

## Médiation culturelle par le slam : une expérience de (re)connexions chez des élèves du secondaire

## Cultural Mediation through Slam: An Experience of (Re)Connections among Secondary School Students

Marie-Christine Beaudry, Université du Québec à Montréal  
[beaudry.marie-christine@uqam.ca](mailto:beaudry.marie-christine@uqam.ca)

Sylvain Brehm, Université du Québec à Montréal  
[brehm.sylvain@uqam.ca](mailto:brehm.sylvain@uqam.ca)

Sarah Hammoun, Université du Québec à Montréal  
[hammoun.sarah@courrier.uqam.ca](mailto:hammoun.sarah@courrier.uqam.ca)

Isabelle Carignan, Université TÉLUQ  
[isabelle.carignan@teluq.ca](mailto:isabelle.carignan@teluq.ca)

Kathleen Sénéchal, Université du Québec à Montréal  
[senechal.kathleen@uqam.ca](mailto:senechal.kathleen@uqam.ca)

**Résumé :** Nous présentons les résultats d’une recherche descriptive sur les effets d’un dispositif de médiation culturelle fondé sur le slam, offert par un organisme culturel montréalais. Le dispositif combine ateliers avec une artiste-médiatrice et un spectacle. Un questionnaire a documenté l’expérience de 80 élèves de 5<sup>e</sup> secondaire. Les analyses montrent une reconfiguration des représentations de la poésie et de l’écriture ainsi qu’une participation accrue, particulièrement chez des élèves peu intéressées par les activités culturelles scolaires. Le dispositif redistribue les vulnérabilités au sein de la classe et crée des conditions de reconnexion à soi, aux autres et à l’art.

**Mots-clés :** Médiation culturelle; Slam; Adolescents

La médiation culturelle en contexte scolaire organise des rencontres actives entre les élèves, les œuvres et les artistes en cherchant à décroquer l’école, à élargir l’accès aux arts et à soutenir des espaces de parole. Le Cadre de l’UNESCO pour l’éducation culturelle et artistique (2024) souligne d’ailleurs l’importance de garantir à tous les élèves des expériences soutenues de rencontre avec les arts, conçues pour ouvrir des espaces d’apprentissage où se déploient une pluralité de savoirs et d’expériences. Dans cette perspective, nous envisageons la médiation culturelle comme un espace susceptible de soutenir des mouvements de (re)connexion à soi, aux autres et à l’art, entendus comme des déplacements dans la manière dont les élèves se situent par rapport à eux-mêmes, aux pratiques artistiques et au groupe. Nous parlons de (re)connexion pour insister sur le fait que les élèves ne partent pas de liens inexistant, mais reconfigurent, renforcent ou mettent à l’épreuve des rapports déjà établis.

Des recherches ont montré les effets positifs de la médiation culturelle en contexte scolaire sur la motivation des élèves, leur confiance en soi, leur engagement et le climat de classe (Dezutter et al., 2024; Greene et al., 2018; Hall et Thomson, 2007, 2017). Cela étant, la parole des élèves et la complexité des expériences qu'ils vivent dans ces médiations restent moins explorées (Ruppin, 2015). Ces médiations demeurent par ailleurs vulnérables : récemment, au Québec des compressions budgétaires dans les programmes de soutien culturel en milieu scolaire ont été envisagées, tandis qu'en Nouvelle-Écosse, elles ont été mises en œuvre. Cette vulnérabilité rappelle la nécessité de documenter ce que la médiation culturelle rend possible pour les élèves afin d'alimenter les débats sur son maintien et son financement.

Le présent article rend compte d'une recherche descriptive<sup>1</sup> menée auprès d'élèves du secondaire qui ont participé à un dispositif de médiation culturelle fondé sur le slam et porté par un organisme culturel montréalais. Cet article apporte trois contributions à la compréhension des médiations culturelles en contexte scolaire : il identifie les conditions qui soutiennent ou freinent la participation dans un dispositif fondé sur le slam; il montre comment une médiation participative peut redistribuer les vulnérabilités en ouvrant ou fermant des possibilités de participation; enfin, il documente l'expérience déclarée des élèves en termes de (re)connexion à soi, aux autres et à l'art, en examinant ce que ce type de dispositif transforme ou non dans leurs rapports à la poésie, à l'écriture et à la participation en classe.

### Considérations théoriques

Dans ce qui suit, nous situons d'abord la médiation culturelle puis nous montrons en quoi le slam constitue un genre artistique particulièrement pertinent pour la médiation culturelle.

#### *La médiation culturelle*

La médiation culturelle recouvre diverses pratiques : les formes transmissives reposent sur des animations ou des vulgarisations, au cours desquelles un médiateur transmet un savoir sur l'art à un public principalement placé en position de réception. À l'inverse, les dispositifs participatifs créent des espaces de dialogue dans lesquels les participants sont invités à formuler leur compréhension des œuvres et à s'engager dans des pratiques de création (Bordeaux, 2017). C'est sur cette dernière forme de dispositifs que la présente recherche a été menée.

Les dispositifs misant sur une participation s'inscrivent dans une conception de l'expérience artistique comme une expérience active et signifiante (Dewey, 2010; Greene, 2001). Ils contribuent à décroquer des univers souvent tenus à distance : ils reconfigurent les relations entre œuvres, institutions et publics, en modifiant concrètement les conditions de la rencontre (par exemple, le lieu et le temps de la rencontre, la place accordée à la parole des participants) (Bordeaux, 2017; Greene, 2001). Cependant, cette forme de médiation ne garantit pas à elle seule la rencontre avec l'art. Tout dispositif porte en lui la possibilité de non-rencontre (indifférence, résistance, retrait), ce qui oblige à penser finement les conditions concrètes dans lesquelles la participation est rendue possible (Ghebaour, 2013; Morizot et Zhong Mengual, 2018). Ces conditions relèvent à la fois de la configuration des tâches (leur ancrage dans les expériences des participants, la place laissée au choix et à l'interprétation) et d'une posture d'hospitalité, soit un cadre relationnel où chacun est autorisé à s'engager à sa mesure, de l'écoute discrète à la prise de parole active (Dewey, 2010; Greene, 2001). Dans cette perspective, la médiation culturelle opère comme un geste de reliance (Morin, 1999) : non pas une connexion créée ex nihilo, mais une reconfiguration de liens déjà là, parfois fragilisés notamment par les frontières des institutions

scolaires et culturelles entre les pratiques artistiques dites légitimes et les pratiques des participants.

