

POUR UNE MISE À DISTANCE DES STÉRÉOTYPES SOCIOCULTURELS : L'EXEMPLE DE *L'ÉCUME DES JOURS*

Érick FALARDEAU, Université Laval

L'enseignement littéraire soulève notamment la question de l'enseignement de la *lecture littéraire* : on enseigne la compréhension et l'interprétation, mais quelle appropriation réflexive et critique des textes littéraires les tâches de lecture scolaire permettent-elles ? Nous avons posé l'hypothèse que l'apprentissage d'une lecture littéraire où l'élève porte un regard critique sur les valeurs représentées dans les textes peut s'orchestrer autour de l'étude des stéréotypes socioculturels que mettent en scène les fictions lues en classe de français.

Dans une expérimentation menée auprès d'élèves québécois (1), nous avons étudié dans quelle mesure ils parvenaient à adopter un regard distancié à l'égard des stéréotypes des textes littéraires si on les préparait en mettant en place des situations-problèmes ; nous définissons ces situations-problèmes comme des ensembles complexes de tâches signifiantes – en l'occurrence la lecture – qui appellent un véritable travail de résolution dans la mesure où la démarche pour élaborer la solution n'est pas connue et où les données multiples du problème ne sont pas toutes accessibles dans le texte. Pour fournir aux élèves des outils qui leur permettront de s'appropriier le problème à résoudre, l'enseignant pose des pistes d'entrée en lecture. Ces savoirs et savoir-faire transmis avant la lecture contribuent à ce que les élèves développent leur sens critique en s'appuyant sur des repères qu'ils ne sauraient construire seuls, vu leur mince expérience en lecture littéraire.

Une posture critique à l'égard des stéréotypes

Les situations-problèmes élaborées dans le cadre de notre recherche s'organisaient autour des principaux obstacles que pose la lecture des textes littéraires : la polysémie, la structure du récit, les références socioculturelles, la langue com-

(1) Il s'agit d'une centaine d'élèves âgés entre 18 et 20 ans ; au Québec, le cégep correspond au lycée français, soit des programmes d'études pré-universitaires ou techniques. On pourra consulter une brève synthèse des résultats de cette recherche doctorale à l'adresse suivante : http://www.claurendeau.qc.ca/ceg_andre/accueil/affichage.asp?C=0_10_04_&N=2

plexe, etc. Pour faciliter l'appropriation critique des textes par les élèves, nous avons identifié des problèmes qui mettent en valeur des stéréotypes touchant l'univers référentiel des élèves, partant de l'idée selon laquelle les jeunes lecteurs s'identifient, entre autres, à certains stéréotypes thématiques et idéologiques : l'amour romantique, le Bien qui triomphe du Mal, etc. Les élèves reconnaissent aussi des structures et des thèmes littéraires stéréotypés comme ceux des contes dans lesquels le héros poursuit une quête à l'aide d'adjuvants tout en combattant des opposants. Tous ces stéréotypes constituent pour l'élève autant de points d'ancrage qui lui permettront de mieux entrer dans les textes, de se créer un horizon d'attente pour adopter, par la suite, une position critique à l'égard des valeurs sous-tendues par ces mêmes stéréotypes.

La lecture littéraire suppose donc une tension dialectique entre la participation aux stéréotypes et leur mise à distance : la reconnaissance des stéréotypes est faite à la fois de distance critique et d'identification. Une des difficultés de l'enseignement littéraire est d'amener les élèves à une meilleure appréhension des réseaux de stéréotypes, en évitant le double écueil d'une analyse trop collée aux stéréotypes ou, a contrario, démagogique.

Dans l'élaboration des situations-problèmes soumises aux élèves, nous avons considéré les stéréotypes de « participation », définis comme ceux qui emportent une adhésion immédiate. Dans une telle posture de lecture, le lecteur considère le stéréotype comme un ensemble de représentations sans origine précise, récurrentes, durables, partiellement figées (Dufays, 2001), qui ne sont pas loin de la « doxa ». Le régime de « distanciation » questionne la validité et la pertinence de certaines représentations stéréotypées ; le lecteur refuse d'endosser les stéréotypes textualisés parce qu'il les juge surannés ou contraires à ses idées. Il peut ainsi rejeter un roman d'amour qui adopte une trame narrative éculée (*Harlequin*) ou une argumentation à laquelle il n'adhère pas.

