

## Performances poétiques slamées par des élèves du secondaire québécois : espace d'existence et d'affirmation de soi. Et quels apprentissages?<sup>1</sup>

Judith Émery-Bruneau et Joey Néron

### Résumé

L'apprentissage du slam est prescrit dans les programmes d'enseignement du français au secondaire québécois depuis 2009, même si la pratique sociale existe depuis moins d'une dizaine d'années au Québec. Les enseignants ont donc peu à peu fait entendre du slam ou visionner des performances slamées en classe; d'autres ont même fait participer leurs élèves au *Grand slam du secondaire*, une joute de slam interscolaire. Nous nous sommes alors demandées quelles sont les caractéristiques textuelles et sémantiques récurrentes dans les textes d'élèves-slameurs? Quels thèmes privilégient-ils davantage? Quels procédés d'écriture utilisent-ils le plus fréquemment? À quoi ressemblent leurs performances poétiques slamées? Notre étude repose sur trois objectifs : 1) décrire les caractéristiques textuelles et sémantiques des textes slamés par les élèves; 2) décrire les caractéristiques vocales et corporelles de leurs performances poétiques; 3) comprendre les liens entre la performance poétique slamée et les textes écrits par les élèves. Notre analyse montre que la performance slamée est un espace d'existence et d'affirmation de soi pour les élèves. Quant à leurs apprentissages, bien que la transposition didactique de ce genre ne semble pas achevée, la pertinence didactique de son enseignement nous apparaît manifeste pour amener les élèves à transformer leur rapport à l'écrit, à préparer et à réaliser une performance orale consciente, et à exprimer leurs réceptions singulières et collectives.

### Mots-clés

Slam, genre, didactique, adolescents, pratique sociale, pratique langagière, existence

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

### Auteurs

Judith Émery-Bruneau, professeure Université du Québec en Outaouais, [judith.emery-bruneau@uqo.ca](mailto:judith.emery-bruneau@uqo.ca)

Joey Néron, étudiante Université du Québec en Outaouais, [nerj01@uqo.ca](mailto:nerj01@uqo.ca)

---

<sup>1</sup> Article scientifique inédit.

# Performances poétiques slamées par des élèves du secondaire québécois : espace d'existence et d'affirmation de soi.

## Et quels apprentissages?<sup>2</sup>

Judith Émery-Bruneau et Joey Néron

### 1. Le slam à l'école secondaire québécoise

Le slam, ou *slam poetry*, est une pratique sociale et langagière originellement exercée dans un bar de Chicago au milieu des années 1980. Il aura fallu une vingtaine d'années avant que le slam ne s'installe au Canada. En effet, son apparition au Canada anglais est plutôt récente (2004, Ottawa) et plus encore au Québec, où la première joute de slam francophone a eu lieu en 2006, à Montréal. Étonnamment, trois ans plus tard, ce genre apparaissait officiellement dans les programmes d'enseignement du français au secondaire (MÉLS, 2009). Or, avant même que le slam n'ait été didactisé, les enseignants ont dû mettre en place des séquences d'enseignement qui, tout en enseignant ce genre, le découvrent au fur et à mesure (Brunel et Émery-Bruneau, 2016), parfois avec l'aide de slameurs invités dans leur classe pour transmettre des savoirs d'expérience. Les collaborations entre ces derniers et des enseignants ont rapidement donné lieu à une adaptation de la pratique sociale de référence au contexte scolaire : le *Grand slam du secondaire*, joute interscolaire, a été mise en place en 2010. Afin que des élèves de différentes écoles participent à cette joute, ils doivent d'abord écrire et performer un premier slam en classe. Ensuite, les cinq meilleures performances slamées de chaque classe, évaluées par les élèves, sont sélectionnées. Ces cinq élèves performant alors leur slam devant tous les élèves de leur école : les trois élèves ayant obtenu les points les plus élevés (octroyés par des juges de la salle) participent alors à la joute du *Grand slam du secondaire*.

Mais pourquoi enseigner le slam? L'ethnologue Gregory (2008), après avoir mené une enquête auprès de slameurs et d'enseignants, a identifié trois raisons expliquant la pertinence du slam à l'école : il s'agit d'une activité qui génère généralement de l'enthousiasme chez les jeunes (p.71); en plus d'être stimulant, c'est un outil accessible et pertinent pour travailler la littératie (p.73-74); la joute pousse les élèves à travailler autant leurs compétences scripturales qu'orales (performance), ce qui permettrait par la même occasion de motiver les élèves les moins engagés en classe et de faciliter le développement de leur confiance en soi (p.72). Spécialiste du slam en France, Vorger (2012 : 29) ajoute que la pratique du slam « peut favoriser l'appropriation linguistique en influant sur le rapport à la langue, en jouant sur sa dimension ludique et sur les frontières entre écrit et oral, s'agissant d'écrire pour dire. » Or, malgré une montée fulgurante du slam dans le milieu scolaire québécois (Émery-Bruneau, 2016), et après avoir invité « certains [élèves] [à] trouver leur voix ou tout au moins l'envie d'écrire » (Vorger, 2012 : 42) avec le slam, nous disposons encore de peu de connaissance spécifique sur les caractéristiques textuelles des slam d'élèves québécois ou sur la manière dont ils réalisent leurs performances poétiques dans une joute. Nous nous sommes donc demandé quelles sont les caractéristiques textuelles et sémantiques récurrentes dans leur slam? Quels thèmes privilégient-ils davantage? Quels procédés d'écriture utilisent-ils le plus fréquemment? À quoi ressemblent les performances poétiques livrées par les élèves?

Nous nous intéressons au slam produit par des adolescents, comme l'ont entre autres étudié des chercheurs en linguistique (Vorger, 2011, 2012, 2015), en littératie (Boultif, 2012), en pédagogie (Brown, 2011; Chetouani 2011), en psychologie (Ayosso Anignikin et Marichez, 2010) ou même en ethnologie (Gregory, 2008). Toutefois, plutôt que de porter notre attention sur, notamment, l'apport du slam au développement de la confiance en soi (Ayosso Anignikin et Marichez), sur le slam comme moyen ludique de jouer avec les mots (Boultif), comme tremplin pour étudier la poésie (Vorger) ou sur le slam comme façon de faciliter la prise de parole en public (Chetouani), comme l'ont notamment montré ces quelques études, notre recherche, inscrite dans le champ de la didactique du français, s'intéresse précisément aux slams produits par des élèves en classe de français et performés dans une joute interscolaire dont les règles se rapprochent en grande partie de la pratique sociale de référence. Étant donné que nous avons déjà observé et décrit les objets travaillés dans des séquences d'enseignement du slam (Émery-Bruneau et Yobé, 2015), il nous appa-

<sup>2</sup> Article scientifique inédit.

raissait désormais essentiel de poursuivre notre compréhension de l'enseignement du slam au secondaire en analysant les textes et les performances slamées des élèves. Dès lors, pour cette contribution, nos objectifs sont triples : 1) décrire les caractéristiques textuelles et sémantiques des textes slamés par les élèves; 2) décrire les caractéristiques vocales et corporelles de leurs performances poétiques; 3) comprendre les liens entre la performance poétique et les textes écrits par les élèves. Cette analyse s'inscrit dans une perspective résolument didactique.

## 2. Cadre théorique : slam et performance poétique

Le slam pratiqué en contexte de joute comporte cinq aspects essentiels : la poésie, la performance, la compétition, l'interaction avec les spectateurs et le lien avec cette communauté (Smith et Kraynak, 2009 : 14). La poésie n'est toutefois pas la seule forme de texte écrit présent dans le corpus des performances slamées : on y produit aussi des récits de soi, des contes et des discours politiques, notamment (Émery-Bruneau et Yobé, 2015). En outre, la performance étant une pratique de l'oralité, ses liens avec l'écrit sont incontournables étant donné que le slam n'est pas un exercice d'improvisation comme peut l'être notamment le *rap battle*, très répandu dans le mouvement hip-hop, ni un genre musical comme le *rap*. En effet, « structuré par l'oralité et par certains éléments formels tels que les rimes, le rythme, le débit, le *flow*, il favorise une mise en pratique équilibrée, de l'oral et de l'écrit, et permet de faire le lien avec les textes poétiques » (Brown, 2011 : 159). C'est pour cette raison que le slam est associé à la performance poétique, comme l'a décrit l'ethnologue Gregory : « Performance poetry is commonly used within poetry communities to refer to work that is performed orally rather than presented on the page, and that allies itself more with the conventions of slam than with those of the “academic” poetry world » (2008 : 204). Dans le cas du slam exercé en contexte scolaire, la dimension « communauté » n'est pas la même que celle de la pratique sociale de référence : dans ce dernier cas, les gens réunis sont soit des slameurs amateurs ou expérimentés, soit des spectateurs intéressés, curieux, passionnés par le slam (Émery-Bruneau et Yobé, 2015). En contexte scolaire, la « communauté » est celle de la forme scolaire (Vincent, Lahire et Thin, 1994; Lahire, 2008) : il s'agit de groupes d'élèves provenant de différentes classes d'une même école, ou d'écoles d'une même région, et de leurs enseignants, tous partageant un même but, soit celui d'apprendre à reconnaître les caractéristiques du slam, à comprendre des textes slamés et à développer des compétences scripturales et orales du genre slam.

