

L'écriture littéraire, une combinaison de stéréotypes

1. Les stéréotypes, qu'est-ce à dire ? Définitions et exemples

Stéréotype et écriture littéraire : cela fait déjà un certain temps que différents chercheurs¹ s'intéressent aux relations multiples et paradoxales qui unissent ces deux phénomènes, mais, puisque l'occasion nous en est ici offerte, nous voudrions tenter de résumer l'essentiel de ce qu'à notre avis, tout professeur de français devrait avoir intégré à propos du stéréotype, de ses emplois dans la production et la réception des textes littéraires et de ses relations avec le concept de littérature. Pour illustrer notre propos, nous nous appuierons sur un seul texte, qui constitue déjà en lui-même un stéréotype en son genre :

MA BOHÈME (fantaisie)

Je m'en allais, les poings dans mes poches crevées ;
Mon paletot aussi devenait idéal ;
J'allais sous le ciel, Muse ! et j'étais ton féal ;
Oh ! là ! là ! que d'amours splendides j'ai rêvées !

Mon unique culotte avait un large trou.
— Petit Poucet rêveur, j'égrenais dans ma course
Des rimes. Mon auberge était à la Grande-Ourse.
— Mes étoiles au ciel avaient un doux frou-frou

Et je les écoutais, assis au bord des routes,
Ces bons soirs de septembre où je sentais des gouttes
De rosée à mon front, comme un vin de vigueur ;

Où, rimant au milieu des ombres fantastiques,
Comme des lyres, je tirais des élastiques
De mes souliers blessés, un pied près de mon cœur !

1.1. Trois sortes de stéréotypie

Comment définir un stéréotype ? Il nous semble que la position de l'enseignant sur ce point devrait être avant tout descriptive, c'est-à-dire respectueuse de la diversité des usages réels du terme. En l'occurrence, on peut d'abord constater que le mot *stéréotype* sert aujourd'hui à désigner des phénomènes relevant de trois niveaux de réalité distincts.

¹ Cf. les travaux de Bouché 1974, Riffaterre 1979, Amossy et Rosen 1982, Lafarge 1983, Amossy 1991, Dufays 1994, 1997, 2001 et 2002, Goulet 1994, Amossy et Herschberg-Pierrot 1997, Garaud 2001... et avant cela, l'ouvrage fondateur de Paulhan (1941). Le lecteur soucieux d'approfondir les thèses qui sont énoncées ici se reportera à l'essai de J.-L. Dufays *Stéréotype et lecture* (1994).

- *Des expressions linguistiques*

En premier lieu, le mot s'applique aussi bien à des syntagmes clichés plus ou moins marqués stylistiquement, comme « une adorable candeur » ou « verser des torrents de larmes », qu'à des lieux communs du café du commerce comme « la vie est dure » ou « les jeunes ne savent rien », ou à des dictons et des proverbes comme « tel père, tel fils » ou « Il n'y a pas de fumée sans feu » (où le figement de l'expression va de pair avec l'universalité supposée du contenu). Même si on ne s'en avise guère, tous les textes sont émaillés d'associations verbales qui participent peu ou prou de la stéréotypie. Dans « Ma Bohème » de Rimbaud, c'est le cas des syntagmes « j'allais sous le ciel », « amours splendides », « étoiles au ciel », « ombres fantastiques », et de l'interpellation « Muse ! », qui sont d'ailleurs énoncés sur le mode ludique.

- *Des enchainements prédicatifs ensuite*

On appelle également stéréotypes ces « fonctions » narratives (Propp) que sont, dans un roman sentimental, la succession des moments de déchirement et de rapprochement entre deux amants, ou, dans un western, la chaîne de micro-événements qui définissent la trame d'un duel, ou encore, dans une conversation, la suite plus ou moins ordonnée de sujets-bateaux qui permettent à des interlocuteurs qui ne se connaissent pas d'entrer en dialogue. « Ma Bohème » offre à cet égard un bon exemple de scénario devenu des plus familiers pour le lecteur contemporain — en partie grâce à Rimbaud lui-même —, celui qui relate l'errance d'un poète dépenaillé, en proie au rêve et à l'inspiration, au milieu d'une nature propice.

