

Comment lire et écrire à l'aide des stéréotypes ?

Six séquences d'apprentissage pour la classe de français¹

1. Les enjeux

ESPAGNOLS. Devenus tout le contraire de ce qu'ils étaient, mais continuent à se coucher tard.

SAINT-JACQUES DE COMPOSTELLE. Toute bourgade qui n'a pas abrité des Templiers fut une étape sur la route de Saint-Jacques. (On y a repéré la coquille !)

Alain SCHIFRES, *Le nouveau dictionnaire des idées reçues, des propos convenus et des tics de langage. Ou le dîner sans peine*, Paris, Lattès, 1998.

Il n'est pas besoin de ces deux citations pour s'en convaincre : les représentations que chacun de nous se fait du monde et des différents groupes sont, pour une bonne part, des stéréotypes, des croyances collectives diffusées et perpétuées dans la société par des institutions telles que la famille, l'école, la tradition orale, les médias, la littérature. Des mots comme « temps », « pays », « enfant », « femme », « étranger » évoquent des images sensiblement différentes selon qu'on est galicien, français, maghrébin, japonais ou américain. Voir, entendre, sentir, juger, toutes ces perceptions apparemment immédiates sont culturelles avant d'être « objectives » ou « subjectives ».

Associés au bon usage d'une langue, les stéréotypes évoluent au gré des milieux et des époques et présentent divers degrés de fixité et d'expansion : ils peuvent être anciens ou récents, tout à fait figés ou susceptibles de variations, diffusés à l'échelle planétaire ou limités à un groupe restreint.

Du point de vue éthique, ils présentent une double face. D'un côté, ce sont des schèmes cognitifs dont on a besoin pour comprendre et produire des discours : nulle argumentation, nulle communication n'est possible sans lieux communs. D'autre part, ce sont des idées réductrices dont l'acceptation irréfléchie peut mener tout droit au simplisme et à l'intolérance. Le rôle de l'enseignement à l'égard des stéréotypes doit dès lors être double. Il s'agit : 1° d'apprendre aux élèves à maîtriser et à utiliser à bon escient un certain nombre de ces codes qui leur permettront de comprendre le monde et de s'y exprimer ; 2° de les exercer à prendre conscience du caractère stéréotypé, culturel, et donc relatif de ces représentations, afin de pouvoir respecter celles d'autrui et de rester disponibles au changement.

C'est à cette double démarche que je m'attacherai ici. L'objectif des six séquences qui suivent est à la fois de permettre aux élèves de développer des compétences

¹ Cet article reprend des éléments de deux textes que j'ai publiés antérieurement : l'article « Stéréotypes et respect de différences », in N. De Smet et N. Rasson (dir.), *À l'école de l'interculturel. Pratiques pédagogiques en débat* Bruxelles, Vie ouvrière, 1993, pp. 31-36, et le chapitre IV-6 du livre *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français*, que j'ai publié avec L. Gemenne et D. Ledur en 1996 aux éditions De Boeck.

d'écriture et de lecture en manipulant des stéréotypes et de les amener à mettre leurs propres stéréotypes à distance en les confrontant à d'autres. Comme cette démarche requiert une certaine capacité de conceptualisation, on la réservera aux élèves du secondaire.

2. Six activités pour la classe de français

a. Repérer, définir et classer des stéréotypes

L'élève reçoit un ensemble de textes de genres divers qui contiennent chacun une ou plusieurs espèces de stéréotypes plus ou moins voyants. Exemples : la fin d'un roman-photo romantique (scènes de retrouvailles lyriques après une séparation), une publicité pour un déodorant exaltant la « femme-fleur », un extrait de roman de la collection « Harlequin », le texte d'une chanson d'amour à l'eau de rose, une BD de Wolinski parodiant une conversation entre deux Français moyens, un article de presse présentant une définition sociologique des différents types d'hommes (ou de femmes, ou de jeunes)... ou tout autre document auquel le professeur songera.