Que signifie le terme *performance* dans la joute de slam? Plus spécifiquement, qu'entend-on par *performance poétique*? Par exemple, pour Smith et Kraynak (2009), la performance poétique de la scène slam se définit ainsi : « The marriage of a text to the artful presentation of poetic words onstage to an audience that has permission to talk back and let the performer know whether he or she is communicating effectively » (2009 : 5-6). Mais déjà au moment où le slam naissait à Chicago dans les années 1980, la notion de performance était étudiée par les critiques littéraires, dont le médiéviste et spécialiste de la poésie orale, Paul Zumthor, qui affirmait que la performance « c'est l'action complexe par laquelle un message poétique est simultanément transmis et perçu, ici et maintenant » (Zumthor, 1983 : 32). Pour lui, il s'agit d'une « action orale-aurale complexe [...] [dans laquelle] se recoupent les deux axes de toute communication sociale : celui qui joint le locuteur à l'auteur; et celui sur quoi s'unissent situation et tradition » (Zumthor, 1987 : 248). La performance, comme celle exercée dans le slam, est « destiné[e] à être dit[e], écouté[e], scandé[e], et non à être lu[e], sa forme sonore est primordiale » (Chetouani, 2011 : 88). La notion de performance poétique renverrait donc à cette relation entre un texte, sa représentation artistique par un performeur (le slameur en l'occurrence), laquelle est située dans un temps et un espace où des spectateurs réagissent spontanément. Ces derniers sont invariablement nécessaires pour qu'il y ait performance, car la performance ne peut échapper à cette interaction de la production-réception. L'influence du contexte (espace/temps) est aussi non négligeable, indépendamment de la capacité du poète de renoncer à son environnement, puisque « le poème garde sa mobilité et le slameur sa liberté d'interprétation » (Vorger, 2011 : 157). Dans le cas de la performance poétique réalisée dans une joute de slam, les spectateurs font partie de ce contexte, de ce « ici et maintenant », de cette *immédiateté*, c'est-à-dire qu'ils sont ancrés dans l'espace et le temps de la performance. L'*immédiateté* est au cœur de la notion de performance poétique puisque c'est probablement l'élément qui la différencie le plus de la poésie écrite. Le message poétique est mis en scène, non comme un simple jeu théâtral, mais plutôt comme une quatrième dimension de la poésie, où un dialogue (voire un trialogue) a lieu entre le slameur, son texte et les spectateurs. Dans un article publié à

titre posthume, Zumthor (2008 : 186) a d'ailleurs expliqué comment l'auditeur (ou le spectateur) participe à la performance, dans cette interaction production-réception :

« Une sorte de pacte lie l'auditeur à l'interprète. L'auditeur admet que l'œuvre transmise en performance, grâce à l'art de tel interprète qu'il entend et qu'il voit, est unique et non réitérable. Le même texte, dit ou chanté dans d'autres circonstances, par un autre interprète, ne sera pas tout à fait le même texte : ce qui diffère entre ces deux performances se définit principalement en termes de perception et d'émotion, c'est-à-dire par rapport à ce qu'a de plus personnel la réception de l'œuvre. [...] Des rapports de réciprocité s'établissent, en performance, entre l'interprète, le texte et l'auditeur, et provoquent l'interaction de chacun de ces trois éléments avec les deux autres. [...] tout interprète adapte en quelque manière sa voix, son action, et les modalités du texte transmis à la nature, ou même aux réactions immédiates, de l'auditoire. On pourrait ainsi sans paradoxe distinguer deux rôles dans la personne de l'auditeur : celui de récepteur et celui (au moins, virtuel) de co-auteur. »

Dans le cas de la performance poétique réalisée dans une joute de slam, le slameur est l'interprète de ses propres textes. Le contexte (scène ouverte, joute régulière ou finale régionale, par exemple) variera toutefois, en plus des spectateurs présents et de leurs réactions immédiates, car certains auront déjà un *horizon d'écoute* (Vorger, 2011), c'est-à-dire des attentes à l'égard du texte slamé (certains élèves de notre corpus pourraient par exemple avoir déjà entendu des slams de leurs camarades en classe alors que d'autres pourraient s'attendre à voir/entendre des performances semblables à celles des slameurs expérimentés, etc.), de l'élève-slameur (thèmes liés à des préoccupations d'adolescents, référents culturels ou scolaires communs, attitude, âge, etc.) ou, plus largement, du slam (comme spectacle, art oratoire, etc.). Par conséquent, des slameurs peuvent, au moment d'entrer sur scène selon l'ambiance générale de la joute ou même pendant leur performance de trois minutes, ajuster ou modifier leur voix, une mimique ou même quelques mots de leur texte selon les réactions des spectateurs, voire ajouter des silences de quelques secondes si les spectateurs rient trop forts, l'empêchant d'être momentanément clairement entendu : ces derniers sont donc partie prenante de la performance poétique. Et le slameur doit accepter d'emblée que sa performance n'existe jamais en elle-même : l'interaction de tous les éléments de l'environnement peut présenter un apport comme un piège pour celui qui prend le risque de voir son texte ou sa performance transformés par la réception instantanée des spectateurs.

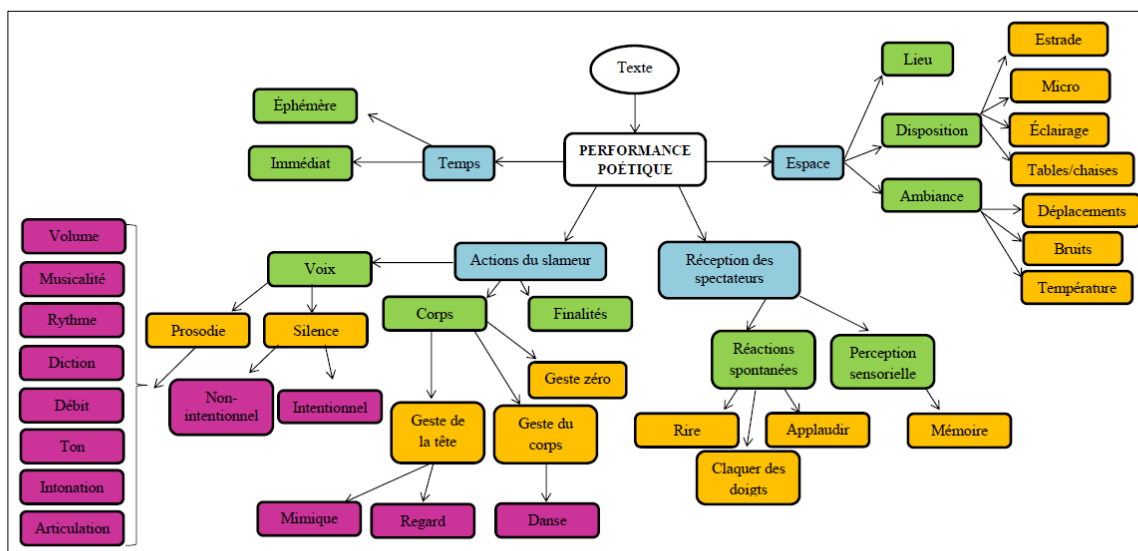
Aux dimensions texte et contexte de la performance dans lesquels se trouvent les dimensions temps, espace et spectateurs s'ajoutent les dimensions spécifiques au performeur/slameur, soit le corps et la voix. Trois niveaux de mouvement corporel se dégagent des performances : le geste (ex. : main levée, poing fermé, doigts illustrant des guillemets), la mimique (ex. : yeux fermés, sourire, sourcils froncés) et la danse (posture statique ou dynamique) (Zumthor, 2008 : 187). Le geste « engendre dans l'espace la forme externe du poème. Il en fonde l'unité temporelle, en la scandant de ses récurrences » (Zumthor, 1983 : 197). Mais le corps, d'où provient la voix, coïncide également avec un geste zéro, c'est-à-dire qu'intentionnellement, le slameur contrôle le son qui ressort de son corps comme le silence momentanément qu'il souhaite insérer dans sa performance : « La vocalité poétique [...] parfois confère une fonction au silence : de même, la gestualité peut intégrer de manière significative des "gestes zéro" » (Zumthor, 1983 : 197). Si les silences sont capables de parler dans la poésie écrite, ceux-ci étant illustrés notamment par des espaces ou des marques de ponctuation, ils le sont également dans la performance poétique : l'esthétique créée par le silence intentionnel dans la mise en scène, Zumthor l'appelle « effet zéro », qu'il définit comme « la mimique seule ou le seul regard (à l'exclusion de tout autre geste) se rencontre, exceptionnellement, en performance lorsque l'exécutant veut provoquer, dans le reste de l'espace corporel, un "effet zéro" » (1983 : 197). Par exemple, quand un slameur reste debout sur scène devant des spectateurs, même s'il ne parle pas, le langage du corps montre une intention (pour illustrer, par exemple, l'insistance, l'étonnement, la stupéfaction). Cela exige un niveau élevé d'attention des spectateurs pour saisir cet « effet zéro » chargé malgré tout d'un sens profond et pour y réagir.

En outre, la dimension sonore de la poésie est incontournable, car le texte oral du slam, transmis directement par la voix, se distingue de « l'écriture à haute voix » (Barthes, 1973 : 104-105) puisqu'il s'agit d'un texte produit spécifiquement pour être produit et reçu oralement. Dès lors, il engage une mise en scène de la voix qui relève du corps et de l'engagement de soi, car la voix est un « discours-en-présence, modulé par les rythmes du corps, imprégné de sensualité chaleureuse, brouillé de bruits quotidiens, peu nuancé mais

immédiatement impératif dans la vérité de son évidence » (Zumthor, 1983 : 274). Dans la performance poétique, le texte se trouve certes en amont de l'œuvre, mais le vrai défi se trouve dans l'interprétation vocale et physique de ce texte. Même si la voix peut parfois casser, par exemple au moment où le slameur ajoute un « effet zéro », ces silences, quand ils sont intentionnels, ont un effet déterminant : quand il n'y a pas de mots, l'environnement donne à lire d'autres aspects et force à modifier le processus d'interprétation par les démonstrations de l'entourage. Dès lors, le non-dit est aussi un moyen d'exprimer des émotions : « L'absence de parole prend parfois valeur d'indice et suscite un sens complémentaire de celui qu'engendre le mouvement corporel » (Zumthor, 1983 : 199). Le silence peut devenir un langage du corps en laissant l'interprétation s'incarner dans le corps. Par conséquent, dans la performance poétique, avec toutes les dimensions qui la composent, chacun a la responsabilité de donner à l'autre et de permettre la coaction et l'interdialogue.

Bref, pour définir la notion de performance poétique réalisée dans une joute de slam, en plus du texte écrit avant la réalisation de la performance, nous identifions cinq dimensions constitutives à ce phénomène que nous avons observé : un temps éphémère et immédiat; un espace déterminé; un slameur interprétant son texte original avec sa voix (et son silence), son corps (et ses gestes zéro) et les finalités de sa performance (ex. : faire rire, convaincre, partager une émotion, etc.); des perceptions sensorielles et des réactions spontanées de spectateurs. La figure 1 (Émery-Bruneau et Pando, 2016) présente l'ensemble des dimensions observables dans la performance poétique slamée.

