

Le colloque de Louvain-la-Neuve en janvier 2005 visait à interroger la diversité des méthodologies interculturelles, tant sur le plan des fondements que des pratiques, en relation avec la variabilité des contextes d'enseignement et d'apprentissage du FLE/S.

Les communications ont été regroupées thématiquement dans six volumes publiés aux Editions Modulaires Européennes (Collections "Proximités-Didactique" et "Iris").

Le présent volume comprend les textes des deux conférences inaugurales (Christian Puren et Patrick Charaudeau) ainsi que celui des deux grands témoins (Jean Binon et Jean-Marc Defays). Par ailleurs, les trois éditeurs, membres du CEDIL, ont aussi tenu à nourrir la réflexion en apportant leur contribution dans le domaine.

Dans le cadre des nouveaux contextes du FLE/S, les auteurs font le point sur les méthodologies, les enjeux et les perspectives de la recherche en interculturalité, sur les questions centrales de l'identité culturelle, des stéréotypes et des apprentissages et enfin de la culturisation de la langue.

Didactique



ISBN : 2-930342-69-2
Dépôt légal : 2006/9202/14
Prix de vente : 15.00 €

Quelle didactique de l'interculturel ? L. Collès, J.-L. Dufays et F. Thyron

Proximités

Didactique

Luc COLLÈS, Jean-Louis DUFAYS
et Francine THYRION, eds.

Quelle didactique de l'interculturel
dans les nouveaux contextes du
FLE/S ?

Proximités



E.M.E.

Stéréotypes, apprentissage, interculturalité : fondements théoriques et pistes didactiques¹⁴

Jean-Louis DUFAYS
(Université catholique de Louvain, Belgique)

Introduction

Les stéréotypes n'ont pas bonne presse, on le sait : symptômes d'une paresse mentale, ils trahiraient aussi une pauvreté de la langue, une propension à se représenter la réalité de manière simpliste, voire erronée, et ils seraient en outre les supports de l'ethnocentrisme et de l'intolérance à l'égard des autres peuples. Cette réputation peu flatteuse explique que leurs rapports avec l'enseignement ne sont généralement étudiés qu'au titre de repoussoirs¹⁵ : pour la plupart des pédagogues et des

¹⁴ Ce texte est la version remaniée d'un article qui a été publié en 1997 sous le titre « Stéréotypes et didactique du français. Histoire et état d'une problématique », in *Études de linguistique appliquée*, 107, pp. 315-328. Je remercie l'éditeur des ELA d'avoir autorisé sa reprise partielle dans le présent ouvrage.

¹⁵ On peut tout au plus signaler, en dehors de mes propres travaux, un chapitre de *l'Anti-manuel de français* de Cl. Duneton et J.-P. Pagliano (1978), un chapitre du livre d'A. Béguin *Lire-écrire* (1982), des numéros des revues *Recherches* (n° 9, *Stéréotypes et apprentissages*, 1989) et *Études*

didacticiens, ces phénomènes n'ont pas leur place dans le processus scolaire, car ils incarnent précisément ce qu'il convient de rejeter pour former les esprits¹⁶. *A fortiori*, dans une perspective interculturelle, ils seraient les obstacles majeurs aux valeurs d'altérité, de diversité et de complexité prioritairement associés à celle-ci.

Pourtant, la problématique du stéréotype connaît depuis vingt-cinq ans un développement remarquable dans les sciences humaines. Qu'il s'agisse de la critique littéraire, de la théorie de la lecture, de l'analyse de l'argumentation ou de la psychologie sociale¹⁷, la stéréotypie est aujourd'hui perçue tout à la fois comme un concept théorique clé et comme un révélateur des valeurs et des incertitudes de notre civilisation.

N'y aurait-il pas lieu dès lors de se demander si la stéréotypie n'exerce pas aussi des fonctions didactiques essentielles pour les enseignants comme pour les apprenants, en particulier lorsqu'il est question d'ouvrir ces derniers à l'interculturalité ? Pour répondre à cette question, je résumerai d'abord ce que l'on sait aujourd'hui de l'extension du phénomène et de son caractère problématique. J'étudierai ensuite la place qu'occupent les stéréotypes dans les différents domaines de l'enseignement-

de linguistique appliquée (n° 107, 1997) et quelques articles isolés (Pugibet, 1983 ; Santoni, 1983 ; Huynh, 1991).

¹⁶ Rappelons que la didactique est une discipline moderne, née dans la foulée des utopies de la fin des années 60 : son premier modèle était davantage celui du héros romantique qui se construit une pensée originale contre les cadres pré-établis de la culture bourgeoise que celui de l'ancrage collectif des savoirs dans la durée.

¹⁷ Cf. notamment les travaux d'Amossy et Rosen (1982, 1991), de Bouché (1974), de Riffaterre (1979), d'Herschberg-Pierrot (1980), de Leyens, Yzerbyt et Schadron (1996), ainsi que les Actes des colloques organisés sur ce thème à Lyon (1992, cf. Plantin 1993), à Cerisy (1994, cf. Goulet 1994), à Amherst (1998, cf. Gaudet 2001) et à Albi (2000, cf. Gauthier 2001). Cf. aussi mon essai *Stéréotype et lecture* (1994). Pour une synthèse des différentes approches, cf. Amossy et Herschberg-Pierrot (1997).

apprentissage des langues-cultures. Mon étude se fera ensuite historique : j'essaierai de montrer comment la prise en compte de la problématique des stéréotypes peut aider à penser l'évolution de l'enseignement-apprentissage du français dans son ensemble. J'essaierai enfin de jeter les bases d'un modèle d'intervention didactique visant à favoriser une appropriation efficace de ces objets dans une perspective interculturelle.

La notion de stéréotype

Types de phénomènes concernés

Si l'on se réfère aux emplois qui sont aujourd'hui les siens dans les sciences humaines, le terme de stéréotype sert à désigner trois types de phénomènes.