Consignes :

1° Lire les textes, puis essayer de dire quel est le phénomène commun qui a justifié leur regroupement. Tâcher de définir le plus précisément possible le stéréotype, en repérant ses principales caractéristiques (la fréquence et l'automatisme de son emploi, le figement, le caractère usé, le caractère abstrait, simpliste et souvent erroné...).

2° Une fois que la notion a été bien définie, essayer de repérer les différents stéréotypes qui figurent dans ces textes et de les classer selon les trois critères suivants :

- S'agit-il d'expressions (ou de phrases), d'actions ou de représentations (de situations, de personnages, de décors, de réalités scolaires, sexuelles, ethniques, professionnelles, historiques, géographiques...) ?
- Quelle semble être l'origine de ces stéréotypes ? Viennent-ils de la culture « noble » (arts, littérature) ou de la culture « de masse » (conversations du « café du commerce », commérages) ?
- L'auteur du texte semble-t-il assumer ces stéréotypes, les mettre à distance ou encore osciller entre ces deux attitudes ? Préciser la manière dont s'opère la mise à distance éventuelle (critique explicite, ironie, manipulation ludique...).

Quand ces distinctions auront été bien établies et comprises, les élèves pourront être invités à les utiliser pour analyser des textes neufs. Pour rendre la notion de stéréotype vraiment opérationnelle, il serait utile d'insérer l'une ou l'autre question sur les stéréotypes dans les analyses de livres demandées à l'élève. L'expérience prouve que deux ou trois exercices suffisent pour faire du stéréotype un concept familier dont l'élève se sert spontanément pour analyser des textes.

b. Mettre à distance ses propres idées reçues : les sottisiers

L'élève reçoit différents extraits de dictionnaires ou répertoires de stéréotypes : par exemple, le *Dictionnaire des idées reçues* de Flaubert (1880), *Le jacassin* de Daninos (1962), le *Dictionnaire des idées obligées* d'Alain Paucard (1990), ou encore *Le nouveau dictionnaire des idées reçues* d'Alain Schifres (1998)².

Consignes :

1° Identifier les procédés utilisés par ces ouvrages pour manifester la prétention du stéréotype à exprimer une vérité universelle (usage des marqueurs d'universalité : présent de généralité, adverbes « toujours » et « jamais », déterminant « tous », emploi de l'impératif ou du verbe « devoir », citations prescrivant ou illustrant le bon usage du stéréotype).

2° Repérer les procédés utilisés par les auteurs pour afficher leur distance à l'égard de ces stéréotypes (juxtaposition de stéréotypes contradictoires ou circulaires, absence de marque de l'énonciation, inventaire alphabétique qui « chosifie » le stéréotype...).

3° Groupés par 3 ou 4, les élèves reçoivent ensuite une liste de cinq termes désignant des phénomènes typiques de leur univers culturel (ex. : moto, télévision, examen, football, immigration...) et il leur est demandé de trouver pour chacun de ces termes au moins deux stéréotypes (éventuellement contradictoires) qu'ils tendent eux-mêmes à leur associer. Ces stéréotypes devront être formulés selon les procédés découverts chez Flaubert et consorts. Le travail en équipe facilitera l'effort de mise à distance qui pourrait être malaisé dans une réflexion individuelle.

4° Les différentes définitions qui auront été trouvées seront ensuite lues publiquement et pourront faire l'objet de commentaires divers. On pourrait conclure l'exercice en composant un petit dictionnaire que l'on publierait dans le journal de l'école.

c. Lire-écrire un texte-piège à l'aide de stéréotypes

Une fois que les élèves auront été suffisamment familiarisés avec la notion de stéréotype et les problèmes qu'elle soulève, il sera possible de les introduire à ce qui constitue le rôle essentiel mais trop souvent méconnu des stéréotypes, à savoir leur fonction comme outils de compréhension et d'évaluation dans le cadre de la lecture.

