

DE LA REPRODUCTION DES STEREOTYPES A L'AUTONOMIE REDACTIONNELLE. UN SCENARIO D'APPRENTISSAGE POUR DEVELOPPER DES COMPETENCES D'ECRITURE FICTIONNELLE AU DEPART D'UNE PRODUCTION INITIALE AU 2^E DEGRE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Bernadette KERVYN et Jean-Louis DUFAYS
UCL

Cadrage

Qu'elles relèvent de la didactique du français, de l'analyse des discours ou de la psychologie sociale, la majorité des recherches récentes sur le concept de stéréotype s'accordent à poser sur lui un regard complexe. Le stéréotype peut être défini comme une structure langagière (phrase, syntagme), thématique-prédicative (schéma narratif, type de personnage, conglomerat de thèmes) ou idéologique (représentation sociale, vérité admise), caractérisée par son emploi fréquent, par son ancrage durable dans la mémoire collective et par le figement partiel de ses éléments. Un trait essentiel du stéréotype est son *ambivalence axiologique* : l'expérience commune suffit en effet à constater que les formules et les idées qui sont jugées banales par les uns sont perçues comme adéquates et signifiantes, voire comme originales, par les autres. Cette ambivalence se manifeste aussi dans l'apprentissage : d'un côté, les stéréotypes de divers niveaux sont perceptibles comme des signes déclassés qui manifestent un degré de compétence peu évolué, de l'autre, ils constituent des codes qu'il est indispensable de connaître pour pouvoir en user à bon escient.

Cette ambivalence des stéréotypes, qui va de pair avec leur omniprésence, impose aux chercheurs comme aux enseignants d'adopter à leur endroit une approche elle-même ambivalente, en les considérant comme une composante inéluctable de toute production et réception langagières (cf. Dufays 1994, Amossy 1991), comme des signes qu'il s'agit d'apprendre à *la fois* à utiliser et à mettre à distance.

Notre hypothèse de recherche est que le fait de travailler *explicitement* ce double rapport aux stéréotypes en classe de français favorise le développement des compétences rédactionnelles.

Pour mettre cette hypothèse à l'épreuve, nous avons choisi de mesurer les effets d'un dispositif didactique centré d'une part sur l'appropriation pratique d'un certain nombre de stéréotypes et d'autre part sur la mise à distance critique de ces mêmes stéréotypes.

Pour ce faire, nous avons commencé, en novembre 2001, par relever des données dans quatre classes de l'enseignement secondaire qui nous sont apparues comme emblématiques de la diversité de la réalité scolaire belge francophone : deux classes de sixième et deux classes de troisième, relevant des filières générale et technique de qualification, et représentant les unes un milieu plutôt favorisé où le français constitue la langue maternelle du plus grand nombre, et les autres, un milieu plus populaire où le français est plutôt une langue seconde pour la majorité des élèves. Nous nous limiterons ici à présenter les résultats relatifs aux deux classes de troisième. Les cinquante élèves de troisième avaient pour tâche de produire en 50 minutes un texte narratif d'environ une page sur la base de la consigne suivante : « Un être humain normal se réveille un

jour transformé en ... Raconte sa transformation et imagine la suite de l'histoire. » À l'heure suivante, ces mêmes élèves ont répondu, toujours individuellement, à un questionnaire relatif à leurs représentations de l'acte d'écriture. En croisant ces deux données, nous avons entrepris d'observer d'une part la présence des différents types de stéréotypes (thématico-narratif, langagier et idéologique) et d'autre part leur mode d'énonciation, et leur variation en fonction des types de classe.

Les niveaux de stéréotypie utilisés par les élèves

Qu'en est-il d'abord des *niveaux de stéréotypie* mis en œuvre par les élèves ?

Au *niveau thématico-narratif*, 80% des élèves de technique utilisent dans leur narration des personnages de l'univers des contes ou de la paralittérature, alors que les élèves du général sont seulement 58 % à faire de même. Dans 80% des copies de technique et 75% de celles du général, ces êtres transformés se retrouvent dans un univers d'oppositions binaires : bon - méchant, victime-agresseur, beau - laid... En outre, seuls 40% des élèves de technique, contre 80% du général, ont globalement respecté la *structure classique du récit*, en présentant un état initial équilibré, normal, puis un événement perturbateur (la transformation) entraînant un déséquilibre, suivi lui-même d'une réinversion permettant le retour à l'équilibre final. Dans plus d'un quart des textes du technique, le retour à l'équilibre est exprimé par un réveil soudain qui sort le héros de son sommeil et de son rêve de transformation. Par contre, pour la classe du général, l'équilibre initial est retrouvé de multiples façons : retour pur et simple à la normalité, acceptation du changement, mort heureuse...

Il apparaît donc que les élèves du technique recourent surtout à des stéréotypes *ponctuels* et *propres à la paralittérature*, alors que les élèves du général manifestent une maîtrise de stéréotypies à la fois *plus organisées* et *plus diversifiées*.

Au *niveau langagier*, on remarque l'usage, certes parfois irrégulier et approximatif, mais massif, du *passé simple*, surtout par les élèves du technique (86%, contre 77% de ceux du général) ; or c'est là, on le sait depuis Barthes, le temps par excellence du récit « à l'ancienne », la première stéréotypie formelle qui signale le souci d'inscription dans une tradition narrative. Quant aux *formules spatio-temporelles* conventionnelles (« C'était le soir », « Il alla dormir tôt dans sa grande chambre, ce jour-là »...), elles abondent dans toutes les copies relevées dans le général et ne sont présentes que dans 65% des rédactions du technique.