– Des phénomènes langagiers d'abord. Le « luxe tapageur », les « aspirations légitimes », les « audaces peu communes », les « chevauchées endiablées », « l'onde pure des ruisseaux », sont autant d'exemples de combinaisons lexicales plus ou moins figées, plus ou moins connotées¹⁸ et tendant à produire un effet de déjà lu ou de déjà entendu. Dans les exemples qui précèdent, le cliché associe un substantif et un adjectif, mais le phénomène peut également affecter des groupes verbaux (« tourner la page », « faire amende honorable », « mettre les pieds dans le plat », « verser des torrents de larmes »...) ou des groupes adjectivaux (« fraîche comme une rose »). Il déborde en outre le cadre du syntagme pour toucher des énoncés ou des fragments d'énoncés comme les proverbes (« Il n'y a pas de fumée sans feu »), les dictons (« Tel père, tel fils »), les lieux communs (« La vie est cruelle »), les slogans, les citations célèbres, les titres d'œuvres célèbres (comme ceux qui sillonnent ce petit texte parodique de Jean Dutourd : « Les pingouins existent, je les ai rencontrés. Ils vivent dans le

¹⁸ Sur les clichés linguistiques connotés, cf. Perrin-Naffakh, 1985.

charme discret du Pôle Nord. J'ai même vu des lapons heureux, quoiqu'un iceberg puisse en cacher un autre... »¹⁹). Les stéréotypes de cette première catégorie peuvent être appelés stéréotypes de l'*elocutio*. Fragments de culture enracinés dans la langue, ils se confondent en partie avec les idiotismes (au sens large du terme) spécifiques à chaque langue-culture.

– Des actions, des séquences d'actions, des décors, des scènes, des scénarios, des schémas d'organisation discursive ensuite. L'acte de verser discrètement du poison dans le verre d'un ennemi, la séquence « attaque des Indiens – défense désespérée des assiégés – arrivée *in extremis* de la cavalerie », l'image de la fusée intergalactique, la scène de première rencontre amoureuse, le schéma narratif du récit d'énigme criminelle, mais aussi, dans la vie sociale, le fait de s'effacer devant les dames lorsqu'on franchit une porte sont autant de ces stéréotypes qu'on peut qualifier de « thématique-narratifs ». Comme les stéréotypes de cette catégorie servent à organiser les divers types et genres de discours (littéraires ou non), on peut également les appeler stéréotypes de la *dispositio*. Non spécifiquement liés à des manifestations langagières (ils sont d'ailleurs plus souvent véhiculés par l'image ou le concept que par le langage), ils sont largement communs aux différentes langues-cultures qui participent d'une même civilisation. Ainsi, médiatisation aidant, on trouve, en gros, les mêmes scénarios narratifs et les mêmes schémas discursifs dans les différentes langues-cultures occidentales²⁰.

¹⁹ Cf. Jean Dutourd, 1989, *Ça bouge dans le prêt-à-porter*. Traité du journalisme, Paris : Flammarion, 4^e de couverture. Quand ils sont ainsi subvertis, les stéréotypes constituent ce que Galisson (1995) appelle des « palimpsestes verbaux ».

²⁰ Comme on le sait, les structuralistes ont même émis l'hypothèse qu'au-delà des manifestations narratives propres aux différentes cultures, les récits du monde étaient régis par une logique universelle.

– Des représentations socioculturelles enfin. Celles-ci peuvent concerner des individus célèbres (hommes politiques, sportifs, artistes...), des personnages (ethnies, peuples, professions, classes d'âge)²¹, des lieux (la France, la ville, la banlieue, le bureau), des objets (le vélo, le livre, le vin), des institutions (l'Académie française, l'Église, l'École, la littérature), des disciplines (le droit, les mathématiques, la psychanalyse), des époques (le Moyen Âge, le XVII^e s.), des mouvements culturels (le romantisme, la modernité), des phénomènes culturels (le cinéma, l'informatique, la pollution), des expériences (la mort, la peur, la souffrance, le chômage) ou encore des concepts (Dieu, l'amour, le bonheur, la liberté) ou des systèmes de concepts (le socialisme, le kantisme, l'Islam). D'une manière générale, on peut dire que chaque mot d'une langue possède ses stéréotypes, sa charge culturelle partagée, son cortège de référents conventionnels²². Ce troisième ensemble est le lieu des croyances et des idéologies qui permettent de connaître le monde et de produire des idées à son propos : on peut donc dire qu'il s'agit des stéréotypes de l'*inventio*.

Consubstantiels aux expressions de chaque langue, ces stéréotypes leur confèrent leur charge connotative, leur poids d'émotion ou de civilité, leur portée allusive. « Tu » n'a pas les mêmes connotations que « you », « te quiero » signifie, en partie, autre chose que « je t'aime ». Si, comme l'indique bien le concept de « lexiculture » forgé par Robert Galisson (1995), le lexique est inséparable de la culture qui l'irrigue, c'est parce que la culture est à proprement parler clichée dans les mots.

²¹ C'est dans ce seul usage que la psychologie sociale tend à utiliser le terme de stéréotype.

²² Voir à ce propos l'exploration que j'ai faite naguère de la prégnance de ces stéréotypes dans les dictionnaires (Dufays, 1991a).

Origines

Les stéréotypes se laissent également caractériser par leurs origines : on peut, au minimum, distinguer les stéréotypes de la culture « noble » (ou « cultivée »), qui comportent les expressions, les scénarios, les personnages, les idées issus de la littérature, et ceux qui proviennent de la culture anthropologique (ou « de masse »), et qui comportent les clichés d'*elocutio*, de *dispositio* et d'*inventio* diffusés par la télévision, le cinéma, la chanson, les journaux et les autres médias de masse. Entre les deux domaines, la séparation n'est évidemment pas étanche, ce qui peut justifier l'établissement d'une catégorie intermédiaire, que l'on peut appeler la culture « croisée » (cf. Galisson, 1995 : 112). Mais il importe surtout ici de souligner que la connaissance des différents ensembles de stéréotypes est nécessaire à la saisie d'un grand nombre d'énoncés. Quoi qu'aient pu dire naguère certains sociologues soucieux d'enrayer la fortune scolaire de la « culture bourgeoise », les référents littéraires et artistiques ne sont pas des codes de luxe dont l'usage serait nécessaire aux seuls héritiers des classes aisées : il suffit de tourner les pages de n'importe quel journal pour y trouver une surabondance de « palimpsestes verbaux » présupposant la (re)connaissance de titres et de citations d'œuvres légitimées.

Traits distinctifs

Si le stéréotype peut affecter pratiquement tous les types de discours et de représentations, qu'est-ce qui, au sein de ces différents domaines cognitifs et langagiers, le distingue des discours, des schémas et des représentations non stéréotypés ? Des différentes définitions qui ont été proposées du phénomène²³, six traits pertinents ressortent :

²³ Je songe ici aux travaux de Bouché, 1974 ; de Herschberg-Pierrot, 1980 ; d'Amossy et Rosen ; 1982 ; de Perrin-Naffakh ; 1985 ; d'Amossy, 1991.