Lorsqu'elle est déployée en milieu scolaire, la médiation culturelle prend des formes multiples (ateliers de création animés par des artistes, résidences d'artistes dans les écoles, sorties culturelles) qui mettent explicitement en jeu ces questions de reliance entre élèves, arts et institutions (Beaudry et al., 2024). Les effets sur les élèves dépendent toutefois de la qualité de la participation qui leur est proposée. Plusieurs recherches ont relevé l'importance d'une participation réelle et active (Harland et al., 2000; Lemonchois, 2010; Lemonchois et Ouvrard, 2016; Park et al., 2015). Lemonchois et Ouvrard (2016) rappellent d'ailleurs que la participation ne se réduit ni à la présence en classe ni à l'exécution de consignes. Elle implique plutôt des décisions de la part des élèves (formuler des questions, confronter des points de vue, contribuer aux choix qui orientent l'exploration et la création), des expérimentations et des créations avec l'artiste dans une posture d'accompagnement horizontale plutôt que descendante. Les travaux de Denac (2014) et de Gulla (2018) montrent enfin que cette participation exige une attention soutenue de la part des élèves, rendue possible par des situations d'observation lente et partagée, où la parole des élèves est accueillie et respectée, et où la création prolonge la réception initiale.

C'est dans ce cadre d'une médiation participative, attentive aux conditions concrètes de la rencontre et à la possibilité de non-rencontre, que nous situons le dispositif de slam étudié.

### *Le slam*

Forme de poésie orale performée, le slam est à la fois art de la parole et écriture de soi. Il offre aux élèves un espace d'expression ancré dans leur quotidien, leurs émotions et leurs préoccupations, tout en les amenant à travailler la langue de manière consciente, à l'oral comme à l'écrit (Bomans, 2020; Émery-Bruneau et Néron, 2016). Dans le contexte scolaire, le slam peut brouiller les frontières entre art « savant » et pratiques culturelles des élèves, et s'inscrit plus largement dans un renouvellement des pratiques poétiques en classe : la poésie n'est plus seulement envisagée comme un objet d'étude, mais comme une expérience à vivre, à dire et à partager. Bomans (2020) montre que la pratique du slam transforme le rapport à la langue : la parole poétique devient un vecteur de reconnaissance et un lieu d'appartenance partagée dans un cadre légitimé par l'école. Émery-Bruneau et Néron (2016) soulignent également que le slam constitue un espace d'affirmation de soi où s'articulent des choix d'écriture et des gestes performatifs (voix, corps, postures). Des travaux anglophones mettent par ailleurs en évidence sa contribution au développement des compétences en littératie et à la construction d'identités de lecteurs et d'auteurs (Bean et Brennan, 2014; Weinstein, 2010).

Somers-Willett (2009) décrit le slam comme un espace public de négociation identitaire et de valorisation de voix marginalisées, dimension prolongée en milieu éducatif par des travaux en pédagogie sur la littératie critique (Bean et Brennan, 2014; Davis, 2018). Le slam apparaît ainsi comme un genre de reliance, qui articule la pratique artistique, la langue et la communauté dans une expérience à la fois linguistique, corporelle et collective. Cela en fait un médium privilégié pour la médiation culturelle en contexte scolaire : les élèves peuvent éprouver leur pouvoir d'expression, participer à un espace de parole et habiter la langue autrement. Fallenbacher-Clavien et al. (2025) insistent d'ailleurs sur la nécessité d'installer en classe un temps expérientiel, centré sur l'attention sensible au texte et sa mise en voix, et un temps didactique consacré à la construction de savoirs sur la poésie. Elles soulignent l'importance de dispositifs qui permettent à la fois de « vivre » le texte poétique (mise en voix, travail du rythme et de la sonorité) et de verbaliser cette expérience.

Cette compréhension du slam s'inscrit dans un courant plus large de pédagogies ancrées dans les cultures hip hop qui mettent en avant l'importance de travailler avec les répertoires culturels des jeunes plutôt que malgré eux. Emdin (2013; 2016), par exemple, montre comment des dispositifs s'appuyant sur le rap et le slam peuvent soutenir l'engagement des élèves, la construction d'identités d'auteurs et une littérature critique, à condition que la salle de classe soit pensée comme un espace dans lequel les expériences des élèves sont reconnues comme des sources légitimes de savoir. La performance hip hop peut alors devenir un modèle pédagogique : l'enseignant, à l'image de l'artiste sur scène, travaille entre autres la relation avec le public, l'énergie collective et la présence pour susciter la curiosité et la participation des élèves. Sans se réclamer explicitement de ces pédagogies, le dispositif de médiation par le slam étudié ici en partage des points de convergence, notamment la centralité de la performance des élèves, l'ancrage des activités dans leurs expériences et le rôle de l'artiste comme modèle de présence et de prise de risque.

### **Considérations méthodologiques**

Pour comprendre ce qui se joue chez les élèves, une recherche descriptive a été menée sur les effets d'un dispositif de médiation culturelle fondé sur le slam.

### ***Dispositif de médiation culturelle étudié***

Le dispositif a été créé par la Place des Arts de Montréal (désormais PDA), qui propose une médiation culturelle qui amène les élèves à participer activement (Crête-Reizes, 2022). La PDA l'offre depuis plus de 10 ans aux élèves du secondaire de la région montréalaise.

Au fil d'un parcours qui alterne entre observation attentive des œuvres, partage des compréhensions des élèves et mises en situation créatives avec le slam, les élèves écoutent, écrivent et performant leurs propres textes, plutôt que de se cantonner dans une position de réception. Le dispositif comprend deux ateliers de 75 minutes en classe animés par un ou une artiste-médiatrice. Le premier atelier vise à faire découvrir le slam comme pratique poétique orale et performative. Les élèves y écoutent des textes, échangent sur leurs impressions, s'initient à certaines caractéristiques du genre (la voix, le rythme, l'adresse au public) et réalisent des expérimentations d'écriture et de mise en voix à partir de consignes ouvertes. Le second atelier est davantage centré sur l'appropriation et la création. Les élèves effectuent des exercices favorisant l'expression corporelle et vocale (par exemple, la création de machines humaines, l'utilisation du corps et de la voix pour exprimer des émotions, etc.), explorent différentes manières de dire leurs textes et le retravaillent. L'accent est mis sur l'exploration, l'essai et le partage avec des modalités variées : seul, en équipe, en grand groupe, à l'écrit, à l'oral, assis au bureau, debout. Quelques jours plus tard, les élèves assistent à une performance de slam de David Goudrault de plus d'une heure à la PDA et prennent part à une rencontre avec lui après le spectacle.