Paradoxalement, c'est également — et de très loin — chez les élèves du général que l'on observe le plus de *clichés de langage* (« voix cristalline », « mes pas me guident », « ce ne fut pas une mince affaire », « tout est maintenant redevenu normal. Tout ? Non, car... »), mais empressons-nous de souligner que cet usage des clichés est particulièrement net chez les élèves qui font preuve d'aisance dans le maniement du récit et qui recourent spontanément à la description, ce qui tend à confirmer notre hypothèse selon laquelle l'usage du stéréotype est d'abord *le signe d'un apprentissage déjà intégré*. A l'inverse, l'absence de clichés langagiers chez les élèves du technique va de pair avec une écriture qui privilégie la parataxe et la simple succession d'actions.

Enfin, au *niveau idéologique*, nous avons été frappés par le nombre (60% en technique et 65% pour le général) de « happy ends », de retours à l'ordre, à la normalité. Certains élèves (30% pour le général et 40% pour le technique) ont même doublé ce dénouement d'une moralité finale, elle-même souvent stéréotypée dans sa formulation (« Ne prenez pas vos rêves pour la réalité »).

Le rapport des élèves aux stéréotypes

Mais qu'en est-il de *la posture d'énonciation* de ces stéréotypes ? En les énonçant, les élèves ont-ils cherché à s'y conformer ou à s'y opposer ? Si les traces de distanciation sont difficiles à identifier avec certitude dans leurs récits, elles sont assez nombreuses dans leurs réponses au questionnaire.

Ainsi, par recoupement de nos deux méthodes d'observation (récits et questionnaires), nous constatons que 36% des élèves de technique estiment avoir écrit un texte original, fondé sur leur seule imagination. 33% de la même classe justifient le caractère original de leur texte tout en explicitant leur(s) source(s) d'inspiration. Ces constatations diffèrent pour les élèves du général qui sont 72 % à citer une source précise. On constate également chez ces élèves plus de justifications du caractère (non)original de leur texte. De plus, certains procédés d'écriture perçus comme originaux sont explicitement épinglés par les élèves : le non-respect strict de la structure classique du récit, le jeu sur le type de transformation (« ours en peluche ! », « poster de star »), le choix d'une fin inattendue, à suspense ou tragique, le rêve et le réveil mais en début de récit et non à la fin. Soulignons que les références à des lectures comme les représentations nuancées sur l'écrit/le texte/l'originalité sont plus nombreuses chez les élèves du général.

Il nous semble que le fait d'inscrire sa production dans un déjà-là/déjà-dit ou de chercher un scénario original révèle déjà un processus de distanciation. Chez les élèves du technique, nous constatons, à l'inverse, l'importance accordée à l'inspiration personnelle et le peu de références précises au monde des écrivains et des /lecteurs, les sources évoquées étant plutôt relatives au cinéma ou aux jeux vidéo... Le rapport à l'écriture baigne donc ici dans le stéréotype de l'inspiration, du don, de l'idéologie romantique. Les textes recueillis dans le général révèlent une conscience textuelle et intertextuelle plus forte et plus explicite.

Quel scénario pour l'intervention didactique ?

L'objectif de notre séquence est de développer une prise de conscience puis un maniement de l'ambivalence des stéréotypes au sein du genre narratif. Les activités proposées se divisent en cinq étapes et s'inscrivent dans un choix raisonné, inspiré à la fois par notre objectif de recherche et par le désir d'alterner travail collectif et individuel, activités de découverte, d'imitation et d'analyse, et enfin tâches d'écriture, de lecture, de parole et de réflexion silencieuse.

Dans la première étape, nous partirons de l'observation des extraits de textes d'élèves et d'auteurs pour mettre en évidence les parts de singularité et de similarité présentes dans toute production écrite. Dans un second temps, à partir de textes brefs regorgeant de stéréotypes, les élèves seront invités à nommer le phénomène et à évaluer les effets qu'il exerce sur eux. Les séances suivantes viseront à favoriser une manipulation autonome du phénomène et comporteront tour à tour des activités de reproduction-imitation et des activités de distanciation-subversion. Par souci de gradation, nous travaillerons d'abord sur des stéréotypes isolés de niveau lexical, puis sur des stéréotypies plus complexes et de dimensions plus larges (nous inviterons ainsi les élèves à s'approprier la « recette » d'un genre narratif particulier).

Nous avons évidemment conscience que cette séquence ne suffira pas à transformer de manière substantielle les représentations et les compétences des élèves, car cette transformation-là requiert une durée et une diversité de moyens dont nous ne pouvons disposer dans le cadre limité de cette recherche. Nous faisons cependant l'hypothèse que, si notre dispositif s'avère pertinent, des déplacements au moins minimes pourront être observés au terme de sa mise en œuvre.

Lesquels ? Tout l'enjeu de la recherche sera de le déterminer.

Bibliographie

- AMOSSY R. (1991). *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*. Paris : Nathan (« Le texte à l'œuvre »).
- DUFAYS, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga, « Philosophie et langage », 375 p.
- DUFAYS, J.-L. (1997). « Stéréotypes et didactique du français. Histoire et état d'une problématique », in *Études de linguistique appliquée*, 107, pp. 315-328.
- MAINGAIN, S. et DUFAYS, J.-L. (1999). « Stéréotypes et apprentissage de l'écriture », *Le Français aujourd'hui*, 127, pp. 44-51.
- MAINGAIN, S. et DUFAYS, J.-L. (2001). « Propositions pour un modèle variationniste des compétences rédactionnelles », *Enjeux*, 50, pp. 11-23.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :

kervyn@il.ucl.ac.be
dufays@rom.ucl.ac.be