

## PRODUIRE/ECRIRE DES STEREOTYPES EN CLASSE

Francine DARRAS  
Ecole Normale de Lille.

Proposer des consignes d'écriture si fermées qu'elles ne peuvent que contraindre à la production de stéréotypes, pour les reconnaître, les identifier comme tels ? Provocation ? Paradoxe ? En fait, mise en pratique d'une hypothèse sur quelques procédures facilitatrices de l'apprentissage - en l'occurrence de l'écriture : pouvoir convoquer des modèles (situationnels/référentiels, discursifs, textuels) est une aide aux opérations de planification, en particulier de conception et d'organisation <sup>(1)</sup>, en jeu dans la production textuelle ; et la tâche de l'enseignant est alors d'installer une situation d'écriture qui provoque l'émergence de ces modèles, pour engager les élèves à les explorer, à objectiver et clarifier les stratégies à l'oeuvre. " Activer une opération c'est aménager une situation telle qu'elle rend cruciale la réalisation la plus complète possible de l'opération correspondante <sup>(2)</sup>". Le choix est ici de travailler avec/sur des modèles situationnels pour en produire les stéréotypes, ce qui en est l'objectif affiché ou qui s'affiche en cours de tâche. On entend par modèles situationnels ou scripts les modèles de chaînes d'événements, de comportements, d'actions (individuels, inter-individuels) qui sont prévisibles, attendus dans une situation, un lieu, une société, une culture donnés, et que l'on peut quasiment qualifier de rôles ou de rituels. " Des schèmes mnémomiques s'appliquent aux personnes avec lesquelles nous interagissons ainsi qu'aux situations sociales auxquelles nous participons. Ces schèmes nous fournissent des STEREOTYPES sociaux, c'est-à-dire des connaissances de personnes et des situations typiques que nous nous attendons de rencontrer <sup>(3)</sup> ". Ces stéréotypes supposent l'existence de prototypes dont ils ne sont que l'expression possible et qui sont des modèles cognitifs opératoires. " Les prototypes nous procurent un résumé très utile de l'information que nous nous attendons normalement à trouver dans nos interactions avec le monde extérieur (...) La séquence typique d'événements d'une activité générale, comme aller au cinéma, peut devenir très utile pour la planification à l'avance de cette activité, ou encore pour l'orientation de la conduite et l'anticipation des problèmes. Le prototype devient donc une structure de base pour encoder et mémoriser l'activité : tout ce que l'on a alors besoin de retenir, ce sont les aspects spécifiques qui s'écartent des attentes incorporées dans le prototype <sup>(4)</sup> ".

Les consignes d'écriture qui suivent ont donc pour objectif de contraindre à l'exploration de quelques-uns de ces stéréotypes : pouvoir dérouler quasi systématiquement la chaîne d'événements et de comportements prévisibles de tel ou tel script - et le faire en connaissance de cause - peut aider les élèves à mieux maîtriser

la notion de rituel social et ainsi à mieux calculer la pertinence de son expression, dans un récit par exemple. Ici sont expressément ciblées des difficultés d'écriture repérables dans la production de textes narratifs (qu'ils soient ou non de fiction) : comment dans une histoire écrire que deux personnages se rencontrent, ou que tel personnage se prépare le matin pour partir ? Est-il toujours utile de décrire, dans son exactitude minutieuse, le script d'une rencontre (du genre : " Bonjour ! ça va ? ", " Ca va, et toi comment ça va ? ", " Ca va " ...), ou celui de la toilette et du petit déjeuner ? Ce type de séquences - n'apportant rien puisqu'elle ne fait que dérouler un rituel - risque de perturber la progression narrative ; sauf ... si explicitement le narrateur joue de ce rituel, ou si précisément, un événement inattendu vient rompre l'enchaînement prévisible et le rendre, du coup, digne d'être écrit, ou encore si la rencontre ou les préparatifs du matin ont lieu sur une planète inconnue d'une étrange galaxie... Ces problèmes d'écriture relèvent bien entendu de la difficulté à planifier la production textuelle pour en avoir une vue d'ensemble, difficulté qui conduit les élèves à un traitement pas à pas et qui les amène à produire un texte qui est en fait la juxtaposition de micro-séquences, par collage. Et les situations d'écriture ici rapportées se veulent être seulement des exercices visant une des compétences à l'oeuvre dans l'activité de production de textes.

**A) Situation 1 " Au restaurant ... et ailleurs " : un texte, plusieurs titres.**

J'étais là depuis un moment - le temps passe vraiment lentement quand on attend - et je regardais sans les voir, tout en lisant le journal, les allées et venues de gens qui semblaient pressés et fatigués. Il faut dire qu'il était midi. Alors une grande femme blonde s'approcha de moi d'un air décidé ; elle sortit de sa poche, d'un geste qui lui paraissait familier, une sorte de carnet et elle installa avec soin sous la première page, un papier noir qui pouvait être une feuille de carbone racornie aux coins. Avec un sourire imperceptible, elle me demanda : " ne préféreriez-vous pas changer de place ? "...