- *Des représentations thématiques, idéologiques ou iconiques enfin*

L'idée selon laquelle les Italiens sont tous susceptibles, les Écossais tous avares et les Français tous prétentieux, ou celle qui assimile l'Amérique à des gratte-ciels et à un temple de l'argent, ou encore la manière conventionnelle de camper le décor d'un saloon de western participent elles aussi du phénomène de la stéréotypie. On touche ici à un domaine cher à la sociologie et à la psychologie sociale ; pour ces disciplines, un stéréotype est d'abord une opinion partagée, une *doxa*, une croyance, une généralisation assumée comme vraie, une image mentale collective qui est associée à une catégorie de personnes² ou d'objets. Dans le poème de Rimbaud qui nous sert d'exemple, on a plutôt affaire à un témoignage subjectif qu'à des affirmations universalisantes, mais tout ce qui est relaté apparaît comme l'*illustration* d'une idée reçue des plus répandues depuis le

symbolisme, celle qui assimile la poésie à un état de disponibilité envers un « autre monde », indexé ici par les Muses, la Grande Ourse, les étoiles, la rosée, le vin, les ombres fantastiques... Sur ce scénario familial se greffent des stéréotypes plus ponctuels, comme celui qui associe la Muse, la lyre, les rimes et les « pieds » à l'image du Poète, ou celui qui associe le personnage du Petit Poucet à l'acte de semer quelque chose.

On admettra, nous l'espérons, que cette distribution du phénomène en trois niveaux sémiotiques distincts s'impose sur le plan conceptuel. Sur le plan terminologique, certains théoriciens ont proposé d'attribuer à chaque niveau une étiquette différente : R. Amossy et A. Herschberg-Pierrot (1997) tendent ainsi à réserver le mot *cliché* aux stéréotypes linguistiques et le mot *stéréotype* aux seules représentations stéréotypées ; il faut cependant reconnaître que, dans l'usage, *cliché* et *stéréotype* fonctionnent comme de parfaits synonymes.

1.2. Sept traits définitoires

Quel que soit leur niveau d'émergence, les stéréotypes peuvent être distingués des autres associations verbales et sémantiques par sept traits majeurs :

- la fréquence de leurs occurrences,
- le semi-figement³ de leurs constituants,
- leur absence d'origine précisément repérable,
- leur stabilité dans une mémoire collective largement partagée,
- leur caractère abstrait et synthétique : un stéréotype ne correspond jamais à une expérience singulière, mais à un ensemble d'expériences qu'il prétend condenser ; ainsi, le scénario stéréotypé « errance du Poète » est plus abstrait et synthétique que n'importe quel texte qui met en scène un poète particulier ;
- le caractère automatique, inconscient, et donc irréfléchi de la plupart de leurs usages (lesquels relèveraient donc d'une espèce de paresse de l'esprit) ;
- leur ambivalence axiologique et la réversibilité de leurs effets : les mêmes stéréotypes peuvent être investis de valeurs opposées au gré des usages qu'on veut en faire. Par

² Leyens, Yzerbyt et Schadrone (1996) font du terme un emploi restrictif en l'appliquant exclusivement aux catégories humaines.

³ Sur le plan linguistique, Greimas (1970) distinguait les expressions *figées*, dont les composants n'admettent aucune variabilité, des expressions *semi-figées*, dans lesquelles une certaine latitude syntagmatique reste possible. Mais le semi-figement (ou quasi-figement) n'est pas exclusif aux clichés linguistiques : il caractérise plus largement l'ensemble des stéréotypes.

exemple, un cliché de style est reçu tout autrement selon qu'il figure dans un discours de circonstance ou dans un roman parodique.

Attardons-nous un instant sur cette réversibilité pour souligner qu'elle est liée à l'historicité du concept : d'abord nommé *cliché*, *lieu commun*, *poncif* ou *idée reçue*, celui-ci a été développé au début du XIX^e s. lorsqu'a émergé le paradigme esthétique et idéologique de la Modernité, qui en a fait son repoussoir majeur. Qualifier une parole, un écrit ou une pensée de cliché ou de stéréotypé, c'était, et c'est toujours aujourd'hui, l'accabler d'opprobre, le désigner comme l'incarnation de certains traits rejetés par l'esthétique et l'idéologie modernes et qui ont pour noms le simplisme, la rigidité, l'univocité, la banalité, la trivialité, le mensonge, le conformisme esthétique et moral, la laideur, la sottise, la hâte, l'illusion référentielle, le sentimentalisme... À vrai dire, depuis que l'homme et ses œuvres se veulent complexes, ouverts, multiples, différents, authentiques, surprenants, il n'y a pas une valeur qui ne trouve son contraire dans la notion de stéréotype, ce qui permet d'avancer que celui-ci constitue, non pas un ennemi parmi d'autres, mais *le repoussoir par excellence*, celui qui amalgame tous les phénomènes et les fonctionnements contraires aux conceptions modernes du Bien, du Beau et du Vrai. Cliché et lieu commun, disait Paulhan (1941) — à une époque où le mot stéréotype ne faisait pas encore fureur —, sont d'abord des termes que l'on emploie pour réfuter une pensée à laquelle on s'oppose. Le stéréotype, c'est la parole de l'autre que je refuse⁴.