L'exercice que je propose à cette fin est directement inspiré du travail qu'a effectué Annette Béguin³ à partir de la nouvelle de Ray Bradbury « Le dragon »⁴. Ce texte appartient à la catégorie des récits rétroactifs : c'est-à-dire des récits dont la fin, surprenante, oblige le lecteur à reconsidérer l'hypothèse de lecture qu'il avait privilégiée jusque là et à relire le début à la lumière d'une nouvelle clé interprétative

1^{re} étape : après une lecture collective de la première partie du texte, le professeur demande aux élèves de dire ce qu'ils y reconnaissent, quels éléments familiers,

² G. Flaubert, *Dictionnaire des idées reçues*, Paris, Galimard, Folio, 1979 ; P. Daninos, *Le jacassin*, Paris, Hachette, 1962 ; A. Paucard, *Dictionnaire des idées obligées* d'Alain Paucard, Paris, Le dilettante, 1990 ; A. Schifres, *Le nouveau dictionnaire des idées reçues*, Paris, Lattès, 1998.

³ *Lire-écrire. Pratique nouvelle de la lecture au Collège*, Paris, L'École, 1981, pp. 155-166.

⁴ In *Un remède à la mélancolie*, Paris, Denoël, 1961 [éd. or. 1948] (Présence du futur).

quels stéréotypes ils retrouvent à différents niveaux, et sur la base de quels indices. En l'occurrence, les réponses pourront concerner *le genre* en général (où des élèves reconnaîtront sans doute un récit épique mêlé de merveilleux), *l'époque* (le moyen âge, identifié par les types de personnages mis en scène et par la formule « Neuf cents ans se sont écoulés depuis la Nativité »), *le cadre spatio-temporel* (une lande déserte et une nuit d'hiver glaciale), *l'intrigue* (des héros sont mandatés pour éliminer un être dangereux), *les personnages* (des chevaliers et un dragon munis de leurs atours classiques) et *la relation* entre les deux personnages (le courageux et le couard).

2^e étape : les élèves sont ensuite invités à formuler des hypothèses sur la suite de l'histoire en se basant sur des scénarios déjà vus, voire à rédiger une suite envisageable. Ce sera l'occasion ici de relever et de comparer différentes possibilités offertes par le récit en se demandant laquelle semble la plus cohérente par rapport aux éléments de la 1^{re} partie. Les éléments qui devraient être exploités dans ces suites sont bien sûr le cadre spatio-temporel et la logique de l'intrigue (si le dragon est attendu, il est logique qu'il finisse par arriver, et si les chevaliers s'apprêtent à le combattre, il est logique que le combat ait lieu), mais aussi la différence de caractère des deux héros, dont on peut légitimement s'attendre à ce qu'ils subissent un sort différent. Cette confrontation des scénarios sera l'occasion de montrer que les hypothèses qui sont produites en cours de lecture reposent forcément sur les stéréotypes narratifs dont le lecteur a la maîtrise.

3^e étape : les élèves reçoivent la fin du texte, qui les surprendra probablement à divers égards puisque, d'une part, les héros du début sont tous deux immédiatement massacrés, et d'autre part, le dragon s'avère en réalité être un train.

La consigne consiste alors à relire le début du texte à la lumière de ces événements, en essayant (a) d'y trouver des signes annonciateurs de la situation finale (on s'apercevra alors que le mode de déplacement du dragon, les étincelles qu'il produit, la fumée qui s'en échappe étaient déjà assez insolites), (b) d'expliquer la situation finale. A priori, on ne voit ici que deux hypothèses, liées à deux cadres génériques différents : soit il s'agit d'un récit réaliste qui se déroule à l'époque contemporaine et les deux « chevaliers » sont en réalité des fous, soit il s'agit d'un récit de science-fiction où l'on assiste à une rupture de cohérence dans l'espace-temps, à un court-circuit entre deux époques distantes de 10 siècles.

Il sera possible alors de conclure l'activité en constatant :

1° que c'est prioritairement la reconnaissance de stéréotypes, de structures génériques, thématiques, narratives déjà vues qui permet au lecteur de comprendre une histoire ;

2° que les éléments textuels sont potentiellement ambivalents, susceptibles d'être rattachés à plusieurs stéréotypes différents : d'une part, plusieurs suites logiques étaient envisageables au départ du début du texte, d'autre part, les mêmes traits descriptifs peuvent être attribués à la fois à un dragon et à un train à vapeur.