Figure 1 : Carte conceptuelle de la notion de performance poétique slamée



### 3. Méthodologie : corpus analysé et traitement des données

Le *Grand Slam du secondaire*, mis en place en 2010, est une joute de slam interscolaire à laquelle participent des élèves de différentes écoles secondaires francophones de la région frontalière de l'Outaouais (Québec) et d'Ottawa (Ontario). L'année de notre collecte de données (2014), des élèves de six écoles secondaires étaient de la compétition. Dans le cadre de notre recherche, nous avons porté notre attention sur les élèves de l'une de ces écoles<sup>3</sup> afin d'observer la joute finale pendant laquelle 34 élèves de 15-16 ans présentaient à tour de rôle leur slam aux élèves du même âge de leur école (approximativement 155), ainsi qu'à leurs enseignants (une douzaine). Le but de cette joute visait à déterminer les trois élèves qui obtiendraient les points les plus élevés pour leur performance et pourraient par conséquent représenter leur école au *Grand Slam du secondaire*. Les juges qui donnaient des points aux élèves à partir de leur impression personnelle et subjective n'étaient toutefois pas des élèves; il s'agissait de six enseignants de diverses disciplines (mathématiques, sciences, etc.), choisis par les deux enseignantes de français qui avaient mis en place ce projet. Aucun enseignant de français ayant préparé leurs élèves à la joute n'ont toutefois jugé des perfor-

<sup>3</sup> Nous remercions les enseignantes pour nous avoir invitées à la joute de slam qu'elles ont organisée à leur école et pour nous avoir donné l'autorisation de la filmer pour réaliser cette collecte de données.

mances pendant cette finale. Quant au slammestre (l'animateur de la joute), il s'agissait d'un slameur d'expérience, champion régional et national de slam, ayant même participé à la finale de la Coupe du Monde de Slam à Paris en 2013.

Notre échantillon de convenance est donc composé de 34 slams originaux performés par 18 garçons et 16 filles de la dernière année du secondaire obligatoire (15-16 ans). Ces élèves proviennent de cinq classes/groupes différents, ont travaillé leur slam en classe (deux enseignants de français ont mis en place ce projet dans leur classe) et à la maison, ont été formés en partie par leurs enseignantes, qui ont mis en place une séquence didactique du slam dans leur planification annuelle, et en partie par des slameurs expérimentés, invités à partager leurs connaissances et leurs expériences du slam, à montrer leur manière de slamer, à aider les élèves à écrire leur slam et même à le performer. La tâche présentée aux élèves était d'écrire un slam sur le sujet de leur choix<sup>4</sup>, dans un registre de langue de leur choix<sup>5</sup>, en insérant quelques figures de style étudiée avec la poésie classique et devant être performé oralement en moins de trois minutes<sup>6</sup>, sans musique ni accessoire<sup>7</sup>.

Après avoir filmé ces 34 performances slamées, nous avons transcrit les textes (*verbatim*) dans le but de procéder à une analyse de contenu. Dans une première phase de l'analyse des données, nous avons analysé le contenu des slams un à un, puis avons ensuite créé des catégories nous permettant d'identifier les thèmes dominants du corpus, les genres textuels récurrents, le ton, les rimes, les figures et les procédés stylistiques émergents de ces slams. Puis, nous avons procédé à une deuxième analyse de notre corpus, laquelle était visuelle et sonore. Après avoir recensé tous les éléments vocaux, nonverbaux et paraverbaux, d'une part des performances des élèves-slameurs et d'autre part des réactions des spectateurs, nous avons fait une analyse des performances. Enfin, nous avons croisé l'analyse textuelle à l'analyse sonore et visuelle pour mieux comprendre les liens entre la performance poétique et les textes écrits par les élèves.

### 3.1 Séquence didactique précédant la joute de slam

La séquence didactique qui a été mise en place par les enseignantes était composée de quatre mouvements de l'action didactique, le premier, répartis dans deux blocs de 2h30, s'est déroulé dans une journée entière consacrée au slam (activité spéciale); les trois autres mouvements ont pris forme dans quatre cours de 75 minutes.

Le premier mouvement s'est déroulé pendant un bloc de quatre cours de 75 minutes (activité spéciale qui s'est déroulée sur une journée complète), avec tous les élèves de 5<sup>e</sup> secondaire de l'école réunis dans une salle commune. La première partie reposait sur une conférence d'une heure donnée par le champion mondial de slam de 2011 qui a fait le récit de sa vie, entrecoupée de performances *in situ*. Sa conférence était suivie d'une conférence de presse d'une heure animée par des élèves qui avaient préalablement préparé des questions à poser au slameur. Pendant la deuxième partie de la journée, il y a eu une conférence (durée : 2h30) animée par quatre slameurs expérimentés au cours de laquelle ces derniers ont fait plusieurs performances *in situ*, entrecoupées de capsules présentant les règles du slam et décrivant des caractéristiques textuelles de ce genre de texte poétique. Ce premier mouvement de la séquence visait donc à introduire les élèves au slam et à la performance poétique.

Le deuxième mouvement de la séquence était davantage orienté vers la lecture de slams et vers l'enseignement de notions de poésie (rimes, figures de style, thèmes, etc.). Ce mouvement repose sur un cours (75 min.) animé par les enseignantes, dans leur classe respective. Elles ont rappelé les caractéristiques textuelles du slam puis analysé brièvement avec les élèves des slams écrits et publiés dans des anthologies de slam.

Le troisième mouvement de la séquence portait sur l'écriture créative. À la fin du cours précédent, les enseignantes ont présenté oralement les consignes aux élèves puis les ont invités à amorcer l'écriture de leur

<sup>4</sup> Écriture amorcée en classe avec l'enseignante, bonifiée lors d'ateliers animés par un slameur et finalisée en devoir à la maison.

<sup>5</sup> Les mots vulgaires n'étant pas proscrits, les enseignantes ont toutefois précisé que leur utilisation devait être justifiée. Par exemple, utiliser une expression grossière pour illustrer la colère.

<sup>6</sup> Temps limite imposé lors des joutes de slam.

<sup>7</sup> Règles imposées dans les joutes de slam.

slam (tempête d'idée pendant les 10 dernières minutes du cours). Il y a ensuite eu un atelier animé par un slameur expérimenté qui, en plus d'offrir des performances *in situ* et de rappeler une fois de plus les caractéristiques du slam, a aidé les élèves à écrire ou à bonifier leur texte en vue de le performer. Puis, les élèves devaient poursuivre l'écriture individuelle de leur slam à la maison.

Le quatrième mouvement repose spécifiquement sur la performance orale. La deuxième partie de la tâche consistait à préparer la performance de leur slam. Le slameur expérimenté est revenu en classe et a offert un atelier de performance scénique. Puis, à tour de rôle, les élèves ont présenté leur slam devant la classe. Cet exercice était évalué à l'aide d'une grille provenant d'un manuel de français, laquelle comportait les aspects suivants : adaptation à la situation de communication (20/50), composé de trois dimensions (originalité du thème, réinvestissement des connaissances, durée); performance et utilisation d'éléments non verbaux et paraverbaux appropriés (30/50), composés de quatre dimensions (connaissance/mémorisation de son slam, techniques de scène pour la performance, éléments non verbaux et paraverbaux, captation de l'intérêt du public). Les meilleurs élèves de chaque classe ont ensuite été invités à participer à la joute de slam : notre corpus d'analyse repose donc sur les performances slamés de ces 34 élèves qui ont participé à la joute de leur école.

#### **4. Analyse des textes et des performances slamées des élèves**

Nous décrivons les résultats en deux parties : d'abord, les caractéristiques textuelles et sémantiques des slams; ensuite, les caractéristiques des performances slamées.

##### **4.1 Caractéristiques textuelles et sémantiques**

Nous avons choisi de nous focaliser sur les quatre aspects des caractéristiques textuelles et sémantiques les plus éloquentes et comparables dans notre corpus : les thèmes traités par les élèves, les genres dominants, le ton et les procédés d'écriture les plus fréquents dans leurs textes.

###### *4.1.1 Thématiques dominantes et préoccupations d'adolescents*

Cinq thèmes ont été identifiés : l'engagement social, la souffrance, l'identité, le temps et le bonheur. L'un des deux thèmes le plus abordés, l'engagement social (32%), est exploré autour de trois sous-thèmes, dont le plus récurrent est le respect des différences, suivi du souci pour l'environnement et de la condition féminine. Le deuxième thème abordé dans la même proportion porte sur la souffrance humaine (32%) et se décline en quatre sous-thèmes : les relations interpersonnelles difficiles (ruptures amoureuses, autorité des parents), les horreurs de la guerre, la maladie et la mort. Par ailleurs, les élèves ayant abordé le thème de l'identité (18%) ont parlé de leur développement personnel ou de leur orientation sexuelle, ou décrit leurs rêves. Quant aux textes dans lesquels la notion de temps a été abordée (12%), ils portaient plus spécifiquement sur le temps qui s'écoule ou sur l'avenir. Finalement, deux des 34 textes (6%) traitaient du bonheur en l'abordant sous l'angle de l'importance de sourire et de chérir la vie.

