

Cette deuxième partie a pour objectif de présenter et d'analyser les résultats de recherche issue d'une expérimentation menée dans une classe. Expérimentation conduite dans le but de vérifier notre hypothèse de recherche à savoir que le slam poésie constitue un moyen d'apprentissage interculturel dans la mesure où il renforce la compréhension des stéréotypes. Cette vérification est essentiellement basée sur un corpus formé par les slams écrits par les élèves. Le second matériau de la recherche est constitué par le recueil des discussions des élèves à partir d'une observation participante. Celle-ci doit apporter des informations qui complètent celles données par le corpus. En effet, il semble que les discussions entre élèves devraient fournir des éléments de compréhension sur la viabilité du slam poésie en tant que moyen d'apprentissage interculturel. Si l'écrit des élèves et le contenu des discussions entre les élèves doivent présenter des données qui se rapportent directement au trépied notionnel de notre hypothèse -« slam poésie/stéréotype/apprentissage interculturel »- les données issues du questionnaire, doivent, elles, élargir cette perspective en s'intéressant sur l'impact du slam poésie sur les élèves.

1. Le lycée Andohalo comme champ de l'expérimentation

Le slam poésie nécessite une libération totale de la parole. Cet aspect nous renvoie à l'absence de censure qui a été abordé dans la première partie de ce travail. Cette liaison entre l'interculturel et le verbe (écrit puis ensuite déclamé) est, nous semble-t-il, particulièrement fondamentale dans la perspective de faire du slam poésie un moyen d'apprentissage interculturel. En effet, si la parole n'est qu'un jeu sans conséquence pour le sujet, l'apprentissage interculturel n'a plus sa raison d'être. Le choix du lycée Andohalo comme site d'étude s'impose essentiellement pour cette raison. Avant de détailler plus en avant cet aspect, nous donnons d'abord un descriptif général du lycée.

1.1. L'historique du lycée Andohalo

Le lycée Andohalo dépend de l'Etat dans son fonctionnement. Cela implique qu'un changement de direction au niveau de l'administration centrale peut modifier son programme indépendamment des desiderata des responsables locaux. Cela nous amène à structurer l'évolution du lycée en parallèle avec les grands découpages historiques de Madagascar car c'est à partir de ceux-ci que les principaux paradigmes régissant le contact des cultures ont émergé dans l'institution scolaire.

Photo 1 : Portail d'entrée du Lycée Andohalo



1.1.1 La période coloniale jusqu'à l'indépendance : 1896-1960

Construit dès le début de la conquête coloniale française, le lycée se distinguait par l'homogénéité de son public -exclusivement composé par des *citoyens* français. Ce qui n'excluait pas de facto l'ensemble des Malagasy puisque parmi ces derniers, certains pouvaient accéder à la nationalité française.

L'administration coloniale voulait a priori faire émerger une excroissance de la république française dans le territoire nouvellement conquis. La politique des nouveaux dirigeants était orientée vers la mise en place d'un modèle unique et assimilationniste avec pour corollaire l'effacement de tous résidus culturels et identitaires indigènes. Cette disparition programmée des traits culturels locaux était amplifiée d'une valeur symbolique du fait de l'emplacement géographique même du lycée. En effet, ce dernier était situé au confluent du territoire de l'ancien pouvoir monarchique malagasy, entouré par le Rova de

Manjakamiadana, lieu de résidence des Reines de Madagascar et Mahamasina, place où étaient proclamés les édits royaux.



Photo 2 : Façade principale d Lycée Andohalo

1.1.2. La période transitoire : 1960-1975

Cette période était marquée par le début d'une reconnaissance partielle de l'identité indigène. Il ne s'agit pas pour les responsables du système socioéducatif d'opérer un contrepoids historique à la colonisation mais de s'assurer un certain équilibre qui amoindrit l'effet de l'assimilationnisme de l'époque coloniale. Le lycée Andohalo était alors officiellement ouvert à toute catégorie d'élèves, sans distinction de nationalité. Néanmoins, la politique éducative de la première république (1960-1972) était toujours fortement influencée par un point de vue qui tendait à préserver ce qui était perçu comme étant des acquis positifs de la période coloniale. Toujours est-il que dans ce cadre, la question de l'altérité était éludée puisque le modèle dominant- celui de l'universalisme français- n'était pas-en tout état de

cause- interrogé ni discuté, du moins dans le cercle officiel des décideurs politiques. La question de l'Autre n'étant pas abordée, la légitimité ainsi que la pertinence du modèle français dans le nouveau cadre institutionnel et socioculturel de la nation malagasy n'avaient pas lieu d'être remises en cause.

1.1.3 La période de nationalisation : 1975-1993

Le socialisme triomphant instaurait un cadre nouveau pour la nation et son système éducatif. L'idée centrale de la réforme était de se réapproprier les leviers du développement économique et social par une mise en place d'actions et d'idées supposées être mieux à même de favoriser le développement des citoyens malagasy.

En ce qui concerne spécifiquement l'institution scolaire, il s'agissait de permettre d'affiner si ce n'est de recréer une conscience nationale (nationaliste) chez les élèves. Concrètement, cela se manifestait par la malgachisation de l'enseignement. Cela eut comme conséquence de renverser le rapport culture locale/culture étrangère en défaveur du second et au profit du premier. En même temps que la langue malagasy accédait officiellement au statut de langue d'enseignement, la langue (culture) exogène (française) perdait, du moins en partie, son pouvoir d'attraction.

Le lycée Andohalo, en tant que lycée public, faisait l'objet de cette réforme.

1.1.4 La période de contre réforme : 1993-2008

La période actuelle fait suite à la réforme des années socialistes. Nous parlons de contre- réforme parce que la malgachisation- sous les traits qu'elle a pris sous la deuxième république (1975-1989)- a été entièrement abandonnée. Le rapport entre culture source (malagasy) et culture cible (française/francophone) se situe dans un cadre moins conflictuel qu'auparavant. Néanmoins, il s'agit d'un compromis qui peine à clarifier ce qui doit être attendue de l'une et de l'autre dans la mise en place de la politique éducative.

Compte tenu de ce manque de clarté institutionnelle, les responsables de l'éducation sont obligés de naviguer à vue, « zigzagant » entre un tropisme national et une ouverture unanimement considérée comme essentielle mais aux contours plus ou moins flous. Néanmoins, la question de l'interculturel se pose désormais nettement à l'intérieur de l'institution scolaire puisque l'Autre est reconnu comme étant une composante essentielle de l'éducation. D'où, pour ce qui concerne spécifiquement le lycée Andohalo, l'instauration d'un

parc informatique connecté à Internet, réponse partielle et instrumentale à ce contexte d'ouverture.



Photo3 : Le Lycée Andohalo dispose d'un parc informatique connecté à Internet

L'historique que nous venons d'esquisser montre que le contact avec une culture Autre s'est manifesté tôt dans le lycée Andohalo. Ce contact a reçu différentes réponses selon les époques : de l'assimilationnisme de l'époque coloniale jusqu'au flou de la période actuelle en passant par le mouvement de centration sur la culture endogène de l'ère socialiste. Notons qu'à aucun moment de cette histoire, il n'a été question d'une quelconque problématisation et/ou conceptualisation de l'interculturel, du moins dans les grandes lignes des politiques éducatives de l'administration centrale.

En ce qui concerne la période actuelle, qui est la toile de fond de ce travail, nous considérons que le flou qui entoure le domaine est loin de constituer un désavantage car il en résulte que l'éducation interculturelle peut être abordée sans a priori idéologique. C'est dans ce contexte de « neutralité » que nous voulons étudier la viabilité du slam poésie comme moyen d'apprentissage interculturel. En effet, une pratique artistique basée sur l'authenticité de la parole ne peut révéler sa pertinence que dans un contexte où la liberté du dire et de

l'écriture est assurée. Dans ce qui va suivre, nous explicitons le fonctionnement qui tend à favoriser cette liberté dans le cas du lycée Andohalo.

1.2 Le lycée Andohalo : un microcosme relativement égalitaire

Le lycée Andohalo est à la confluence de plusieurs identités. S'y mêle une population de diverses origines sociales et culturelles. Cette diversité structure les liens dans ce microcosme. Plus précisément, les acteurs du système ne sont pas soumis à une norme culturelle extérieure imposée comme référence. Cette absence d'une norme régulatrice de l'ensemble implique que les acteurs du champ jouissent d'une autonomie plus grande dans leur action. Cette relative liberté n'est pas sans conséquence pour le microcosme. En effet, la prévention et la gestion des situations conflictuelles- qui peuvent survenir à plusieurs niveaux : entre élèves, entre professeurs et élèves, entre professeurs, entre responsables administratifs et élèves, ainsi de suite- sont alors moins du ressort de la collectivité que des individus. Bien entendu, lorsque les acteurs ne parviennent pas à contrôler ces tensions, l'ensemble prend le dessus sur les composantes mais seulement de façon conjoncturelle. Nous voyons donc que chacun des acteurs du système jouissent à peu près de droits égaux dans l'expression de leur identité culturelle. Pour ce qui concerne spécifiquement notre travail, cela présente naturellement l'avantage essentiel de réduire le biais expérimental dû à une instauration implicite de contrat didactique entre le chercheur et les élèves. En effet, habitués à se mouvoir dans un contexte de pluralité culturelle, nous émettons l'hypothèse que les élèves du lycée Andohalo ne vont pas chercher systématiquement à augmenter leur « désirabilité sociale » dans l'écriture du slam poésie. Nous pensons également que cet environnement spécifique permet une communication non- censurée des idées entre les élèves. Nous rappelons que le slam poésie n'est pas seulement écriture, il est aussi et surtout une déclamation devant une auditoire.

