

STÉRÉOTYPES ET APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE

ou comment aider l'élève à devenir l'auteur de son texte

Par Sylvie MAINGAIN et Jean-Louis DUFAYS

Campons le décor

Soit la copie suivante d'une élève de troisième année de collège¹ :

Une vue splendide

Je me promène, un soir de juillet, je m'arrête et contemple ce magnifique paysage qui me vint à moi : devant moi, une mer splendide, transparente², invisible et au milieu de cet immense océan, un rocher difforme, de couleur sombre. À l'ouest de celui-ci, un soleil magnifique se couche, de colori orange-jaune, enfin, une beauté indescriptible. À côté de moi, des colonnes titanesques se dressent, et de nombreux touristes habillés de vêtements très léger contemplent comme moi ce magnifique et unique paysage de Grèce. Après un moment de bonheur intense, je pars en espérant en découvrir d'autre.

Quelle peut être la réaction d'un enseignant face à ce court devoir d'expression écrite dont la consigne était de " composer un texte descriptif " centré sur " une image " ? Celui qui a reçu ce texte s'est servi d'un feutre rouge pour raturer le titre de trois lignes obliques, souligner les fautes d'orthographe et les " lourdeurs ", barrer, çà et là, un adjectif ou un bout de phrase, et ponctuer la marge des commentaires " verbes ? ", " précision ? ", " lieu ? contexte précis ? ", " phrases mal construites " ou encore " manque d'originalité ". Manifestement, le correcteur s'est fait censeur, sans que l'on voie bien en quoi ses annotations aideront l'élève à faire mieux la prochaine fois.

Cela dit, on ne peut contester que ce texte suscite une forte impression de " déjà lu " et qu'il juxtapose des stéréotypes de différentes natures. Pour écrire ces quelques lignes, l'élève a puisé, d'une part, dans le fonds commun des représentations collectives relatives aux vacances d'été et aux idées de découverte et

¹. Dans le système scolaire belge, il s'agit précisément d'une troisième année de l'enseignement secondaire général

². Dans le but de rester conforme au réel, nous avons fait le choix de présenter la copie dans son état original.

d'émerveillement, et, d'autre part, dans les codes de la description et de la langue qu'on lui a enseignés.

Au plan linguistique, le vocabulaire employé s'apparente à celui des prospectus de vacances ou des guides de voyages : " vue splendide ", " magnifique paysage ", " mer transparente ", " beauté indescriptible ", " unique paysage ", " bonheur intense "... Par ailleurs, on retrouve ici des poncifs de l'inspiration romantique : la nature immense, submergeante, miroir des émotions du spectateur ; les ruines de la Grèce antique ; un lyrisme proche de la caricature et même le clair-obscur des peintures de Géricault ou Delacroix (au milieu de l'océan illuminé de soleil, git un rocher sombre), à quoi s'ajoute l'image éculée du coucher de soleil sur la mer.

Ce qui retient aussi l'attention, c'est la surabondance des adjectifs (16 en quelque 10 lignes), dont certains sont répétés deux (" splendide ") ou trois fois (" magnifique ") ; il en résulte un effet de saturation et de réduction des champs sémantiques d'autant plus net que seules deux catégories d'adjectifs apparaissent, qui relèvent, l'une du registre esthétique-émotionnel (" magnifique ", " splendide ", " unique ", " intense ", etc.), l'autre d'un registre plus strictement visuel (" transparente ", " invisible ", " difforme ", " orange-jaune ", etc.). Certes, l'élève a bien tenté de s'approprier les codes de la description en exploitant le lexique de la vision (" une vue ", le verbe " contempler " est employé deux fois) et les présentatifs (" ce ", " celui-ci ", " devant moi " ou " à côté de moi " + phrase averbale) et en se conformant au modèle du narrateur interne qui s'introduit dans un décor pour le parcourir méticuleusement du regard. En outre, l'emploi d'un passé simple dans la première phrase manifeste bien la volonté d'entrer dans une pratique particulière de l'écrit, celle de la rédaction d'un texte " littéraire ". On relèvera encore le souci, " littéraire " lui aussi, de marquer les limites du représentable par l'emploi de l'adjectif " indescriptible " (dont Ph. Hamon et, à sa suite, Y. Reuter³ ont bien noté la valeur de *prétérition* au sein de toute description).