C'est dire que le mot « stéréotype », dans son usage courant, sert moins à décrire qu'à décrier, moins à constater qu'à conspuer. C'est dire aussi qu'à l'opposé des phénomènes que le terme désigne, son spectre axiologique, loin d'être figé, paraît voué à l'élargissement continu, à une prolifération qui n'a d'autre limite que la pugnacité et l'imagination de ses ennemis... ou celles de ses amis, puisque, si les stéréotypes sont des paroles ou des idées que l'on rejette, leurs utilisateurs ne manquent pas de justifier leur emploi en soulignant les fonctions irremplaçables qui sont les leurs.

Trois niveaux, sept caractéristiques, une ambivalence permanente : voilà le phénomène circonscrit, ou plutôt rendu à la complexité et à la diversité de ses visages. Pour achever ce rapide portrait, précisons que l'on peut appeler *stéréotypie* le phénomène général dont relèvent les stéréotypes, *stéréotypage* le processus — forcément évolutif — par lequel un stéréotype se constitue, et *stéréotypèmes*, les éléments qui entrent dans la structure du

⁴ Lorsqu'on parle de clichés et de lieux communs, disait Paulhan, « il ne s'agit jamais que des autres », et plus précisément « des autres *quand ils ont tort*, et que nous distinguons ce tort clairement : les plus différents de nous qui soient, adversaires, ennemis » (1941 : 76).

stéréotype. Ainsi, la figure stéréotypée du Poète qui traverse « Ma Bohème » comprend les stéréotypèmes « état d'errance », « habillement négligé », « rêverie amoureuse », « quête d'inspiration », « connivence avec la nature », etc.

2. Comment l'élève peut-il exploiter des stéréotypes ? Trois modes d'écriture

Pour éprouver la puissance analytique du concept, nous voudrions à présent passer en revue les différents fonctionnements que les stéréotypes peuvent connaître tant du point de vue de leur énonciation que sur le plan de leur réception. Pour ce faire, nous distinguerons ici les trois grandes postures que J.-L. Dufays (1994) a distinguées en s'inspirant des travaux d'Amossy et Rosen sur « les discours du cliché » (1982) et de l'analyse par Genette des régimes d'hypertextualité (1982).

2.1. Les écritures de la reproduction : imitations et pastiches

L'emploi le plus courant des stéréotypes est celui qui consiste à les employer ou à les recevoir sans distance, d'une manière innocente (régime de l'imitation passive) ou faussement innocente (régime du pastiche, plus ou moins ludique). Qu'ils soient conscients ou non, ils servent alors à assurer la lisibilité du discours, son rythme, son appartenance générique, sa vraisemblance, sa valeur persuasive ou encore, s'il s'agit d'un cliché de style, sa valeur esthétique... Cet usage du stéréotype peut être dit du premier degré.

Tel est le rôle qu'exerce dans « Ma Bohème » la figure du poète vagabond, qui erre au gré de sa fantaisie en taquinant la Muse et en entretenant une connivence intime avec le ciel et les étoiles. Certes, du temps de Rimbaud, cette « isotopie » (comme dirait Greimas) n'avait pas encore la dimension stéréotypique qu'elle a acquise ensuite, mais il n'est pas douteux que le poète assume déjà ici une image qui lui vient d'ailleurs. Et si celle-ci fonctionne aujourd'hui comme un stéréotype, n'est-ce pas notamment parce qu'elle a été popularisée par ce texte de Rimbaud ? Ce dernier participe donc à la fois de la reprise d'un déjà-là et du renforcement d'un nouveau stéréotype.

2.2. Les écritures de l'écart : le commentaire, la parodie, l'ironie...

Le deuxième usage des stéréotypes est, à l'inverse du premier, celui de l'énonciation ou de la réception distante. Du commentaire critique à l'antiphrase ironique en passant par le jeu de mots et la parodie, divers procédés d'écriture dénoncent alors l'usure du stéréotype, son caractère simpliste ou mensonger. Voltaire, Balzac, Flaubert ont été parmi les premiers

« modernes » à user abondamment de ce registre-là. De même, dans « Ma Bohème », l'écriture du second degré affecte assez nettement les trois niveaux de stéréotypie :