- 1° la fréquence : un stéréotype est un signe qu'on réitère abondamment ;
- 2° le semi-figement : tout stéréotype associe au moins deux éléments qui apparaissent comme quasi soudés²⁴ l'un à l'autre (j'ai proposé d'appeler ces éléments constitutifs du stéréotype des *stéréotypèmes* (Dufays, 2001)) ;
- 3° l'ancrage dans la mémoire collective : un stéréotype est reconnaissable par une large part de la société où il circule ;
- 4° le caractère inoriginé : le stéréotype vient à la fois de partout et de nulle part en particulier ; ce n'est pas la citation d'un énoncé ou d'une parole singulière, mais la reprise d'un discours public anonyme ;
- 5° le caractère durable : même si elle est variable, sa durée de vie n'est pas limitée à une saison ; elle peut couvrir plusieurs décennies, voire plusieurs siècles²⁵ ;
- 6° l'ambivalence axiologique (Cf. Amossy, 1991 : 35-41) : si le mot stéréotype et ses synonymes (cliché, lieu commun, poncif, topos, idée reçue) servent généralement à désigner des phénomènes que l'on récuse, lesdits phénomènes n'en sont pas moins appréciés très diversement par leurs usagers. L'expérience commune montre que des formules et des représentations qui sont jugées banales, mensongères, néfastes, paresseuses ou stériles par certaines personnes sont reçues par d'autres comme

²⁴ Quasi soudés et non pas complètement, car les stéréotypes sont encore des syntagmes et doivent être distingués des locutions lexicalisées : comparer par exemple « verser des torrents de larmes » et « battre pavillon ». À ce sujet, cf. Greimas, 1970.

²⁵ C'est le cas, par exemple, des stéréotypes narratifs et idéologiques de l'amour courtois et du dépit amoureux qui remontent au Moyen Âge.

belles, vraies, bonnes, légitimes et utiles²⁶. Cette ambivalence, généralement ignorée des dictionnaires (et parfois niée contre l'évidence par certains critiques²⁷), est sans doute le trait le plus remarquable du stéréotype, car en lui ôtant toute stabilité axiologique, elle en fait un signe indécidable soumis aux fluctuations de la réception.

Si l'on veut préciser le trait, on remarquera que l'ambivalence du stéréotype résulte de la double articulation du langage : sur l'axe paradigmatique, les stéréotypes sont, au même titre que les mots et les concepts, des aliments indispensables de la pensée et de l'expression ; sur l'axe syntagmatique, ils sont un frein à la liberté combinatoire.

La notion de stéréotype est donc vaste et ne se laisse pas cerner aisément. La difficulté est d'autant plus grande que le simple fait de désigner un stéréotype comme tel participe déjà le plus souvent d'un regard qui n'a rien d'objectif : dire d'un signe qu'il est un stéréotype, ce n'est pas seulement le décrire, c'est aussi, presque toujours, le condamner. Ajoutons à cela qu'on est généralement aveugle sur ses propres stéréotypes. Comme le disait Paulhan (1941), le lieu commun, le cliché, c'est toujours la pensée ou la parole *de l'autre*, que je rejette.

Trois modes d'énonciation et de réception

Selon la valeur qu'on leur accorde, les stéréotypes peuvent être énoncés de deux manières :

1° de manière brute, non altérée : pour les comprendre, il s'agit alors simplement de les reconnaître ;

2° de manière altérée : ils constituent alors des « palimpsestes verbaux » ou des « énoncés hypertext-

²⁶ Exemple type : les clichés du nationalisme franchouillard ne sont encensés que par ceux qu'ils flattent.

²⁷ Duneton et Pagliano par exemple, dans leur *Anti-manuel de français* (1978), perçoivent le « cliché » exclusivement sous l'angle de la sottise et du mensonge.

tuels » (Genette, 1982) dont il s'agit à la fois de percevoir le caractère citationnel, de reconnaître l'original (l'hypotexte) et de saisir les effets. Mais, comme l'a noté Genette, l'énonciation altérée peut elle-même se faire selon deux relations (l'imitation ou la transformation) et selon trois régimes : celui du sérieux (le stéréotype est « transposé » ou « forgé »), celui de la satire (il est « travesti » ou « chargé » avec hostilité) et celui du jeu (il est « parodié » ou « pastiché » sans intention polémique particulière). J'ai inventorié ailleurs (Dufays, 1994) les modalités matérielles et les effets possibles de ce que j'ai appelé par ma part l'énonciation au premier degré (sérieuse), l'énonciation au deuxième degré (critique ou satirique) et l'énonciation au troisième degré (ludique, mi-sérieuse, mi-critique, ou indécidable) des stéréotypes.

J'ai également souligné qu'aux trois modes d'énonciation s'ajoutaient trois modes de réception possibles : quelle que soit leur énonciation, les stéréotypes (comme tout signe du langage) sont susceptibles d'être accueillis sérieusement, de manière distante ou de manière ludique par celui qui les lit ou les entend. La situation la plus simple est évidemment celle où les modes d'énonciation et de réception coïncident (un stéréotype énoncé gravement est reçu avec sérieux, un cliché frappé d'ironie suscite un sourire moqueur, etc.), mais les cas de décalage entre l'énonciation et la réception sont extrêmement fréquents, et ils interpellent tout particulièrement le terrain scolaire. Très souvent, les apprenants ne perçoivent pas les clichés frappés d'ironie (par exemple, dans les récits de Voltaire) ou à l'inverse reçoivent avec distance et sourire des stéréotypies énoncées avec gravité (comme celles qui accompagnent les envolées lyriques de Chateaubriand ou de Lamartine).

Généralité du phénomène

Il faut aller plus loin et s'aviser d'une réalité gênante : du fait de son ambivalence, le stéréotype est une notion qui excède sans cesse les limites qu'on croit pouvoir lui

tracer, au point d'être applicable de proche en proche à toutes les productions du discours et de la pensée.