Au plan idéologique, enfin, on retrouve ici les représentations dominantes de notre époque relatives aux vacances (celles-ci se déroulent forcément durant l'été, à l'étranger, au soleil et au bord de la mer, et elles sont associées à la contemplation et à la flânerie) et à la " beauté " (laquelle est assimilée aux clichés de cartes postales que sont le coucher de soleil sur la mer et le temple antique).

Ce type d'observation ne surprend pas, tant la stéréotypie est un phénomène " que l'on s'accorde à trouver massif dans les copies des élèves "⁴. Dans leurs travaux écrits, ceux-ci sont largement sous l'emprise de clichés et de lieux communs dont ils

³. " La description en questions ", in Y. Reuter (dir.), *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*, Lille, Septentrion, 1998, p. 39.

⁴. Y. Reuter, " De la rédaction à une didactique de l'écriture ", in Chr. Barré-De Miniac, *Vers une didactique de l'écriture*, Paris-Bruxelles, De Boeck-Université, 1996, p. 58.

semblent n'avoir guère conscience. Jusqu'à un certain point, cela est normal dans la mesure où " on ne perçoit qu'au travers de catégories socialement construites " ⁵. D'autre part, dans le cas qui nous occupe, l'utilisation massive de stéréotypes peut être la marque du désir de créer une " description typifiante " (qui aboutit à une catégorisation, un classement dans un type) telle que la présentent souvent les œuvres littéraires. Il reste que l'élève aurait sans doute bien des difficultés à rédiger une " description singularisante " et donc à prendre spontanément distance vis-à-vis des stéréotypes qui sont les siens.

Une attitude classique face à cette situation consiste à s'en désoler et à incriminer l'élève : comme on l'a vu, c'est celle du correcteur de la copie. C'est aussi celle qui a longtemps prévalu chez les enseignants les plus progressistes, tels Claude Duneton et Jean-Pierre Pagliano qui, dans leur *Anti-manuel de français*, n'avaient pas de paroles assez dures pour conspuer l'usage des lieux communs dans la littérature de grande consommation : pour eux, ces phénomènes étaient des scories du langage et de la pensée, qu'il s'agissait de dénoncer et de contourner à tout prix ⁶. L'objectif, bien sûr, était louable : apprendre à l'élève à rejeter les stéréotypes, n'était-ce pas lui apprendre à dire " je ", à se poser en tant que sujet ? Le problème est que cette démarche faisait généralement l'impasse sur une étape inéluctable du processus d'individuation, celle de *l'appropriation* et de *la maîtrise* de ce " discours des autres " dont les stéréotypes sont la cristallisation, et qu'en cherchant ainsi à susciter de manière *immédiate* une parole personnelle, elle n'arrivait, à l'inverse, qu'à renforcer la difficulté et l'inhibition des élèves. Rien n'est plus paralysant en effet que de devoir s'exprimer sans pouvoir recourir au langage de la tribu ; dire à l'élève " Exprime-toi " et " Abstiens-toi des stéréotypes " est un exemple typique de *double contrainte* qui bloque l'apprentissage. Cette attitude à vrai dire n'est pas propre à l'école : comme l'a souligné Jean Paulhan ⁷, elle participe d'une croyance romantique profondément ancrée dans la pensée moderne et il n'est pas absurde d'y voir l'une des causes de la hantise de la page blanche dont souffrait un Mallarmé ainsi que du silence précoce d'un Rimbaud.

L'option que nous défendons consiste à inverser la situation au profit des élèves en faisant des stéréotypes non plus les repoussoirs mais *les outils premiers* de l'enseignement-apprentissage de l'écriture ⁸.

L'écriture, une combinaison de stéréotypes

⁵. " La description en questions ", *op. cit.*, p. 39.

⁶. Cl. Duneton et J.-P. Pagliano, *Anti-manuel de français*, Seuil, 1978 (Points Actuels), pp. 115-162.