Tableau 1. Thématiques dominantes

Thèmes	Sous-thèmes	n=	%	% par thèmes
engagement social	respect des différences	7	21	32
	environnement	2	6	
	condition féminine	2	6	
souffrance	relations interpersonnelles	4	12	32
	guerre	3	9	
	maladie	2	6	
	mort	2	6	
identité	développement personnel	4	12	18
	orientation sexuelle	1	3	
	rêves	1	3	
temps	effritement du temps	2	6	12
	avenir	2	6	
bonheur	sourire	1	3	6
	vie	1	3	
Total		34	100	100

Les thématiques dominantes de ce corpus semblent représentatives des préoccupations adolescentes. Par exemple, Ingalls (2012) a souligné la prédominance de thématiques similaires dans les performances d'adolescents états-uniens, dont la mort, les relations interpersonnelles, la guerre et l'Holocauste, ce qui se rapproche de nos analyses. D'ailleurs, Cloutier et Drapeau (2008) ont montré que l'adolescence est une période marquée par l'ouverture sur le monde, mais aussi par des questionnements existentiels, ce que nous observons également dans notre corpus, car au moins le tiers des textes illustrent le regard que les élèves posent sur leur société (32%) et leur souci de prendre position sur des sujets d'actualité. Le slam de Sophie<sup>8</sup> illustre notamment cette caractéristique : elle dénonce la pollution et le manque de volonté politique pour préserver l'environnement, un enjeu politique actuel très débattu par les parlementaires canadiens promouvant l'économie au détriment de l'environnement. En exprimant son désarroi, Sophie utilise l'ironie pour dénoncer à quel point l'investissement dans le pétrole est valorisé à *contrario* de l'environnement :

« J'énonce une époque où l'individualité a remplacé la communauté / Où dépenser des milliards pour un projet de pétrole, c'est un bon investissement / Mais dépenser autant pour nettoyer les océans / Ah! Ça, c'est un projet sidérant! »

En outre, l'existence est une préoccupation importante chez plusieurs adolescents, comme François qui soulève une réflexion sur la mort, commençant son slam par « La mort, la mort, la mort / Sérieux, c'est quoi la mort? », puis enchaînant avec une longue réflexion sur cet état qu'il qualifie de « mystérieux » et qui le pousse à remettre en question l'existence des hommes.

L'adolescence étant une période intensive de changements (Cloutier et Drapeau, 2008), il arrive parfois que des crises majeures surviennent. Dans les slams, cette réalité apparaît aussi. La souffrance semble être une obnubilation chez plusieurs adolescents étant donné que le tiers des élèves (32%) a écrit sur ce thème. Et le sous-thème des relations interpersonnelles douloureuses est d'ailleurs privilégié par au moins quatre élèves du corpus, dont Anaïs qui utilise la métaphore de la tempête pour exprimer sa douleur de perdre l'être cher :

« C'est aussi là que la tempête a redoublé d'ardeur / Alors j'ai appelé ton nom pour te dire qu'il faudrait aller ailleurs / Mais t'es parti, t'es sorti de la maison / Encore aujourd'hui, j'essaie de savoir la raison de ton départ / À comprendre pourquoi toi, mon partenaire, m'as laissée derrière, au beau milieu des éclairs »

<sup>8</sup> Par souci de confidentialité, nous utilisons des prénoms fictifs.



Ayosso Anignikin et Marichez (2010) avaient d'ailleurs aussi montré que le slam offre l'opportunité aux adolescents de décrire leur souffrance et de la partager avec l'autre.

Plusieurs s'entendent également sur le fait que la période de l'adolescence est marquée d'une quête d'identité et d'autonomie (Cloutier et Drapeau, 2008; Ayosso Anignikin et Marichez, 2010; Gregory, 2013). En analysant les données, nous constatons que près d'un élève sur cinq traite de la quête identitaire dans son slam (18%). De surcroît, Ingalls (2012) a désigné la sexualité et l'homosexualité comme des thèmes fréquemment abordés par les adolescents : un slam de notre corpus, qui a d'ailleurs fortement touché les spectateurs qui ont applaudi vivement et longuement une fois la performance terminée, a traité de cette thématique. Le slam de Simon est un récit autofictif traitant de son orientation sexuelle :

« Je suis peut-être *fif* ou même *tapette*, mais c'est ma sexualité / On me traite de *FAG* / On me dit que je suis *gay* / Je suis rendu habitué [...] Je voudrais bien te dire que je vais changer / Mais, c'est une fausseté / Je suis comme je suis et ce n'est pas une maladie. »

En plus des préoccupations sociopolitiques, existentielles et identitaires, le temps est un thème qui est apparu dans 12% des slams des élèves, dont celui de Mélanie : « T'as peur de l'inconnu parce que tu penses qu'il n'y a aucune barrière entre ce que l'on sait et ce que l'on ne sait pas / T'as peur de l'avenir qui s'en vient te chercher. » Le souci de l'avenir fait partie des craintes exprimées par les élèves. Or, il a été montré que les grandes inquiétudes des adolescents canadiens de 15 et 19 ans, après la pression pour réussir à l'école, sont tournées vers les questionnements sur l'avenir et sur le temps qui s'effrite (Bibby, 2001).

#### 4.1.2 Genres textuels des textes slamés

Nous avons dégagé quatre genres dans le corpus écrit analysé : le texte d'opinion; le poème engagé; le poème lyrique; le récit de soi. Pour déterminer le genre dominant, différentes caractéristiques des textes slamés ont été prises en compte, soit les caractéristiques communicationnelles, grammaticales, textuelles et sémiotiques (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015).

Le texte d'opinion et le poème engagé constituent près de la moitié du corpus (41%). Nous avons jugés pertinent de fusionner le texte d'opinion et le poème engagé dans la même catégorie étant donné qu'ils visent tous deux à défendre une opinion ou un point de vue sur une problématique politique, économique, sociale ou culturelle ou à amener le destinataire à adopter la thèse défendue (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015 : 12, 58). Les discours engagés portés par ces élèves les forcent à prendre position dans les luttes sociales de leur temps. Par exemple, dans cet extrait, François appelle ses camarades à s'engager avec lui dans la lutte et dans le débat :

« Moi je suis un changementaliste, un enviro-tanné, politicrossé, éconautérité, sociésti-j't'écoeuré, culturellaissé-y-dont-une-place / Levez-vous! / Vous vous reconnaissez les étranges ou les bizarres qui sont toujours pris pour des fous! »

Le poème lyrique (29%) est également un genre privilégié par plusieurs élèves. Ce genre est défini comme un travail sur la matérialité et la musicalité de la langue, exprimant généralement un « je » poétique visant à émouvoir, tant par la musicalité du texte que par le langage utilisé (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015 : 55). Le slam de Michel, marqué de lyrisme et d'engagement, illustre ce genre choisi par près du tiers des élèves :

« Petit papa Noël / Tu vois, j'ai besoin d'explications / Quand tu descendras du ciel / Cette fois, n'oublie pas ma maison [...] Il y a trop de gens qui te pourchassent / J'attends toujours de quoi chez moi / Pourquoi, qu'est-ce qu'il faut que je fasse / Petit papa Noël / Arrête de nous faire valser ».

Dans son slam, Michel exprime sa tristesse et sa désillusion à l'égard des fêtes de Noël consuméristes qui créent des écarts entre les enfants des familles les plus privilégiées et les exclus de la société.

Après les textes engagés et lyriques, le troisième genre identifié est le récit de soi, produit par trois élèves (9%). Ce genre est vu comme un texte racontant une histoire, la plupart du temps autofictive. Contrairement aux textes des slameurs expérimentés dans lesquels le récit de soi est le genre dominant (Émery-Bruneau et Yobé, 2015), ce genre est moins prisé par les élèves. Le texte de Magalie qui a pour sujet un enfant-roi se sentant solitaire en est néanmoins un exemple représentatif :

« Ma solitude me met à l'avant-plan, au premier rang. Mais sans aucun lien de sang, je suis prisonnière de ma propre hiérarchie, tout en étant au sommet d'une insignifiante monarchie. »

#### 4.1.3 Différentes manières de s'exprimer par l'écrit

Dans le but d'engager les spectateurs, les élèves emploient différents tons dans leur texte. L'analyse des procédés, des figures de styles, du lexique et des thèmes abordés nous a menés à identifier cinq tons utilisés par les élèves dans leur texte, comme le montre le tableau suivant.

Tableau 2. Tons

Tons	n=	%
dramatique	19	56
didactique	6	18
polémique	6	18
poétique	2	6
ironique	1	3
Total	34	100

Le ton dramatique vise à exprimer l'exacerbation des émotions : par exemple, en rendant compte d'un événement douloureux, le but est d'émouvoir le spectateur. Ce ton est utilisé par plus de la moitié des élèves (56%). Le slam de Mathieu illustre précisément ce ton dramatique pour décrire la triste situation de son frère, plongé dans la dépression. Pour amener les spectateurs à ressentir les conséquences de la dépression, l'élève utilise un champ sémantique de la santé mentale. Dans cet extrait, il décrit son sentiment d'impuissance vis-à-vis de la maladie de son frère, engageant par conséquent les spectateurs à éprouver de l'empathie pour lui :

« Les médicaments, les situations difficiles / Le temps où je ne le comprenais aucunement / Même si c'était un de mes proches / Il s'est éloigné / Au point où j'avais de la misère à le distinguer / Caché dans sa chambre / Pris dans ses pensées [...] J'ai essayé de l'aider, mais ça n'a rien donné / Il s'est aggravé / Juste à temps qu'il a dû se faire hospitaliser / [L'hôpital psychiatrique] Pierre-Janet, ce n'est pas le pays des merveilles / La maladie mentale est là, comme le froid l'hiver. »

Par ailleurs, en employant un ton didactique (18%), les élèves poursuivent l'objectif de délivrer un enseignement à une personne ou à un groupe de personne. Ce ton est généralement utilisé dans les textes engagés, dénonçant les injustices sociales ou les politiques environnementales et présentant un étayage à l'argumentation. Nous avons en outre observé l'utilisation du ton polémique dans 18% des slams, lequel permet aux élèves d'exprimer leur désaccord avec une idée, un phénomène, une position, ou à convaincre leur destinataire de sa prise de position, par exemple :

« Pendant cinq ans tout ce qu'on attend c'est d'être finissant / Pour enfin sacrer notre camp / Tout le monde qui dit : "Revenez-en! Vous êtes juste des enfants!" / Cliques, drogués, élèves trop surdoués / Amis sans loyautés / On devient blasé d'être oublié / On attend juste le vendredi que ça soit fini. »

Dans cet extrait, Valérie dénonce avec verve que trop de préjugés sont portés à l'égard des adolescents qui se plaignent, certes, de leur écœurement pour l'école, mais qu'elle explique en raison du besoin qu'ils ressentent de s'épanouir hors de l'Institution scolaire.