- au plan linguistique, la phraséologie « inspirée » et les clichés qui l'émaillent – les « amours splendides », les « étoiles au ciel », les « gouttes de rosée à mon front » – sont subvertis par des effets rythmiques (les exclamations, l'enjambement « des gouttes / De rosée ») et des ruptures de registre (le « doux frou-frou ») qui peuvent être perçus comme autant de marqueurs d'ironie ;
- au plan thématique-narratif, la scène stéréotypée de l'« errance du poète en quête d'inspiration » est renouvelée par le prosaïsme des « poches crevées » et de ces souliers « blessés » que l'on rafistole à grand renfort d'élastiques, ainsi que par l'ironie de ce paletot qui devient « idéal » à force d'usure ;
- au plan idéologique enfin, le texte inverse l'idée reçue qui veut que la poésie soit un art sérieux et les poètes, des gens graves et profonds. Loin de l'austérité de ses prédécesseurs, Rimbaud semble ici donner dans la badinerie, voire dans l'inconsistance, puisqu'il se plaît à laisser entendre qu'il « égrenne ses rimes » au fil de sa marche sans trop y penser.

On voit donc bien ici comment le second degré peut contaminer l'ensemble des niveaux stéréotypiques d'un texte, et combien ceux-ci peuvent entretenir une étroite solidarité mutuelle.

2.3. Les écritures ambivalentes : l'effet d'indécidabilité et ses procédés

Lorsqu'on écrit, il est toujours possible de se cantonner tant dans le premier que dans le second degré : en fonction de l'humeur et des buts du scripteur, tout texte peut être énoncé tantôt comme une reproduction de codes innocents, tantôt comme une mise à distance de formules et d'images léguées par la tradition. Mais ces deux modes d'énonciation antithétiques peuvent aussi être *mis en tension* dans un troisième usage des stéréotypes : celui de l'énonciation ambivalente, oscillatoire, qui table sur les deux faces du phénomène, le rend à son caractère double, indécidable.

Tel est l'effet que produit le texte de Rimbaud dès l'instant où l'on s'avise que le poète oscille entre l'adhésion à certains « stéréotypèmes » (l'errance, le rêve amoureux, la communion avec la nature, la disponibilité mentale) et la subversion d'une série d'autres (l'habillement, la gravité, la profondeur). Le poème se fait alors dialogue entre une tradition et sa subversion, et son énonciation participe d'une esthétique qui n'est plus celle de la tranquillité classique ni de celle de la contestation moderne, mais celle du va-et-vient postmoderne

dont parle Eco dans son *Apostille au nom de la rose* (1985b). Une certaine conception du postmodernisme consiste bien en effet dans l'activation du regard double sur les stéréotypes et dans la reconnaissance de leur ambivalence constitutive.

2.4. Trois régimes de littérarité

Écriture participative (au 1^{er} degré), distante (au 2^e degré) ou ambivalente (au 3^e degré) : ces trois modes d'énonciation des stéréotypes sont aussi trois régimes distincts de littérarité, ancrés respectivement dans les valeurs de la convention et de la conformité, dans les valeurs de l'écart et de la différence et dans les valeurs de la duplicité et l'incertitude. Il n'est pas nécessaire ici de faire un choix entre ces trois conceptions de la littérature : l'essentiel est de reconnaître — et surtout d'amener les élèves à comprendre — que la réflexion sur le fait littéraire se fonde pour une large part sur l'analyse du rapport à la stéréotypie à laquelle toute écriture est peu ou prou confrontée.

3. Pourquoi se baser sur les stéréotypes pour (faire) écrire ?

Les propos qui précèdent le suggèrent à suffisance, l'écriture, comme toute forme de communication, est confrontée constamment aux stéréotypes. Ainsi, pour Bakhtine, nous moulons nos propos dans des formes précises qui relèvent de genres standardisés plus ou moins souples. Le contenu thématique, le style et la composition du texte « fusionnent indissolublement dans le tout que constitue l'énoncé, et chacun d'eux est marqué par la spécificité d'une sphère d'échange. [...] Chaque sphère d'utilisation de la langue [dont la sphère littéraire] élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours » (Bakhtine 1984).

Paulhan puis Amossy ont également souligné combien les clichés et les lieux communs étaient nécessaires aux écrivains (professionnels ou en herbe), car ils sont le support premier sur lequel s'exerce la créativité. En même temps, la qualité et la consistance d'un texte tiennent dans le dépassement de ces mêmes stéréotypes. Autrement dit, « bien écrire » consisterait à la fois — ou tour à tour — à exploiter les stéréotypes à bon escient et à les contourner.

Le caractère incontournable du stéréotype tient à son puissant ancrage social dans la mémoire collective d'une communauté culturelle. Être recevable par une collectivité demande une certaine inscription dans des codes stabilisés, partagés et attendus par cette collectivité ou ce public. Par exemple, l'écriture d'un conte requiert le recours à des formules

figées du type « il était une fois », le respect du schéma narratif quinaire et la présence d'une fin heureuse.