Ce faisant, les élèves auront peut-être appris à être plus vigilants dans leur production d'hypothèses, et surtout, ils auront peut-être mieux compris comment se construit le sens d'un récit au cours de la lecture : une compréhension qui devrait contribuer à les rendre plus compétents dans cette activité.

d. Comparer les modes d'énonciation et de réception des stéréotypes

L'activité suivante consistera à étudier de plus près les fonctions qui peuvent être attribuées aux stéréotypes par les écrivains qui les utilisent, et à partir de là, de prendre conscience de l'importance capitale que revêt le rapport à la stéréotypie dans l'écriture des textes littéraires. Ici encore, on procèdera inductivement en commençant par distribuer et lire aux élèves trois textes de styles très différents, qui sont tous les trois centrés sur le thème de l'amour-passion : un extrait quelconque d'un roman de la collection « Harlequin », l'incipit de *Candide* de Voltaire et le chapitre LII de *Belle du Seigneur* d'Albert Cohen⁵.

Une fois la lecture faite, le professeur demandera aux élèves de nommer les principaux *topoi* identifiables dans ces trois textes : scènes de la déclaration d'amour pathétique et de l'étreinte éperdue chez Harlequin, scènes de la séduction et du premier baiser chez Voltaire, évocation des baisers, des jardins, des rossignols, des aurores, des attentes, etc. chez Cohen. Ensuite, par groupes de deux, les élèves reçoivent pour consignes :

- 1° de définir la position générale qu'adoptent les différents narrateurs à l'égard des stéréotypes ;
- 2° de relever les procédés éventuellement utilisés pour afficher cette position ;
- 3° de déterminer quelles fonctions les stéréotypes peuvent exercer dans chacun de ces textes ;
- 4° de dire quels effets ces procédés exercent sur eux.

La mise en commun fera apparaître les trois traitements distincts qui peuvent être réservés aux stéréotypes. Dans le texte de la collection Harlequin, les *topoi* sont manifestement assumés, acceptés passivement par le narrateur ; ils servent à construire son écriture comme n'importe quels autres signes de la langue. Ils exercent une fonction vraisemblabilisante, car ils confortent le lecteur dans une vision conventionnelle de l'amour, une fonction esthétique, car ils simplifient et enjolivent la réalité, une fonction rythmique, car leur caractère schématique permet au récit de s'enchaîner rapidement, et une fonction émotionnelle et identificatoire, car ils permettent au lecteur docile de vivre par procuration des sensations d'autant plus fortes qu'elles sont élémentaires. L'emploi de ces stéréotypes au premier degré n'est évidemment assorti d'aucun procédé métalinguistique : ils sont simplement *utilisés*.

Dans *Candide*, les stéréotypes sont au contraire démarqués ironiquement de l'écriture, mis à distance par le narrateur. Cela se voit d'abord aux diverses transformations que subit le thème traditionnel de la rencontre amoureuse : les caractères des personnages sont simplifiés (Candide et Cunégonde sont dénués de toute épaisseur psychologique), *grossis* (le héros n'est pas seulement jeune et frais, il est aussi complètement naïf) ou inversés (loin d'être pure et éthérée, la jeune femme se signale par sa sensualité débordante), et la scène de la première étreinte est à la fois schématisée (tout va très vite) et dénaturée (la relation se situe directement sur le plan physique). Mais l'ironie de Voltaire se signale surtout par divers indices rhétoriques : emploi d'un toponyme grotesque (Thunder-ten-Tronckh) et d'un terme scientifique pompeux (métaphysico-théologo-cosmolonigologie), raisonnements fallacieux (« le plus grand philosophe de la province, et par conséquent de toute la terre »), expressions à double entente (« une leçon de

⁵ Paris, Gallimard, 1968.

physique expérimentale », « petite brune très docile », « Mlle Cunégonde avait beaucoup de dispositions pour les sciences », « la raison suffisante du docteur », etc.) et euphémismes (« il baisa innocemment la main de la jeune demoiselle avec une vivacité, une sensibilité, une grâce toute particulière »). Enfin, on remarquera la manière ironique (procédé de l'inversion : la réalité dément l'assertion) dont est retraitée ici la philosophie idéaliste du « meilleur des mondes » professée par Pangloss qui, ainsi que le professeur ne manquera pas de le signaler, est une caricature manifeste de la pensée de Leibniz.