D'autre part, en empruntant un ton poétique, les élèves travaillent à partir de la sémantique des mots et exploitent les différentes ressources liées au langage (rimes, rythmes, accents, mesures, répétitions). L'extrait suivant en est un exemple éloquent : « Qui es-tu? / Moi, je suis un rêveur / Un rêveur égaré dans l'oubli / Oublié par une simple erreur du passé / Atteint de la nostalgie / La nuit est comme un refuge de pensée / Une maison sur un ciel étoilé ». Le ton poétique est toutefois très peu présent dans notre corpus (n=2), peut-être parce qu'en situation de performance, il présente un effet moins immédiat, moins percutant que les tons visant à émouvoir les spectateurs (dramatique), à les ouvrir à des visions du monde (didactique) ou à les engager dans les débats (polémique).

#### 4.1.4 Procédés d'écriture fréquents

Quant aux procédés d'écriture, nous avons constaté qu'il y en a quatre dont l'usage a été plus fréquent : la rime, l'anaphore, l'énumération et l'épanadiplose. Dans tous les cas, il s'agit de procédés d'écriture choisis pour l'effet rythmique qu'ils créent, un effet non négligeable pour la performance : « Chaque performance crée ainsi son propre système rythmique, même si les unités utilisées pour le constituer restent de même nature dans tous les cas » (Zumthor, 1982 : 117).

L'analyse des textes a mis en lumière une utilisation quasi systématique de la rime au sein des slams des élèves. En effet, 91% des élèves ont intégré la rime : de ceux-là, 38% l'ont utilisé de façon systématique, c'est-à-dire presque dans l'entièreté de leur texte et 53% de façon irrégulière, les rimes étant plutôt parsemées et apparaissant de façon moins organisée, voire moins classique. L'extrait suivant montre un exemple très représentatif de l'utilisation répandue de la rime plate (AA) présente à la fin de chaque vers :

« Cette histoire commence aux premiers instants de l'univers  
Quand le Big Bang a engendré la création de matières  
On suit le trajet des poussières interstellaires  
Puis, après des milliards d'années, on débarque sur la terre  
Qui subit soudainement le début de notre ère  
L'Homme, encore une espèce minoritaire  
y grandira et deviendra son propre adversaire. »

Il n'est pas étonnant de retrouver ce résultat dans nos analyses : il a déjà été montré que dans les ateliers d'écriture de poésie, la rime est la première caractéristique stéréotypique, au niveau linguistique (Maingain et Dufays, 1999), que les élèves intègrent à leur création.

Un autre procédé utilisé par le tiers des élèves est l'anaphore, soit une figure qui consiste à écrire le début des vers ou des phrases en utilisant le même mot ou le même syntagme. L'extrait suivant illustre cette figure récurrente, par la répétition en début de phrase, à 30 reprises, du syntagme « je suis », expression martelant son affirmation de soi : « Je suis l'ami de lac-Saint-Jeanien / Je suis l'ennemi de mon absente notoriété / Je suis le petit-fils de l'inconnu / Je suis le cousin d'une princesse qui se pique à l'évasion » (David). Ce procédé résultant de la récurrence crée une musicalité dans les slams des élèves et leur performance s'en trouve souvent plus rythmée et plus dynamique :

« Sous toutes les formes où elle se réalise, la récurrence constitue le moyen le plus efficace de verbaliser une expérience spatio-temporelle et d'y faire participer l'auditeur. Le temps se déroule, dans une intemporalité fictive, à partir du moment de la parole inaugurale. Puis, dans l'espace qu'engendre le son, l'image sensoriellement éprouvée s'objective; du rythme naît et se légitime un savoir. » (Zumthor, 1982 : 117)

En outre, l'énumération est aussi utilisée par les élèves dans plus du tiers des slams analysés (38%) et marque d'emblée le rythme de la performance. Dans notre corpus, l'énumération prend généralement la forme d'une expression constituée de quelques mots qui riment et qui sont prononcés rapidement, comme « franco-anglo-irlando-canado-québéco » (David). Cet exemple montre l'insistance de l'élève sur cette identité multiple du personnage. D'autres utilisations sont faites de l'énumération comme celle présente dans le texte d'Olivier, laquelle est ponctuée de marqueurs de relation empreint d'une culture très scolaire, « Premièrement [...] Deux [...] Trois [...] », ce qui n'est pas sans rappeler la structure des textes scolaires. Dans tous les cas, l'effet créé dans la performance est le même que celui observé avec l'anaphore : l'utilisation de l'énumération impose un rythme au slam, souvent cadencé, marquant les points forts du discours slamé (Chetouani, 2011), ce que nous montrons explicitement dans la partie suivante sur les caractéristiques de la performance.

Enfin, nous avons constaté que cinq élèves ont utilisé l'épanadiplose, procédé qui consiste à réutiliser une même phrase, ou un même groupe de mot pour introduire et conclure un texte. Comme le montre la citation suivante, l'élève utilise les mêmes termes ou expressions, au début et à la fin de son texte, tout en modifiant la forme afin de créer un nouveau sens. Portant sur la condition féminine, le slam d'Élyse est introduit par l'énoncé suivant : « Nous les femmes, on s'est fait dire ». Cette phrase, qu'elle répètera à cinq reprises tout au long de son texte, sera réutilisée en conclusion bien que la forme sera quelque peu différente afin d'en modifier le sens : « Mais, nous les femmes, on doit se dire, que leur futur est dans nos mains ». Comme avec l'anaphore et l'énumération, les élèves se tournent vers l'épanadiplose pour donner

un rythme à leur slam, ce qui montre à quel point leurs textes ont été écrits pour être dit, slamé, et pour engager les spectateurs :

« L'impression rythmique très complexe que crée la performance provient du concours de deux séries de facteurs : corporels, donc visuels et tactiles; et vocaux, donc auditifs. Cependant, ces derniers opèrent sur deux plans : celui des récurrences et parallélismes [...] [et] celui des manipulations sonores [...]. Le rythme résultant de la récurrence se marque à tous les niveaux de langage : l'oralité ne favorise pas les seuls échos sonores. Répétitions de strophes, de phrases ou de vers entiers, de groupes prosodiques ou syntagmatiques, de tournures, de formes grammaticales, de mots, de phonèmes, mais aussi d'effets de sens : le discours fait également feu de tout bois. » (Zumthor, 1982 :115)

Les performances des élèves sont donc marquées de ces procédés textuels qu'ils privilégient, des effets rythmiques qu'ils créent et de leurs échos sur les spectateurs.

## 4.2 Caractéristiques des performances

Tyszler (2009) considère le slam comme étant une forme d'art amalgamant autant la poésie que la performance. Carmack (2009) avance d'ailleurs à ce propos que c'est ce qui distingue le slam de la poésie en ce qu'il a comme objectif d'être performé. Ainsi, divers procédés sont utilisés par les élèves afin de donner vie à leur slam (Vorger, 2012). Bien que la performance est constituée de nombreuses composantes (temps, espace, actions du slameur, réceptions des spectateurs) et que celles-ci comportent également plusieurs dimensions comme nous l'avons montré dans le cadre théorique, nous avons concentré notre analyse sur les aspects les plus dominants dans les performances poétiques des élèves. Dans notre analyse des performances, trois grandes composantes se démarquent : les gestes, les finalités poursuivies par les élèves et la réception des spectateurs.

### 4.2.1 Principaux gestes utilisés par les élèves dans leurs performances

Dans leur performance, les élèves utilisent davantage les mains que toute autre partie de leur corps, généralement de façon à ponctuer leurs vers (à la manière d'un rappeur). Le balancement de leurs mains, souvent de haut en bas, permet en effet de donner un rythme à la performance (Tyszler, 2009). Ainsi, 25 élèves utilisent ce geste au moins une fois dans leur slam, résultat qui fait écho à Yanofsky, Van Driel et Kass (2006) qui ont montré que les adolescents entrent facilement en poésie en utilisant le rythme emprunté au hip-hop puisque c'est une culture qu'ils connaissent bien. Mais cela pourrait également s'expliquer par le fait que les élèves sont nerveux et qu'ils répètent des mouvements de façon plus ou moins consciente, surtout par souci de maintenir le tempo et le flow de leur performance.

Nous avons aussi observé que les mains ont beaucoup servi à imager un mot ou une expression, par exemple, Ève qui rapproche ses mains vers son cœur puis les repousse lorsqu'elle dit : « C'est comme si ton cœur se gonflait / comme une bombe prête à exploser tant ta voix se brise ». Elle utilise également ses mains pour mimer la présence de murs autour de sa tête : « C'est comme si tu voyais les murs que tu bâties autour de toi ». En outre, l'utilisation des doigts pour illustrer des guillemets a aussi été un geste marquant utilisé par au moins cinq élèves pour modaliser leurs propos et en faire ressortir l'ironie. Par exemple, en parlant de l'intimidation, Josiane utilise ce geste pour dénoncer une politique qu'elle juge insuffisante, car non appliquée : « À l'école, c'était "tolérance zéro" ». Par ces paroles accompagnées de son geste, elle sous-entend que la politique contre l'intimidation existe, mais elle manifeste d'emblée sa déception de la voir insuffisamment appliquée.

Nous avons remarqué qu'au moins la moitié des élèves (n=19) pointe du doigt des objets, des spectateurs ou eux-mêmes. Ce geste leur permet aussi d'imager leur propos pendant la performance. Par exemple Josée, en parlant d'une chevelure de feu, pointe au même moment ses cheveux roux, ou Philippe qui pointe lui aussi ses cheveux lorsqu'il dit « attache ta toque [...] Une belle chevelure, ce n'est pas une censure ». De plus, les élèves-slameurs pointent à l'occasion les spectateurs pour les interpeler directement ou, parfois, en désignant spécifiquement des personnes. Ainsi, Josiane pointe le fond de la salle où se trouvent plusieurs enseignants regroupés lorsqu'elle dit « dans le silence de trop de profs », en parlant d'intimidation. Ou alors, Samuel qui pointa du doigt le slammestre lorsqu'il affirme « je veux avoir l'air détracké » en référence au nom de celui-là, dont le nom d'artiste est D-Track. Ce geste est sans doute un clin d'œil non seule-

ment au slammestre, mais aussi à cette même personne qui a offert des ateliers d'écriture en classe afin de préparer les élèves à la joute de slam.