Dans le cadre scolaire, développer la conscience du phénomène permet d'une part la maîtrise d'un nombre croissant d'énoncés stéréotypés reconnus et attendus, et d'autre part l'ouverture vers du différent, de l'inattendu, vecteur de surprise ou de suspense. Dans cette optique, l'effet de banalité ressenti par certains enseignants à la lecture des productions écrites d'élèves cesse d'être une source de déception pour devenir un tremplin pour l'éveil à la conscience et à la manipulation de l'original.

À ce propos, l'analyse d'une cinquantaine de productions de collégiens de troisième année (Kervyn & Dufays 2003) nous a déjà permis d'émettre l'hypothèse d'une corrélation entre le nombre de stéréotypes véhiculés par un élève et sa compétence rédactionnelle : les textes manifestant un haut degré de maîtrise rédactionnelle contenaient nettement plus de stéréotypes en adéquation avec le genre textuel demandé par la consigne que les textes moins réussis. Parallèlement, les élèves qui paraissaient les moins outillés présentaient une conception peu interrogée des phénomènes de reprise, de nouveauté, d'originalité alors que les autres reconnaissaient soit puiser dans un bagage intertextuel connu, soit s'en distancier. Bien sûr, ce type d'analyse doit encore être affiné. Cependant, il nous semble clair que, lorsqu'ils sont stimulés à mettre en place la seconde posture, les élèves s'approchent plus aisément de l'écriture littéraire, et donc de cette « écriture d'invention » ou « d'imagination » qui est aujourd'hui prescrite de manière quelque peu floue dans les I.O. tant françaises que belges⁵.

4. Que proposer aux élèves ? Une boîte à outils pour le Collège

Maintenant que l'on y voit plus clair sur les différentes postures qu'il est possible de susciter chez les élèves à l'endroit des stéréotypes, quel(s) parcours didactique(s) pouvons-nous leur proposer pour développer leur prise de conscience et leur maîtrise pratique des stéréotypes ? Plutôt que de nous enfermer dans quelques activités très précises et contraignantes, il nous semble intéressant de suggérer un canevas en plusieurs temps où certains types d'activités sont à privilégier. Ce schéma souple facilitera, nous l'espérons, l'ajustement aux divers publics scolaires et aux matières, aux genres et aux auteurs

⁵ Dans les dernières I.O. françaises pour le Collège (2002), le lien entre écriture d'invention et stéréotypes n'est guère évoqué explicitement. A l'inverse, les I.O. belges de l'enseignement catholique (qui concerne la majorité des élèves du secondaire belge) pour les classes de 3^e et 4^e année (2002) définissent clairement la notion de stéréotype, mais elles ne l'appliquent bizarrement qu'au texte argumentatif ; la réécriture (pastiches et parodies) y est certes prescrite, mais sans lien avec la stéréotypie, et seulement pour les élèves au-delà de 13 ans.

privilegiés. De même, lorsque nous évoquons des modalités de réalisation (« travail en sous-groupes de 3 ou 4 élèves », par exemple), ce n'est qu'à titre indicatif, en nous référant à notre propre expérience dans des classes de Collège.

Dans une optique de progression, il nous semble important de travailler d'abord sur des stéréotypes isolés (expressions figées, clichés lexicaux, choix et noms de personnages...) plus faciles à maîtriser pour les élèves, avant d'envisager des stéréotypes de dimensions plus larges (schéma narratif, règles d'un genre...). À l'intérieur de chacune de ces deux orientations, les activités viseront à développer en premier lieu la capacité de reproduire des stéréotypes appropriés à la situation et à l'objectif d'écriture et, en second lieu, une utilisation subversive, décalée des stéréotypes. Vu la prégnance des stéréotypes dans tous les genres textuels, les différentes activités pourraient fort bien être mises en œuvre à propos d'un même genre ; cela n'empêcherait nullement de réinvestir ensuite certaines d'entre elles dans l'écriture d'un autre genre.

4.1. Interroger les notions de reprise et de singularité par une comparaison de textes

Le point de départ de nos propositions consiste à faire découvrir les caractéristiques de la stéréotypie. Pour ce faire, les élèves répartis en groupes de trois ou quatre sont invités à comparer des extraits de textes (peut-être lus collectivement à voix haute au préalable) relatifs à un même thème et appartenant à un même genre. L'idéal à nos yeux est de partir de textes produits par les élèves eux-mêmes, auxquels nous ajoutons un texte d'auteur. Ainsi, l'observation réfléchie n'est pas isolée de l'activité de production ; elle prend en compte le niveau et la pratique réelle des élèves, tout en permettant d'emblée de faire une référence à une production littéraire. La consigne d'observation peut être formulée de la manière suivante par l'enseignant : *Que remarquez-vous ? Qu'est-ce qui est commun, plus ou moins identique ? Qu'est-ce qui diffère ?* Après un premier échange en groupes restreints puis une exposition des réponses obtenues à l'ensemble de la classe, le professeur peut essayer de faire découvrir lequel des textes a été écrit par un écrivain. Le questionnement doit concerner non seulement le repérage du texte mais aussi les indices qui permettent de le distinguer des autres textes.