Titres proposés : AU RESTAURANT  
 ou AU JARDIN PUBLIC  
 ou CONTRACTUELLE ET P.V.  
 ou SONDAGE I.F.O.P.  
 ou RENDEZ-VOUS SECRET

– Gestion de la classe :

Chaque élève reçoit le texte accompagné de l'un des titres ; il est important que plusieurs élèves travaillent sur une même version, pour pouvoir engager ensuite un travail de confrontations - ce qui est en fait le temps fort de la démarche. Bien entendu, la classe ne sait pas que plusieurs titres différents sont en circulation et les élèves s'imaginent que tout le monde a en main le même texte - ce qui est par ailleurs exact... La découverte des variantes sur les titres et des effets que produit cette manipulation se fera, dans la surprise générale, précisément au moment de la confrontation collective.

– Consignes :

Plusieurs sont possibles, en fonction du niveau des élèves. Par exemple :

- bref temps de lecture individuelle ; puis rappel oral de " l'histoire " ou réponse à des questions magistrales sur le lieu, les personnages... (feuille retournée pour faciliter le travail de reformulation).

- écrire en quelques lignes la suite du texte.

– Analyse :

Le texte est délibérément ambigu. Ambiguïté sur ce narrateur " JE " : est-il homme ou femme ? Ambiguïté due à l'abondance des termes modalisants (" semblaient ", " paraissait ", " une sorte de ", " pouvait être ") qui ont pour effet de signaler que le narrateur suspend ses assertions et n'assume pas - provisoirement - les risques interprétatifs. Seules certitudes du lecteur : l'heure, un narrateur et une " grande femme blonde ", un geste, un objet, une interrogation ; et tout le travail de compréhension est justement dans l'attribution d'une cause qui motive ce comportement et cette demande. Les titres vont donc proposer ce cadre interprétatif en installant une situation conventionnellement, socialement, culturellement déterminée (en partie au moins) qui en elle-même prend en quelque sorte valeur de causalité. Deux titres définissent un lieu qui rend prédictibles les comportements des personnages, voire établit des rôles sociaux ritualisés ; il en est ainsi du titre " AU RESTAURANT " : par inférence, la " grande femme blonde " ne peut être que la serveuse qui vient passer commande auprès d'un client attablé et si elle lui demande de changer de place, c'est que vraisemblablement la table est réservée... ou qu'elle est fatiguée (d'ailleurs son " sourire imperceptible " signale bien qu'elle n'a même plus la force d'accueillir chaleureusement les clients) et qu'elle cherche à s'épargner quelques pas en voulant rapprocher son client des cuisines... Le titre " AU JARDIN PUBLIC " laisse beaucoup plus ouvert le cadre interprétatif puisqu'il ne convoque pas un script univoque.

Tout peut arriver, ou presque, dans un jardin public : une rencontre amoureuse (le carnet étant l'alibi), une rencontre avec quelqu'un de bizarre (le mystère du carnet et de la demande reste entier et assumé comme tel par le narrateur), une enquête... Le degré plus ou moins contraignant des attentes possibles dans tel ou tel lieu paraît être un élément susceptible de faire varier le niveau de complexité de la tâche : plus le script est conventionnellement fixé et repérable, plus la tâche d'interprétation est aisée. Les trois autres titres définissent des rôles sociaux communément identifiables et prévisibles - du moins en Europe Occidentale, en cette fin de siècle : automobiliste mal stationné et contractuelle courtoise... ou narquoise ; passant dans la rue et enquêtrice (gênée dans son travail par la place qu'il occupe, ou " sondant " sur la stabilité de l'emploi...) , plus difficile est le RENDEZ-VOUS SECRET, en ce qu'il est manifestement plus culturel (cinéma, littérature) et qu'il suppose l'intégration d'un élément apparemment incongru (le carnet et sa feuille de carbone) en le transformant en objet-alibi, par exemple.

Par ailleurs, il est à noter, dans ce travail avec/sur les stéréotypes que dans les reformulations ou les suites de textes produites le narrateur est généralement un homme : dans une histoire, l'arrivée d'une femme est beaucoup plus prometteuse si elle provoque la rencontre avec un actant de sexe masculin ; lire le journal est un attribut masculin, n'est-ce pas ? (qu'en eût-il été si c'eût été un magazine de mode... ou une revue pédagogique ?) ; quant à s'attabler seul au restaurant... Intéressant d'amener les élèves, dans la phase de confrontation finale, à prendre conscience de la puissance des stéréotypes comme cadres disponibles pour comprendre le monde ; du rôle de l'interprétation et de la place des inférences, inhérentes à toute activité de lecture <sup>(5)</sup>.