Le dispositif de la PDA articule ainsi des temps d'écoute, d'écriture, de performance et d'échange, en proposant aux élèves une expérience du slam à la fois comme pratique artistique, espace d'expression et forme de rencontre.

### ***Description des participantes***

Ce sont 80 filles de 5<sup>e</sup> secondaire (17 ans) inscrites dans une école privée de la région de Montréal et leur enseignante de français qui ont participé à la recherche. L'enseignante a proposé à l'équipe de recherche d'interroger ses élèves. Il s'agit donc d'un échantillonnage non

probabiliste de convenance, ce qui implique un biais possible d'autosélection et ne permet pas de revendiquer une représentativité statistique de l'ensemble de la population scolaire, notamment en ce qui concerne la diversité sociale, sectorielle et de genre (Fortin et Gagnon, 2016). Le contexte d'une école privée de la région de Montréal est à la fois une limite et une condition de possibilité de la recherche. Il ne permet pas de revendiquer une représentativité de l'ensemble du réseau scolaire québécois, mais s'inscrit dans un milieu où les médiations culturelles avec des organismes sont déjà bien implantées et où une enseignante de français, fortement engagée dans les activités culturelles, a choisi de porter ce projet. Les trois groupes de l'enseignante présentent toutefois une certaine hétérogénéité quant aux profils scolaires et sociaux, ce qui offre un terrain propice à l'exploration de la diversité des expériences vécues, en cohérence avec la visée descriptive de notre recherche.

Nous détaillons ci-dessous les élèves. Sur le plan sociodémographique et culturel, elles présentent une hétérogénéité, avec la présence d'élèves boursières, issues d'un milieu socioéconomique moins favorisé, et d'élèves de première et de deuxième génération d'arrivants allophones. Les répondantes montrent un niveau d'engagement non négligeable envers les activités artistiques et culturelles dans leur vie privée : 67,5 % disent avoir beaucoup d'intérêt, 30 % un intérêt moyen et seulement 2,5 % déclarent ne pas en avoir du tout. Toutes participent à au moins une activité culturelle dans leur vie privée, comme aller au cinéma, lire ou voir des expositions. Par ailleurs, 65 % des élèves déclarent avoir des pratiques culturelles qui les amènent à créer dans leur vie privée (dessiner, jouer de la musique, chanter, etc.). Quant à leur intérêt pour les activités culturelles en contexte scolaire : 32,5 % déclarent avoir beaucoup d'intérêt, 60 % déclarent un intérêt moyen tandis que 7,5 % indiquent ne pas s'y intéresser. La comparaison avec leurs pratiques et l'engagement en dehors de l'école met en lumière un décalage non négligeable entre les deux sphères, la proportion d'élèves déclarant un fort intérêt pour les activités culturelles diminuant de 35 points de pourcentage en contexte scolaire. Selon l'enseignante, les élèves vivent chaque année au moins une activité culturelle organisée par les enseignants, par exemple une sortie pour voir un spectacle ou une rencontre avec un auteur. Le dispositif de la PDA s'inscrit ainsi dans un contexte favorable aux activités culturelles, tout en devant composer avec des degrés d'engagement variés au sein de l'échantillon et avec des profils contrastés : une petite proportion d'élèves est décrite par l'enseignante comme très « scolaires », fortement investies dans leur travail, très respectueuses des règles et des attentes, mais aussi parfois davantage prises dans des enjeux de performance, tandis que d'autres entretiennent un rapport plus distancié aux exigences scolaires.

Enfin, l'enseignante de français se décrit comme très intéressée par les activités culturelles dans sa vie privée et intègre régulièrement des dispositifs artistiques à son enseignement.

### ***Outils de collecte des données***

Un questionnaire électronique, conçu par l'équipe de recherche en collaboration avec l'enseignante, a été administré aux élèves en classe deux jours après la sortie-spectacle. Structuré en deux sections, il comportait des questions à visée quantitative et des questions ouvertes à visée qualitative. La première section visait à recueillir des données sociodémographiques, les habitudes et l'intérêt des élèves face aux activités culturelles dans leur vie privée et à l'école. La seconde section était consacrée à l'expérience vécue. Les six questions portaient sur l'appréciation générale du dispositif, les ateliers avec l'artiste-médiatrice, le spectacle, les

apprentissages perçus (ou non), l'expérience globale (éléments appréciés ou non et les raisons) et la participation au projet, en lien avec la participation habituelle aux activités scolaires.

Deux entrevues semi-dirigées de 30 minutes ont été menées avec l'enseignante. La première documentait sa connaissance du groupe, le déroulement du dispositif et sa perception de ses effets. La seconde, réalisée après l'analyse, visait à lui présenter les résultats et à recueillir ses réactions, afin d'affiner l'interprétation des résultats dans une perspective qualitative-interprétative (Kaufmann, 2016).

### **Analyse des données**

Les questions fermées ont permis de recueillir des données structurées sur les élèves tout en laissant place à des variations de positionnement (questions dichotomiques, matrices, échelles de Likert, choix multiples). Les questions ouvertes ont favorisé l'expression d'opinions et de vécus plus nuancés.

L'analyse quantitative a reposé sur le codage des réponses aux questions fermées afin de réaliser des analyses descriptives portant sur chaque variable, ainsi que des analyses d'association entre les variables, selon les standards proposés par Grenon et Viau (2002). Le traitement des données quantitatives a d'abord fait l'objet d'analyses descriptives (fréquences, moyennes et médianes) permettant de restituer le profil global de l'échantillon, poursuivi par des analyses d'association. Le test de Spearman (Grenon et Viau, 2002) a été utilisé pour examiner la significativité statistique, la direction et la force entre les variables ordinales, alors que le test exact de Fisher (Fisher, 1922) a été retenu pour analyser les associations entre les variables catégorielles (nominales et binaires) ainsi qu'entre les variables catégorielles et ordinales, en raison de fréquences théoriques inférieures à 5. Dans le cadre de comparaisons multiples, nous avons appliqué la correction de Holm (Holm, 1979) afin de contrôler le risque d'erreur de type I au seuil de  $\alpha=.05$ . Compte tenu du caractère non probabiliste de l'échantillon, ces analyses ne visent pas à produire des inférences à grande échelle, mais à éclairer des mouvements observables au sein des groupes étudiés. Les analyses quantitatives jouent ici un rôle de cartographie : elles permettent d'établir l'ampleur et la direction des associations (notamment entre profil d'intérêt initial et appréciation du dispositif), de baliser les tendances générales de l'échantillon, et d'identifier des sous-groupes d'élèves sur lesquels les données qualitatives permettent ensuite de se concentrer. Elles ne visent pas à démontrer de façon inférentielle, mais à documenter et à orienter l'analyse qualitative.