Ce premier exercice vise à montrer qu'écrire, pour un auteur professionnel comme pour un scripteur occasionnel, n'est pas pure création, acte totalement singulier ou inédit, mais reprise, utilisation d'éléments prévisibles à ne pas discréditer trop rapidement. Une récolte ouverte des observations mettra en évidence des éléments parfois, mais pas exclusivement, stéréotypés. L'important, à ce stade, n'est pas de distinguer ce qui relève de

la stéréotypie mais de valoriser les reprises, les stéréotypes véhiculés spontanément par les élèves et d'ouvrir à des spécificités du littéraire. En même temps, le rapprochement des textes permet de valoriser les productions des élèves, en montrant qu'elles sont en certains points similaires au texte d'auteur.

4.2. S'approprier le concept de stéréotype et ses manipulations

Une deuxième activité consiste à cibler le phénomène en partant de l'observation d'un corpus de textes de genres différents (une poésie, une planche de bande dessinée, une chanson, un extrait de roman...) contenant de nombreux stéréotypes.

Par un questionnement d'abord ouvert (*Qu'est-ce qui vous frappe dans ces textes ? Qu'en pensez-vous ?*), puis de plus en plus fermé (*Sur quel(s) extrait(s) et mot(s) prenez-vous appui ? Remarquez-vous un (des) phénomène(s) commun(s) à ces textes ? Comment pourrait-on le(s) nommer ? Quelle(s) fonction(s) exerce(nt) ce(s) phénomène(s) ?*), les élèves vont s'approprier les termes et les concepts de « stéréotype » et de « cliché ». Par un travail d'exploitation et de structuration des réponses, l'enseignant peut les amener à repérer des stéréotypes aux niveaux linguistique, structurel et idéologique, et à analyser leurs différentes utilisations (pour s'inscrire dans un genre, pour partager le code en usage par un public, pour faire de l'humour...).

Ce temps d'observation, de structuration et d'étiquetage sert de point de départ à une utilisation progressive des stéréotypes alliant analyse et écriture personnelle.

4.3. Rédiger avec l'outil stéréotype

4.3.1. Travailler sur des clichés d'expression

La production de stéréotypes langagiers isolés constituant une entrée aisée pour les élèves, nous suggérons de les outiller d'abord à ce niveau. L'objectif est ici de leur permettre d'augmenter consciemment le stock de clichés d'expression qui leur serviront en situation de production écrite. Pour ce faire, ils reçoivent un début ou extrait de texte contenant un portrait, une description bourrée de qualificatifs classiques. À l'aide d'un dictionnaire, individuellement ou par deux, il leur faut trouver des synonymes, des expressions, des comparaisons pour reformuler ces qualificatifs (*riche comme..., têtue comme...*). Ce premier outillage pourrait ensuite être réinvesti dans l'écriture individuelle, en une quinzaine de lignes, d'un portrait de héros nommé par le professeur (le prince des ténèbres, le savant fou, le roi tyrannique...) ou d'une description de lieu (la maison hantée, ma vallée...).

4.3.2. Analyser puis écrire des portraits parodiques

L'étape suivante vise à approcher l'écriture subversive : il s'agit d'amener les élèves à se servir des clichés d'expression comme marque de distanciation. Si les textes écrits lors de la séance précédente contiennent des procédés de subversion, le professeur pourrait les exploiter à ce niveau. Si ce n'est pas le cas ou si ces procédés sont peu nombreux ou répétitifs, il pourrait observer des portraits, des situations ou des descriptions présentant une manipulation parodique de stéréotypes principalement langagiers (par exemple des BD tirée du *Chat* de Philippe Geluck, ou des « héros légendaires » dans la *Rubrique-à-brac* de Gotlib...). L'analyse collective porte ici sur la manière dont les auteurs rendent la dimension parodique. Ces procédés, qui consistent dans le grossissement ou le rétrécissement, le déplacement, l'inversion, l'adjonction ou la suppression, la schématisation ou le dédoublement, la condensation ou la fragmentation (cf. Bouché 1974), méritent d'être inventoriés puis manipulés par les élèves, qui sont souvent friands de l'effet humoristique ainsi produit. Pour prolonger cette activité par une tâche d'écriture, on pourrait inviter chaque élève à réécrire son texte précédent en y insérant deux procédés de distanciation explicitement choisis. Quelques portraits ou descriptions ainsi réécrits pourraient ensuite être lus à la classe par leur auteur.