1.3 Le choix du public cible

Le public cible est constitué par des élèves de seconde du lycée. Dans la perspective de ce qui a été dit sur l'absence d'autocensure des élèves, nous avons opté pour l'une des classes dans laquelle s'était effectuée notre stage en responsabilité. Nous considérons qu'outre le fait que le lycée Andohalo favorise "naturellement" l'expression de l'identité sociale de chacun de ses acteurs, notre familiarité avec les élèves pouvait les prédisposer à écrire leur slam avec une plus grande authenticité. D'ailleurs, l'accueil de notre projet avec un enthousiasme non dissimulé de leur part allait dans ce sens lorsque nous leur avons annoncé

notre intention de faire une expérimentation sur le slam poésie.

D'après les enquêtes que nous avons menées auprès de certains responsables du lycée, ces élèves sont en majorité issus de la classe moyenne. La moyenne d'âge des élèves est de 14 ans et demi. Leur nombre est de 32 mais celles et ceux qui ont participé intégralement à l'expérimentation sont au nombre de 20. Cette diminution s'explique par le fait que la période durant laquelle s'est déroulée l'expérimentation précédait de peu les grandes vacances. Certains élèves sont ainsi partis avant la fin de l'expérimentation. Néanmoins, cela ne présente pas le risque de nuire à notre recherche puisqu'elle est essentiellement de type qualitatif.

Par ailleurs, l'écriture du slam poésie devait se faire dans la langue française, le niveau linguistique devenant une variable non négligeable dans l'expérimentation. Cela implique que notre choix devait se porter sur un public suffisamment apte à s'exprimer et à écrire en français pour que l'obstacle de la langue n'apparaisse pas comme une incompréhension liée à l'apprentissage interculturel. Comme nous avons eu quatre classes lors de notre stage en responsabilité, deux classes de seconde et deux classes de terminal, il a fallu opérer un choix suivant cette ligne de partage de compétence langagière.

L'idéal eut été de départager toutes les classes et d'en choisir une parmi les quatre. Cependant, cela était impossible du fait que les terminales préparaient leurs dernières révisions pour le baccalauréat. Il nous restait comme option possible les deux classes de seconde. C'était la classe "seconde 1" qui fut choisie pour mener l'expérimentation. Nous considérons que celle-ci présentait, de façon générale, moins de lacune au niveau de la langue, que l'autre classe. Avis qui était partagé par le professeur titulaire de ces deux classes.

2. La mise en place de l'expérimentation

Notre hypothèse de recherche étant le slam poésie constitue un outil viable pour l'apprentissage interculturel dans la mesure où il renforce le dépassement des stéréotypes chez les élèves, nous avons mis en place une expérimentation consistant à faire écrire aux élèves un slam poésie qui va à l'encontre des stéréotypes. Ce travail s'est déroulé au lycée Andohalo le long du mois de juillet 2008. Dans l'expérimentation, il est demandé aux élèves de procéder à l'écriture après la mise en place d'un cadre conceptuel sur le stéréotype et le slam poésie.

2.1. Mise en place du cadre conceptuel se référant aux stéréotypes

Ces informations ont pour but d'une part, de faire connaître aux élèves les limites des jugements stéréotypés et d'autre part, de favoriser la prise de conscience des élèves quant aux effets d'exclusion des stéréotypes.

L'axe du savoir doit être relié au mécanisme cognitif, dans la mesure où celui-ci constitue la première porte d'entrée dans la connaissance du stéréotype. En effet, les élèves utilisent tous des stéréotypes dans leur vie quotidienne mais sans savoir exactement ce dont il s'agit.

La première étape de l'expérimentation a donc été de procéder à l'identification des stéréotypes. Pour cela, nous sommes parti de quelques stéréotypes locaux. Ensuite, dans le but de faire connaître aux élèves les limites des jugements effectués à partir de stéréotype, nous avons procédé avec les élèves au démontage des stéréotypes identifiés en usant de la méthode de l'information/contre-information.

C'est à partir de cette méthode que le mécanisme de généralisation et du réductionnisme a été expliqué aux élèves.

D'autre part, cette méthode n'est point suffisante dans la perspective d'une compréhension des stéréotypes. Il faut également faire prendre conscience aux élèves des effets d'exclusion sociale des stéréotypes. Pour cela, nous nous sommes servi d'exemples historiques sur la colonisation et la seconde guerre mondiale. La colonisation a été choisie comme exemple parce que c'est un processus qui a mis en jeu beaucoup de stéréotypes négatifs chez l'ancien peuple colonisé (les Malagasy) en tant que justification de la domination des colonisateurs. La seconde guerre mondiale a été utilisée parce qu'elle fait partie des connaissances historiques des élèves lycéens. Elle a été abordée sous l'angle de la persécution des Juifs. Ce processus de persécution a mis en œuvre beaucoup de stéréotypes négatifs à l'égard du peuple juif dans l'anticipation de la « solution finale ».

2.2. Mise en place du cadre conceptuel se référant au slam poésie

Avant de demander aux élèves de procéder à l'écriture individuelle, quelques éléments théoriques sur le slam ont été donnés dans le cadre de l'expérimentation. Ces éléments ont été articulés selon une perspective essentiellement formelle et thématique.

2.2.1. L'élément formel dans le slam poésie

Nous n'avons pas voulu trop insister sur cet aspect formel, d'une part parce que la problématique de la recherche ne se situe pas au niveau de la compétence écrite des élèves mais au niveau de l'apprentissage interculturel, et d'autre part parce que nous ne voulions pas effrayer leur ni donner des complexes.

Néanmoins, la partie formelle n'a pas été totalement négligée dans l'expérimentation. Elle a été vue essentiellement sous l'angle de la liberté d'expression. Une des conditions de l'apprentissage interculturel étant l'absence d'autocensure dans la manière d'appréhender les sujets qui se présentent.

L'essentiel du cours a donc été de sensibiliser les élèves à cette liberté d'expression inhérente au slam poésie dans la manière d'appréhender les sujets. C'est par la lecture (de slam poésie), choisie en fonction de cette liberté d'expression (Voir Annexe 2), que l'expérimentation s'est faite. Lecture ponctuée de discussion sur l'aspect de la liberté d'expression dans le slam poésie.

2.2.2. L'élément thématique en slam poésie

Toujours dans cette perspective d'évitement de l'autocensure éventuelle des élèves dans l'écriture individuelle, nous avons procédé à une diversification des thèmes de lecture. Les thèmes abordés sont choisis en fonction de la « sensibilité » sociale des sujets abordés. Le but des lectures étant de convaincre les élèves qu'aucun sujet « politiquement sensible » n'est ignoré par le slam poésie. Et même que le slam poésie se « nourrit » des problèmes actuels, que ceux-ci soient sociétaux, politiques ou culturels. Notre façon de procéder est la même que pour l'aspect formel : lecture ponctuée de discussion sur la diversité et la « sensibilité » des thèmes traités dans le slam poésie.

3. Point focal de l'expérimentation : l'écrit individuel du slam poésie

Après les éléments théoriques sur les stéréotypes ainsi que les lectures suivies de discussion sur le slam poésie, nous sommes passé au point focal de l'expérimentation, c'est-à-dire les écrits individuels des élèves. C'est à partir de ces écrits que s'évaluent pour une large part la pertinence du slam poésie en tant qu'instrument d'apprentissage interculturel, notre hypothèse étant que le slam poésie favorise la compréhension des stéréotypes chez les élèves.

Compte tenu du fait que n'avons pas opéré un test de compréhension de la notion de stéréotype chez les élèves avant de procéder à la mise en place de l'écriture individuelle, une partie de notre évaluation de l'efficacité du slam poésie, en tant qu'instrument d'apprentissage interculturel, se base sur l'élément qualitatif. Cela signifie que ce qui nous intéresse, c'est moins le nombre d'élèves qui réussissent dans l'expérimentation que *comprendre* les raisons de leur réussite ou de leur échec, même si le critère quantitatif accompagne la présentation des résultats.

3.1 La matrice de l'expérimentation

Pour évaluer cette compréhension, nous proposons une écriture sous contrainte basée sur le slam poésie composé par Grand Corps Malade : Saint Denis. (Voir Annexe 1)

3.1.1. L'explication du choix de la matrice

« Saint Denis » est un slam poésie composé à l'encontre des stéréotypes sur les banlieues françaises, en particulier sur cette banlieue parisienne dénommée Saint Denis. Nous l'avons choisi en ce qu'il donne un aspect formel de contre-argumentation pertinente sur lequel les élèves doivent se baser dans leur écriture.

3.1.2. L'énoncé de l'activité scripturale donnée aux élèves

Les banlieues sont « remplies » d'Arabes et d'immigrés africains

*Grand Corps Malade offre à travers le portrait « ethnique » de sa ville une image autre que celle décrite par les médias, faite de diversité et de pluralité. Les Arabes qui ne sont plus unifiés par ce terme générique (Alger et Tanger). La description des nationalités inattendues : « New Delhi et Karachi », la description de l'élément endogène (Quimper et Finistère), l'individuation des Noirs (Bamako/ Yamoussoukro/ Les Antilles).