Le traitement des données qualitatives repose sur les réponses ouvertes, analysées selon une approche thématique et interprétative (Paillé et Mucchielli, 2016). Dans un premier temps, un codage a été réalisé à partir d'une lecture exhaustive des verbatim, afin de repérer les unités de sens récurrentes et les variations dans les manières dont les élèves décrivent leur expérience du dispositif. Ce codage ouvert a conduit à l'élaboration d'un premier répertoire de catégories provisoires (par exemple, appréciation du projet, émotions ressenties, participation, rapport au slam, effets perçus sur soi, sur les autres), révisé et précisé au fil des allers-retours entre les données et les catégories. Dans un second temps, ces catégories ont été regroupées en thèmes plus englobants. Les entretiens avec l'enseignante ont été mobilisés en triangulation, pour situer ces thèmes dans le contexte de la classe et discuter des écarts éventuels d'interprétation.

### **Résultats**

Dans ce qui suit, les analyses quantitatives sont mobilisées pour caractériser des tendances générales et documenter certaines associations entre profils d'élèves et appréciation du

dispositif, tandis que les réponses ouvertes et les entretiens avec l'enseignante permettent de comprendre plus finement comment ces tendances se traduisent dans les expériences vécues.

### ***Intérêt pour le dispositif et profils de participation***

Les résultats, tant issus des données quantitatives que qualitatives, permettent de saisir la manière dont les élèves ont perçu le dispositif de médiation, à la fois en termes d'appréciation globale et de variations selon leurs profils d'intérêt initial pour les activités culturelles en contexte scolaire.

Ainsi, l'appréciation est largement positive : 40 % des élèves déclarent avoir « beaucoup aimé » le dispositif, 55 % l'avoir « moyennement aimé » et seulement 5 % « pas du tout aimé », ce qui indique qu'une très large majorité y a trouvé un intérêt réel. Lorsque cet intérêt est comparé à celui déclaré pour les activités culturelles en contexte scolaire en général, on observe une hausse de 7,5 points du niveau d'intérêt, ce qui montre que le dispositif est davantage apprécié que les activités culturelles scolaires habituelles, même si cette progression demeure relativement modeste. Les analyses de corrélation indiquent toutefois que l'effet positif du dispositif se concentre surtout chez les élèves qui se disent au départ « pas du tout » ou « moyennement » intéressés par les activités culturelles à l'école. Ces dernières se déplacent vers un niveau d'intérêt plus élevé que leur niveau de base, alors que les élèves déjà très intéressés par les activités culturelles scolaires formulent parfois un jugement plus mitigé à l'égard du dispositif.

Les commentaires écrits viennent préciser cette appréciation. Le spectacle est décrit comme un moment fort, stimulant et dynamique, perçu comme bien adapté à un public adolescent et contribuant à rendre la poésie plus accessible et attrayante. Les ateliers sont appréciés pour leur caractère interactif, ludique et créatif, la possibilité de « faire autre chose que de la grammaire » (el-3) et d'expérimenter une plus grande liberté d'expression. Les analyses croisées confirment que le dispositif suscite un intérêt particulièrement marqué chez des élèves qui, au départ, se disent peu ou moyennement intéressés par les activités culturelles à l'école, ce qui rejoint l'idée d'un « plus » offert par le dispositif pour des profils moins scolaires. Pour autant il n'entraîne pas une adhésion unanime chez celles qui manifestaient déjà un fort intérêt pour ce type d'activités.

La participation des élèves apparaît quant à elle contrastée, mais globalement soutenue. Quelques élèves indiquent avoir participé de manière limitée ou avec réticence, en précisant par exemple que le slam ne les intéressait pas, que « l'écriture n'est pas pour [elle] » (el-34), ce qui renvoie à un rapport difficile à l'écriture scolaire, ou encore par peur du jugement des pairs (« J'avais peur d'être jugée » el-64). Certaines de ces élèves décrivent une participation modulée selon le type d'activité, en indiquant par exemple qu'elles ont moins participé lors des partages de slams à voix haute, mais davantage lors des activités de groupe. D'autres élèves estiment que leur participation est demeurée stable, en déclarant avoir participé autant que d'habitude, ce qui suggère que le dispositif a mobilisé un engagement scolaire déjà présent sans le transformer en profondeur. À l'inverse, un nombre important d'élèves disent avoir davantage participé qu'à l'ordinaire, en expliquant qu'elles ont pris plus souvent la parole, se sont davantage impliquées dans les exercices ou ont accepté de lire leur texte devant le groupe. Elles associent cette participation accrue à l'intérêt pour l'objet même du dispositif, mais aussi au caractère dynamique, original et interactif des ateliers, vécus comme une rupture bienvenue avec les routines du cours de français (« Ça permettait de nous détendre des études intenses du cours de français » el-54). Les élèves soulignent en particulier qu'elles ont participé plus volontiers aux

activités de groupe et aux tâches impliquant toute la classe qu'aux activités individuelles, jugées plus stressantes. Les jeux de mise en voix, les exercices où « on bougeait plus » (el-79) et les activités qui plaçaient toutes les élèves en action (parler, bouger) ont été identifiés comme des moments favorisant la participation, parce que l'attention n'est pas centrée sur une seule personne et que la performance est partagée. Les élèves qui se décrivent comme timides ou craintives par rapport au regard des autres indiquent qu'elles se sont senties plus à l'aise dans ces configurations collectives qui atténuent le sentiment d'exposition.

Plusieurs élèves décrivent le dispositif comme une occasion de se dépasser : « J'ai essayé de me pousser un peu et de participer plus que d'habitude » (el-76), « Je suis sortie de ma zone de confort » (el-60), en soulignant le rôle décisif de l'artiste-médiatrice. Les encouragements, la bienveillance et la rétroaction professionnelle de cette dernière sont fréquemment mentionnés comme des leviers de participation : « La responsable de nos ateliers était très ouverte, compréhensive et encourageante » (el-75), « L'artiste était très bonne à nous montrer qu'on est capable d'écrire et qu'on a tous cette passion en nous » (el-60). L'ambiance de sécurité émotionnelle a permis à plusieurs élèves de sortir de leur zone de confort, expression qui revient très fréquemment dans leur propos, et de découvrir que « c'est okay d'être "silly" devant la classe parce qu'en fin de compte tout le monde le fait » (el-73), ce qui les amène à prendre davantage de risques, à partager leurs textes et à s'investir dans les activités.