Puisque l'objectif poursuivi par la mise en place de situations-problèmes est de faire accéder l'élève à un niveau de lecture plus critique des stéréotypies, les savoirs et savoir-faire susceptibles d'enrichir sa lecture ont été présentés en classe, de façon relativement désordonnée. Ainsi, l'élève avait à sélectionner l'information pertinente et à l'organiser au cours de sa lecture.

Un exemple de situation-problème

La transformation du conte de fées par Vian dans *L'Écume des jours*

Nous avons choisi *L'Écume des jours* parce que ce roman constitue, selon nous, un exemple suffisamment complexe pour élaborer une situation-problème en lecture de textes littéraires.

Dans une note préparatoire à *L'Écume des jours*, Vian lui-même invite à une certaine vigilance à l'égard des stéréotypes : « quand le joli a épousé sa jolie, ça devrait aller tout seul, mais le livre n'est plus là pour dire que souvent, ils ne sont pas heureux et n'ont pas beaucoup d'enfants » (Costes, 1993). De là à prétendre que Vian a dressé une caricature des contes de fées, il n'y a qu'un pas que nous avons franchi avec les élèves pour étudier avec eux la transformation des stéréotypes des contes de leur enfance dans un roman qui peut les dérouter par la surabondance des éléments absurdes.

L'objectif du travail est d'amener les élèves à adopter une posture critique à l'égard des stéréotypes des contes de fées dans *L'Écume des jours* et à analyser leur traitement parodique par Vian – les nombreux stéréotypes socioculturels que caricature Vian ont également été pris en compte dans la mesure où ils participent au même univers parodique. Il ne s'agit plus dans cette optique de lire un roman

avec le seul objectif de retrouver des stéréotypes connus, de suivre l'intrigue, mais de développer un point de vue critique dans un contexte de mise à distance de signes socioculturels familiers. Pour s'arrimer à ces derniers stéréotypes, l'enseignant doit donc amener les élèves à réactiver tous leurs savoirs sur les stéréotypes des contes, d'abord individuellement, par écrit, pour que chacun s'investisse dans ce rappel des connaissances. Ce sont par la suite les élèves eux-mêmes qui ont dressé collectivement une liste assez complète des stéréotypes des contes de fées pour fournir le plus de pistes possibles pour le travail sur *L'Écume des jours* :

- la situation initiale harmonieuse ;
- le héros, beau, gentil, heureux, souvent riche, qui appelle une certaine empathie ;
- un événement perturbateur, qui force le héros à surmonter un obstacle important ;
- les alliés (adjuvants), qui aident le héros à atteindre son objectif ;
- la présence d'objets magiques aidants, d'éléments fantastiques, irréels ;
- les méchants, qui cherchent à freiner le héros dans sa quête ;
- le dénouement heureux (« ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants ») ;
- etc.

Cette phase d'activation des connaissances a été accompagnée de documents visuels qui ont permis aux élèves de mieux s'approprier la forme que peut prendre la transformation des stéréotypes des contes de fées (2) en commençant par critiquer un univers qui leur est plus familier. Si le cinéma de Walt Disney offre quelques exemples explicites, dont *Shrek*, nous avons soumis aux élèves des illustrations un peu plus complexes, qui exigent une lecture plus attentive. Les *Rubrique-à-Brac* de Gotlib offrent à cet égard des illustrations intéressantes. Pensons à « Trou de mémoire », bande dessinée dans laquelle Gotlib transforme le conte du « Petit Chaperon rouge » : prétextant un trou de mémoire, le narrateur prête aux personnages typés toutes sortes de répliques comiques.

