahi (Eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.

Filiod, J.-P. (2017). Faire ensemble. Enjeux du partage du travail éducatif en contexte d'éducation artistique. *Quaderni*, n° 92, p. 49-61.

Grosstephan, V. et Lémonie, Y. Double stimulation, apprentissage expansif et développement de l'activité de pilotage d'un institut universitaire. 55ème congrès de la SELF, Jan 2021, Paris (visio), France. hal-03202824

Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique*, Québec, PU de Laval.

Kerlan, A. (2004). L'art pour éduquer ? La dimension esthétique *dans le projet de formation postmoderne*. *Éducation et Sociétés*, n° 19, pp. 83-97.

Lémonie, Y. et Grosstephan, V. (2021). *Une mise en chantier conceptuelle, épistémologique et méthodologique pour instrumenter une ergonomie développementale*

Leontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Éditions Sociales.

Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du Progrès.

Mili, I. & Rickenmann, R. (dir.) (2018). Didactique des arts : acquis et développement. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 23, Revue du HEP Tessin.

Owen, C. (2008). Analyser le travail conjoint entre différents systèmes d'activité », *Activités* [En ligne], 5-2. <http://journals.openedition.org/activites/2053>

Sannino, A. (2011). Activity theory as an activist and interventionist theory. *Theory & Psychology*, 21(5), p. 571-597.

Tomás, J. & Clot, Y. (2016). Sens et valeurs du travail. Dans : Gérard Valléry éd., *Psychologie du Travail et des Organisations : 110 notions clés* (pp. 383-386). Paris : Dunod.

Tomás J-L., Iaven M., Simonet P. et Clot Y. (2020). Activité et vision professionnelle. *Revue d'anthropologie des connaissances* [En ligne], 14-3, mis en ligne le 01 septembre 2020, consulté le 04 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rac/6814> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rac.6814>

Virkkunen, J. (2006). Dilemmes dans la construction d'une capacité d'action partagée de transformation. *Activités revue électronique.*, 3(1), 19-42.

Vygotski, L. (1987). *Mind in society : The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA : Harvard University Press.

Vorger, C. (2011). *Poétique du slam : de la scène à l'école. Néologie, néostyles et créativité lexicale*. France : Université de Grenoble. Thèse de doctorat.