⁷. Cf. *Les Fleurs de Tarbes ou la Terreur dans les Lettres*, Gallimard, 1941 (Folio essais).

⁸. Pour une application de ce principe à l'apprentissage de l'écrit argumenté, cf. J.-L. Dufays, " Du bon usage des stéréotypes ", in *Français 2000*, 133-134, 1992, pp. 16-20.

Notre propos s'appuie sur le postulat théorique selon lequel la nouveauté et la création pures n'existent pas. Pour nous, produire un texte revient toujours à combiner des intertextes, des éléments déjà-là⁹, qui, comme nous l'avons montré ailleurs, sont largement constitués de stéréotypies diverses : l'être humain ne peut faire abstraction de " la grossesse, dans la mémoire collective, de codes très généraux, très stables, fréquemment réitérés et massivement répandus " ¹⁰. Tout acte de production verbale peut dès lors se définir comme une manipulation de stéréotypes : la créativité s'enracine au sein même des processus d'imitation et de réitération.

Comme on le sait, cette idée n'est pas nouvelle : du côté de la critique littéraire, elle traverse tous les travaux de Bakhtine¹¹ ainsi que les essais de Jean Paulhan, on la retrouve sous des formes variées chez des auteurs comme Grivel ou Riffaterre¹², et elle a été fort bien relayée en didactique du français par un livre d'Annette Béguin, un article de Jeanne-Antide Huynh et un numéro de la revue *Recherches*¹³.

Dans cette perspective, l'écriture apparaît comme un espace de tensions : à l'instar de la lecture¹⁴, elle est toujours à la fois reproduction et production, expérience du même et exploration du neuf, réemploi de paradigmes préexistants et production de syntagmes nouveaux.

Similaires dans leur fonctionnement, lecture et écriture entretiennent en outre à l'endroit des stéréotypes une relation *mutuellement dialectique* : d'une part, le fait de lire ou de voir abondamment des stéréotypes permet de les mettre à distance et d'en renouveler l'usage dans l'écriture ; d'autre part, le fait de s'exercer à les écrire (et à les dire) aide à mieux les repérer et les interpréter dans les textes qu'on lit et les images qu'on regarde. Le double usage des stéréotypes figure donc au cœur des interactions réception/production et lecture/écriture.

Les atouts de l'exploitation lucide et ludique des stéréotypes

On comprend dès lors l'intérêt dans l'apprentissage de l'écriture de l'initiation à la maîtrise et à la manipulation *lucides* des stéréotypes... nous insistons sur cet adjectif, car il nous paraît clair que l'exploitation implicite de ces phénomènes n'a, elle, nullement besoin d'être accentuée tant elle est indissociable de toute pratique de

⁹. Pour l'approche didactique des éléments " déjà là ", cf. notamment D. Bucheton (dir.), *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, CRDP-Académie de Versailles, 1997, p. 171.

¹⁰. J.-L. Dufays, *Stéréotype et lecture*, Liège, Mardaga, 1994, p. 30.

¹¹. Cf. notamment *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984 (Bibliothèque des idées).

¹². Cf. notamment Ch. Grivel, " Vingt-deux thèses préparatoires sur la doxa, le réel et le vrai ", in *Revue des sciences humaines*, 201, 1986, pp. 49-55, et M. Riffaterre, *La production du texte*, Seuil, 1979.

¹³. A. Béguin, *Lire-écrire*, L'école, 1981, J.-A. Huynh, " Lorsque leurs yeux se croisèrent, il sut alors que cette nuit... Stéréotypes, écritures, lectures ", in *Le français aujourd'hui*, 93, 1991, pp. 73-85, et *Recherches*, 10, *Stéréotypes et apprentissages*, 1989.