D'une manière générale, la démarche de Voltaire est faite d'un subtil mélange de dissimulation et d'exhibition : sous l'innocence du style se cache le réalisme cru des situations, mais le contraste entre ces deux registres et l'obligation où se trouve le lecteur d'interpréter le texte pour saisir la teneur réelle des faits qui sont narrés rend ceux-ci d'autant plus saisissants. Le but recherché est donc manifestement de faire (sou)rire les lecteurs tout en éveillant leur conscience critique à l'égard des représentations conventionnelles et édifiantes de l'amour. La lecture de *Candide* est une invitation constante à jeter au panier toutes les visions stylisées véhiculées par les stéréotypes.

Enfin, l'extrait de *Belle du Seigneur* offre un bel exemple d'utilisation ambivalente des topoi de l'amour. Le narrateur juxtapose en effet ici des opinions contradictoires. Il montre clairement par l'emploi d'expressions allusives (« divertissez-vous sur la rive », « pourquoi plus de jardin, plus de rossignol ? », « amour, amour, baisers et départs », etc.), par ses jugements explicites (« sempiternelles alouettes », « importantes sottises ») et par la confrontation saisissante avec la scène du bal macabre (autre topos, mais du registre inverse) qu'il est conscient de la banalité des thèmes qu'il évoque, qu'il les considère comme des chromos de pacotille, des images édifiantes propres à faire rêver les vieillards. Mais il n'en continue pas moins de leur conférer une charge émotionnelle (lyrisme et nostalgie du vieillard qui se souvient de ses amours). Les fonctions traditionnelles du stéréotype sont donc mobilisées par-delà la dénonciation qui en est faite : loin de s'exclure, lucidité et lyrisme font ici bon ménage.

Le professeur soulignera pour conclure cette analyse que les trois traitements de la stéréotypie qui sont ainsi définis constituent les trois grands régimes possibles de l'écriture littéraire, car tout texte est confronté aux stéréotypes et est obligé de leur faire un sort d'une manière ou d'une autre. On ne manquera pas de préciser que ces trois régimes correspondent grosso modo à trois grands courants, et plus généralement à trois conceptions, de la littérature : celle de l'esthétique « classique », celle de l'esthétique « moderne » (ou romantique, au sens large) et celle de l'esthétique « contemporaine » ou « post-moderne ». Ce sera l'occasion de lire et de comparer des extraits de manifestes ou de textes théoriques (par exemple *L'Art poétique* de Boileau, la Préface de *Cromwell* de Hugo et *L'impureté* de Scarpetta) qui mettent en évidence ces trois conceptions.

L'enjeu d'un tel exercice, on le voit, est essentiel : il s'agit ni plus ni moins que de faire comprendre aux élèves que toute œuvre littéraire (et plus généralement, toute œuvre écrite) peut être définie comme une manipulation de stéréotypes, et que toute l'histoire des formes et des idées littéraires est, en profondeur, l'histoire du rapport de chaque génération d'écrivains avec les stéréotypies que lui ont léguées les générations antérieures.

e. Composer la recette d'un genre

L'activité commence par la lecture d'un document stimulateur, en l'occurrence une copie des consignes qui sont envoyées par la maison d'édition Harlequin à ses auteurs. Cette lecture permet de constater que l'éditeur prescrit en fait l'usage de stéréotypes à différents niveaux du récit : le cadre spatial et social, les statuts et caractères des personnages, les étapes de l'intrigue, la part consacrée aux dialogues et aux descriptions, le ton et le style du récit, tout cela doit respecter des règles extrêmement strictes. On se demandera alors pour quelle raison cet éditeur restreint à ce point la liberté de ses auteurs, et corollairement pourquoi ces contraintes ne semblent nullement nuire au succès de ces récits : ce sera l'occasion pour les élèves de prendre conscience de l'impact sur les lecteurs de l'esthétique de la répétition, de l'ancrage dans les stéréotypes, mais aussi de l'exploitation commerciale et des limites de ce mode d'écriture.