Ces différentes descriptions correspondent à des argumentations à l'encontre du réductionnisme ethnique de la banlieue. Le réductionnisme est fait à partir de quelques traits saillants censés décrire la réalité.

**Grand Corps Malade offre à travers la description du comportement des habitants une image « normale » des habitants de la banlieue. Ni gangster africain ni vendeur de drogue arabe mais la quotidienneté des gens qui veulent « vivre comme tout le monde ». La vie culturelle (soirée slam, Café Culturel, Basilique) ainsi que la « la coquetterie féminine » (petite rebeus bien sapées) existent dans la banlieue.

Ces différentes descriptions correspondent à des argumentations allant à l'encontre des effets d'exclusion des stéréotypes (puisque vous êtes des Africains et des Arabes qui vivez en banlieue, vous êtes certainement des drogués et des violents et donc vous ne méritez pas d'être traités comme tout le monde).

Et vous, quels stéréotypes caractérisent votre quartier ? Donnez des argumentations allant à l'encontre de ces stéréotypes sous forme de slam poésie à l'instar de Grand Corps Malade.

4. L'analyse de contenu des slams poésies des élèves

L'analyse de contenu des slams poésies des élèves se base sur la typologie argumentative du slam de Grand Corps Malade. Cette matrice propose deux types d'argumentation allant à l'encontre des stéréotypes : l'un allant à l'encontre du réductionnisme et l'autre allant à l'encontre des effets d'exclusion des stéréotypes.

4.1. Prise en compte du mécanisme de réductionnisme des stéréotypes dans slam poésie

Il y a prise en compte du mécanisme de réductionnisme dans le slam poésie des élèves si et seulement si l'élève intègre des éléments d'argumentation *pertinents* allant à l'encontre des traits réducteurs du stéréotype.

Nous catégorisons cette pertinence à travers le critère de l'information/contre-information. Ce critère signifie que les élèves doivent fournir dans leurs slams des descriptions ayant pour but d'objectiver la réalité de leur quartier.

4.2. Prise en compte des effets d'exclusion des stéréotypes dans les écrits des élèves

Il y a prise en compte des effets d'exclusion des stéréotypes si et seulement si les élèves intègrent des éléments d'argumentation *pertinents* à l'encontre des effets d'exclusion du stéréotype.

Nous catégorisons cette pertinence à travers un critère :

-Les éléments d'argumentation doivent être en rapport avec les effets d'exclusion du stéréotype. Il ne s'agit pas de « vanter pour vanter » mais de réduire l'image négative inductrice d'exclusion sociale du stéréotype à travers des exemples précis.

Dans la matrice de l'expérimentation (Saint Denis de Grand Corps Malade), le slameur ne dit pas que Saint Denis, sa ville, est l'exemple du paradis sur terre pour réduire l'image négative de celle-ci, juste que c'est une ville comme toute les villes (les femmes coquettes, les soirées slam, le centre culturel).

5. Présentation des résultats

5.1 Sur la prise en compte du mécanisme de réductionnisme

TABLEAU 4 : Descriptions non-valides allant à l'encontre des traits réducteurs des stéréotypes.

Elèves	Stéréotypes	Descriptions à l'encontre du réductionnisme
G1	Ambanidia, refuge des voleurs	Ambanidia, ville des catholiques
G2	Ambanidia, terrain de jeu des voyous	Ambanidia, quartier des jeunes sages
G3	Alasora, ville des traditionalistes	Alasora, quartier des jeunes modernes
G4	Isotry, quartier des voleurs à la tire	Isotry, quartier des femmes courageuses
G5	Andohalo, quartier ennuyeux	Andohalo, quartier joyeux

Dans 5/20 des slams écrits par les élèves, la mise en porte à faux du mécanisme réducteur des stéréotypes ne fonctionne pas. La méthode de l'information/contre-information est substituée par l'axe stéréotype/autostéréotype : le stéréotype étant l'information, l'autostéréotype fonctionne comme contre-information. Il y a donc reprise de la forme duale de la méthode information/contre-information sans reprise du principe puisque l'autostéréotype est de même nature que le stéréotype, ce qui signifie de facto qu'il est également non valide à l'instar du stéréotype. Les élèves reconnaissent donc la non-pertinence des stéréotypes sans pour autant donner d'éléments de description valide induite par cette connaissance. De même, sur l'axe axiologique, ces autostéréotypes se situent dans une optique diamétralement opposée aux stéréotypes. Ils semblent ainsi faire face directement aux stéréotypes : le trait positif des autostéréotypes contre le trait négatif des stéréotypes.

TABLEAU 5 : Descriptions valides allant à l'encontre des traits réducteurs des stéréotypes

Elèves	Stéréotypes	Descriptions à l'encontre du réductionnisme
G6	Andohalo, quartier snob	Andohalo, quartier chic, ville des endimanchés, des gens calmes et humbles
G7	Mandroseza, quartier des jeunes fêtards	Mandroseza, quartier des vieilles dames en costumes, des militaires en tenue, des commerçants qui s'ennuient, des jolies filles
G8	Behoririka, quartier commercial et peuplé comme une fourmilière	Behoririka, quartier des maskita, des vendeurs de beignet, des Karana, des Chinois, des Gasy.
G9	Faravohitra, quartier des riches	Faravohitra, quartier de la classe moyenne, des pauvres, des riches, des parias.
G10	Manakambahiny, quartier chic des fonctionnaires.	Manakambahiny, quartier des receleurs, des enfants en désespoir, des jeunes filles coquettes, des fonctionnaires
G11	Manakambahiny, quartier des dévaliseurs de maison	Manakambahiny, quartier des travailleurs, des étudiants, des professeurs, des bandits

Dans 6/20 des slams écrits par les élèves, la mise en porte à faux du mécanisme réducteur des stéréotypes fonctionne. La méthode de l'information/contre-information est utilisée dans une optique d'objectivation de la réalité. D'un point de vue formel et a contrario des descriptions reposant sur les autostéréotypes, ces descriptions sont marquées par leur pluralité. Les élèves ne sont plus dans une logique d'opposition face aux stéréotypes mais dans une logique d'explicitation de la réalité. Autrement dit, il n'y a pas contestation systématique des stéréotypes mais recherche d'objectivation de la réalité. Les élèves reconnaissent la non-validité des stéréotypes mais contrairement aux cas cités précédemment, les contre-argumentations induites par cette connaissance sont valides.

TABLEAU 6 : Descriptions partiellement valides allant à l'encontre des traits réducteurs des stéréotypes.

Elèves	Stéréotypes	Descriptions à l'encontre du réductionnisme
G12	Ampasanimalo : les filles d'Ampasanimalo qui parlent avec les garçons sont toutes des prostituées.	Les filles aiment étudier et sont bonnes à l'école. Les filles ne sont pas les seules à parler dans les couloirs.
G13	Ambatomitsangana : les garçons d'Ambatomitsangana sont des voyous	Les garçons sont sages et les filles aussi. Certains garçons sont bosseurs et d'autres pas du tout.
G14	Antsakaviro : quartier des poseurs et des frimeurs	Quartier humble et modeste ; des femmes un peu frivoles, des gamins insolents mais charmants.
G15	Andohatapenaka : quartier des laveuses de linges.	Avec des « avarapi » sans le sou, des femmes ambitieuses mais malchanceuses.

Dans 4/20 des slams écrits par les élèves, la mise en porte à faux du mécanisme réducteur du stéréotype fonctionne de manière limitée. La méthode de l'information/contre-information est utilisée dans une optique d'objectivation de la réalité mais sans que cette optique n'écarte des éléments de description en rapport avec des autostéréotypes. D'un point de vue formel, les descriptions dans ces slams sont aussi marquées par la pluralité. Les élèves semblent reconnaître la non-validité des stéréotypes mais les descriptions induites par cette connaissance ne sont que partiellement valides.

TABLEAU 7: Descriptions non-valides allant à l'encontre des traits réducteurs de stéréotypes

Elèves	Stéréotypes	Descriptions à l'encontre du réductionnisme
G16	Mandroseza : quartier des mauvais garçons	Quartiers des pickpockets, des malfaiteurs, des détousseurs.
G17	Manjakaray : quartier des bandits et des alcooliques	Quartiers des voyous, des malfaiteurs qui aiment faire des gaffes à la société.
G18	Behoririka : quartier des vendeurs	Quartier des Chinois, des stations d'essence, du pain français, des vendeurs à la sauvette.
G19	Ankaditapaka : quartiers des deba* et des voleurs	Quartier de ceux qui possèdent des Peugeot, des gangsters en cravate et des voleurs.

4/20 des slams écrits par les élèves, la mise en porte à faux du mécanisme réducteur du stéréotype ne fonctionne pas. La méthode de l'information/contre-information est totalement ignorée. Les éléments de description allant à l'encontre du stéréotype n'existent pas. Au contraire celui-ci est réaffirmé et renforcé dans les éléments de description. Les élèves semblent donc ne pas reconnaître la non-validité des stéréotypes.

1/20 ne donne pas de description allant à l'encontre des stéréotypes.