Pour placer les bases du travail de résolution, nous avons observé avec les élèves, avant leur lecture, la manière dont Vian a traité certains des stéréotypes qui viennent d'être énumérés. La lecture interactive des premiers chapitres a permis d'une part de familiariser les élèves à la forme complexe de l'écriture et, d'autre part, de poser avec eux des repères dans le texte quant au travail critique à faire. Les premières pages montrent un Colin heureux, « très gentil » (3), au « teint doré », qui « parlait doucement aux filles et joyeusement aux garçons » (p. 9), à qui tout sourit. Il infléchit l'environnement dans lequel il vit, de manière à y retrouver tout ce qu'il aime : « un soleil brillait de chaque côté [de sa cuisine], car Colin aimait la lumière » (p. 10). Son cuisinier-magicien, Nicolas, lui préparera un gâteau magique jouant *Chloé* de Duke Ellington, duquel sortira un rendez-vous avec Chloé, celle qu'il rencontrera après avoir annoncé qu'il « voulait[t] être amoureux » (p. 30). Comme les premiers chapitres du roman posent clairement les stéréotypes du conte liés à la situation initiale harmonieuse, nous souhaitons amener les élèves à adopter par rapport à ces représentations stéréotypiques une position plus distanciée, qui considère le stéréotype non pas uniquement pour ce qu'il permet d'identification référentielle, mais aussi parce qu'il est un signe récurrent qui traduit une certaine prise de position quant aux valeurs représentées.

Si cette représentation d'un univers merveilleux correspond relativement bien à ce qu'en connaissent les élèves, nous les avons également amenés à observer

(2) Les résultats obtenus dans notre expérimentation nous ont mené vers une telle hypothèse.

(3) Les renvois à *L'Écume des jours* sont tirés de l'édition parue en 1963 dans la collection 10/18.

le langage de Vian, qui se distancie fortement du mode de narration très transparent des contes pour enfants. Vian mêle constamment les registres réalistes et fantaisistes, voire surréalistes, et ce, dès la première page : les cheveux de Colin comparés « aux sillons que le gai laboureur trace à l'aide d'une fourchette dans de la confiture d'abricots » (p. 9) ; ses paupières qu'il taille en « s'armant du coupe-ongles » (p. 9) ; ses pantalons de « velours à côtes vert d'eau très profonde » (p. 10) ; son « surtout formé d'un bocal de formol à l'intérieur duquel deux embryons de poulet semblaient mimer le *Spectre de la Rose*, dans la chorégraphie de Nijinsky » (p. 13) ; et tant d'autres.

Vian déconstruit également les liens logiques entre les différents segments de ses phrases, usant volontiers du paralogisme : « [Colin] était presque toujours de bonne humeur, le reste du temps il dormait. » (p. 10) Les élèves qui ne portent attention qu'à la progression de l'histoire peuvent ne pas voir l'absurdité de cette juxtaposition ; la forme du texte constituant un obstacle, ils se concentrent plutôt sur l'évolution de l'histoire, de l'intrigue (4). Nous les avons donc entraînés à une lecture plus attentive, en soulignant quelques-unes de ces causalités problématiques. Par ailleurs, nous avons également analysé avec les élèves les jeux de mots de Vian : « un portecuir en feuille de Russie » (p. 18), ou le « pianocktail » de Colin (p. 14). L'enjeu est en quelque sorte dans la contre façon qu'il faut conduire les élèves à apprécier : la fantaisie opère sur la structure, sur la psychologie, autant que sur la langue et les raisonnements.

En posant ainsi les premières bases du travail de résolution du problème construit avec les élèves, l'enseignant veille à ce qu'ils adoptent, dès leurs premiers contacts avec le texte, une posture critique à l'égard de stéréotypes connus. De plus, ce modelage de la lecture par un lecteur expérimenté constitue un moyen privilégié pour enseigner la lecture littéraire, le rapprochement d'éléments qui n'ont aucun lien explicite entre eux. L'enseignant explique alors comment il reconsidère ses savoirs stéréotypiques à la lumière des éléments du texte, pour adopter une posture critique. En somme, l'enseignant qui souhaite entraîner ses élèves à la lecture critique des stéréotypes doit leur montrer comment il y parvient lui-même : quelles sont les questions que se pose un lecteur expérimenté dans les premières pages d'un récit ? comment lie-t-il les informations éparses à des stéréotypes qu'il connaît ? L'élève doit avoir accès à ces savoirs procéduraux pour se les approprier au cours de sa lecture individuelle, savoirs qui peuvent difficilement être transmis en dehors d'une tâche de lecture signifiante.