La consigne est ensuite la suivante : par groupes de trois, les élèves sont invités à composer à leur tour, en suivant le modèle reçu, les consignes qu'ils adresseraient aux auteurs d'un genre donné. Le but ici étant de permettre aux élèves de prendre conscience de leur culture stéréotypique, les genres à traiter seront nécessairement des genres dont on suppose qu'ils leur sont familiers, et il pourra fort bien s'agir de genres cinématographiques ou liés à la bande dessinée. À côté de l'épopée chevaleresque et du roman policier, on proposera donc aussi le western, le space opera, le récit d'épouvante, le western...

f. Parodier des personnages stéréotypés

1° Pour entamer la dernière activité, l'enseignant distribue aux élèves une page de bande dessinée de Marcel Gotlib qui parodie le personnage de Tarzan en le transformant en « Grolarzan ». Les élèves sont d'abord invités à repérer les procédés parodiques utilisés par le dessinateur. Avec l'aide du professeur, ils pourront ici distinguer⁶ :

- des commentaires en forme (« pauvre petit être sans défense »),
- des métalepses, ou irrptions du narrateur dans la diégèse (« qu'est-ce que ça peut faire chic, un titre qui arrive comme ça, en plein milieu d'une histoire ! »),
- des procédés rhétoriques : déformation de mots (« ze lord of ze djongle »), transformation d'expressions toutes faites (le sang de Grolarzan ne fit que 89 tours »),
- des procédés de transformation du personnage par rapport au récit original : grossissement de son corps, rétrécissement de ses aventures, suppression de certains éléments et adjonction de nouveaux éléments (les singes deviennent des hippopotames), inversion (le bel héros devient un personnage lymphatique et maladroit), déplacements et anachronismes (le bureau des objets perdus en pleine jungle), schématisation et dédoublement (l'homme-hippopotame se double à la fin de l'homme-girafe), condensation et fragmentation (l'histoire est relatée à toute allure et est réduite à sa plus simple expression).

⁶ Les procédés parodiques qui suivent ont fait l'objet d'une typologie minutieuse de la part de Claude Bouché dans *Lautréamont. Du lieu commun à la parodie*, Paris, Larousse, 1974.

2° Ensuite, en 15 à 20 lignes, les élèves sont invités à faire le portrait parodique d'un personnage célèbre (réel ou imaginaire) en recourant à plusieurs procédés qui viennent d'être dégagés. Ces personnages peuvent être laissés au choix des élèves, mais on peut aussi leur proposer de choisir au sein d'une liste qui comprendrait par exemple le cow-boy solitaire, le vengeur masqué, le détective dégingandé, le chevalier sans peur et sans reproche...

Cet exercice présente l'avantage de délier facilement l'écriture, de permettre à l'élève de construire un texte amusant à peu de frais. Mais il l'oblige en même temps à prendre distance par rapport aux stéréotypes, à chercher à les subvertir : il incite ainsi, sans en avoir l'air, à développer une certaine vigilance scripturale.

Il y aurait bien d'autres activités de lecture et d'écriture à envisager autour du stéréotype, mais je m'arrêterai là car mon souci ici est moins d'être exhaustif que de mettre mes lecteurs en appétit. J'espère en tout cas avoir montré, à travers ces quelques suggestions, que le travail sur les stéréotypes n'est pas seulement intéressant par les enjeux philosophique « profonds » qu'il implique, mais qu'il est aussi un moyen privilégié d'effectuer une démarche interculturelle basée sur des méthodologies diversifiées et de faire du cours de français un véritable espace de plaisir partagé.

Jean-Louis Dufays

Université catholique de Louvain

CEDILL - Centre de recherche en didactique
des langues et des littératures romanes

Le présent article applique les recommandations orthographiques de l'Académie française