La fréquence, le figement partiel et l'ancrage collectif et durable qu'on lui attribue sont en effet des traits attribuables à tout propos et à tout discours un tant soit peu publics. Qui dira jusqu'à quel degré de répétition une idée publiquement répandue reste du domaine de l'originalité relative et à partir de quand elle devient un stéréotype ? Les statistiques peuvent certes établir que certaines idées sont plus employées, figées, durables et collectivement ancrées que d'autres, mais ce ne sont pas les statisticiens qui déterminent l'effet de stéréotypie, c'est la conscience de chaque individu. Or, le sentiment de la banalité dépend de la culture de chacun et est donc des plus relatifs : les plus cultivés ont la possibilité de déceler des stéréotypes là où les moins savants croient voir du langage ou de la pensée originaux. Dans ces conditions, on est bien obligé d'affirmer que tout discours, toute représentation relève potentiellement du stéréotype.

Les cognitivistes et les psychologues sociaux confirment cette idée : pour eux, le stéréotypage est un fonctionnement *normal* de toute perception. Penser, c'est nécessairement user de schémas pour apprivoiser le réel qui *a priori* nous échappe et nous dépasse.

Voilà qui n'arrange pas les affaires de l'enseignant. Y a-t-il lieu d'initier les élèves à la conscience d'un phénomène aussi sujet aux variations subjectives et, partant, aussi fuyant et insaisissable ? Si oui, au nom de quoi ? Et surtout, comment traiter didactiquement ces stéréotypes dans une visée interculturelle ?

Quelle place pour les stéréotypes dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures ?

Des objets à mettre à distance

Parce que les stéréotypes sont omniprésents dans les discours et que leur usage et les idées qu'ils véhiculent sont souvent simplistes ou répréhensibles, il semble d'abord qu'une tâche importante des enseignants de langues-cultures – qu'il s'agisse de langue maternelle ou de langue étrangère – soit d'éveiller à la conscience critique de ces phénomènes (cf. Dufays, 1993b).

Les enjeux de cet éveil sont d'abord d'ordre intellectuel. Il s'agit d'exercer les apprenants à ne pas être dupes des expressions banales et des représentations réductrices ressassées par la culture de masse, à pouvoir mettre celles-ci à distance de manière à laisser la place à une pensée et une parole quelque peu inventives et nuancées. Pour dire les choses autrement, il y a là un double enjeu, lié à la lucidité envers les représentations que nous avons tant sur nous-mêmes que sur les autres.

Les enjeux sont aussi éthiques. Il s'agit d'apprendre à dénoncer le caractère pervers et mensonger des représentations ethnocentriques, discriminatoires, racistes, intolérantes, à prendre conscience de ce que ces opinions enferment certaines personnes dans des rôles négatifs et cantonnent celui qui les profère dans une perception réductrice du monde. On touche ici aux valeurs de tolérance, de respect de l'altérité, des différences, et donc d'ouverture au mystère de l'autre, y compris au respect de ses stéréotypes.

Les enjeux sont enfin d'ordre esthétique : prendre conscience du caractère ressassé de certaines images et discours est indispensable pour pouvoir évaluer de manière comparative et critique les productions artistiques et littéraires et pouvoir ainsi accéder à un degré supérieur de conscience esthétique. Les stéréotypes constituent des canons qu'il est nécessaire de connaître

pour pouvoir identifier les œuvres qui s'en détachent et celles qui se contentent de les reproduire.

Des savoirs et des modèles à utiliser

Qu'il faille exercer les apprenants à se méfier des stéréotypes et à les dépasser paraît donc évident. Cependant, si le seul regard qu'il développe sur le phénomène est un regard critique, l'enseignement risque fort de se retrouver dans une situation schizophrénique. On ne peut pas ignorer en effet qu'avant de pouvoir critiquer et dépasser les stéréotypes, il s'agit de les connaître et de savoir les utiliser à bon escient²⁸. En toute logique, la première mission de l'école est d'initier à des modèles, de faire acquérir des savoirs standardisés.

Dans le domaine des sciences dites exactes, ceux-ci se confondent plus ou moins avec des connaissances savantes vulgarisées, lesquelles s'opposent généralement aux connaissances communes, aux idées reçues qui circulent dans la société. Ce que la science enseigne sur la lumière, le son, la reproduction des êtres, l'atome, etc. ne relève pas du lieu commun, mais apprend au contraire à mettre à distance les représentations communes, simplistes et le plus souvent erronées qu'on se fait de ces phénomènes (Cf. Fourez, 1994 : 94-95).

Il en va tout autrement de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures. Ici, en effet, il s'agit avant tout d'apprendre à recevoir et produire des discours, ce qui ne se conçoit pas sans un recours constant aux différentes espèces de stéréotypes que j'ai définies au début de cet article : les récents développements de la sémiotique²⁹ et de la psychologie cognitive nous ont appris

²⁸ C'est ce que tendent parfois à oublier ceux qui cherchent à appliquer à l'école les lectures déconstructionnistes (sociologiques et autres) de la littérature : avant de pouvoir déconstruire un objet de savoir, il faut l'avoir construit. Nulle « désacralisation » n'est possible sans une phase au moins provisoire de « sacralisation ».

²⁹ Cf. en particulier les travaux d'Umberto Eco (1985a).

qu'il était impossible de produire et de recevoir des textes sans y projeter un certain nombre de structures – langagières, narratives, thématiques, idéologiques – préétablies et de connaissances communes. Autrement dit, la pratique d'une langue-culture requiert l'usage incessant de stéréotypes, un usage qui, sans doute, gagne à se faire de plus en plus distant et critique, mais qui consiste d'abord dans la simple maîtrise des expressions, des schémas discursifs et des représentations les plus usuels.

Qu'apprennent, en effet, en premier lieu, ceux qui s'immergent dans la culture usuelle française ? Ce sont d'abord les clichés qui structurent durablement la mémoire collective des Français : les grandes scènes de l'Histoire de France, les grands hommes de la France, les images d'Épinal de la France éternelle – la baguette de pain, le béret, la pétanque, le chauvinisme franchouillard, Douce France... –, les traditions françaises – cuisine, escrime, roublardise... C'est, en même temps, une certaine image de la langue française, belle, pure, universelle³⁰, où les variations (de prononciation, d'orthographe, de lexique, de syntaxe) sont perçues comme des fautes, des péchés contre la morale et le bon goût. Relevons toutefois un tout petit manque qui caractérise la plupart de ces images de la culture française : il n'y est, généralement, guère fait de place pour les cultures francophones hors de France. Voudrait-on faire croire aux allophones que le français est la propriété exclusive des Français ? En contrepoint, un manuel de FLE, la méthode *Entendons-nous* (Couvreur, Dezutter, Vervier, 1990), met au premier plan les réalités culturelles – et donc les stéréotypes – propres à la Belgique.