4.3.3. Inventorier puis transformer des idées reçues

Lors d'une autre séance, le travail pourrait porter sur l'appropriation des idées reçues. Comme pour le travail sur les clichés de langage, différentes idées reçues pourraient être répertoriées puis utilisées, transformées, parodiées et faire l'objet d'une production écrite autour de thèmes comme *Un monde bien ordinaire* (ou à l'inverse *Un monde à l'envers*), *Monsieur tout le monde* (ou à l'inverse *Une famille originale*), *Ce que pense L'homme de la rue* (ou à l'inverse *Loin des sentiers battus*). L'objectif sera ici encore d'exercer les élèves à recourir de manière consciente et appropriée à des stéréotypes pouvant illustrer ces thématiques.

4.3.4. Composer un texte en respectant ou en déjouant les lois du genre

Visant l'utilisation de stéréotypes globaux et plus complexes, cette dernière approche présente une difficulté plus importante pour les élèves. Néanmoins, il nous semble justifié de proposer une prise de conscience de ces structures génériques stéréotypées dans la mesure où elles représentent des éléments constitutifs majeurs des genres textuels. À

nouveau, ce travail est à rattacher à l'étude d'une œuvre, d'un texte ou d'un genre. Pour y introduire le phénomène de stéréotype, le professeur pourrait par exemple partir de la lecture d'un texte qui définit la « recette » d'un roman de type « Harlequin »⁶. Après s'être interrogés sur les transpositions possibles de ce document au genre spécifique qu'ils ont à travailler, les élèves, répartis en sous-groupes, préparent leur recette du genre en question en remplissant chacune des rubriques (décor, personnage, intrigue/scénario, composition, style...). Une présentation des recettes élaborées et une discussion collective sur leur cohérence et sur l'utilisation participative ou distanciée qui y est faite des stéréotypes peut alors clore la séquence ou bien servir de base à une dernière production (rédaction d'un épisode, d'un passage).

5. Stéréotype, schémas... ou représentation commune ?

Les pistes didactiques qui précèdent n'ont évidemment rien de limitatif. On en trouvera d'autres, abondantes et longuement étayées, dans l'excellent livre d'Annette Beguin (1982) déjà évoqué, ainsi que dans le chapitre IV-6 du livre *Pour une lecture littéraire 1*, qui est consacré à l'appropriation des stéréotypes (Dufays et al. 1996).

Cela dit, à l'issue de cet article, une question taraude peut-être notre lecteur. Du fait qu'il touche à autant de phénomènes différents et qu'il comporte des traits difficilement objectivables (son semi-figement est évolutif, son effet dépend des récepteurs...), le terme « stéréotype » ne finit-il pas par couvrir une notion trop large, susceptible de s'appliquer aussi bien à des expressions, des enchaînements et des représentations ordinaires ? Où est le départ entre une idée stéréotypée et une idée non stéréotypée ? Et qui en décide ?

En outre, n'est-il pas gênant d'utiliser pour désigner autant de phénomènes un mot connoté péjorativement ? Est-il bien raisonnable d'introduire un tel terme dans le métalangage des outils d'écriture, qui ne devrait être que descriptif ? En désignant un phénomène comme un stéréotype, ne risque-t-on pas de laisser croire qu'on pose sur celui-ci un regard critique, voire que le phénomène est *en soi* doté d'une valeur négative ?

C'est probablement en raison de ces difficultés que la plupart des théoriciens et des didacticiens de la littérature se répartissent, à l'endroit du stéréotype, en deux grandes catégories. Les uns font un usage plus que modéré du terme, le laissant en pâture au discours de la critique ordinaire et lui préférant des vocables plus neutres ou plus savants comme *représentation partagée*, *schéma*, *script*, *frame*, *scénario commun*, *scénario*

⁶ Cette idée était déjà suggérée, document à l'appui, en 1982 par Annette Béguin dans son excellent et

intertextuel ou encore *règles d'hypercodage*⁷. Les autres, à l'instar de Barthes (1973) ou de Duneton et Pagliano (1978), se rallient à l'usage commun et usent plus ou moins volontiers du terme *stéréotype*, mais en se contentant d'assumer sa valeur péjorative, et partant, l'idéologie romantique qui la sous-tend. Beaucoup plus rares sont ceux qui assignent au terme et au concept un statut théorique spécifique et adoptent à leur endroit une attitude strictement descriptive.