5.2 Sur la prise en compte des effets d'exclusion des stéréotypes

5.2.1 Description sans exemplification

Contre les effets d'exclusion des stéréotypes, certains élèves n'arrivent pas à nuancer leur écriture. Ils décrivent des aspects totalement idéalisés de leur quartier et cela sans apporter des exemples précis qui viennent les étayer. Ces contre-argumentations allant à l'encontre des effets d'exclusion des stéréotypes s'ancrent dans la mise en valeur des relations sociales malagasy.

a)Thèmes récurrents dans les descriptions des élèves allant à l'encontre des effets d'exclusion des stéréotypes

1/Fihavanana: G1, G3, G5, G7, G11, G14, G16, G20

2/Entraide: G1, G3, G9, G11, G14, G16, G20

3/Communion des habitants: G1, G3, G9, G11, G14, G16, G20

5.2.2 Mise à l'index des politiques

Contre les effets d'exclusion des stéréotypes, certains élèves ne situent plus leur écriture dans l'axe de la description mais dans l'acte d'accusation politique des gouvernants.

G15 : « *Quartier délaissé* »

G16 : « *Bateau abandonné par tous* »

G17 : « *Bagnole pourrie abandonnée par le monde* »

G20 : « *Bouteille d'alcool qui n'intéresse personne* »

5.2.3 Mise en exergue des valeurs de la culture urbaine

Au lieu de mettre en avant des éléments de description relatifs aux processus d'exclusion des stéréotypes, les élèves axent leur description sur des valeurs issues de la culture Hip Hop.

G15 : fierté d'appartenance au monde du « ghetto »

G16 : apprendre la vie grâce aux valeurs de la rue

G17 : la rue, l'amitié et l'apprentissage de la vie

G20 : apprendre à être un homme grâce à la rue

6. Discussion des résultats issus des écrits individuels des élèves

Il apparaît que plus les stéréotypes se répercutent sur le fondement identitaire de l'élève, plus ce dernier semble s'éloigner dans son écriture du processus de réflexion permettant la compréhension des mécanismes de réductionnisme du stéréotype. Nous remarquons par exemple que dans le slam sur le quartier d'Ambanidia, l'élève G1, dans sa démarche de compréhension, via l'utilisation de la méthode information/contre-information,

se contente d'illustrer son quartier comme la « ville des catholiques » ; l'interrogation sur la véracité ou non, la discussion sur le fondement, ne serait-ce que partiel du stéréotype « quartier des voleurs », est a priori éludée par l'élève. Aucune démarche de relativisation n'apparaît dans l'écriture de son slam. L'identité religieuse se substitue de manière mécanique à l'identité « quartier des voleurs », qui devient par symétrie de valeurs, l'exacte inverse de cette dernière.

Selon la théorie proposée par M. Abdallah Preitceille, le stéréotype apparaît lorsque la connaissance diminue et l'affect augmente. Dans le cas des élèves G1, G2, G3, G4, G5, le fait d'être catégorisé soit comme des voleurs, soit comme des personnes ennuyeuses, représente un dénigrement profond de l'identité sociale qui se répercute jusqu'à l'identité individuelle. Or, l'émotion tend à l'emporter sur la réflexion lorsque l'identité est menacée et c'est dans ce contexte que l'écriture du slam devient elle-même productrice de stéréotype chez les élèves. La caractéristique de religiosité, attribuée par l'élève G1 à l'ensemble de son quartier, peut s'interpréter comme une réponse à un ressenti de dénigrement provoqué par le stéréotype « quartier des voleurs ». Ce qui nous amène à proposer une explication à cette absence d'actualisation de la méthode de l'information/contre-information. Dans le cas précis et délimité de la perception d'agression sur son identité, le slam devient un instrument vecteur d'autostéréotype pour les élèves. En effet, il est clair que l'attribution d'une identité catholique à l'intégralité de la population du quartier d'Ambanidia relève bien de la catégorisation autostéréotypée par l'extension sans fondement d'une identité non partagée collectivement.

Le slam poésie, en tant que pratique d'écriture poétique, et donc révélateur/catalyseur de l'être profond de l'élève semble ainsi favoriser la tendance « naturelle » de celui-ci au repli et à la défense systématique, en cas de perception d'agression sur son identité, au lieu d'être pour lui un support pour la réflexion, la relativisation et la recherche d'objectivation. La méthode de l'information/contre-information n'étant plus actualisée par l'élève dans l'écriture de son slam.

De même, l'archétype de « jeunes sages » utilisé par l'élève G2 pour contrer le stéréotype « terrain de jeu des voyous » semble relever du même processus de défense psychologique avec pour corollaire la même absence de relativisations du stéréotype.

L'archétype est l'instrument par lequel le stéréotype tend à se réaliser par l'homogénéisation autour de traits simplifiés. Il semble que pour cet élève, l'important n'est

pas de savoir sur quoi repose la non-validité du stéréotype « terrain de jeu des voyous » et comment utiliser la méthode de l'information/contre-information en tant que support de contre-argumentation pour relativiser celui-ci. Ainsi, dans sa confrontation au stéréotype négatif, l'élève utilise l'archétype qui tend à réaliser le contraire du stéréotype, sous la forme de l'autostéréotype : Ambanidia, terrain des « jeunes sages » contre Ambanidia « terrain de jeu des voyous ».

A contrario, plus les élèves annoncent un stéréotype lié à un sujet plus « terre à terre » sur son quartier (plus précisément, des stéréotypes qui ne se répercutent pas sur le fondement identitaire des élèves), plus ils montrent dans leur écrit une compréhension affinée des mécanismes de réductionnisme des stéréotypes. Un exemple peut être donné avec le slam de l'élève G8 sur le quartier de Behoririka. Le stéréotype identifié par l'élève habitant ce quartier est « fourmilière polluée et commerciale ».

La description qu'il donne de quartier est celui d'un quartier vivant et cosmopolite. Les Karana, les Chinois, les Malagasy, bref tout un mélange d'habitants qui invalide l'aspect d'étouffement de l'image stéréotypée de la fourmilière. Le slam sur le quartier d'Ampasanimalo est aussi un exemple de compréhension du mécanisme réducteur des stéréotypes chez l'élève. Sa description se réfère à ce microcosme qui peuple la vie des couloirs de ce quartier. Elle y décrit des personnes qui s'ennuient, qui cherchent à s'amuser, qui draguent, bref, des activités qui n'ont rien à voir avec ce qu'on entend d'habitude par le mot prostituée. La contre- information est explicitée et contextualisée et le stéréotype est alors complètement invalidé.

La conclusion qui se dégage c'est que le slam poésie semble être un instrument valide dans la compréhension du mécanisme de réductionnisme des stéréotypes lorsque les stéréotypes identifiés par les élèves ne touchent le fondement de leur identité.

Le slam poésie semble être un instrument efficace mais limité pour faire comprendre aux élèves les mécanismes de réductionnisme des stéréotypes. Il semble n'offrir un espace de réflexion pour les élèves que lorsqu'ils abordent des sujets qui ne touchent que de façon partielle leur identité profonde. Au-delà, le slam devient un instrument exutoire de frustration et de colère.

En ce qui concerne la compréhension des effets d'exclusion des stéréotypes par les élèves, le slam poésie semble également offrir une perspective limitée.

Il semblerait que la représentation de l'élève sur le slam poésie joue un rôle non négligeable dans la manière d'appréhender les effets d'exclusion des stéréotypes. Ainsi plus la représentation de l'élève du slam est proche de la culture urbaine et surtout du rap, plus il semble s'éloigner de la compréhension des effets d'exclusion des stéréotypes.

Nous remarquons par exemple que le slam de l'élève G17 intègre un procédé fréquemment utilisé dans le rap : le virilisme. Or, par l'utilisation de ce type de valeur, l'élève tend à considérer le stéréotype « quartier des bandits et des alcooliques » comme un attribut dénué de stigmatisme négatif et arrive même à considérer celui-ci comme partie valorisante de son identité. Nous constatons dans son écrit une recomposition axiologique du stéréotype. Les effets d'exclusion sont réévalués positivement par l'élève à l'aune de sa représentation de la masculinité. Il en est de même pour les écrits des élèves G18 et G19.

L'aspect revendicatif dans les slams poésie semble également éloigner l'élève du processus de réflexion dans la compréhension des effets d'exclusion des stéréotypes. Il semble que dans l'esprit de certains élèves, le slam poésie doit *nécessairement* comporter une politisation des messages. Ce réflexe de politisation manichéenne s'énonce par le biais de la mise à l'index. Cette mise à l'index des politiques est fortement présente dans les écrits des élèves G15, G16, G17, G20.

Cette mise à l'index démontre d'une part que les élèves perçoivent l'importance des effets d'exclusion des stéréotypes puisque s'attaquer frontalement aux politiques signifie que ces effets d'exclusion sont ressentis directement et fortement par eux mais démontre aussi, d'autre part, que la recherche d'objectivation de la réalité en elle-même ne constitue pas un argument de force pour ces élèves. Il semblerait que pour ces derniers, la compréhension des effets d'exclusion des stéréotypes ait été traduite au niveau de la praxis (de l'écriture) du slam poésie par son idéologisation. Or, vraie ou fausse, l'idéologie comporte toujours un part d'irrationnel. Et cette « irrationalité » tend à produire un filtre à la compréhension véritable des effets d'exclusion des stéréotypes. En cela, les élèves montrent qu'ils accordent plus de valeur, dans l'écriture du slam poésie, aux mots susceptibles d'émouvoir et d'emporter l'adhésion qu'au raisonnement et à la compréhension des stéréotypes.