¹⁴. Cf. *Stéréotype et lecture*, op. cit.

lecture et d'écriture. Le problème se situe au niveau d'une prise de conscience épistémologique : pour les élèves, c'est le fait de *comprendre* le rôle des stéréotypes dans la création scripturale qui leur permettra de mieux identifier, renforcer et manipuler leur bagage cognitif et langagier, et ainsi d'accéder à un exercice lucide de la créativité. Et nous pensons, pour l'avoir déjà vérifié plusieurs fois, qu'une telle prise de conscience est à la fois possible et souhaitable dès le collège au travers de lectures par dévoilement progressif et de comparaisons de textes explicitement orientés à cette fin¹⁵.

L'initiation à cette conception de l'écriture permet en outre de dissiper un malentendu fréquent concernant " la subjectivité spontanée ". Comme l'écrit R. Barthes, " la subjectivité est une image pleine, dont on suppose que j'encombre le texte mais dont la plénitude truquée n'est que le sillage de tous les codes qui me font, en sorte que ma subjectivité a finalement la généralité même des stéréotypes " ¹⁶. Ce n'est que s'ils prennent conscience de cette conception illusoire de la subjectivité que les élèves apprendront à mieux mettre à distance les discours des autres et développer une pensée et une parole non pas " personnelle " ou " originale " mais *située* lucidement dans la constellation des discours.

Soulignons que, dans la perspective qui est la nôtre, on ne sort jamais tout à fait de la stéréotypie – car, comme le disait Paulhan, toute pensée, tout discours est susceptible d'être perçu comme stéréotypé par un autre qui le maîtrise déjà ou croit déjà le maîtriser : le lieu commun, c'est toujours la parole de l'autre dont je prends distance – et on n'accède jamais tout à fait à un discours pleinement personnel. Mais, paradoxalement, le fait d'être *conscient* de cette situation et d'en *jouer* permet d'accéder à une conscience de sujet, parce que la lucidité, la ludicité et l'humilité qui en résulte nous rendent plus responsables – et nous serions tentés de dire : plus humains – que l'ignorance et l'illusion, qui génèrent la naïveté et la prétention. Il s'agirait donc de rompre avec l'idéologie romantique, qui associait le sujet aux mythes de l'originalité et de l'individualité, pour y substituer une conception complexe, fondée sur les notions de *choix* et de *jeu* : le sujet dont nous parlons n'est pas un " individu " qui affirme le génie de son ego mais un être social qui assume librement ses choix et joue lucidement avec les règles et les outils dont il dispose.

Si l'adulte est généralement habitué à user de son sens critique pour résister à cette forme d'aliénation, l'élève, nous venons de le constater, tend à faire du discours stéréotypé son discours de référence et à le confondre avec sa parole propre. C'est que l'appropriation des stéréotypes constitue *un premier temps nécessaire* avant de pouvoir accéder à une certaine autonomie : il est nécessaire de commencer par utiliser les paroles de l'autre avant de trouver la " voix " d'une parole libre

¹⁵. Cf. J.-L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur, *Pour une lecture littéraire 1*, De Boeck, 1996, pp. 177-193 et 220-226.

¹⁶. R. Barthes, *S/Z*, Paris, Seuil, 1970, p. 17.

consciente de ses choix. C'est dans la mesure où il développera une perception " méta " de la notion de stéréotype que l'enseignant accompagnera et guidera l'élève sur le chemin de sa progressive autonomie en matière d'écriture.

Ainsi, l'exploitation explicite du stéréotype offre un double intérêt pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture : d'une part, elle est à la base de tout acte de " création ", d'autre part, elle ouvre la voie à une parole plus libre et plus autonome. Notre objectif est donc clair : " il s'agit d'aider l'élève à devenir un "sujet-écrivain" conscient de ses propres outils d'écriture, des effets qu'ils peuvent produire et de l'usage qu'il peut en faire " ¹⁷, mais également un *sujet créateur*, capable de *jouer* avec ce qui l'aliène — et donc notamment les stéréotypes qui incarnent la parole et la pensée de l'Autre — pour devenir réellement auteur de son texte.

Un scénario pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture

Sur la base de ce qui précède, il nous semble que toute didactique de l'écriture devrait comporter deux volets majeurs : l'un visant à l'imitation-imprégnation de modèles, l'autre visant au dépassement de ces mêmes modèles. Ainsi, lors des séquences d'enseignement-apprentissage de l'écrit, les élèves seraient amenés à mettre au jour et à manipuler des stéréotypes de diverses sortes pour s'exercer ensuite à les subvertir.