Enfin, il peut se produire que des élèves accomplissent la tâche demandée et déclarent ensuite n'avoir pas " vu " le titre, ou l'avoir " vu " après coup. Outre le travail d'explicitation sur les stratégies de lecture que permet cette non-lecture, il apparaît clairement que ces élèves pour pouvoir résumer ou poursuivre le texte, se sont construit un cadre interprétatif généralement fort proche de l'un de ceux proposés par les cinq titres.

Un des prolongements possibles de cette démarche est de proposer aux élèves en groupes, de produire à leur tour un texte délibérément ambigu. Puis il y a mise en circulation des textes et formulation de titres ; la possibilité ou l'impossibilité d'affecter plusieurs titres à un même texte devient critère d'évaluation des textes produits.

-Niveau :

Du CM2 à la 3ème, la modulation pouvant se faire par le choix de la consigne, ainsi que par la sélection des titres - ceux qui évoquent les rituels sociaux les plus stéréotypés facilitant la tâche par rapport aux objectifs visés. D'ailleurs, une variante de cette démarche a été proposée à des élèves de C.P. (voir *Recherches n° 8*, 1988, Récit, pp. 71-72).

B) Situation 2 " le garçon de café...et les autres " ...à la manière de J.P. Sartre.

Dans le cadre d'un travail sur/avec les comportements sociaux stéréotypés est proposé en lecture à des élèves de 3e, en fin d'année scolaire, de courts extraits de "L'Être et le Néant" où J.P. Sartre propose quelques exemples qui montrent que nous sommes condamnés à "faire être ce que nous sommes" :

---

Considérons ce garçon de café. Il a le geste vif et appuyé, un peu trop précis, un peu trop rapide, il vient vers les consommateurs d'un pas un peu trop vif, il s'incline avec un peu trop d'empressement, sa voix, ses yeux expriment un intérêt un peu trop plein de sollicitude pour la commande du client, enfin le voilà qui revient, en essayant d'imiter dans sa démarche la rigueur inflexible d'on ne sait quel automate, tout en portant son plateau avec une sorte de témérité de funambule, en le mettant dans un équilibre perpétuellement instable et perpétuellement rompu, qu'il rétablit perpétuellement d'un mouvement léger du bras et de la main. [...] Mais à quoi donc joue-t-il ? Il ne faut pas l'observer longtemps pour s'en rendre compte : il joue à *être* garçon de café.

[...]

Le garçon de café joue avec sa condition pour la *réaliser*. Cette obligation ne diffère pas de celle qui s'impose à tous les commerçants : leur condition est toute de cérémonie, le public réclame d'eux qu'ils la réalisent comme une cérémonie, il y a la danse de l'épicier, du tailleur, du commissaire-priseur, par quoi ils s'efforcent de persuader à leur clientèle qu'ils ne sont rien autre qu'un épicier, qu'un commissaire-priseur, qu'un tailleur. [...] Mais c'est que, parallèlement, du dedans le garçon de café ne peut être immédiatement garçon de café, au sens où cet encrier *est* encrier, où le verre est verre.

[...]

L'élève attentif qui veut *être* attentif, l'oeil rivé sur le maître, les oreilles grandes ouvertes, s'épuise à ce point à jouer l'attentif qu'il finit par ne plus rien écouter.

---

"L'Être et le Néant", Gallimard, 1943, pp. 98-100.

Au regard de l'objectif poursuivi, les élèves découvrent que par ces exemples, sont explorés systématiquement des chaînes d'actions prévisibles et attendues dans des situations entièrement contrôlées, voire codifiées, par des conventions sociales qui déterminent les comportements ou les rôles des individus. Et ils ont ensuite pour tâche de dérouler à leur tour, à la manière de J.P. Sartre, le stéréotype d'un rôle, d'un métier. Voici quelques exemples de productions :

– **L'homme politique :**

Considérons cet homme politique. Il est très bavard et s'oppose un peu trop aux propos adverses, sa voix, ses yeux expriment un intérêt un peu trop considérable pour l'adhésion de l'auditeur à un tel parti, ses critiques sont un peu trop démesurées vis à vis d'autres politiciens opposés, il dupe un peuple quasiment entier par un ton un peu trop persuasif et par une bienfaisance apparente. Cet homme politique, âgé de 55 ans, est catalogué comme " accompli " ... si ... il peut manier son passé, relativement loin, pour étouffer une faute récente, relativement proche. (...).

Un certain sérieux conventionnel doit être reconnu à travers cet homme à tout jamais préoccupé par un travail qui devrait être à tout jamais débordant et à travers des vêtements, rituellement, nets. Tout ceci est programmé comme un ordinateur, il perfectionne de jour en jour, son impact, grâce à l'image, en faisant rimer gestes et phrases, il joue et jongle avec les mots. Il se donne et se consacre à fond. Mais à quoi se consacre-t-il ? Il ne faut pas l'entendre parler longtemps pour s'en rendre compte. Il se CONSACRE à être homme politique.