Le fihavanana, l'entraide et la communion des habitants peuvent être en soi une bonne chose mais non-contextualisés, ils perdent de leur force argumentative vis-à-vis des effets d'exclusion des stéréotypes. Dans les slams d'élèves G1, G3, G5, G7, G11, G14, G16,

G20, ces valeurs sont abondamment utilisées pour aller à l'encontre de ces effets d'exclusion sans pour autant être accompagné de la moindre exemplification.

Le fait d'utiliser des descriptions relatives à ces valeurs sus-mentionnées démontre d'une part que les élèves perçoivent l'importance des effets d'exclusion des stéréotypes puisque ces valeurs constituent un ancrage fort dans la culture malagasy et d'autre part, démontre aussi que sans exemplification, la référence à ces valeurs ne forme en dernière instance que des arguments massues. Il semblerait alors que le slam poésie entraîne une compréhension non-contextualisée des effets d'exclusion des stéréotypes.

A/ CONCLUSION SUR L'APPORT DE L'ECRITURE DU SLAM POESIE EN TANT QU'OUTIL D'APPRENTISSAGE INTERCULTUREL

Dans l'hypothèse que nous avons avancée à savoir : « le slam poésie constitue un outil d'apprentissage interculturel s'il favorise la compréhension des stéréotypes chez les élèves », nous pouvons dire à l'issue de ces discussions que le slam poésie ne favorise que partiellement la compréhension des stéréotypes.

Du point de vue de la compréhension des mécanismes réducteurs des stéréotypes, il semblerait au regard des données de notre expérimentation que le slam poésie est un instrument dont la pertinence semble être limitée aux sujets non impliquant personnellement pour les élèves ; au-delà, le slam poésie tend à favoriser une impulsion d'ordre émotionnel qui constitue un filtre à la compréhension des mécanismes de réduction des stéréotypes.

Du point de vue de la compréhension des effets d'exclusion des stéréotypes, il semblerait au regard des données de notre expérimentation que le slam poésie est un moyen qui entraîne dans son sillage plusieurs filtres contribuant à la minimisation de la compréhension des effets d'exclusion. Ces filtres sont constitués par la représentation des élèves du slam poésie en tant que pratique auxiliaire du rap (donc soumis aux mêmes codes et valeurs que le rap) et la mise à l'index manichéenne des politiques (et des politiciens).

Mais il faut tout de même apporter des nuances à cette conclusion. Le slam poésie renforce la compréhension des stéréotypes mais de façon indirecte. En effet, le fait que les élèves relativisent de façon aussi massive les effets d'exclusion des stéréotypes par des arguments « forts » et ancrés « fortement » dans la culture locale c'est-à-dire malagasy (fihavanana, entraide, communion des habitants) montre qu'ils en perçoivent l'importance. Or, dans l'apprentissage interculturel, cette prise de conscience est *indispensable* dans la

perspective d'une ouverture à l'Autre. C'est sans doute l'aspect majeur qui s'est dégagé de cette expérimentation : le slam poésie a renforcé de façon particulièrement forte la sensibilité des élèves aux mécanismes d'injustice, à la base des effets d'exclusion des stéréotypes.

L'analyse du corpus écrit de slam est complétée par des données issues d'une observation participante afin de ne pas négliger des éléments susceptibles d'infirmer ou de confirmer notre hypothèse de recherche.

7. L'observation participante

En tant que futur enseignant et faisant partie intégrante de la mise à l'épreuve de l'outil, nous sommes dans une dynamique d'observation participante. Cette approche permet de « confronter notre perception de la signification attribuée aux événements par les sujets à celle que les sujets expriment eux-mêmes » (Werner et Schoeple, 1987, 36). L'expérimentateur apportera, en se distanciant de son rôle de chercheur, des informations supplémentaires qui viendront enrichir l'ensemble des données recueillies.

L'objectif de l'observation participante est d'apporter une information supplémentaire relative au slam poésie en tant qu'instrument favorisant la compréhension des mécanismes reliés aux stéréotypes. Il s'axera plus particulièrement sur les discussions entre les élèves sur les slams qu'ils auront écrits. Notre but étant de savoir si ces discussions sur ces slams peuvent être complémentaires de la pratique scripturale.

7.1. Les activités poétiques orales : des vecteurs de la motivation des élèves

Les activités poétiques orales constituent une entrée indispensable dans la poésie, puisqu'elles permettent d'accéder à un autre niveau de compréhension du poème, issu de la musicalité, et du rythme. Nous avons essayé d'offrir à ces élèves des lectures qui ne servent pas de support à un travail particulier. Nous avons lu quelques slams de Grand Corps Malade (voir annexe 3), répété plusieurs fois durant l'expérimentation. Ces lectures avaient pour but de familiariser les élèves avec le slam poésie ainsi que de sensibiliser les élèves à la liberté d'expression inhérente à cette pratique.

7.1.1. Les lectures des élèves

Avant de faire lire à haute voix les poèmes sur lesquels ils ont eu à travailler, nous avons laissé un temps de lecture silencieuse, pour permettre aux élèves de s'imprégner du

poème et par la suite de trouver le ton juste lors de la lecture orale. Cette lecture silencieuse présente aussi l'intérêt de pouvoir sentir l'écart avec une lecture oralisée.

Cette rencontre silencieuse avec le poème est un moment privilégié qui doit permettre de se fabriquer son propre sens et sa propre interprétation en dehors de la voix du lecteur que l'on écoute. De ce point de vue, nous pensons n'avoir pas suffisamment laissé de temps aux élèves. Le principal problème réside dans le fait que les lectures qui sont alors offertes dans la classe ne sont pas toujours de bonnes lectures (trop rapides, ou trop lentes, sans intonation, absence de silences, mots écorchés...). Nous faisons également la remarque que certains élèves ont lu leurs textes de façon à ce que les slams « sonnent » comme du rap, signe pour nous qu'une motivation s'est emparée de ces élèves.

7.1.2 L'écoute de poèmes lus par les élèves

Pour ce qui est de l'écoute des élèves entre eux, ils se sont dans l'ensemble montrés respectueux, et plutôt attentifs. Cependant, on peut dire que la qualité de l'écoute a varié en fonction de la qualité des lectures. Il y a donc eu des disparités dépendant des lecteurs. La règle de fonctionnement des lectures que nous avons essayée d'instaurer semble avoir favorisé l'écoute : on ne commence jamais à lire de la poésie quand il y a du bruit dans la classe, il faut le silence absolu. Ainsi, l'élève qui venait lire sur l'estrade ne commençait sa lecture que quand il jugeait les autres aptes à l'écouter. Ce silence est, nous le pensons, particulièrement important en poésie, où l'on a besoin d'une sorte de recueillement, d'une grande disponibilité de la conscience, pour se concentrer, et pénétrer dans un univers poétique.

Les élèves se sont adressés entre eux certaines critiques que nous avons jugées constructives :

« *On n'a pas tout entendu / Tu ne parlais pas assez fort / Tu allais trop vite / etc...* ». Nous pensons en effet qu'il n'y a pas de meilleurs conseils pour progresser que ceux adressés par des pairs en situation. Parallèlement, les belles lectures se sont vues récompensées par des compliments, motivant les élèves à progresser.

La qualité de l'écoute des élèves pendant la séquence, ainsi que leur émerveillement, sont pour nous signe que les élèves parviennent à percevoir des émotions dégagées par un poème, et/ou à entrer dans l'univers du poète.

7.2. Les activités de pratiques écrites : entre envie de bien faire et conscience des limites

La plupart des élèves dans la production écrite manifestaient une espèce d'empressement pour écrire. Une élève a même dit qu'elle était impatiente de montrer « sa valeur de rappeuse ». Du fait peut être de notre présentation initiale du slam poésie mais surtout que parmi les textes que nous avons lus pendant cette expérimentation, certains présentent beaucoup de similitude avec le rap, quelques élèves semblaient conclure que le slam, c'est du rap déguisé. Nous nous attendions ainsi à des textes d'une grande crudité verbale et très réalistes.

Un détail qui nous a semblé peu signifiant au début de notre analyse était la demande de quelques élèves d'écrire leur slam poésie dans la langue malagasy. Nous pensons maintenant qu'il s'agissait d'une demande qui exprime la volonté de bien faire. Cette volonté manifestait vraisemblablement une perception claire de la valeur poétique de la langue. Ces élèves ont clairement conscience de la limite de leur niveau d'expression en langue française. C'est une demande qui nous semble, avec le recul de l'analyse, juste et fondée.

Une demande fréquente concernait aussi et surtout l'orthographe et la signification des mots malagasy en français. C'est la preuve selon nous que ces élèves pensent d'abord en malagasy et essaie de traduire leurs pensées dans la langue française. Nous nous attendions donc à voir une introduction implicite de culture et de valeur malagasy dans les écrits individuels.