Une question qui se pose ici est celle de la nature des stéréotypes, des modèles canoniques à manipuler. Une typologie des stéréotypes n'est-elle pas susceptible de faciliter l'accès à l'écriture créative ? À l'évidence, chaque type de discours possède ses codes propres. La rédaction d'une dissertation et celle d'un récit impliquent le recours à des modèles linguistiques, thématiques, idéologiques et sociaux très différents. Pour les élèves, l'apprentissage de chaque genre discursif requiert donc l'élucidation des codes et des stéréotypes spécifiques qui le constituent.

Revenons à l'exemple de la description : une analyse collective de la copie présentée plus haut permettrait de dégager trois niveaux de stéréotypie caractéristiques de ce type textuel.

Le *niveau linguistique* tout d'abord, c'est-à-dire celui des structures phrastiques, peut être le lieu d'une forte codification : parmi les stéréotypes les plus fréquents, on retrouve les clichés lexicaux (cf. dans notre exemple, la surexploitation du vocabulaire des prospectus de vacances) auxquels on peut souvent adjoindre les constructions syntaxiques figées (cf. l'usage répétitif du schéma " complément de lieu ou de temps + sujet + verbe "), ainsi que les stéréotypes rhétoriques et stylistiques (figures de style éculées, jeux sur des connotations rebattues, etc.). Vient ensuite le niveau des *codes thématico-narratifs* intégrant les thèmes récurrents du genre descriptif (par exemple, celui du soleil couchant sur la mer), le scénario propre

¹⁷. D. Bucheton, *Conduites d'écriture*, op. cit., p. 11.

à ce genre discursif (le parcours du regard d'un narrateur sur ce qui l'entoure, le procédé de la focalisation interne ou externe), les codes du (des) courant(s) littéraire(s) susceptible(s) d'apparaître au sein des descriptions (ici, le courant romantique). Enfin, le troisième niveau est celui des *codes idéologiques*, c'est-à-dire des représentations et des valeurs à prétention universelle quoique propres à un groupe particulier (ici, les images et les sensations attachées à l'évocation des vacances d'été dans la culture occidentale contemporaine).

La lecture d'autres textes exploitant les mêmes stéréotypes descriptifs – p. ex. des cartes postales ou des prospectus d'agences de voyage – aidera les élèves à prendre conscience de la prégnance de ces codes dans la mémoire collective. En même temps, cela les sensibilisera au phénomène d'aliénation qu'entraîne la pure réitération de ces stéréotypes et cela les motivera à dépasser, dans leurs pratiques scripturales, le stade de l'imitation inconscient. On pourrait ensuite partir d'un texte " perfectible " comme celui que nous avons analysé ci-dessus pour inviter les élèves à y varier les champs sémantiques, à y diversifier la nature des mots, à enrichir ses effets en recourant à une palette plus large de sensations, à y renouveler l'image du soleil couchant, etc. Notre modèle théorique et notre typologie permettent donc de fonder toute une batterie de consignes de réécritures qui allient le jeu à la précision.

Aider les élèves à devenir des scripteurs autonomes requiert aussi qu'on leur fournisse les outils qui permettent de s'exercer au jeu de la distanciation et de la subversion. Parmi ces outils, les plus précieux sont les divers procédés de transformation qu'a inventoriés Claude Bouché¹⁸ :

- le *grossissement* du stéréotype : rédiger la description en parodiant consciemment un extrait de prospectus de vacances) ou son *rétrécissement* (ex. : placer dans le décor des éléments qui viennent heurter les descriptions habituelles des prospectus de vacances : pollution, tags, mer sale, etc.) ;
- l'*inversion* (ex. : décrire le coucher du soleil sur la mer gelée l'hiver par temps sec et froid) ;
- la *substitution* (ex. : introduire un bruit disphorique en lieu et place du bercement romantique de la mer) ;
- la *suppression* ou l'*adjonction* de composantes (ex. : imaginer un narrateur aveugle, de telle sorte que les sensations visuelles sont supprimées tandis que les impressions corporelles, tactiles, auditives, olfactives sont amplifiées) ;
- ou encore le procédé qui consiste à prendre le stéréotype au pied de la lettre (ex. : exploiter le sens littéral du " coucher de soleil " : le soleil se frotte les yeux, bâille, s'endort, glisse sous ses couvertures...).