L'enseignante confirme ces constats : les ateliers ont permis à des élèves habituellement discrètes ou peu engagées dans les activités de classe de se montrer autrement, en donnant à voir des compétences d'écriture, d'interprétation et de créativité qui ne se manifestent pas toujours dans les tâches plus scolaires. Ces élèves se sont davantage saisies des occasions de participer en groupe, de lire leurs textes ou de proposer des idées lors des exercices collectifs. À l'inverse, les élèves restées le plus en retrait sont celles ayant un profil très scolaire, qui participent habituellement de manière soutenue mais qui se sont montrées ici plus réticentes à s'exposer dans des activités perçues comme plus risquées, sur le plan affectif, parce qu'elles sont nouvelles et moins balisées.

### ***Reconfiguration des représentations***

Le dispositif semble contribuer à reconfigurer les représentations de la poésie et de l'écriture pour une partie importante des élèves. Plusieurs commentaires associent la poésie scolaire traditionnelle à quelque chose d'ennuyant ou trop centré sur les règles, alors que le slam est perçu comme une pratique plus amusante, dynamique et proche de leur univers, notamment parce qu'il permet d'aborder des thèmes qui les touchent et de s'éloigner de la grammaire au profit d'une exploration plus libre de la langue. Des élèves disent avoir découvert que la poésie « n'a pas besoin d'être ennuyante » (el-23) et qu'il existe « plusieurs façons de consommer l'art et d'en créer » (el-17), ce qui élargit leur représentation de ce qui peut être considéré comme poétique. Ce déplacement se manifeste aussi dans la manière dont elles décrivent leur expérience d'écriture. Plusieurs participantes évoquent la prise de conscience que « l'écriture peut être amusante et divertissante » (el-8) et la surprise de se découvrir « capables d'écrire des petits poèmes » (el-41), alors même que certaines se présentent comme pas très bonnes en écriture ou peu intéressées, en temps normal, par les poèmes.

Le fait d'écrire en vue d'une mise en voix modifie également la perception de l'écriture comme processus et instrument de communication. Les élèves déclarent avoir pris conscience d'une nouvelle finalité attribuée à l'écriture, dès lors que cette dernière est déterminée par une intention. Plusieurs commentaires insistent sur l'importance de l'intonation, du rythme ou du

non-verbal et montrent que les élèves ne conçoivent plus le texte uniquement comme un produit destiné à l'enseignante, mais comme une étape d'un processus de prise de parole adressée à un public. Des élèves ont découvert la langue et le corps comme des ressources non seulement pour s'exprimer, mais aussi pour agir sur le public (par le rire, l'émotion, le suspense, etc.), que ce soit lors des activités de lecture de textes, de jeux de mime ou des créations collectives avec le corps. Certaines indiquent qu'elles se sont senties plus à l'aise pour participer dans ces formats performatifs et collectifs, qui ont permis de se divertir, de rire avec leurs amies et de se sentir moins jugées, notamment parce que ces formes d'écriture et de performance ne sont pas évaluées à l'aune des attentes scolaires habituelles.

### ***(Re)connexion à soi et aux autres***

Le dispositif a permis à plusieurs élèves de (re)découvrir des dimensions d'elles-mêmes liées à leur capacité à dire, à écrire et à se montrer. Elles prennent conscience qu'elles peuvent mettre en mots des expériences sensibles qui les concernent directement et qu'elles sont capables d'exprimer des émotions et des vécus personnels. Plusieurs découvrent aussi qu'elles peuvent se dépasser, en s'autorisant à sortir de leur zone de confort : lire leur texte, participer à des activités de mise en voix ou s'engager dans des jeux scéniques qu'elles auraient auparavant évités. Des élèves qui se percevaient comme très réservées ou peu à l'aise à l'oral réalisent qu'elles sont capables de s'exprimer devant les autres. Celles qui affirmaient que l'écriture n'était pas pour elles ou qu'elles n'aimaient pas les poèmes découvrent qu'elles peuvent y prendre plaisir et se surprennent à se reconnaître comme « bonne[s] à écrire » (el-14), même si la prise de parole demeure exigeante. Elles découvrent enfin qu'elles peuvent produire des textes qu'elles jugent dignes d'être partagés, oser les lire et contribuer à des activités collectives, ce qui s'accompagne de sentiments de fierté, de satisfaction et de reconnaissance.

Les réponses ouvertes font apparaître que le dispositif favorise également une (re)connexion aux autres, en soutenant la construction, dans la classe, d'une communauté au sein de laquelle on s'exprime et s'écoute. Plusieurs élèves évoquent le plaisir d'entendre les textes des autres et de rire avec leurs amies pendant les ateliers, en expliquant que ces moments leur ont permis de mieux connaître leurs camarades et de voir certaines d'entre elles autrement. Le partage des textes et les activités collectives deviennent l'occasion de tisser des liens, de se sentir « toutes ensemble » (el-41) et de participer à une expérience commune plutôt qu'à une simple succession de tâches scolaires. Certaines mentionnent avoir été touchées par les textes de leurs camarades, en découvrant que « plusieurs filles étaient douées en poésie » (el-11) ou en soulignant que les activités ont permis de mieux les connaître. La mise en mots d'expériences sensibles opère au niveau individuel, en permettant à chaque élève d'exprimer des préoccupations et des affects individuels, mais aussi au niveau collectif en instaurant la circulation de récits et d'émotions au sein du groupe. Le dispositif apparaît ainsi, dans les propos des élèves, comme un espace où l'on peut se dire et s'écouter autrement, et se laisser surprendre par les capacités des autres. Les élèves relient explicitement cette dynamique à une transformation du climat de classe. Elles soulignent que les activités de groupe ont créé « un environnement de confort » (el-53), ont « brisé la glace » (el-46) entre certaines élèves et ont encouragé des élèves qui parlent peu d'habitude à s'engager davantage. Quand elles disent que « tout le monde participait » (el-21) ou que les activités ont permis de se divertir et de s'amuser avec leurs amies, elles témoignent d'un climat plus détendu, propice à la circulation des paroles et à la reconnaissance mutuelle.