#### 4.2.2 Finalités des performances et réactions des spectateurs-élèves

L'analyse du corpus nous a menés à recouper les slams en fonction des différentes finalités poursuivies par les élèves. Nous avons identifié quatre catégories que nous présentons dans le tableau suivant.

**Tableau 3. Finalités des performances slamées**

Finalités	n=
convaincre les spectateurs sur un enjeu social ou politique	13
exprimer ses émotions	11
expliquer un phénomène	9
faire rire	1

La première finalité (convaincre) qui se trouve dans plus du tiers des slams des élèves présente un résultat qui va dans le même sens que ceux d'Ingalls (2012 : 101) qui a souligné que les adolescents utilisent fréquemment le slam pour tenter de convaincre ou d'engager les spectateurs à la cause défendue. Vorger (2012 : 33) observait aussi cette caractéristique, affirmant que le slam est une occasion d'interagir avec les spectateurs :

« Quant aux récepteurs qui constituent l'audience d'une scène slam, ils sont liés par un contrat de communication fondé sur l'écoute et l'échange : "un moment d'écoute, un moment de tolérance, un moment de rencontres, un moment de partage" ».

Vis-à-vis de ces slams engageants, la réaction des spectateurs est vive, car ils claquent généralement des doigts pour exprimer leur appui aux élèves-slameurs qui formulent une critique sociale, comme dans l'exemple suivant : « On vit dans une société où les riches s'enrichissent et où les pauvres s'appauvrissent [...] Ce n'est pas normal qu'encore aujourd'hui, plusieurs adolescents s'empêchent d'aller à l'école à cause des jugements portés par certains abrutis » (Adam), en dénonçant l'intimidation dont il a été témoin. Ou encore, la réaction des spectateurs-élèves est assurée lorsque les textes slamés traitent d'une réalité qu'ils partagent, l'école :

« On parle encore de participe passé / puis de complexion au carré / tout ça à cause d'une société stéréotypée [...] à place de se faire contenir / dans une organisation / qui ressemble un peu trop à une prison / laissez tomber la pression et donnez-nous une vraie éducation » (Valérie).

Le second tiers des élèves (n=11) visent l'expression de soi et utilisent le slam pour partager un évènement ou une émotion personnelle, plus souvent sur un ton dramatique (tristesse, désespoir). Quant aux neuf élèves qui ont slamé afin d'expliquer un concept, une idée ou un évènement, ce sont généralement les textes à dominante explicative, dont le but est d'instruire (ton didactique), sans qu'on y retrouve une prise de position affirmée. Finalement, un seul élève avait comme finalité de faire rire les spectateurs avec son texte comique, ce qui est bien différent de la pratique sociale de référence dans laquelle nous avons observé que cette finalité est prégnante (Émery-Bruneau et Yobé, 2015; Émery-Bruneau et Pando, 2016). Or, même si le texte n'est pas humoristique, cette réaction (rire) apparaît tout de même chez les spectateurs-élèves, notamment lorsque l'élève-slameur convoque une référence commune avec laquelle les élèves de l'école sont familiers, souvent la vie scolaire ou les relations amoureuses, par exemple : « La vie n'est pas si complexe, ce n'est pas comme mon ex » (Philippe). À deux reprises, nous avons aussi constaté que les spectateurs rient lorsqu'il y a des blasphèmes dans les textes, bien que peu de blasphèmes caractérisent les textes de ce corpus étant donné que les élèves avaient reçus comme consigne que bien qu'ils n'étaient pas interdits, ils ne devaient être utilisés que pour donner la parole à un personnage caricatural ou exprimer une émotion forte. Le texte de Mélanie est un des rares cas où un blasphème a été mentionné et pour lequel des rires se sont fait entendre : « Comment tu peux atteindre l'âge d'or quand tu vau plus une crise de cenne ». Somme toute, les slams qui ont généré le plus de réactions des spectateurs-élèves ont été ceux traitant des réalités auxquelles les adolescents peuvent facilement s'identifier ou se sentir concernés (discrimination, suicide, homosexualité, apprentissage scolaire, acceptation de soi et intimidation), comme

quoi la catharsis est l'un des principaux effets créés par le slam des adolescents, ce que nous avons aussi observé dans les performances poétiques de slam lors des joutes nationales (Émery-Bruneau et Pando, 2016).

Sans les spectateurs, la performance ne peut pas avoir lieu, puisque le slam est une « démarche de participation collective » (Tyszler, 2009 : 17). Dans cette relation de coopération et de création, les spectateurs jouent un rôle primordial, car ils offrent des réceptions spontanées et immédiates à la performance slamée. Ingalls (2012) considère d'ailleurs que la réaction des spectateurs permet d'ouvrir et de soutenir un dialogue avec le slameur, son texte et sa performance. En ce sens, les spectateurs participent activement à la création du slam (Rudd, 2012) et à son inscription dans le temps et l'espace. Vorger (2012 : 32) mentionne en effet que chaque « texte slamé est à la fois unique et reproductible à l'infini » puisqu'en changeant de lieu et de temps, il prend une autre forme, une autre couleur. À travers cette réception singulière, les spectateurs claquent des doigts, tapent des mains ou rient, marques de leurs réactions spontanées et indices de leurs positions vis-à-vis de la performance slamée. Notre analyse nous a par la même occasion permis d'observer, du moins en surface, cette interaction production (élève-slameur) – réception (spectateurs) et d'en comprendre ses effets sur l'image de la performance poétique.

## 5. Interprétation et discussion des résultats

Notre analyse nous a menés à comprendre au moins trois aspects émergents des résultats : 1) chez les élèves du secondaire, la performance slamée est un espace pour marquer leur existence et pour s'affirmer; 2) la performance slamée est un genre en orbite de la tradition scolaire, située à mi-chemin entre la poésie classique, la rhétorique et l'exposé oral; 3) bien que la transposition didactique de ce genre ne semble pas achevée, la pertinence didactique de son enseignement nous apparaît manifeste pour amener les élèves à transformer leur rapport à l'écrit, à préparer et à réaliser une performance orale consciente et à exprimer leurs réceptions singulières et collectives.

### 5.1 La performance poétique slamée comme espace d'existence et d'affirmation de soi

Le slam est un bon moyen d'aider un adolescent, qui a de la difficulté à entrer en contact avec les autres, de se faire entendre (Ayoosso Anignikin et Marichez, 2010) et de s'affirmer pour exprimer son existence. L'exemple suivant est éloquent à cet effet. Dans son slam intitulé *Deuxième guerre mentale*, cette élève s'adresse à son destinataire dans le but de se libérer elle-même de la colère qu'elle ressent. Dans ce processus cathartique, elle compare le nazisme à l'intimidation qu'elle subit. Sa performance commence avec un geste percutant : elle lève sa main vers le ciel, symbole nazi, en criant violemment : « Heil! Esti de juive / J'espère qu'Hitler va revenir avec ses nazis pour tuer ta famille et qu'ils te violent! » (Josianne). Ce geste, accompagné de ces paroles, suffit à créer un profond malaise dans la salle au point de rendre les spectateurs inconfortables, ce qui s'observe par un silence pesant envahissant dans la salle. Tout au long de sa performance, elle raconte son histoire alors que les spectateurs demeurent stupéfaits et silencieux devant de tels propos violents et bouleversants. Pour cracher avec force sa colère à la fin de sa performance, elle lève ses deux bras en les pointant vers les spectateurs, montre ses deux majeurs et crie avec rage « Fuck you! », ce qui ajoute d'autant plus d'émotions à l'intimidation dont elle dit avoir été victime et qu'elle dénonce avec vigueur. Avec ce slam, non seulement la performance slamée devient pour elle un moyen d'exister, mais il lui permet également de s'affirmer en dénonçant sa souffrance. Bien plus que de simples gestes (salut nazi, majeurs pointant les spectateurs), l'utilisation de son corps devient l'extension de ses paroles et permet aux spectateurs de ressentir, avec elle, la colère et l'indignation : ensemble, ils se purgent par l'effet cathartique que crée cette performance, phénomène que nous avons observé dans les joutes nationales de slam (Émery-Bruneau et Pando, 2016).

Les thèmes récurrents de notre corpus présentent au moins un point commun : ils traitent de l'existence, traduite par des préoccupations sociales, humaines et identitaires. En performant leur slam devant les spectateurs, les élèves-slameurs existent aux yeux des autres, ayant ainsi l'occasion d'affirmer une identité et de la partager : plusieurs élèves abordent le slam comme un moyen d'exprimer une partie de leur histoire (Rudd, 2012; Gregory, 2013) et l'utilisent comme vecteur d'expression de soi (Vorger, 2012). Comme Ayoosso Anignikin et Marichez (2010), qui ont étudié l'apport du slam au développement psychologique des adolescents, et Vorger (2011, 2012, 2015), qui s'y est intéressée dans une perspective linguistique et didactique pour en montrer les effets ludiques sur l'apprentissage, nous avons constaté que l'affirmation de soi

apparaît comme la principale quête entreprise par les élèves à travers un tel exercice liant l'écriture créative à la performance orale. Notre analyse fait d'ailleurs ressortir que les slams portant sur les thèmes de l'engagement social et de l'identité, et soutenus par des tons dramatiques, didactiques ou polémiques, reçoivent une plus grande réaction de la part des spectateurs-élèves. Ces derniers expriment par les claquements de doigts et des cris d'encouragement leurs appuis aux injustices sociales dénoncées; ils partagent leur empathie à travers un silence collectif, attentifs à la performance, leurs mimiques et leurs claquements de doigts approbateurs traduisant l'importance qu'ils allouent à l'affirmation de soi pour exister; ils crient vivement ou ils rient en s'identifiant aux référents communs (Vorger, 2012), souvent d'ordre scolaire ou culturel, qui les rassemblent comme communauté.