7.3. Les discussions menées suite à la lecture des slams

C'est la partie la plus importante de notre observation participante puisqu'elle concerne directement la problématique de l'apprentissage interculturel. Notre but est de savoir si suite à la lecture des slams poésie, les élèves ont une meilleure compréhension des mécanismes liés aux stéréotypes. Autrement dit, après les éléments théoriques que nous avons proposés sur les stéréotypes et l'activité d'écriture individuelle, notre objectif est de savoir si les discussions menées par les élèves sur les slams qu'ils ont écrits pouvaient avoir un impact positif dans la compréhension des mécanismes liés au stéréotype.

Cette observation porte donc sur les discussions des élèves vis-à-vis des slams écrits par leurs pairs. L'intervention de l'expérimentateur a été réduite autant que faire se peut lors

de ces discussions, cela dans le but de connaître l'impact réel du slam poésie en tant qu'instrument d'apprentissage interculturel permettant le renforcement de la compréhension par les élèves des mécanismes liés aux stéréotypes.

7.3.1 Analyse de contenu des résultats

C'est moins le contenu que la forme des slams qui semble prédominer dans les discussions des élèves. Or, la forme poétique n'est que le canal de l'apprentissage, c'est le stéréotype, dans sa forme d'exclusion et son aspect réducteur qui importe le plus dans la problématique interculturelle. Le slam poésie pose donc la problématique d'une divergence de finalité dans la dynamique d'apprentissage interculturel des élèves.

Les signes de motivation des élèves, représentés par la qualité de l'écoute et le respect mutuel sont pourtant accompagnés de commentaires qui ne présentent aucune analyse profonde du sujet considéré : la crédibilité des descriptions dans les slams d'élèves. Les commentaires relèvent plus de l'esthétique, de la qualité du français utilisé ainsi que l'émotion suscitée suite à la lecture des slams poésie. La perspective de l'esprit critique est donc limitée à l'appréciation de la qualité formelle des textes.

La perspective de l'esprit critique est redondante de la formulation de l'appréciation au niveau émotionnel qui accompagne les lectures : « *c'est très touchant, mais elle n'a pas parlé assez fort* ». Ce type de commentaire fonctionne en éludant le processus de réflexion qui devrait accompagner le fond des messages des slams. Celui-ci fonctionne selon un syllogisme qui tend à produire une dérive dans les réflexions des élèves : c'est émotionnellement touchant donc c'est juste et correct. La correspondance avec l'horizon d'attente des élèves semble ainsi servir de critère d'appréciation de la justesse des écrits.

Le type de commentaire le plus répété suite à la lecture des slams poésie se rapporte à la qualité du français utilisé dans les slams d'élèves. Il semble que dans l'esprit de beaucoup d'élèves, le français employé semble servir de critère d'appréciation des slams poésie.

Ce que nous démontre l'utilisation de ce type de critère par les élèves, c'est que l'apprentissage de la langue est dissocié de tout apprentissage culturel/interculturel. Le commentaire de l'élève G9 est symptomatique de cette dissociation « *J'ai aimé le slam parce qu'il y a beaucoup de vocabulaire que je ne connaissais pas avant* ». Pour beaucoup d'élèves, le cours de français n'existe que pour une finalité d'acquisition langagière, en l'occurrence dans ce commentaire, le slam poésie sert à une acquisition de la compétence lexicale.

La représentation que se font les élèves du slam poésie comme centrée exclusivement sur la compétence langagière, semble être un obstacle à la dynamique de l'apprentissage interculturel. En effet, pour qu'il y ait apprentissage interculturel, il faut que la culture anthropologique soit associée à la culture cultivée. Or, la perception de certains élèves dissocie ces deux aspects concernant l'objet slam poésie.

Les commentaires relevant de l'aspect esthétique semble aussi constituer un obstacle à la dynamique d'apprentissage : « *c'est incompréhensible mais joli* ». Ce lien établi entre jugement esthétique et intellectuel relève soit d'une certaine coquetterie soit d'un snobisme intellectuel. Dans les deux cas, le fond du message sur les stéréotypes n'est pas discuté. Mieux, ce type de jugement relève de l'exotisme. Or, l'exotisme relève d'une catégorisation qui fuit la perspective d'une confrontation au réel. Le réel en ce cas précis, c'est la discussion sur la pertinence des arguties employées.

Le slam poésie, en tant que relevant du genre poétique, semble constituer en ce cas une opportunité pour se fuir les confrontations des points de vue, nécessaires à la compréhension interculturelle. Le slam poésie semble constituer un écran filtrant du réel.

Dans un spectacle de slam, c'est à celui qui présente le plus de connexion et d'affinité avec le goût du public qui tend à s'imposer naturellement face à celui plus terne, qui s'arme de recul et de réflexion. De là se dégage un parallèle avec notre expérimentation, c'est aux slams qui se rapprochent du goût personnel des élèves, donc ceux qui présentent une compatibilité avec l'horizon d'attente des élèves qui ont recueilli le plus de reconnaissance. Les remarques des élèves se sont plus portées sur la forme que sur fond. Il semble que dans cette perspective de théâtralité de l'objet slam poésie telle que conçue par les élèves, la réflexion sur les stéréotypes passe au second plan.

B/ CONCLUSION SUR L'APPORT DES DISCUSSIONS ENTRE PAIRS DANS LA COMPREHENSION DES STEREOTYPES

Il semble maintenant établi que sous une forme de discussion libre et sans guidage intellectuel, la discussion entre pairs n'a apporté qu'un minimum de compréhension des stéréotypes chez les élèves. Néanmoins, cela ne signifie en rien cette discussion n'a rien apporté du point de vue de la recherche.

Cette discussion a montré que les élèves sont extrêmement sensibles à la valeur poétique des mots. Il est assez étonnant à cet égard que des élèves d'une tranche d'âge de

15ans- qu'on dit réfractaires au genre poétique- puissent autant s'intéresser à la langue poétique. Cela démontre que présentée sous un angle nouveau et de manière non-conventionnelle ou plutôt non scolaire, la poésie se révèle un catalyseur profond dans la dynamique d'appréciation d'un cours de langue. Même si les élèves semblent reconnaître leur limite dans la pratique de la langue française et même si du point de vue de l'expression orale, ils ont, nous semble-t-il, beaucoup de difficultés, le slam poésie, d'après l'observation participante que nous avons menée autour de ces discussions entre pairs, a mené les élèves vers une dynamique d'apprentissage active et compréhensive. Cette dynamique porte surtout sur la manière d'intégrer l'apprentissage traditionnel dans la discussion car comme nous l'avons souligné, la perspective d'acquisition langagière est véritablement dominante dans la perception des élèves du cours de français.

Ces discussions montrent également que l'émotion est d'une extrême importance pour ces élèves. Cela démontre une fois de plus l'importance du facteur émotionnel dans tout acte d'apprentissage. Ces émotions, issues des lectures des slams poésies, ont permis de « décoincer » le rapport de l'élève dans la manière d'aborder un cours de langue. Le cours de langue n'est plus dans une voie tracée où l'élève est simple réceptacle et l'enseignant le dispensateur du savoir. L'émotion, dans ces slams poésies, constitue une voie réellement apte à réconcilier l'élève avec la langue.

De même, l'importance de la dimension esthétique chez les élèves semble être révélée par ces discussions entre pairs. Cette dimension n'est donc pas « une cerise sur le gâteau » mais semble tenir une grande importance dans l'apprentissage de la langue chez ces adolescents.

8. Focus group

L'objectif du focus est de savoir l'impact du slam poésie dans la connaissance de soi et de la compréhension de l'Autre chez les élèves. Ces deux concepts sont concomitants de la problématique des stéréotypes puisque la connaissance de soi et la compréhension de l'Autre sont des piliers indispensables pour aller au-delà d'une vision stéréotypée de l'altérité.

L'altérité est pour les élèves, dans le contexte de cette expérimentation les *autres* élèves de la classe. Si l'activité principale de cette expérimentation est consacrée à l'actualisation des procédures intellectuelles permettant la compréhension des stéréotypes via l'écriture du slam poésie, le focus group s'intéresse directement à la contribution du slam

poésie dans l'amélioration de la perception de l'élève qu'il a de lui-même ainsi que de l'amélioration de la compréhension des élèves entre eux.

8.1. Apport de l'écriture du slam poésie dans la connaissance de soi

Question 1 : « Est-ce que vous considérez que l'écriture du slam poésie aide à mieux se connaître ? »

8.1.1 Présentation des données

Equipe A

Commentaire 1 : « *L'écriture du slam, c'est quand même de l'imagination. L'imagination sert à faire des romans mais pas pour mieux se connaître* »

Commentaire 2 : « *Est-ce que les personnes normales ne se connaissent pas toutes ?* »

Equipe B

Commentaire 1 : « *Si j'étais douée pour écrire, l'écriture du slam m'aiderait à mieux me connaître.* »

Commentaire 2 : « *Je n'aime pas vraiment écrire. Il faut éviter tout le temps de faire des fautes.* »

Equipe C

Commentaire collectif : « *L'écriture du slam sur les stéréotypes du quartier nous a fait penser à notre place dans notre quartier. Cela nous a aidé à mieux nous comprendre.* »

Equipe D

Commentaire 1 : « *L'écriture du slam fait réfléchir sur nous et pas seulement pour le kiffe.* »

Commentaire 2 : « *Je vois tous les jours des gens qui parlent mal de mon quartier, ça m'a fait mal. Le slam c'est un bon truc pour parler de ça.* »

8.1.2 Analyse des données

Concernant l'équipe A, il n'y a pas de commentaire collectif. Les commentaires vont plutôt dans le sens du rejet du slam poésie comme instrument favorisant la connaissance de soi. Cependant, avec une nuance dans le degré du rejet et la nature de celui-ci.