Les choses sont-elles différentes en matière de littérature ? À première vue, voilà un domaine où s'épanouit d'abord la parole spécifique de chaque écrivain et où le

³⁰ La chanson d'Yves Duteil La langue de chez nous est le véhicule parfait des stéréotypes les plus flatteurs que se font les Français sur leur propre idiome. À ce propos, cf. M. Yaguello, 1988 : 115-118.

lieu commun a moins d'emprise. Pourtant, niera-t-on que l'apprentissage littéraire passe largement par la connaissance des genres, des courants et du cortège de stéréotypes qui les constitue ? À quoi se résume, en effet, le savoir utile sur le romantisme, sinon à des généralités consistant à associer Romantisme avec exaltation du Moi, mal de vivre, communion avec la nature, sentimentalisme, Hugo et Musset, Werther et René, « Le Lac » et « La mort du loup » ? De même, en quoi consiste le savoir scolaire sur la littérature fantastique sinon dans le cocktail stéréotypé « rupture apparente avec le monde réaliste + peur + montée de la tension + personnages surnaturels + incertitude finale » ? Dans la mesure où elle constitue un patrimoine, la littérature apparaît bien, en partie, comme un important thésaurus de stéréotypes.

Dire de ces connaissances qu'elles sont utiles ne suffit pas, il faut souligner leur caractère vital pour l'exercice de la pensée et de la communication. Il y va d'une loi fondamentale du langage que j'ai déjà énoncée plus haut : pas de mise en œuvre possible de la syntagmatique scripturale et lecturale sans le recours à une réserve de paradigmes. Il y va aussi d'une loi de la pédagogie qu'a bien mise en lumière Jean-Claude Forquin, dans son magistral essai *École et culture* : la première mission de l'école est d'assurer aux jeunes la maîtrise des connaissances les mieux établies et les plus durables :

On accuse souvent l'école de conservatisme culturel. C'est que, toujours et partout, l'enseignement général a pour fonction primordiale (même si cela n'est pas toujours explicitement reconnu) la formation fondamentale de l'esprit, c'est-à-dire l'initiation systématique des individus à certaines modalités et à certains outillages cognitifs essentiels de l'activité humaine « civilisée ». Or cette fonction suppose nécessairement de privilégier dans la culture transmise les aspects les plus constants, les plus universels, les plus incontestables. En cela l'école sera toujours en butte aux attaques inspirées par l'idéologie romantique de l'originalité, de l'individualité et de la nouveauté. L'école n'est pas l'ennemie de la vraie nouveauté, mais elle ne partage pas l'obsession de l'actuel, le goût de l'éphémère et le culte des apparences (Forquin, 1989 : 189).

On précisera ici à la suite de Galisson (1995 : 121-122) qu'en matière de connaissances stéréotypiques, les besoins des apprenants natifs diffèrent de ceux des allophones. Les premiers n'attendent guère que l'école les initie aux stéréotypes de la culture de masse dont la société les abreuve, mais ils sont *a priori* peu au fait des stéréotypes littéraires et artistiques dont l'école assure généralement la maîtrise. À l'inverse, les allophones qui n'ont pas été immergés dans la société dont ils apprennent la langue ont beaucoup plus de peine à identifier les stéréotypes socioculturels qu'à reconnaître les clichés littéraires véhiculés par la culture livresque. La priorité pour eux serait dès lors d'apprendre ces éléments partagés de la culture anthropologique que Luc Collès (1994) appelle des « culturèmes ».

Il est clair en tout cas qu'à l'école, le bon usage des stéréotypes est au moins aussi important que leur mise à distance : ces deux modalités du rapport aux modèles ressassés présentent chacune des enjeux éducatifs essentiels. Cette duplicité des fonctions didactiques des stéréotypes confirme on ne peut mieux leur ambivalence naturelle.

Un mode d'énonciation du discours didactique

Ce qui précède n'épuise pas le tour de la place occupée par les stéréotypes dans la classe de français. S'ils sillonnent les énoncés du discours, ceux-ci agissent, en effet, aussi dans l'énonciation didactique elle-même, c'est-à-dire dans les discours que tiennent les acteurs : enseignants, apprenants, manuels, i. o., directeurs, inspecteurs, etc.

Cette réalité, qui concerne le jeu des interactions de la classe de français, ne semble guère avoir été étudiée jusqu'à ce jour. Il y aurait pourtant sans doute beaucoup à dire sur l'effet « langue de bois » que produit sur les élèves certains discours d'enseignants ou, en retour, sur celui que l'enseignant éprouve à l'écoute ou à la lecture de certains propos ou de certaines productions d'élèves. À quoi voit-on qu'il y a perception d'un effet langue de

bois chez certains acteurs ? Comment cette perception se manifeste-t-elle concrètement, par quelles attitudes, quelles paroles, quels types de réponses ? Observe-t-on à ce propos des réactions différenciées selon les contextes, les publics, les objets abordés ? Quelles sont, *a contrario*, les paroles les attitudes, les consignes qui produisent un effet inverse à celui de stéréotypie ? Voilà autant de questions qui mériteraient, me semble-t-il, d'être traitées tôt ou tard par des équipes de chercheurs et qui devraient figurer au cœur des dispositifs de formation des maîtres.

Qu'il me suffise pour le moment de formuler le constat suivant : le caractère extrêmement codé et institué de la relation pédagogique a pour effet d'y multiplier les stéréotypes. Qu'il s'agisse de la rhétorique figée des consignes ou des clichés de l'évaluation (pour me limiter au versant enseignant), il paraît impossible d'enseigner et d'interagir avec des élèves sans recourir constamment à des propos et à des comportements stéréotypiques... Mais, en même temps, il est clair que l'efficacité d'un enseignement se mesure largement à sa capacité de surprendre, d'innover, de dépasser la « langue de bois » pédagogique. Ici encore, donc, paraît s'imposer une démarche dialectique qui maintient les stéréotypes dans la tension de leur ambivalence constitutive.