### ***Le rôle de l'artiste-médiatrice***

Enfin, l'analyse des propos des élèves fait ressortir un élément clé dans ce dispositif de médiation : le rôle de l'artiste-médiatrice. Les élèves attribuent explicitement leur intérêt et leur participation accrue, leur découverte de leur capacité et la découverte des autres à la posture de l'artiste-médiatrice, décrite comme « très gentille » (el-55), « dynamique » (el-78), « patiente et encourageante » (el-19) et capable de les rendre à l'aise de partager leurs textes. Une élève insiste sur la valeur de la rétroaction de « quelqu'un dont c'est le métier » (el-37), qui l'a aidée à percevoir son écriture comme légitime. Les élèves mentionnent ses encouragements constants dans les deux ateliers, son attitude bienveillante et dynamique, ou encore la manière dont elle rendait acceptable le fait d'être un peu différent devant les autres. Plusieurs soulignent qu'il était possible de ne pas participer ou de participer « volontairement et non par force » (el-31), ce qui a contribué à installer un cadre dans lequel le jugement négatif a été atténué et où les hésitations ont été accueillies comme faisant partie du processus créatif.

### **Discussion**

#### ***Portées et limites du dispositif***

Le dispositif étudié, en tant que médiation culturelle par le slam, s'apparente à une expérience esthétique *située* au sens de Dewey (2010) : les perceptions, les sensations, les réflexions, les apprentissages des élèves se tissent au fil d'un enchaînement d'actions signifiantes (écouter, interpréter, écrire, réécrire, performer) plutôt que dans une simple consommation de contenus poétiques et une relation de déférence imposée à l'égard de textes légitimés par l'institution scolaire. Les résultats convergent ici avec ceux de Harland et al. (2000), qui montrent que des projets artistiques substantiels soutiennent le développement de compétences expressives, de la coopération et d'un sentiment d'appartenance, davantage que des gains strictement scolaires. La spécificité de ce dispositif tient notamment au fait qu'il repose sur une participation réelle des élèves : celles-ci ne se contentent pas d'exécuter des consignes mais prennent des décisions (choix de thèmes, de procédés, d'intonation), négocient des formes de mise en voix et coconstruisent des performances et des interprétations. Il présente plusieurs traits des contextes riches en arts décrits par Bamford (2006) : présence d'une artiste-médiatrice, temps significatif consacré au processus créatif et valorisation de la prise de risque plutôt que de la seule conformité.

Les activités sur le slam jouent également un rôle pivot : elles déplacent les représentations de l'écriture d'un produit conforme aux attentes scolaires vers une parole située, adressée à un public de pairs, performée en mobilisant voix, corps et rythme. Les élèves ont décrit la poésie slamée comme plus amusante, plus proche de leur univers et plus ouverte à leurs répertoires langagiers, ce qui rejoint les analyses qui font du slam un genre de reliance entre arts légitimes et cultures juvéniles (Bean et Brennan, 2014). Pour une proportion importante d'élèves, l'expérience du processus créatif avec le slam est l'occasion de se mettre à l'épreuve, de faire preuve d'audace et d'initiative, et de découvrir qu'elles sont capables d'écrire et de prendre la parole devant les autres, même lorsqu'elles se disent a priori peu à l'aise à l'oral ou avec l'écriture. L'accueil réservé par le groupe aux textes et aux performances confère à ces prises de parole une existence et une légitimité qui renforce l'agentivité de certaines élèves et reconfigure leur place dans la classe (nous y reviendrons). Ces mouvements de dépassement de soi s'inscrivent dans une conception de l'expérience au sens de Dewey (2010) : l'élève fait effectivement quelque chose de ce qui lui arrive, en liant action, réflexion et transformation de soi. Ces constats rejoignent les travaux d'Emdin (2013; 2016), qui mettent en lumière le potentiel

de formes comme le rap ou le slam pour soutenir l'engagement, la prise de parole et la construction d'identités d'auteurs, à condition que les élèves puissent exercer un pouvoir réel sur les thèmes, les textes et les modalités de performance. Dans le dispositif étudié, le rôle de l'artiste-médiatrice et la place accordée aux choix des élèves contribuent à créer un espace dans lequel la parole poétique devient un lieu de reconnaissance et de participation.

Cependant, le dispositif ne produit pas les mêmes effets pour toutes, et des limites demeurent. Ces limites apparaissent particulièrement marquées chez des élèves déjà peu intéressées par le slam ou saturées par des expériences antérieures, ainsi que chez celles qui n'aiment pas parler devant la classe. Pour ces participantes, le dispositif ne parvient pas à lever entièrement les freins liés à l'exposition de soi et à la vulnérabilité inhérente à l'écriture et à la performance, même lorsque les activités sont jugées divertissantes. Dans le contexte scolaire où les élèves sont des publics captifs, ces résultats rappellent que la présence en classe ne doit pas être confondue avec une adhésion à la rencontre avec l'art, et que la possibilité de non-rencontre (indifférence, résistance, retrait) demeure constitutive de toute médiation (Morizot et Zhong Mengual, 2018).

### ***Redistribution des vulnérabilités***

Les résultats montrent que le dispositif de médiation par le slam ouvre des possibles pour des élèves habituellement plus discrètes ou moins investies dans les formats d'activités culturelles et scolaires plus traditionnels, tout en déstabilisant certaines élèves très scolaires, qui se montrent plus réticentes à s'exposer dans des activités perçues comme moins balisées et plus risquées sur le plan affectif. On note ainsi ce que nous proposons de nommer une « redistribution des vulnérabilités » : le processus par lequel un dispositif de médiation participatif modifie, au moins temporairement, la répartition des risques liés à l'exposition de soi au sein d'un groupe. Dans les formats scolaires dominants (enseignement magistral, explication de texte, réponse orale en classe), la vulnérabilité liée à la prise de parole pèse de manière asymétrique sur les élèves dont les formes d'expression s'éloignent des normes académiques valorisées : celles qui maîtrisent moins bien le registre scolaire, qui parlent peu, ou qui se perçoivent comme peu légitimes en français. Le slam, en introduisant d'autres critères de légitimité (la sincérité du propos, la présence corporelle, l'ancrage émotionnel, le rythme) redistribue cette charge : des élèves habituellement en retrait trouvent des conditions favorables pour se rendre visibles et légitimées, tandis que des élèves très scolaires, dont la légitimité repose sur la maîtrise des codes académiques, se retrouvent dans un espace moins balisé, perçu comme plus risqué.