¹⁸. Cf. Lautréamont. *Du lieu commun à la parodie*, Larousse, 1974, pp. 48-60. Cf. aussi J.-L. Dufays, *Stéréotype et lecture*, op. cit., pp. 248-271, Y. Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, ESF, 1996, pp. 140-144, et Louis Timbal-Duclaux, " Quatre mécanismes du comique. Exagération, diminution, substitution, inversion ", in *Écrire aujourd'hui*, 39, 1997, pp. 19-24.

Ces divers procédés se laissent regrouper en trois grands mécanismes¹⁹ : la *transposition*, qui peut être envisagée comme la transformation sérieuse d'un stéréotype dans le but de renouveler sa force d'action ; le *travestissement*, c'est-à-dire la transformation satirique des modèles éculés visant le discrédit des lieux communs ; enfin, la *parodie* ou transformation ludique des stéréotypes, dont la fonction relève exclusivement du jeu gratuit.

L'étude et l'exploitation de ces diverses manipulations permettront à l'élève tout à la fois de se familiariser intimement avec divers stéréotypes et de s'exercer efficacement à la créativité. On notera au passage — si besoin en est — qu'il paraît bien plus judicieux d'alterner et de tresser ces deux types d'activités (imprégnation-imitation et dépassement-subversion) que de les faire se succéder de manière chronologique.

Une méthode didactiquement féconde

Nous tenons pour conclure à souligner les divers intérêts que présente à nos yeux la méthode ici proposée. Tout d'abord, elle donne lieu en classe de français à des pratiques ludiques de l'écrit qui facilitent la motivation et introduisent l'élève dans l'" espace transitionnel " ²⁰ propre au jeu, cet espace mi-fictif, mi-réel qui paraît particulièrement propice à l'éclosion d'une conscience de sujet.

Il s'agit, par ailleurs, d'une méthode largement *intégrative*, qui permet de travailler ensemble les différents niveaux discursifs (verbal, thématique-narratif et idéologique) de l'écriture.

Enfin, cette méthode est une invitation à diversifier de manière articulée les pratiques d'enseignement de l'écrit puisqu'elle repose tout à la fois sur des activités de dépassement-subversion, dont les récentes recherches sur l'apprentissage de l'écriture (relatives entre autres aux manipulations langagières, aux processus cognitifs, à la réécriture) ont démontré la fécondité, *et* sur des activités d'imitation-imprégnation qui permettent de réinvestir à nouveaux frais des techniques d'enseignement plus traditionnelles, mais non totalement dénuées de pertinence²¹. Tel pourrait bien être d'ailleurs l'atout majeur de cette méthode d'enseignement-apprentissage axée sur la manipulation de stéréotypes : tout en rompant radicalement avec l'idéologie romantique de l'originalité et de la spontanéité, elle constitue une combinaison heureuse entre la pratique " classique " de l'imitation de modèles et les acquis des recherches les plus récentes sur l'apprentissage de l'écrit.

¹⁹. Nous empruntons la définition de ces mécanismes à G. Genette (dans *Palimpsestes*, Seuil, 1982).

²⁰. Nous reprenons cette notion fondamentale à la théorie du jeu de D. Winnicott (cf. *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Gallimard, 1971).

²¹. Cf. Y. Reuter, " De la rédaction à une didactique de l'écriture ", *op. cit.*, p. 58.

Clé de voute de cette démarche, le stéréotype ne serait-il pas appelé, lui qui a si longtemps joué le rôle du repoussoir, à devenir celle de la didactique de l'écriture dans son ensemble ?

Jean-Louis DUFAYS

Sylvie MAINGAIN

CEDILL, Université de Louvain-la-Neuve