Les slams des élèves marquent avec insistance leur rapport aux autres et au monde. Ces élèves-slameurs partagent leurs observations sur les personnes ou les phénomènes qui les entourent, par la dénonciation ou par l'explication : la performance leur permet de participer à la vie en société et de contribuer à quelque chose de plus grand qu'eux (Low, 2008). Les genres textuels dominants dans notre corpus, le poème engagé et le texte d'opinion, utilisés par près de la moitié des élèves, illustrent clairement l'importance portée sur l'affirmation de soi pour mieux exister à travers le regard de l'autre. Les élèves sont désireux de dénoncer, critiquer, conscientiser afin d'affirmer leur identité ou de donner un sens à leur existence en marquant leurs désaccords sur des positions politiques anti environnementales, par exemple, ou en dénonçant des problématiques sociales comme celles de la pauvreté ou de l'intimidation. L'exploitation de cet art performatif (Carmack, 2009) montre justement que les adolescents ne sont pas apathiques et ont développé une certaine identité politique, sociale, de communauté, ou les trois en même temps.

## 5.2 La performance poétique slamée : un genre en orbite de la tradition scolaire

Lorsque les enseignants travaillent le slam en classe, étant donné qu'il s'agit d'un genre dont la transposition didactique n'est pas achevée (Émery-Bruneau, 2016) et qu'ils ne se sentent pas toujours à l'aise pour l'enseigner (Émery-Bruneau et Yobé, 2015), ils présentent souvent les caractéristiques de la poésie classique écrite (rimes, règles de versification, figures de style, etc.) dans leur séquence d'enseignement du slam. Or, comme le soulignent Duval et Turcotte (2007 : 63), les élèves ont tendance à comprendre la poésie comme un « ensemble stéréotypé de caractéristiques assez techniques. » En effet, la poésie est souvent perçue comme étant difficile à lire, à comprendre et à analyser par les élèves, ce qui expliquerait ce rapport assez conflictuel entre les élèves et la poésie (Duval, 2004). Bien que le slam soit un genre de la poésie performée (Low, 2008), le texte écrit ne prend pas toujours la forme d'un poème (des récits et manifestes sont aussi slamés, notamment) et ne se construit pas nécessairement de la même façon (Ingalls, 2012) étant donné qu'il s'agit de textes écrits pour être performés; pour les élèves, le défi est d'autant plus grand à réaliser, car la performance poétique n'est pas un genre oral traditionnellement enseigné dans les salles de classe, contrairement, par exemple, à la récitation en France (Louichon, 2009) ou à l'exposé oral au Québec (Lafontaine et Messier, 2009). Comme leurs enseignants, les élèves possèdent donc peu de repères sur la manière d'écrire ou de performer un slam, sinon qu'ils se réfèrent à leurs représentations personnelles du genre ou à celles transmises par leurs enseignants.

En percevant la poésie comme étant un ensemble de règles fixes et complexes (Duval et Turcotte, 2007), les élèves se limitent souvent à n'utiliser que les figures et les formes qu'ils connaissent ou qu'on leur a enseignées. Comme le slam est un genre relativement nouveau qui ne fait pas partie de la tradition scolaire, il apparaît peu dans les manuels scolaires (Émery-Bruneau, 2016) et les enseignants sont généralement plus au fait de la poésie classique (Rudd, 2012) : les élèves ont donc tendance à reproduire dans leur slam les éléments que l'on attribue généralement à la poésie écrite. Larraburu Bédouret (2010) considère qu'à cet effet, le stéréotype le plus important chez les élèves est celui de la forme que doit prendre la poésie. Ainsi, comme nous l'avons montré dans notre analyse des procédés d'écriture, les élèves font un usage très important de la rime dans leur texte. Cette utilisation fréquente peut s'expliquer par le fait que la rime est la première caractéristique stéréotypique associée à la poésie (Maingain et Dufays, 1999). De fait, les élèves sont tentés de réutiliser ces connaissances qui leur ont été enseignées tout au long de leur parcours scolaire.

Nous avons aussi constaté que la majorité des élèves récitent leurs textes, à la manière d'un exposé oral, plutôt qu'ils ne le performent avec leur corps ou en modulant leur voix, ce qui explique notre analyse très

limitée des dimensions de la performance dans notre corpus. Or, le slam se construit « à la frontière des codes oral et écrit » (Vorger, 2012 : 32). C'est donc dire que le texte comme la performance doivent être travaillés de pair par les élèves, car le slam performé est également destiné à être accompagné d'un rythme, d'éléments prosodiques, de gestes ou de silences. Nous avons bien entendu observé quelques dimensions de la performance (tons, modulation de la voix, gestes des mains ou des doigts, rire des spectateurs, claquements de doigts); par contre, les gestes et mimiques étaient parfois maladroits, souvent aléatoires (mouvements des mains pour suivre le rythme plutôt que pour illustrer consciemment un objet ou une émotion), voire spontanés et nerveux. Or, nous sommes portés à croire que, contrairement à la lecture et à l'écriture de poèmes, la performance poétique n'a pas fait l'objet d'un enseignement systématique. Du moins, c'est l'une des conclusions à laquelle arrivent Brunel et Émery-Bruneau (2016) après avoir observé des pratiques d'enseignement de la poésie oralisée en France et au Québec.

Ces constats nous amènent à nous questionner sur les pratiques d'enseignement du slam et de la performance slamée réalisées en classe. Car, en réalité, vu les connaissances généralement faibles ou restreintes des élèves en poésie (Duval et Turcotte, 2007), une grande partie de la réussite d'un tel projet repose sur l'enseignant. Toutefois, nombreux sont les enseignants inconfortables à l'idée d'enseigner la poésie (Hughes et Dymoke, 2011; Chetouani, 2011; Gregory, 2013; Rudd, 2012) et, de fait, s'empressent de terminer leur module annuel d'enseignement de la poésie (Duval, 2004; Jefferson et Bergeron, 2007; Brunel et Émery-Bruneau, 2016); il en est sans doute de même pour le slam. Nous persistons à croire qu'un nouvel objet d'enseignement apparaissant dans les programmes officiels doit non seulement avoir fait l'objet d'une transposition didactique rigoureuse, ce qui n'est pas encore le cas pour la performance slamée (Émery-Bruneau, 2016), mais que les enseignants devraient également recevoir une formation continue en didactique afin qu'ils soient mieux outillés pour travailler avec leurs élèves ce genre en orbite de la tradition scolaire et pour évaluer leurs apprentissages.

### 5.3 Pertinence didactique de la performance poétique slamée

Comme nous l'avons abordé dans le cadre théorique, le slam est un mélange complexe d'oralité et d'écriture (Boultif, 2012; Vorger, 2012). La performance poétique slamée permet ainsi aux élèves de développer plusieurs compétences langagières, dont celle spécifique à la performance orale (rythme, intonation, silence intentionnel, gestes, mimiques, etc.) et celle en écriture (genre, discours, champ sémantique, figures, procédés, etc.). Le slam est également une occasion pour les élèves de se familiariser avec la poésie (Boultif, 2012), de développer leur capacité à performer et à défendre une idée (Gregory, 2012), de désacraliser l'écriture poétique (Vorger, 2012) et de travailler la mise en voix et en corps du texte poétique. Le lien entre l'oral et l'écriture est également marqué par la présence des spectateurs et la réception – singulière et collective – qu'offrent ces derniers aux élèves-slameurs qui performant. Une des particularités du slam est en effet qu'il est performé devant des spectateurs et que ces derniers peuvent réagir spontanément au point de modifier la performance en cours, autant par des gestes d'encouragement, des cris, qu'en huant le performeur. Pratique sociale de référence apparue depuis une dizaine d'années au Québec, la performance poétique slamée, bien que plus ou moins transposée didactiquement jusqu'à maintenant, présente néanmoins une entrée didactique pertinente pour amener les élèves à transformer leur rapport à l'écrit, à préparer et à réaliser une performance orale consciente et à exprimer leurs réceptions singulières et collectives. Le défi est maintenant de les outiller, ainsi que les enseignants et futurs enseignants, afin qu'ils puissent faire des apprentissages qui transformeront consciemment leur rapport à la langue.

## 6. Conclusion

Cette recherche nous a menées à décrire les caractéristiques textuelles, vocales et corporelles de textes slamés par 34 élèves du secondaire. Nous avons notamment montré que les thèmes les plus fréquents choisis par les élèves-slameurs présentaient des préoccupations sociales (injustices, environnement, engagement social) ou personnelles (souffrance, identité), et que ces thèmes permettaient aux élèves de tenter de convaincre leur destinataire ou d'exprimer leurs émotions, en plus de s'affirmer pour exister. Plusieurs genres sont retenus par les élèves pour écrire leur texte afin d'en faire une performance poétique : textes d'opinion et poèmes engagés pour partager leurs préoccupations sociales; poèmes lyriques pour parler de sujets qui les font personnellement souffrir. Quant aux procédés d'écriture les plus récurrents (rime, anaphore, énumération), ils semblent avoir été choisis pour leur caractère rythmique, effet textuel non négligé.



geable pour offrir un *flow* entraînant les spectateurs dans la performance de l'élève-slameur, ce qui montre que le slam est davantage une pratique de l'oralité d'ordre performative plutôt qu'un genre textuel aux caractéristiques formellement définies.