Les pistes de lecture proposées dans une partie délimitée du texte pourront être récupérées par l'élève au cours de la lecture individuelle, à titre d'exemples d'analyse ou d'outils de lecture. Elles invitent l'élève à construire une solution satisfaisante au problème posé par l'ensemble du roman, allant ainsi au-delà des quelques passages étudiés en classe. Ces activités de préparation ne ferment pas le problème, pas plus qu'elles n'imposent une clé de lecture immuable, mais elles ambitionnent d'accéder à un niveau de compréhension plus complexe.

Il n'est pas souhaitable de poser avec les élèves des repères qui leur permettront de s'orienter pas rapport à tous les stéréotypes relevés collectivement ; il s'agit de fournir le moins d'outils possibles pour que l'élève puisse entreprendre son travail de lecture critique des stéréotypes. Toutefois, certaines pistes s'avèrent plus structurantes que d'autres, comme, dans *L'Écume des jours*, le mariage, qui constitue non plus le dénouement heureux, mais l'événement perturbateur duquel découleront tous les malheurs de Colin et de ses proches ; il ne s'agit alors plus d'un univers rassurant où le Bien triomphe assurément du Mal. Sans pour au-

(4) Les résultats obtenus dans le cadre de notre expérimentation montrent effectivement que les élèves se livrent peu à des exercices d'interprétation ou d'analyse de la forme lorsque le texte pose d'importants problèmes de lisibilité ou de compréhension.

tant organiser la solution au problème de la dégradation, on peut poser, avec les élèves, certaines balises qui les aideront à structurer leur point de vue critique : Chloé tousse dès sa sortie de l'église ; cette toux s'aggrave au point où Chloé tombe gravement malade, victime d'un nénuphar qui s'attaque à ses poumons. Après le mariage, c'est l'environnement complet de Colin qui se dégrade : la maison rapetisse au point de s'anéantir ; la lumière disparaît graduellement, les vitres s'obscurcissant pour ne laisser passer qu'un mince filet de lumière ; sa fortune est engloutie dans les fleurs qu'il achète pour guérir Chloé ; ses amis aussi accumulent les malheurs.

Ce sont en somme tous les stéréotypes relevés au moment de l'activation des connaissances qui sont touchés par la dégradation. Au cours du travail, nous avons stimulé, avant la lecture individuelle, la reconnaissance des éléments atteints par la dégradation ; même la souris, alliée fantaisiste qui jouait avec les rayons de soleil, se suicide dans la gueule puante d'un chat blasé à la toute fin – dédramatisation de la mort qui constitue une autre occasion de critiquer le travestissement d'un stéréotype moral, la gravité du suicide.

Le renversement de valeurs proposé par le roman au sujet de la religion a lui aussi été présenté aux élèves avant la lecture, car il constitue une piste de lecture suffisamment complexe et féconde pour générer une réflexion sur les valeurs représentées. Dans ce cas-ci, les stéréotypes socioculturels des élèves sont dénaturés par l'attitude de l'Église : Jésus suit la cérémonie du mariage avec intérêt, mais s'ennuie littéralement sur ses clous pendant l'enterrement de Chloé. C'est ainsi tout le rapport de Colin à l'Église comme institution antagonique qui peut constituer un stéréotype à analyser de façon critique : on s'attendrait plutôt à ce qu'elle se montre empathique au drame que vit Colin plutôt que de l'y précipiter sans scrupules, en l'accusant d'être pingre. Pour proposer des repères aux élèves, l'enseignant peut ainsi placer les deux pôles que constituent le mariage et l'enterrement, en laissant à la classe la tâche d'inférer le glissement d'attitude entre ces deux moments. Au cours de leur lecture individuelle, les élèves seront alors davantage en mesure de critiquer les valeurs représentées, d'apprécier la satire qui s'exprime dans les propos des clercs, dans les règlements absurdes promulgués par l'Église pour régir les enterrements des pauvres, etc.

Lors d'une phase de lecture collective, les élèves ont discuté de leur analyse de ces représentations satiriques des valeurs de l'Église : ils ont ainsi eu l'occasion de mettre en commun une première approche interprétative et de verbaliser ce qui peut l'étayer. C'est aussi l'occasion pour l'enseignant de préciser certaines représentations, par exemple le système de règles qu'impose le clergé pour l'enterrement des pauvres, attitude qui constitue un contre-pied de la charité attendue : l'irrespect à l'égard du corps, des proches endeuillés, l'atmosphère glauque du cimetière, autant de représentations que l'élève peut critiquer à la lumière de sa lecture individuelle du roman. Cet exemple des valeurs de l'Église illustre le potentiel formateur du travail sur les représentations stéréotypiques qui permet aux élèves d'apprécier l'écart que creuse un texte avec des valeurs qui leur sont familières.