Cette redistribution n'est pas une égalisation des places ni une abolition des inégalités d'expression; elle constitue plutôt une reconfiguration temporaire des asymétries, qui ouvre des possibilités de participation nouvelles pour certaines, tout en questionnant les repères chez d'autres élèves. Pour les dispositifs de médiation culturelle en milieu scolaire, ce constat a des implications directes : il invite à concevoir les modalités de participation (solo ou collective, orale ou écrite, performée ou partagée en petit ou grand groupe) comme des leviers de régulation de la vulnérabilité dans la classe, et non comme de simples variations pédagogiques neutres. Si les ateliers permettent d'élargir les formes de participation reconnues, ils ne garantissent pas que toutes les élèves se sentent également autorisées à prendre la parole; la participation demeure une construction fragile, qui suppose un travail fin sur la diversité des modalités d'engagement et sur la reconnaissance du droit de ne pas tout dire.

### ***Un laboratoire de micro-reconfigurations***

La classe constitue, le temps du dispositif, un laboratoire de micro-reconfigurations, et l'artiste-médiatrice en est le levier décisif. Les élèves lui attribuent explicitement leur participation accrue : elles soulignent le climat de confiance qu'elle instaure, ses encouragements, sa manière de rendre la prise de parole accessible et sa capacité à légitimer leurs textes comme des œuvres dignes d'être entendues. Recevoir une rétroaction de quelqu'un dont c'est le métier confère à l'écriture des élèves une existence autre que scolaire : une existence artistique. Cette posture d'accompagnement, plus latérale que magistrale, rejoint ce que Kind et al. (2007) décrivent dans les partenariats artistes-enseignants comme des espaces interstitiels, des entre-deux (*in-between spaces*) : ici, l'artiste n'est pas seulement experte ou animatrice, mais partenaire dans une co-construction pédagogique qui ouvre d'autres possibles de participation pour les apprenantes. Lorsque les artistes travaillent aux côtés des enseignants et des élèves dans une logique de co-apprentissage, ils contribuent à renforcer la confiance, la prise de risque créative et la légitimité de la voix des élèves (Schlaack et Simpson Steele, 2018).

C'est précisément cette posture qui rend possible la redistribution des vulnérabilités décrite plus haut. En introduisant une figure d'autorité dont la légitimité ne repose pas sur l'évaluation scolaire, le dispositif ouvre un espace où les risques de l'expression ne sont plus basés sur la seule réussite académique. L'artiste-médiatrice contribue à faire émerger et exister les paroles des élèves comme des prises de parole légitimes, des expressions d'expériences et de points de vue singuliers. Les propos de l'enseignante confirment cet effet : des élèves habituellement discrètes se sont saisies d'occasions de participer, de lire leurs textes ou de proposer des idées lors des exercices collectifs, ce qui a contribué à repositionner leur place dans le groupe aux yeux de leurs pairs et de l'enseignante elle-même.

Le dispositif apparaît alors, dans la perspective de l'esthétique de la rencontre (Morizot et Zhong Mengual, 2018), comme un espace où coexistent reconnections et résistances. Il montre que des pratiques artistiques comme le slam et des ateliers participatifs avec des artistes-médiateurs peuvent effectivement permettre de se (re)connecter à soi, aux autres et à l'art en milieu scolaire, mais seulement au prix d'un travail continu sur les asymétries de pouvoir, les vulnérabilités et les frontières entre les élèves qui se sentent autorisées à parler et celles qui vivent encore en marge. Les formes de présence, d'écoute et de prise de parole travaillées dans les ateliers rejoignent l'idée d'espaces artistiques qui incitent les gens à entrer plutôt qu'à les exclure, en ouvrant des possibilités de cohabitation et de reconnaissance mutuelle au sein de la classe. Mais ce laboratoire demeure situé : il dépend d'un contexte précis, d'une artiste et d'une enseignante particulières, et de conditions organisationnelles favorables, ce qui invite à la prudence dans toute tentative de généralisation.

## Conclusion

La recherche documentée ici montre que la médiation culturelle par le slam peut, dans le cadre d'une classe, déplacer les représentations de la poésie et de l'écriture, reconfigurer temporairement les places au sein du groupe et soutenir des mouvements de reconnection à soi, aux autres et à l'art. Ces effets sont particulièrement sensibles chez des élèves peu réceptives aux activités culturelles scolaires habituelles, ce qui fait du dispositif un atout pour des profils que les formes dominantes d'enseignement rejoignent moins aisément. Le concept de redistribution des vulnérabilités proposé vise à nommer précisément ce mouvement : en introduisant d'autres critères de légitimité que ceux des normes scolaires dominantes, la médiation participative par le slam reconfigure la répartition des risques liés à l'exposition de soi, ouvrant des possibles pour certaines élèves.

Ces reconfigurations demeurent partielles, situées et réversibles. Elles dépendent de conditions concrètes (posture d'accompagnement de l'artiste-médiatrice et configuration des tâches) qui ne se reproduisent pas automatiquement d'un contexte à l'autre. La possibilité de non-rencontre reste constitutive de toute médiation, et la prudence s'impose dans toute tentative de généralisation. Ces résultats plaident néanmoins pour la poursuite et le financement de ce type de dispositifs, au moment où des programmes d'artistes à l'école font face à des compressions. Ils ouvrent également des pistes pour de futures recherches : étudier des contextes scolaires plus diversifiés, examiner la durabilité des effets dans le temps pour mieux comprendre les conditions qui rendent ces expériences possibles.