Patrice D.

– **Le Principal.**

(...) On lui parle, il nous répond, puis soudain il en a assez, il s'énerve et il crie. Il crie non pas parce qu'il a envie de crier, mais parce que c'est ce qu'il doit faire en tant que directeur. Il n'est jamais satisfait de rien, ou peut-être l'est-il, mais sa fonction l'oblige à se montrer froid envers les élèves. On ne saurait dire ce qu'il pense. Son regard est vide, il est vague ; il ne regarde rien, mais il voit tout. Il dirige tout simplement parce qu'il doit diriger. (...)

Danièle K.

– **L’Avocat :**

Symbolisant la justice, il est vêtu d’un immense chapeau noir, d’une longue et large robe noire aux emmanchures évasées, de chaussures cirées noires et de son éternelle cravate blanche. Il a toujours les cheveux coupés courts et bien peignés, avec la raie de côté. Sa vocation ne lui laisse aucun répit, nul ne peut le corrompre, il est la sagesse même. Dans les tribunaux au cours d’un procès, pour accentuer son opinion, il fait des gestes secs, précis, qui peuvent varier selon son humeur et qui vont du moulinet avant et arrière, au doigt accusateur pointé en geste menaçant vers l’inculpé. De colère, sa voix peut gronder comme le tonnerre un jour de fin du monde, puis se calmer, et devenir petit à petit une plainte à peine perceptible. Le regard jovial et rassurant dont il enveloppe son client, change tout à coup d’expression, lorsqu’il rencontre celui de l’accusé, il se durcit, ses pupilles se dilatent, ses yeux sortent de leurs orbites, son regard foudroyant est devenu celui d’un assassin qui guette la moindre défaillance pour se jeter sur son adversaire. Il s’intéresse de très près aux problèmes de ses clients, les reçoit avec grand empressement. De toute sa personne émane une force indestructible. Son allure magistrale, son assurance, nous donnent une confiance absolue en lui. Il semble avoir été créé corps et âme pour répéter et répéter sans fin les mêmes gestes, les mêmes paroles, pour faire régner la paix ; il ne se prend pour rien d’autre qu’avocat.

Nadia B.

– **Le Professeur de Math.**

Règle graduée, équerre, compas qu’il n’a pas forcément dans l’œil, blouse blanche ou costume, en tous cas toujours bien trop propre et bien trop lisse, soi-disant pur comme sa science, lorsque sonnent les trois coups et commence son monologue, c’est lui, le maître, le “ prof de Math ”. S’appliquant avec une telle concentration à Être “ Prof de Math ”, il oublie trop souvent d’écouter les questions qui lui sont posées comme il le Doit, et si par hasard il s’en aperçoit, il se reprend très vite, mais trop tard. “ La-machine-qu’il-Doit-Être-ne-Doit-pas-avoir-de-faille ”. Sans cela il ne serait pas un vrai “ prof de Math ”. (...)

Jean-Marie C.

Exemples de productions qui semblent montrer que pour ces élèves-là au moins (mais lire (?), corriger (?), évaluer (?) l’ensemble des copies m’a laissé le souvenir d’un moment agréable de lecture - ce qui à coup sûr peut être un indicateur de réussite de la tâche par les élèves...), il y a maîtrise de ce que l’on appelle une description

d'actions (6), mais aussi maîtrise des stéréotypes sociaux qu'ils mettent en texte, puisqu'ils en jouent explicitement.

#### CONCLUSION :

Et si, pour finir, le seul objectif d'apprentissage à poursuivre était d'aider les élèves à mieux maîtriser tous les stéréotypes qu'ils emploient, à pouvoir les nommer comme stéréotypes ?

\*\*\*\*\*

#### NOTES

(1) pour un aperçu de la question, voir *Pratiques* n° 49, mars 1986 " Les activités rédactionnelles " et en particulier GARCIA-DEBANC, C1., " Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture ".

(2) Ibid. p. 41

(3) LINDSAY, P.H., NORMAN, D.A., 1980, Traitement de l'information et comportement humain Études vivantes, Québec, p. 610.

(4) Ibid. p. 611

(5) A ce niveau apparaît un objectif d'apprentissage différent de celui qui a été précédemment défini, fondé sur l'hypothèse que des démarches qui aident les élèves à clarifier les stratégies requises pour telle ou telle activité sont des aides à l'apprentissage ; voir le concept de " clarté cognitive ", DOWNING, J., FIJALKOW, J., 1984, Lire et raisonner, Privat, p. 49 et sqq.

(6) *Pratiques* n° 56, " Les types de textes " (p. 18 et sqq.).