C'est pourtant ce qu'il paraît nécessaire de faire si l'on veut faire sa place dans la théorie littéraire et dans la didactique du français aux rôles clés qu'exercent ces phénomènes dans la production et la réception des textes. Il conviendrait, en d'autres termes, que la théorie et l'enseignement de la littérature se défassent résolument de l'usage polémique du terme de stéréotype pour en faire un outil de description de certains fonctionnements langagiers et textuels et de certaines représentations mentales. Ceci ne reviendrait certes pas à *ignorer* son utilisation négative : il s'agit seulement de tenir celle-ci comme un objet d'étude plutôt que comme une évidence qu'il suffirait de relayer. Nous en appelons, somme toute, à un usage non stéréotypé du concept de stéréotypie.

Jean-Louis Dufays et Bernadette Kervyn
Université de Louvain-la-Neuve - CEDILL

Bibliographie

- AMOSSY, Ruth. 1991. *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*, Paris, Nathan.
- AMOSSY, Ruth et ROSEN, Elisheva. 1982. *Les discours du cliché*, Paris, CDU-SEDES.
- AMOSSY, Ruth et HERSCHBERG-PIERROT, Anne. 1997. *Stéréotypes et clichés*, Paris, Nathan.
- BAKHTINE, Mikhaïl. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.
- BARTHES, Roland. 1973. *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, Coll. Points.
- BEGUIN, Annette. 1982. *Lire-écrire. Pratique nouvelle de la lecture au Collège*, Paris, L'école.
- BOUCHÉ, Claude. 1974. *Lautréamont. Du lieu commun à la parodie*, Paris, Larousse, Coll. Thèmes et textes.
- DUFAYS, Jean-Louis. 1994. *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga, Coll. Philosophie et langage.
- DUFAYS, Jean-Louis. 1997. « Stéréotypes et didactique du français. Histoire et état d'une problématique », in *Études de linguistique appliquée*, 107, pp. 315-328.
- DUFAYS, Jean-Louis. 2001. « L'ambivalence des stéréotypes : du constat obligé à une théorie et à une didactique de la littérature », in Garaud 2000, pp. 27-37.
- DUFAYS, Jean-Louis. 2002. « Estereotipo y teoría de la literatura : los fundamentos de un nuevo paradigma », in *Anthropos*, 196, pp. 116-126.
- DUFAYS, Jean-Louis et KERVYN, Bernadette. 2003. « Le rôle des stéréotypes dans l'écriture fictionnelle au Collège », in *Enjeux*, n°57, pp. 53-64.
- DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis et LEDUR, Dominique. 1996. *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français*, Bruxelles, De Boeck, Coll. Formation continuée.

toujours actuel *Lire-Ecrire. Pratique nouvelle de la lecture au Collège*.

⁷ Cf. notamment Eco dans son *Lector in fabula* (1985a : 101-108). On soulignera au passage que la plupart des composants de l'"encyclopédie du lecteur modèle" distingués par Eco relèvent de la stéréotypie. La quasi-absence chez lui du terme *stéréotype* en est d'autant plus remarquable.

- DUNETON, Claude et PAGLIANO, Jean-Pierre. 1978. *Anti-manuel de français*, Paris, Seuil, Coll. Points actuel.
- ECO, Umberto. 1985a. *Lector in fabula*, Paris, Grasset.
- ECO, Umberto. 1985b. *Apostille au Nom de la rose*, Paris, Grasset.
- GARAUD, Christian (dir.). 2001. *Sont-ils bons ? Sont-ils méchants ? Usages des stéréotypes*, Paris, Champion.
- GENETTE, Gérard. 1982. *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Seuil, Coll. Poétique.
- GOULET, Alain (dir.). 1994. *Le stéréotype. Crise et transformation. Actes du colloque de Cerisy-la-Salle*, Caen, Presses universitaires de Caen.
- KERVYN, Bernadette et DUFAYS, Jean-Louis. 2003. « Quels usages du stéréotype dans l'écriture au secondaire ? Observations et propositions », in *Pratiques*, n° 117-118, *Textes et valeurs*, pp. 208-218.
- LEYENS, Jacques-Philippe, YZERBYT, Vincent et SCHADRON, Georges. 1996. *Stéréotypes et cognition sociale*, Liège, Mardaga
- PAULHAN, Jean. 1941. *Les Fleurs de Tarbes ou la Terreur dans les Lettres*, Paris, Gallimard.
- RIFFATERRE, Michael. 1979. *La production du texte*, Paris, Seuil.

Ce texte applique les recommandations orthographiques de l'Académie française.