Or, ces données recueillies en contexte scolaire nous ont aussi menées à nous interroger sur la manière dont cet objet a été enseigné et sur ce que les élèves peuvent avoir appris. Étant donné que nous observons des traces d'un enseignement de la poésie classique dans les textes des élèves, nous pensons que les caractéristiques spécifiques de la performance poétique slamée ont été travaillées en partie, aux côtés de celles de la poésie classique ou de la chanson, au programme pour les élèves de cet âge (15-16 ans). En outre, étant donné que les performances poétiques ne semblaient pas toujours faites de façon organisée, structurée, consciente, nous nous demandons comment cette pratique de l'oralité a été comprise par les élèves et quelles en sont leurs représentations. Nous avons abordé la pertinence didactique de la performance poétique slamée, mais nous ne sommes pas d'avis que ce genre doit être sélectionné à défaut de la poésie plus classique : il s'agit de deux genres spécifiques, avec une histoire propre, avec des caractéristiques textuelles et orales communes et distinctes, d'un côté, inscrite dans une longue tradition scolaire pour la poésie classique, de l'autre, émergent à partir d'une pratique sociale de référence récente pour le slam et la performance poétiques slamées. Ces questions montrent aussi les limites de notre présente contribution. Afin de mieux former les enseignants à la performance poétique slamée pour qu'ils accompagnent rigoureusement leurs élèves dans leurs apprentissages de ce genre tout en comprenant les conséquences de leurs actions didactiques, nous souhaitons mettre en place une *recherche-action-formation* (Guay et Prud'homme, 2011) qui nous permettrait non seulement d'améliorer l'état des connaissances sur cet objet d'enseignement (recherche), mais également de le transposer didactiquement (action) et de participer à la formation des enseignants et de leurs élèves (formation).

## Bibliographie

- Ayosso Anignikin, Y. J. et Marichez, H. (2010). Écrire, déclamer, inventer : l'expérience d'un groupe thérapeutique de slam pour adolescents. *Enfances et Psy*, 48(3), 85-94.
- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris : Seuil.
- Bibby, R. W. (2001). *Canada's Teens. Today, Yesterday, and Tomorrow*. Toronto : Stoddart.
- Boultif, A. (2012). L'intégration de littératies populaires de type slam et rap dans un cours de français : apports et perspectives. Dans Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (dir.). *La littéracie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. (pp. 157-168) Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brown, R. (2011). Promoting Cooperation and Respect. "Bad" Poetry Slam in the Nontraditional Classroom. *Pedagogy : Critical Approaches to Teaching literature, Language, Composition, and Culture* 11(3), 571-578.
- Brunel, M. et Émery-Bruneau, J. (2016-sous presse). « Réciter, dire, écouter, agir : tensions et écarts dans les enjeux de la performance poétique dans l'enseignement secondaire en France et au Québec ». Dans Brillant-Rannou, N., Boutevin, C. et Brunel, M. (dir.). *Être et devenir lecteur de poésie aujourd'hui*, Namur : Presses universitaires de Namur, coll. Diptyque.
- Carmack, H. J. (2009). Slam This: Understanding Language Choice and Delivery in Argument Using Slam Poetry. *Communication Teacher*, 23(1), 19-22.
- Chartrand, Suzanne-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. 2<sup>e</sup> édition. Québec : Didactica, c.é.f.
- Chetouani, L. (2011). Le slam, poésie contemporaine, à l'école et au collège. Dans D. Banks (dir.). *Aspects linguistiques du texte poétique*. (pp. 75-93) Paris : L'Harmattan.
- Cloutier, R. et Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Duval, I. (2004). La poésie et l'enseignement du français. *Québec français*, 135, 42-45.
- Duval, I. et Turcotte, M. (2007). Dynamiser l'enseignement de la poésie contemporaine. *Québec français*, 147, 62-64.
- Émery-Bruneau, J. (2016-sous presse). Le slam : émergence fulgurante de cette pratique sociale. Quelle transposition didactique? *La lettre de l'AIRDF*, no 58.
- Émery-Bruneau, J. et Pando, N. (2016-sous presse). Analyse de performances poétiques dans une joute de slam. *Language & Literacy / Langage et Littérature*.
- Émery-Bruneau, J. et Yobé, V. (2015). La joute de slam : description de la pratique sociale et analyse de sa transposition didactique. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littérature : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*. (pp. 185-206). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Gregory, H. (2012). Poetry performances on the page and stage. Dans Susan Gingell et Wendy Roy (dir.) *Listening Up, Writing Down, and Looking Beyond*. (pp. 77-95). Waterloo : Laurier University Press.
- Gregory, H. (2013). Youth take the lead: Digital poetry and the next generation. *English in Education*, 47(2), 118-133.
- Guay, H., et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd., pp. 183-211). Montréal : ERPI.
- Hughes, J. et Dymoke, S. (2011). « Wiki-Ed Poetry »: Transforming Preservice Teachers' Preconceptions About Poetry and Poetry Teaching. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(1), 46-56.
- Ingalls, R. (2012). "Stealing the Air": The Poet-Citizens of Youth Spoken-Word. *The Journal of Popular Culture*, 45(1), 99-117.
- Jefferson, S. et Bergeron, R. (2007). Quelle place pour la poésie au secondaire? *Québec français*, 147, 65-66.
- Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 119-144.
- Lahire, B. (2008). La forme scolaire dans tous ses états. *Revue suisse des sciences de l'éducation*. 30 (2), 229-258.
- Larraburu Bédouret, S. (2010). De la poésie aux poèmes : quel questionnement du poétique dans le secondaire? *Le français aujourd'hui*, 169(2), 31-38.
- Louichon, B. (2009). La récitation : pour quoi faire? *Cahiers pédagogiques*, 474, 36-37.
- Low, B. E. (2008). Slammin' School: Performance Poetry and the Urban School. Dans M. Hoechsmann et B. E. Low (dir.). *Reading youth writing. "New" literacies, Cultural Studies & Education*. (pp. 99-127). New York : Peter Lang publishing.
- Maingain, S. et Dufays, J.-L. (1999). Stéréotypes et apprentissage de l'écriture, ou comment aider l'élève à devenir l'auteur de son texte. *Le français aujourd'hui*, 125, 44-51
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport - MELS (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Rudd, L. L. (2012). Just Slammin! Adolescents' Construction of Identity Through Performance Poetry. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(8), 682-691.
- Smith, M. K. & Kraynak, J., (2009). Take the mic : the art of performance poetry, slam, and the spoken word. Naperville: Sourcebooks mediafusion.
- Tyszler, C. (2009). Entre rap et slam : un souffle nouveau dans la langue? *Journal français de psychiatrie*. 3(34),16-18.

- Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans Vincent, G. (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. (pp. 11-47). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Vorger, C. (2011). Poétique du slam : de la scène à l'école. Néologie, néostyles et créativité lexicale. France : Université de Grenoble. Thèse de doctorat.
- Vorger, C. (2012). Vous récitez? Eh bien, slamez maintenant! Vers une approche ludique et créative de la poésie à l'école. *Les Cahiers de l'Acedle*, 9(1), 29-50.
- Vorger, C. (2015). Le slam ou l'écriture partagée : de l'atelier à la toile en passant par les manuels scolaires. Dans Bishop, M.-F. et Belhadjin, A. *Les patrimoines littéraires à l'école : tensions et débats actuels*. (pp. 371-386.) Paris : Champion.
- Yanofsky, D., Van Driel, B & Kass, J. (2006). "Spoken Word" and "Poetry Slams": the voice of youth today. *European Journal of Intercultural studies*, 10(3), 339-342.
- Zumthor, P. (1982). Le rythme dans la poésie orale. *Langue française*, 56, 114-127.
- Zumthor, P. (1983). *Introduction à la poésie orale*. Paris : Seuil.
- Zumthor, P. (1987). *La lettre et la voix de la littérature médiévale*. Paris : Seuil.
- Zumthor, P. (2008). Oralité. *Intermédialités : histoire et théorie des arts, des lettres et des techniques*, 12, 169-202.

## Auteures

**Judith Émery-Bruneau** est professeure à l'Université du Québec en Outaouais. Ses domaines de recherche s'inscrivent dans le champ de la didactique du français et portent sur l'enseignement et l'apprentissage de la littérature, particulièrement les pratiques d'enseignement de la lecture littéraire, l'enseignement et l'apprentissage de la poésie, la didactisation du slam et le rapport à la lecture littéraire d'étudiants en formation initiale à l'enseignement. Elle fait partie de deux regroupements de chercheurs : l'Équipe de Recherche Littératie et Inclusion (ÉRLI) et le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

**Joey Néron** est une étudiante diplômée de l'Université du Québec en Outaouais. Elle a été assistante de recherche pendant ses études universitaires et elle exerce la profession d'enseignante au secondaire.

Cet article a été publié dans le numéro 1/2016 de [forumlecture.ch](http://forumlecture.ch)

# Slam-Performances von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I in Québec: Raum für Gestaltung und Selbstbehauptung. Und was wird dabei gelernt?

Judith Émery-Bruneau und Joey Néron

## Abstract

Seit 2009 ist das Erlernen von Slam in den Französischlehrplänen der Sekundarstufe I in Québec vorgeschrieben, obwohl es diese Tradition in Québec erst seit weniger als zehn Jahren gibt. Die Lehrpersonen haben also nach und nach das Hören von Slams oder das Anschauen von Performances in den Unterricht eingebaut, andere haben ihre Schülerinnen und Schüler sogar am Grand slam du secondaire teilnehmen lassen, einem Slamturnier zwischen den Schulen. Im Beitrag wird die Frage gestellt, welche textlichen und semantischen Merkmale in den Texten der Slamer-Schülerinnen und Schüler immer wieder vorkommen. Welche Themen werden bevorzugt? Welche Schreibverfahren werden am häufigsten angewendet? Womit sind ihre Slamperformances vergleichbar? Unsere Studie verfolgt drei Zielen: 1) Beschreibung der textuellen und semantischen Merkmale der Slamtexte der Schülerinnen und Schüler; 2) stimmliche und körperliche Merkmale ihrer poetischen Performances; 3) Verständnis der Verbindungen zwischen der Performance und den geschriebenen Texten. Unsere Analyse zeigt, dass die Slamperformance für Schülerinnen und Schüler ein Raum der Gestaltung und der Selbstbehauptung ist. Auch wenn die didaktische Verankerung des Genres noch nicht abgeschlossen ist, scheint uns angesichts des Lerneffekts seine didaktische Relevanz offensichtlich, wenn es darum geht, den Bezug der Schülerinnen und Schüler zur Schriftlichkeit zu verändern, eine bewusste mündliche Performance vorzubereiten und umzusetzen und individuelle und kollektive Wahrnehmung auszudrücken.

## Schlüsselwörter

Slam, Genre, Didaktik, Jugendliche, Tradition, Sprachpraxis, Existenz

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2016 von leseforum.ch veröffentlicht.