## Références

- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Waxmann.
- Bean, E et Brennan, K. R. (2014). Youth Voices: Performance Poetry as a Platform for Literacy, Creativity, and Civic Engagement. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk*, 5(1), 1-7. <https://doi.org/10.58464/2155-5834.1197>.
- Beaudry, M.-C., Crête-Reizes, M., Lemonchois, M. et Carignan, I. (2024). L'éducation esthétique pour développer la médiation culturelle à l'école : quelles retombées sur les enseignants et les artistes? *Revue canadienne de l'éducation*, 47(3), 756-783. <https://doi.org/10.53967/cjee-6019>.
- Bomans, D. (2020). Le slam : du projet didactique à l'expérience humaine. *Éducation et francophonie*, 48(1), 33-52. <https://doi.org/10.7202/1070099ar>.
- Bordeaux, M.-C. (2017). La médiation culturelle face aux nouveaux paradigmes du développement culturel. Dans N. Casemajor, M. Dubé, J.-M. Lafortune et È. Lamoureux (dir.), *Expériences critiques de la médiation culturelle* (p. 111-132). Presses de l'Université Laval.
- Crête-Reizes, M. (2022). *Co-construire du sens : récit d'un modèle novateur de formation*. [https://e65b86b1-5ff3-4aa0-83ed-5b5ea48564fa.filesusr.com/ugd/747555\\_7c2048ea0958448ebbd1da5dd1460158.pdf](https://e65b86b1-5ff3-4aa0-83ed-5b5ea48564fa.filesusr.com/ugd/747555_7c2048ea0958448ebbd1da5dd1460158.pdf).
- Davis, C. (2018). Writing the self: Slam poetry, youth identity, and Critical Poetic Inquiry. *Art/Research International*, 3(1), 114-131. <https://doi.org/10.18432/ari29251>.
- Denac, O. (2014). The Significance and Role of Aesthetic Education in Schooling. *Creative Education*, 5(19), 1714-1719. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.519190>.
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Gallimard.
- Dezutter, O., Nizet, I., Lépine, M., Smith, J., Beaudry, M.-C., Nadeau, A., et Baribeau, A. (2024). *Comment optimiser les impacts des projets culturels de longue durée sur la motivation et l'engagement scolaire des élèves du troisième cycle du primaire et du secondaire?* Rapport de recherche, Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires, 2021-OPLR-295557.
- Emdin, C. (2013). Pursuing the pedagogical potential of the pillars of hip-hop through sciencemindedness. *International Journal of Critical Pedagogy*, 4(3), 75-94. <https://janeway.uncpress.org/ijcp/article/677/galley/1268/view/>
- Emdin, C. (2016). *For White Folks Who Teach in the Hood*. Beacon Press.
- Émery-Bruneau, J. et Neron, 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. [https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2016\\_1\\_Emery\\_Neron.pdf](https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2016_1_Emery_Neron.pdf).
- Fallenbacher-Clavien, F., Gabathuler, C. et Michelet, V. (2025). Formes attentionnelles, pratiques du poème et temporalité scolaire. *Raisons éducatives*, 29(1), 43-65. <https://doi.org/10.3917/raised.029.0043>.
- Fisher, R. A. (1922). On the interpretation of  $\chi^2$  from contingency tables, and the calculation of P. *Journal of the Royal Statistical Society*, 85(1), 87-94. <https://fr.scribd.com/document/829895237/fisher-exact-test-paper>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> éd.). Chenelière éducation.

- Ghebaour, C. (2013). Les non-publics de la culture. Une approche ethnographique de situations de réception demi-contraintes. *Revue internationale de communication sociale et publique*, 9, 77-94. <https://doi.org/10.4000/communiquer.145>.
- Greene, M. (2001). *Variations on a Blue Guitar*. Teachers college Press.
- Greene, J. P., Hitt, C., Kraybill, A., et Bogulski, C. A. (2015). Learning from live theater: students realize gains in knowledge, tolerance, and more. *Education Next*, 15(1), 54-61. <https://www.educationnext.org/learning-live-theater/>
- Greene, J. P., Erickson, H. H., Watson, A. R., et Beck, M. I. (2018). The play's the thing: Experimentally examining the social and cognitive effects of school field trips to live theater performances. *Educational Researcher*, 47(4), 246-254. <https://www.jstor.org/stable/44971907>.
- Grenon, G. et Viau, S. (2002). *Méthodes quantitatives en sciences humaines*. Gaëtan Morin.
- Gulla, A. N. (2018). Aesthetic Inquiry: Teaching Under the Influence of Maxine Greene. *The High School Journal*, 101(2), 108-115. <https://doi.org/10.1353/hsj.2018.0004>.
- Hall, C., et Thomson, P. (2007). Creative partnerships? Cultural policy and inclusive arts practice in one primary school. *British Educational Research Journal*, 33(3), 315-329. <https://doi.org/10.1080/01411920701243586>.
- Hall, C., et Thomson, P. (2017). *Inspiring school change: Transforming education through the creative arts*. Routledge.
- Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I., et Haynes, J. (2000). *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*. National Foundation for Educational Research. <https://www.nfer.ac.uk/media/3m1f0uxw/eaj01.pdf>.
- Holm, S. (1979) A simple sequentially rejective multiple test procedure. *Scandinavian Journal of Statistics*. 6, 65-70.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Kind, S., de Cosson, A., Irwin, R. L., et Grauer, K. (2007). Artist-teacher partnerships in learning: The in/between spaces of artist-teacher professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 839-864. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ780821.pdf>.
- Lemonchois, M. (2010). Quelle est la participation des élèves lors d'interventions d'artistes dans des écoles primaires ? *Encounters on Education*, 11, 99-114.
- Lemonchois, M. et Ouvrard, É. (2016). La participation à des projets culturels dans des écoles montréalaises en milieu défavorisé : un vecteur d'émancipation ? *Revue internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles*, 11, 1-14.
- Morin, E. (1999). *Relier les connaissances : le défi du XXI<sup>e</sup> siècle*. Seuil.
- Morizot, J., et Zhong Mengual, J. (2018). *L'esthétique de la rencontre : Expérience et éducation artistique*. Seuil.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Park, A., Reichenbach, R. et Schmidt, F. (2015) *Médiation culturelle dans et pour les écoles : critères de qualité et recommandations*. Universität Zürich.
- Ruppin, E. (2015). Les effets des activités culturelles sur les élèves : entre engagement et transformation. *Revue française de pédagogie*, 191, 87-98.
- Schlaack, N. et Simpson Steele, J. (2018). The collaborative residency project: The influence of co-teaching on professional development in arts integration. *International Journal of Education & the Arts*, 19(11). <https://doi.org/10.18113/P8ijea1911>.

- Somers-Willett, S. B. A. (2009). *The cultural politics of slam poetry: Race, identity, and the performance of popular verse in America*. University of Michigan Press.
- UNESCO (2024). *Cadre de l'UNESCO pour l'éducation Culturelle et artistique*.  
[https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/02/WCCAE\\_UNESCO%20Framework\\_FR\\_0.pdf](https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/02/WCCAE_UNESCO%20Framework_FR_0.pdf).
- Weinstein, S. (2010). "A unified poet alliance": The personal and social outcomes of youth spoken word poetry programming. *International Journal of Education & the Arts*, 11(2).  
<http://www.ijea.org/v11n2/v11n2.pdf>.

---

<sup>1</sup> Cette recherche, financée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), a été menée conformément aux normes éthiques et approuvée par l'institution universitaire de la chercheuse principale.