Les stéréotypes dans l'histoire de l'enseignement du français

Participation / distanciation / rapport dialectique : ce qui précède montre combien ces trois modes d'énonciation et de réception du stéréotype concernent autant ses usages scolaires que son utilisation par la littérature et les médias. Il est intéressant en outre de constater combien ces trois manières de traiter le phénomène sont en fait solidaires de trois conceptions distinctes de l'enseigne-

ment du français³¹. Comme on va le voir, la problématique du stéréotype permet dès lors de jeter sur l'histoire de cet enseignement un éclairage des plus instructif.

La conception classique

Appelons d'abord « conception classique » la tradition ancienne de l'enseignement par imprégnation et ressassement de modèles, qui a prévalu avec force jusqu'au premier processus de démocratisation qu'a connu l'enseignement dans les années 1880, mais qui s'est maintenu en gros jusqu'à la fin des années 1960. Ce dispositif, qui était tout entier focalisé sur la transmission du savoir, conférait un rôle essentiel aux stéréotypes comme supports d'apprentissage, même si ces derniers n'étaient jamais nommés comme tels.

Cette conception se caractérisait également par la subordination de la langue à la littérature : la (con)fusion était totale entre le bon usage linguistique et le langage littéraire. Les normes de la langue comme les représentations culturelles « idéologiquement correctes » étaient diffusées exclusivement par le biais d'un nombre limité de textes anciens retenus pour leur valeur exemplaire. On rappellera en particulier le caractère archétypal et la fortune didactique durable (plus de 200 ans) du *Télémaque* de Fénelon, ce récit conçu initialement pour régir l'éducation du Dauphin, qui constituait un recueil remarquable des stéréotypes typiques de la « bonne littérature ».

Tout entières dominées par le souci de perpétuation des stéréotypies, les relations entre école et langue-culture sont alors réciproques : l'école crée à son usage

³¹ Le rapide panorama qui suit s'appuie sur diverses études relatives à l'histoire de l'enseignement du français langue première en France et en Belgique (cf. notamment Chartier, Hébrard, 1989 ; Dufays, Gemenne, Ledur, 2005). On n'aura cependant guère de peine à y retrouver des traits et des tendances qui concernent tout autant le français langue étrangère.

une langue et une littérature normées, et en retour le prestige accordé aux canons littéraires et linguistiques les mieux établis oriente et ordonne l'ensemble des pratiques et des corpus scolaires.

La conception moderne

Le grand mouvement de réforme qui bouleverse l'enseignement au cours des années soixante provoque l'inversion radicale du paradigme antérieur : reniant violemment ce qu'elle avait jusque là vénéré, l'école n'aura désormais de cesse d'exclure les stéréotypes.

Les maîtres mots³² sont alors créativité, imagination, épanouissement personnel, communication, libre expression de soi, mais aussi étude technique de la langue, attention aux signes qui traversent tous les « textes » de la culture. Tout se passe comme si l'élève était *a priori* doté des moyens de se développer et comme si la société était un obstacle à cet épanouissement. L'école se met au service de l'élève. À la dictature de l'objet (les savoirs) et du mémoriel (apprendre, c'est intégrer des modèles) s'est substitué le primat du sujet (de l'élève) et du relationnel (apprendre, c'est communiquer, c'est vivre en relation).

Dans ce contexte, le stéréotype apparaît forcément comme l'ennemi, comme ce qui aliène la pensée et bloque le processus de la libre expression. Le mouvement de réaction contre le stéréotype, il est vrai, avait commencé dès le début du siècle avec la publication des divers traités de style (Albalat, Schwob, etc.) qui s'étaient déjà permis quelques critiques contre le *Télémaque* de Fénelon, mais la lutte s'était alors concentrée contre les seuls clichés de langue. Il faudra attendre les années 60 pour voir se développer la critique des stéréotypes idéologiques et des modèles littéraires traditionnels (dont Balzac sera présenté comme le parangon), dans la foulée d'ouvrages comme les *Mythologies* de Barthes qui s'étaient érigés contre les divers signes de l'idéologie

bourgeoise. Dans sa *Leçon* encore, Barthes (1978 : 15) ne disait-il pas « Dans chaque signe dort ce monstre, un stéréotype » ?

La place accordée à la littérature s'inverse également : au lieu d'être le corpus privilégié où s'observe et s'apprend le travail de la langue, elle devient un discours parmi d'autres, qu'on s'efforce de « remettre à sa juste place » et de désacraliser pour conjurer les effets de « violence symbolique » qu'elle tendrait à produire sur le nouveau public issu de classes sociales moins en phase avec la culture noble. De la production littéraire est retenu non plus ce qui perpétue les signes rassurants de la tradition, mais ce qui innove et déstabilise l'ordre établi. Après avoir été perçue comme une perpétuatrice de stéréotypes et une machine à ordonner le monde, la littérature devient à l'inverse un instrument de lutte contre les conformismes de tous poils.

Est-il besoin de souligner la convergence étroite de cette conception avec les idéaux et les postulats du Romantisme ?

La conception contemporaine

Même s'il possède encore certains adeptes, le modèle qui vient d'être décrit semble aujourd'hui de plus en plus frappé d'obsolescence. Lorsqu'on lit les travaux de maints pédagogues et didacticiens, de Meirieu à Perrenoud en passant par Galisson, on est, en effet, frappé par le souci dialectique qui les anime : tout se passe comme si se faisait jour désormais un besoin de mettre en tension l'objet et le sujet, le savoir et l'élève, de tenir simultanément l'objectif traditionnel de perpétuation de certains modèles – et donc de certains savoirs standardisés, stéréotypiques – et l'objectif moderne de dépassement critique desdits modèles.

Quoi qu'il n'ait guère été établi jusqu'à présent, le lien me paraît évident entre cette manière d'aborder les questions et le concept de postmodernité tel que l'entend Umberto Eco (1985b). Il me semble clair en outre qu'un

³² Ils sont, par exemple, aisément repérables dans les instructions officielles belges des années 70.

tel paradigme revient à reconnaître au stéréotype son ambivalence naturelle : celui-ci cesse d'être l'objet d'un traitement à sens unique pour devenir un objet complexe qu'il s'agit, à la fois, de s'approprier et de déconstruire.