Nous constatons, en effet, que dans le commentaire 1, l'élève conteste le principe d'imagination de l'activité poétique. Il semble aussi donner à l'imagination une connotation

péjorative : « *sert à faire des romans* », posant ainsi implicitement une frontière entre le rationnel et l'imaginaire. Son dire : « *c'est quand même de l'imagination* » semble être une réponse directe au principe de réalisme du slam poésie que nous avons posé au début de l'expérimentation.

Dans le commentaire 2, c'est la finalité interculturelle du slam poésie qui semble être remise en cause par l'élève. Cette remise en cause est traduite par l'apprenant de façon implicite en termes de catégorie mentale entre les personnes « normales » qui se connaissent déjà et les personnes « anormales » qui ont besoin de se connaître. C'est la logique interne à la démarche interculturelle qui semble dans ce cas incomprise : « [...] *les personnes normales ne se connaissent pas toutes ?* ».

Concernant l'équipe B, il n'y a pas non plus de commentaire collectif. Les commentaires vont moins dans le sens du rejet de l'écriture du slam poésie en lui-même que de l'écriture en tant que support de la connaissance de soi.

Dans le commentaire 1, l'élève émet une condition liée à l'utilisation de l'écrit dans la réalisation de l'objectif de la connaissance de soi : « *si j'étais douée [...]* ». Il ne s'agit donc pas ici d'un rejet pur et simple de la finalité interculturelle.

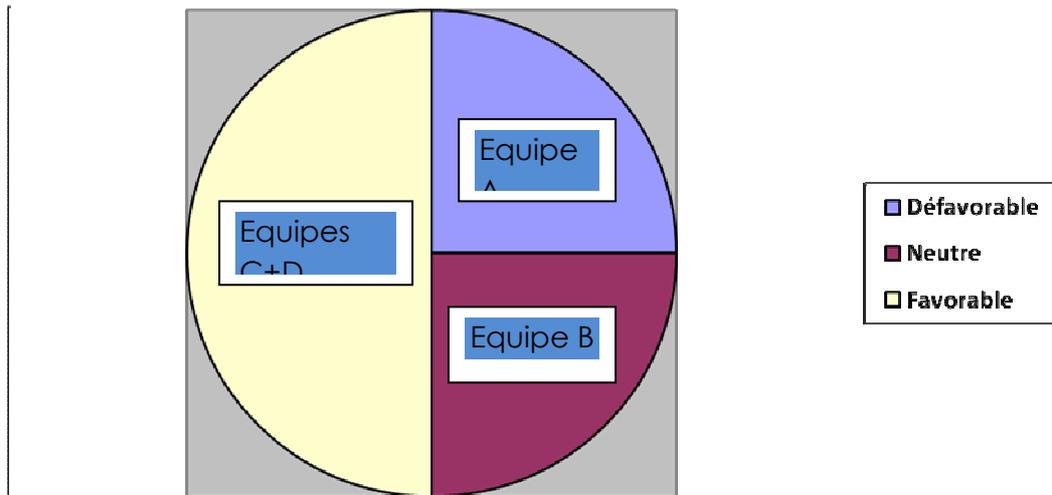
Dans le commentaire 2, l'élève ne fait pas de référence à la question posée. Nous faisons le choix personnel de nous abstenir de commenter pour ne pas risquer une interprétation abusive.

Concernant l'équipe C, elle donne un commentaire collectif. Ce commentaire va dans le sens de l'acceptation de l'écriture du slam poésie comme instrument favorisant la connaissance de soi. L'équipe fait un lien direct entre le contenu de l'expérimentation et leur vie personnelle. C'est ce lien qui semble produire l'effet escompté du slam poésie dans la démarche interculturelle de la connaissance de soi.

Concernant l'équipe D, il n'y a pas de commentaire collectif. Les commentaires vont plutôt dans le sens de l'acceptation du slam poésie comme instrument favorisant la connaissance de soi.

Dans le commentaire 1, l'apprenant considère la réflexion comme un prolongement du « *kiffe* », c'est-à-dire du plaisir qu'il ressent dans l'écriture du slam poésie. Cette réflexion, selon lui, est étendue dans un collectif et donc n'est plus seulement exercé à son niveau personnel : « [...] *réfléchir sur nous [...]* »

FIGURE 1 : apport du slam poésie dans la connaissance de soi



8.1.3 Discussion des données

Trois résultats se dégagent du focus group concernant l'apport du slam poésie dans la connaissance de soi. En premier lieu, selon certains élèves, le slam poésie relève de l'imagination poétique et n'est pas susceptible de favoriser la connaissance de soi. Ensuite, certains élèves sont en position d'inconfort devant la perspective d'écrire et cette appréhension de l'écriture constitue un facteur de blocage dans une perspective de connaissance de soi. Enfin, le slam poésie est un instrument qui favorise une démarche d'introspection chez certains élèves, la moitié de la classe.

Nous pouvons alors considérer le slam poésie comme un instrument favorisant la connaissance de soi.

En effet, d'une part, la moitié des élèves de la classe affirme que l'écriture du slam poésie aide à mieux se connaître. Mais en outre, les raisons invoquées par ces élèves vont dans le sens d'une réelle introspection : « *réflexion sur nous* », « *notre place* », « *mieux nous comprendre* ». Cette prise de conscience des élèves sur leur positionnement respectif sur l'échiquier social montre que le slam poésie entraîne une perception plus lucide des élèves sur leur identité.

Or, cette lucidité dans la perception de soi joue un rôle majeur dans une perspective interculturelle puisque c'est à travers elle que se joue en premier lieu la relation avec l'Autre. D'autre part, le blocage d'ordre représentationnel du slam poésie peut être attribué à des résidus de perception erronée de l'activité poétique. Ce qui signifie que cet obstacle peut être contourné facilement puisqu'une introduction élémentaire à l'histoire de la poésie pourra

montrer à ces élèves que la poésie n'est pas une activité propre aux rêveurs et que l'activité poétique a été de tout temps reliée aux grands problèmes de l'humanité.

En ce qui concerne l'obstacle au niveau scriptural, cela ne remet pas en cause le slam poésie en tant qu'instrument favorisant la connaissance de soi. Ce facteur de blocage est plus de l'ordre de la psychologie, ce qui signifie que l'outil slam poésie n'est pas invalidé par les élèves du point de vue de l'apprentissage interculturel.

Nous pouvons donc penser que l'écriture du slam poésie constitue un instrument valide dans la connaissance de soi seulement lorsque les élèves sont en possession de leur moyen linguistique et scripturale.

8.2. Apport du slam poésie dans la compréhension de l'autre

Question 2 : « Est-ce que vous considérez que l'écoute du slam poésie aide à mieux comprendre les autres ? »

8.2.1 Présentation des données

Equipe A :

Commentaire 1 : « *ça permet de comprendre. Les élèves disent des choses assez vraies sur eux et sur les stéréotypes de leur quartier dans les slams.* »

Commentaire 2 : « *Le slam c'est un mélange de choses vraies et de choses fausses. Moi, je comprends les autres qu'un peu.* »

Equipe B :

Commentaire collectif : « *Il y beaucoup de styles dans le slam, ça permet de comparer les slams des élèves et de les comprendre.* »

Equipe C :

Commentaire collectif : « *L'écoute du slam ça aide à comprendre les autres parce que le slam sert à parler des choses compliquées.* »

Equipe D :

Commentaire collectif : « *L'écoute des autres élèves qui font du slam permet de comprendre les élèves avec qui on ne parle pas souvent.* »

8.2.2 Analyse des résultats

Concernant l'équipe A, il n'y a pas de commentaire collectif. Les commentaires sont divergents : l'un va plutôt dans le sens du rejet et l'autre dans le sens de l'acceptation du slam poésie comme instrument favorisant la compréhension des autres.

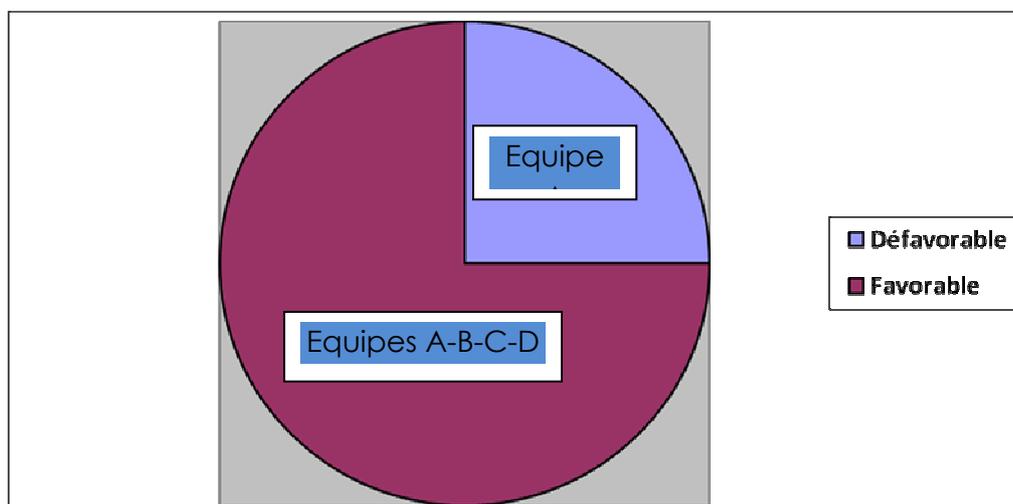
Les commentaires 1 et 2 semblent se répondre l'un l'autre. Clairement, deux apprenants de l'équipe A sont en désaccord sur le degré de véracité à accorder au slam poésie ce qui donnent deux appréciations différentes sur la portée de celui-ci comme instrument favorisant la compréhension des autres.