Nous avons également souligné l'ironie de Vian dans toutes les scènes dramatiques ou macabres pour analyser le renversement des codes de valeurs du conte où l'aspect dramatique de la mort commande la pitié. C'est ainsi que nous avons lu aux élèves la scène de la patinoire (chapitre III) sur laquelle se forme « un considérable amas de protestants auxquels vinrent s'agglomérer, de seconde en seconde, des humains qui battaient l'air désespérément de leurs bras ». La scène ouvre deux pistes de lecture fécondes en regard des valeurs représentées : d'une part, Vian oppose les protestants aux humains, position morale – ironique, certes – qui mérite d'être discutée ; d'autre part, il dédramatise la scène en chosifiant les victimes avec un vocabulaire familier : « ça clapotait en dessous du tas » ; en banalisant le ramassage des corps par les « varlets-nettoyeurs » qui désespé-

raient « de récupérer dans la montagne de victimes autre chose que des lambeaux sans intérêt d'individualités dissociées ». C'est ainsi, en chantant l'hymne de Molitor, qu'ils « s'étaient munis de leurs raclettes pour éliminer le total des allongés, et fondaient vers le trou à raclures ». En analysant avec les élèves ce renversement des valeurs, l'enseignant pose une fois encore les bases d'une réflexion critique qui pourra s'étendre à plusieurs autres scènes similaires, dont la conférence de Jean-Sol Partre parmi les corps écrasés (chapitre XXVIII).

Des situations complexes pour assurer le transfert

L'exemple développé succinctement ici autour de *L'Écume des jours* illustre l'intérêt de l'étude des stéréotypes à travers des situations-problèmes en lecture. Cette prise de distance par rapport à des représentations stéréotypiques familières permet de développer des postures de lecture critiques, plus susceptibles d'amener les élèves à poser des jugements mieux étayés. Ce sont du moins les pistes de réflexion que lance notre recherche : les élèves réussissent à critiquer de façon beaucoup plus structurée et approfondie les représentations stéréotypiques sur lesquelles ils ont travaillé avec l'enseignant avant leur lecture. Les questionnaires remplis après la lecture, un mois après les activités de préparation, montrent clairement que les pistes proposées ont été réinvesties dans la lecture – le quotidien de la classe rappelle continuellement que les connaissances non réinvesties dans des tâches concrètes et significatives sont vite oubliées.

Si les résultats obtenus témoignent d'une amélioration des compétences en lecture des élèves, il faut néanmoins s'assurer, dans la planification de la situation-problème, de développer des outils didactiques transférables, pour que les compétences visées puissent être réinvesties dans toute autre lecture. De même, pour faire en sorte que les élèves développent des modes de lecture plus complexes, qui ne cherchent plus uniquement l'identification et la participation aux stéréotypes encodés, l'on doit les plonger dans une situation complexe de lecture, qui les force à développer leur sens critique à l'égard des valeurs représentées dans les textes littéraires. Dans cette optique, les propositions du présent article suggèrent une approche par problèmes dans l'enseignement-apprentissage d'une lecture critique.

On ne peut en effet amener les élèves à améliorer leur jugement critique à partir des seules questions morales que soulèvent les textes, il faut également saisir avec eux le sens d'un stéréotype culturel et interpréter sa déconstruction satirique quand elle a lieu.

Références bibliographiques

- COSTES, Alain (1993) : « Approche psychanalytique de l'œuvre de Boris Vian et la "Patalittérature" », dans *Trois fous du langage : Vian, Queneau, Prévert*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, pp. 229-244.
- DUFAYS, Jean-Louis (2001) : « Le stéréotype, un concept clé pour lire, penser et enseigner la littérature », *Marges linguistiques* (revue web), <marges.linguistiques.free.fr/bdd_ml/archives_pres/doc0030presentation.htm>, 14 p.
- VIAN, Boris (1963), *L'Écume des jours*, Paris, J.-J. Pauvert, Coll. 10/18, 189 p.