On aura compris que ce paradigme postmoderne est celui dans lequel je cherche à inscrire la présente réflexion. Il me semble, en effet, que la perspective dialectique qu'il implique est la manière la plus féconde de penser les défis que doit affronter l'enseignement d'aujourd'hui. La démarche interculturelle, en particulier, me semble avoir tout à gagner d'un va-et-vient constant entre la mobilisation de stéréotypes relatifs à l'étranger, qui nous permettra une première appropriation globale, certes sommaire, mais indispensable, de sa culture, et la mise à distance (par la comparaison, le jeu, la réécriture) de ces stéréotypes, qui nous permettra d'accéder à une connaissance à la fois plus diversifiée et plus complexe (cf. Dufays, 1993c).

Que faire des stéréotypes dans une visée interculturelle ? Principes pour l'action didactique

Cela dit, comment procéder concrètement pour mettre en œuvre une didactique de l'interculturel fondée sur le va-et-vient à l'égard des stéréotypes ? Des propositions substantielles à ce propos ayant déjà été développées dans divers ouvrages et articles (Béguin, 1982; *Recherches*, 1989; Dufays, Gemenne, Ledur, 2005), je me bornerai ici à dresser le cadre dans lequel tout projet didactique à visée interculturelle me semble aujourd'hui devoir s'inscrire. En l'occurrence, cinq principes clés me paraissent pouvoir être formulés.

Rompre avec la hantise d'enseigner la « vérité » de la culture étrangère

Un premier impératif qui découle des analyses qui précèdent est la nécessité pour l'enseignement de rompre en partie au moins avec l'obsession de traiter de la

culture d'autrui d'une manière tout à fait « authentique » et « nuancée ». Dans la mesure en effet où aucun niveau de connaissance ne peut prétendre échapper à la standardisation et à la schématisation, l'apprentissage d'une nouvelle culture doit être conçu comme une progression à travers des niveaux de stéréotypies de plus en plus complexes. Certes, il est souhaitable que les représentations et les connaissances qui sont transmises à propos de la culture étrangère soient d'emblée aussi variées et nuancées que possible, mais le fonctionnement de la cognition fait obstacle à un tel idéal car on ne peut apprendre que peu de choses à la fois et la première approche d'un savoir nouveau procède donc nécessairement par simplification. Dès lors, avant de chercher à transmettre aux élèves (toute) la vérité de la culture que l'on enseigne, il vaudrait mieux se soucier de leur fournir des connaissances intermédiaires – des stéréotypes utiles – qui leur permettront de se l'approprier par étapes. Puisque ce passage par la stéréotypie est une nécessité logique, la question ne doit plus être « comment les éviter ? », mais « lesquels privilégier ? ». Dans le cas du FLE, il s'agit ainsi de sélectionner les expressions françaises figées, les scénarios communicationnels typiquement francophones et les représentations de la francophonie qui paraîtront les plus adaptés aux capacités et aux besoins cognitifs des apprenants auxquels on s'adresse. Mais, pour ce faire, il convient que le professeur fasse abstraction de sa propre saturation à l'égard des stéréotypes et se rende compte que ces savoirs qu'il juge réducteurs sont à la fois signifiants et indispensables pour l'élève.

Amener les élèves à expliciter leurs stéréotypes sur la culture-cible

Parallèlement, il me semble que tout projet de formation interculturelle, comme toute démarche didactique, devrait prendre pour point de départ les représentations et l'état des connaissances *déjà acquises* par les apprenants, partir du « réel » qui est le leur, afin de pouvoir cibler ce que Vygotsky (1985) appelle leur « zone de

développement proche », c'est-à-dire le niveau de connaissance et de compétence qu'ils paraissent capables d'atteindre avec l'aide de l'enseignant. Cela suppose que ce dernier commence par s'informer des stéréotypes les plus partagés dans la classe à propos de la culture-cible, et, comme il n'a pas en face de lui un individu mais un groupe, il lui faudra dégager un niveau de compétence stéréotypique et une zone de développement proche *moyens*. Toute la difficulté ici sera d'éviter la violence symbolique qui consisterait à rejeter sans autre forme de procès les stéréotypes mobilisés par les élèves. Il conviendrait, au contraire, de les traiter explicitement comme des contenus d'enseignement relevant des « savoirs intermédiaires » évoqués dans le point précédent, quand bien même ils paraîtraient simplistes ou liés à des discours peu légitimés. Un exercice précieux dans ce but consisterait à faire définir les traits jugés typiques ou les objets perçus comme liés à ce peuple sous la forme d'un dictionnaire des idées reçues.

À ce premier stade de l'apprentissage, qui peut concerner les apprenants de tous les niveaux, il n'est pas indispensable d'employer comme telle la notion de stéréotype : le but est d'apprendre aux élèves à s'approprier, par la lecture comme par l'écriture, des expressions, des schémas discursifs et des représentations nécessaires à l'exercice de la pensée et du langage dans une culture nouvelle.

Mobiliser en priorité des stéréotypes présents dans des « documents authentiques » contemporains et/ou dans des manuels scolaires

Le troisième principe, qui complète logiquement les deux précédents, consiste à intégrer en priorité dans les séquences d'apprentissage des stéréotypes qui soient à la fois actuels et proches de l'univers des élèves. Même s'il s'agit d'étudier de grands textes du passé, le fait de partir des traces stéréotypées qu'on en trouve dans les médias contemporains permet d'emblée de convaincre les élèves de la nécessité de les connaître. Un stéréotype du passé

qui est absent des discours d'aujourd'hui est un schéma mort, dont l'étude n'intéresse que les érudits. Un exercice intéressant pour favoriser l'appropriation des stéréotypes actuels consisterait à présenter aux élèves un corpus de publicités, de BD, d'extraits de romans... voire de manuels scolaires où les stéréotypes abondent, en leur demandant simplement de l'observer et d'en dégager des éléments de définition du phénomène.

Une initiation graduelle

Il est clair par ailleurs que l'appropriation d'une culture étrangère se fait toujours graduellement. Les nouvelles représentations la concernant doivent donc être enseignées par étapes, dans l'ordre de leur utilité et de leur complexité. Il est vain de demander aux élèves de « dépasser » ou de « problématiser » des conceptions ou des représentations qu'ils ne maîtrisent pas encore, même si elles constituent des stéréotypes pour le maître : pour pouvoir dépasser et démystifier un savoir, il faut d'abord s'en être façonné une idée stable.