Concernant l'équipe B, le commentaire est collectif. Celui-ci va plutôt dans le sens de l'acceptation du slam poésie comme instrument favorisant la compréhension des autres. L'équipe considère arriver à cette compréhension par la comparaison des différents styles. C'est donc grâce à la diversité du style que la compréhension des autres survient en slam poésie, selon ces apprenants.

Concernant l'équipe C, le commentaire est collectif. Celui-ci va aussi plutôt dans le sens de l'acceptation du slam poésie comme instrument favorisant la compréhension des autres. L'équipe forme un lien entre la nature « *compliquée* » des sujets abordés par le slam poésie et la compréhension des autres. C'est donc, d'après cette équipe, le complexe qui favorise la compréhension des autres.

Concernant l'équipe D, le commentaire est collectif. Celui-ci va également plutôt dans le sens de l'acceptation du slam poésie comme instrument favorisant la compréhension des autres. L'équipe semble donner une forme concrète et personnelle à cette expérimentation par le lien établi entre elle et les « *les élèves avec qui [elle] ne parle pas souvent.* »

FIGURE 2 : APPORT DU SLAM POESIE DANS LA COMPREHENSION DE L'AUTRE



8.2.3 Discussion des données du point de vue l'apprentissage interculturel

Un cadre se dégage de ce résultat concernant l'apport du slam poésie dans la compréhension de l'Autre : le slam est considéré par les élèves comme révélateur de la personnalité des autres élèves et facilite en même temps la relation entre eux. Dans une perspective de relation interculturelle, nous pouvons penser que le slam poésie, de par cette perspective nouvelle qu'il insuffle dans les relations interpersonnelles des élèves, est un instrument efficace qui a sa place dans l'apprentissage interculturel. Car comme nous l'avons souligné dans la partie théorique de ce travail, pour qu'il y ait réelle connaissance et compréhension de l'altérité, il faut que l'autocensure puisse être évitée autant que possible. Cette absence d'autocensure est l'un des acquis majeurs de l'apprentissage du slam poésie explicitée par notre expérimentation.

Le slam poésie, dans cette perspective, donne un préalable solide dans l'apprentissage interculturel : il plonge le soi dans le miroir de l'Autre comme un être qui n'est pas réduit à un seul statut. En l'occurrence, dans cette expérimentation, les élèves se sont vus dans la salle de classe comme « autre chose » que des élèves : ils se sont vus comme des personnes

interagissant avec d'autres personnes, « déshabillés » si l'on peut dire les choses ainsi, de leur statut d'élèves.

Mais cela ne signifie point que le slam poésie est la « recette » miracle dans l'apprentissage interculturel. L'altérité est complexe, et son appréhension requiert vigilance et opiniâtreté. Le slam poésie, en tant qu'instrument d'apprentissage interculturel, constitue un préalable, un commencement dans la compréhension de l'altérité. Il permet aux élèves de multiplier les points de vue sur l'Autre, c'est-à-dire l'être humain qu'il est. Cette multiplication des points de vue est une condition nécessaire dans l'apprentissage interculturel parce c'est à travers elle que s'effectue la complexification de vision de l'Autre.

C/ CONCLUSION SUR L'APPORT DU SLAM POESIE DANS LA CONNAISSANCE DE SOI ET LA COMPREHENSION DE L'AUTRE

Deux conclusions peuvent être formulées dans cette partie. La première, c'est que le slam poésie entraîne une complexification de la vision de l'altérité ou plutôt un enrichissement de la vision de l'altérité chez les élèves. Ces derniers ont pu, à la lumière de l'écoute des slams écrits par leurs pairs, s'apercevoir, rien que dans leur salle de classe (et sans doute uniquement dans leur salle de classe) que les *autres* élèves pouvaient avoir des identités qu'ils ne connaissaient que peu ou prou. Cet enrichissement est à la base de l'apprentissage interculturel parce qu'il invite à conscientiser les élèves sur l'altérité.

Dans notre expérimentation, nous n'avons pas poussé plus loin cette perspective d'enrichissement de la vision de l'altérité parce que notre problématique principale concernait le stéréotype. Mais dans la troisième partie de ce travail, nous allons explorer cette possibilité plus en profondeur.

La deuxième conclusion, c'est que le slam poésie fait apparaître de manière cruciale les différences de niveau linguistique entre les élèves. Cela est certainement le problème majeur de l'introduction de cet outil dans la classe de langue. Bien que notre problématique concerne l'apprentissage interculturel, il est évident que la dimension langagière occupe une place importante si l'on tient réellement à en faire un outil efficace pour l'interculturel. Cet obstacle langagier risque de faire du slam poésie une source de difficulté supplémentaire dans l'apprentissage interculturel des élèves.

CONCLUSION PARTIELLE

Notre outil principal dans cette recherche a été constitué par le corpus de slam poésie écrit par les élèves. Nous avons montré au cours de la recherche la limite de notre hypothèse de travail : « le slam poésie est un outil d'apprentissage interculturel s'il contribue à l'amélioration de la compréhension des stéréotypes chez les élèves ».

En effet, le résultat essentiel qui apparaît, c'est que le slam poésie possède une limite intrinsèque à sa pratique : l'émotion.

Cette émotion constitue un filtre masquant la compréhension des élèves des mécanismes à l'œuvre dans les stéréotypes. De même, certaines représentations connexes du slam poésie constituent des filtres non négligeables dans l'utilisation du slam poésie en tant qu'instrument d'apprentissage interculturel, nous citons pour rappel le fait que certains élèves perçoivent le slam poésie comme équivalent idéationnel du rap.

Par contre, il s'est avéré que malgré ces limites, le slam poésie produit une conséquence que nous n'avons pas soupçonnée dans l'apprentissage interculturel : il augmente très fortement la sensibilité des élèves au mécanisme d'injustice, à la base des effets d'exclusion des stéréotypes.

En ce qui concerne la place que pourrait amener la discussion entre pairs (entre élèves) dans la compréhension des stéréotypes, il s'est avéré que le résultat produit s'avère insuffisant. Cela démontre une fois encore que l'apprentissage interculturel est complexe et que l'autonomie n'est envisageable qu'à moyen et long terme. Livrées à elles-mêmes et sans balise conceptuelle solide, les discussions autour du slam poésie faites par les élèves- le sujet concerne les stéréotypes- se sont révélées stériles du point de l'apprentissage interculturel.

Par contre, d'un point de vue plus élargi qui embrasse la relation des élèves à la langue, elles se sont révélées extrêmement intéressantes. En effet, elles ont démontrées quelques perspectives inattendues : la poésie qu'on disait « vieillotte » et peu intéressante pour les jeunes se révèle être porteuse d'une dynamique positive au niveau de l'apprentissage de la langue. Cela s'est notamment manifesté par des discours montrant clairement un désir et une curiosité d'apprendre la langue française.

Les élèves ont été conquis par cette nouvelle forme de poésie, et cela pourrait réellement contribuer à installer une dynamique favorable pour l'apprentissage du français.

En ce qui concerne l'apport de l'écriture du slam poésie dans la connaissance de soi, il s'est avéré que le slam poésie constitue un instrument efficient de ce point de vue, assorti toutefois de limite pragmatique et psychologique liée à l'activité scripturale et à certaines représentations liées à la valeur épistémologique du slam poésie (le slam poésie serait pour ces élèves le seul fruit de l'imagination). Le résultat essentiel étant que le slam poésie entraîne une perception plus lucide de l'identité chez les élèves et notamment de leur identité sociale.

En ce qui concerne l'apport du slam poésie dans la compréhension de l'Autre, le résultat essentiel de l'étude concerne la complexification du regard des élèves sur l'altérité. Plus précisément, les élèves se sont vus d'une manière « *renouvelée* » et de ce fait le slam poésie constitue un instrument d'apprentissage interculturel efficient pour la reconnaissance de l'altérité. Mais l'obstacle reste au niveau représentationnel chez certains élèves, le slam poésie, selon eux, reste au niveau de l'imaginaire poétique et n'est pas susceptible de refléter le réel.

Notre hypothèse de départ était : « le slam poésie constitue un instrument d'apprentissage interculturel dans la mesure où il favorise la compréhension des stéréotypes chez les élèves », notre conclusion est qu'il n'amène que de façon partielle une amélioration de la compréhension des stéréotypes. Mais une fois cette conclusion formulée, nous pouvons, de par les résultats que nous avons recueillis et analysés, affirmer que le slam poésie est un instrument qui a sa place dans l'apprentissage interculturel car il permet d'augmenter de façon non ambiguë la sensibilité des élèves vis-à-vis des mécanismes d'exclusion des stéréotypes. Et résultat non négligeable montré par cette recherche, le slam poésie donne accès aux élèves à une complexification de vision de l'altérité.