On ne peut ignorer à ce propos la lenteur de l'acquisition des savoirs culturels : étant donné leur caractère global, l'acquisition de nouveaux modèles ne peut se faire que pas à pas, palier par palier (cf. Béguin, 1982), et dans une interaction double, entre le maître et l'apprenant d'une part, et entre les activités de réception et de production d'autre part. Soulignons, encore une fois ici, le danger qu'il aurait à plaquer un discours dénonciateur d'enseignant sur des signes dont les élèves ne perçoivent pas encore la stéréotypie.

De l'usage participatif à la mise à distance critique

Enfin, il paraît clair que l'intégration de stéréotypes de plus en plus variés relatifs à une culture nouvelle doit déboucher progressivement sur la capacité de les mettre à distance, d'en décoder les effets psychologiques, éthiques, esthétiques, pragmatiques et d'en percevoir l'ambivalence. Pour ce faire, l'enseignant peut recourir à

toute une palette de procédures : il peut s'agir tantôt d'analyser des stéréotypes, tantôt de les comparer avec d'autres issus d'autres corpus, tantôt de les réexploiter de manière subversive. Il serait pertinent dans ce cadre de problématiser comme telle la notion de stéréotype au départ d'un corpus qui la met en évidence, puis d'inviter les élèves à analyser leurs propres stéréotypes pour ensuite en jouer en les exploitant eux-mêmes d'une manière parodique ou dialectique.

On le voit, quand on considère leurs usages dans une perspective interculturelle, les stéréotypes donnent prise à des exploitations didactiques nombreuses et variées qui peuvent s'avérer des plus fécondes non seulement pour la formation intellectuelle des élèves, mais aussi pour leur développement psychologique et moral.

Conclusion

Cet article avait pour but de mettre en lumière le caractère pluriel et complexe de la problématique du stéréotype et son caractère central dans la réflexion sur l'enseignement-apprentissage, en particulier lorsqu'il s'agit de former des apprenants à une culture étrangère. Mon bonheur serait donc complet si cette analyse incitait l'un ou l'autre de mes lecteurs à mener des expériences d'enseignement nouvelles centrées sur l'appropriation et la problématisation de ces phénomènes essentiels pour la didactique des langues-cultures. Il s'agit de comprendre en somme qu'enseigner une culture, c'est toujours à la fois travailler *contre* les stéréotypes et *avec* eux : et c'est dans ce va-et-vient entre la distance et l'adhésion que se joue non seulement le sens des discours que nous recevons et produisons, mais aussi celui du monde qui s'offre à nos regards.

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

Bibliographie

- AMOSSY R., 1991, *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*, Paris : Nathan.
- AMOSSY R., HERSCHBERG-PIERROT A., 1997, *Stéréotypes et clichés*, Paris : Nathan.
- AMOSSY R., ROSEN E., 1982, *Les discours du cliché*, Paris : CDU-SEDES.
- BARTHES R., 1978, *Leçon*, Paris : Seuil.
- BÉGUIN A., 1982, *Lire-écrire. Pratique nouvelle de la lecture au Collège*, Paris : L'École.
- BOUCHÉ CL., 1974, *Lautréamont. Du lieu commun à la parodie*, Paris : Larousse, Thèmes et textes.
- CHARTIER A.-M., HÉBRARD J., 1989, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, Paris, Service des Études et Recherches, Bibliothèque Publique d'Information.
- COLLÈS L., 1994, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- COUVREUR M., DEZUTTER O., VERVIER A., 1990, *Entendons-nous*, Bruxelles : Didier Hatier.
- DUFAYS J.-L., 1991a, « Dictionnaires, clichés et doxa : voyage en stéréotypie », in *Le français aujourd'hui*, n° 94, *Des dictionnaires*, pp. 27-35.
- DUFAYS J.-L., 1991b, « Lire avec les stéréotypes. Les conditions de la lecture littéraire en classe de français », in *Enjeux*, n° 23, *Aimer lire*, Namur, pp. 5-18.
- DUFAYS J.-L., 1993a, « Patrimoine anthologique et stéréotypes culturels. Images de l'Afrique dans les manuels de littérature française en Belgique francophone (1960-1990) », in P. HALEN et J. RIESZ (dir.), *Images de l'Afrique et du Congo/Zaïre dans les lettres belges de langue française et alentour*, Bruxelles : Textyles-éditions ; Kinshasa : Éd. du Trottoir, pp. 101-112.
- DUFAYS J.-L., 1993b, « Initier à la conscience des stéréotypes : un enjeu éthique essentiel du cours de français », in *Enjeux*, n° 29, pp. 47-59.

- DUFAYS J.-L., 1993c, « Stéréotypes et respect des différences », in N. DE SMET et N. RASSON (dir.), *À l'école de l'interculturel. Pratiques pédagogiques en débat*, Bruxelles : Vie ouvrière, pp. 31-36.
- DUFAYS J.-L., 1994, *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège : Mardaga, Philosophie et langage.
- DUFAYS J.-L., 1997, « Stéréotypes et didactique du français. Histoire et état d'une problématique », in *Études de linguistique appliquée*, 107, pp. 315-328.
- DUFAYS J.-L., 2001, « La princesse lointaine. Quelques avatars littéraires d'un stéréotype médiéval », in *Carnets des échanges interdépartementaux UCL - UMass*, n° 2, Stéréotypie et images de femmes - 2, 2001, pp. 23-53.
- DUFAYS J.-L., 2002, « Esterotipo y teoría de la literatura: los fundamentos de un nuevo paradigma », in *Anthropos*, 196, pp. 116-126.
- DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D., 2005, *Pour une lecture littéraire. Histoire, théorie, pistes pour la classe*, Bruxelles : De Boeck, Collection Savoirs en pratique (édition revue et augmentée de *Pour une lecture littéraire. 1. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français*, Bruxelles : De Boeck-Duculot, 1996, Collection Formation continuée).
- DUFAYS J.-L., KERVYN B., 2003, « Le rôle des stéréotypes dans l'écriture fictionnelle au Collège », in *Enjeux*, n° 57, pp. 53-64.
- DUNETON CL., PAGLIANO J.-P., 1978, *Anti-manuel de français*, Paris : Seuil, Collection Points Actuels, 30.
- ECO U., 1983a, *Lector in fabula*, Paris : Grasset.
- ECO U., 1985b, *Apostille au Nom de la rose*, Paris : Grasset.
- FORQUIN J.-Cl., 1989, *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles : De Boeck.
- FOUREZ G., 1994, *Alphabétisation scientifique et technique. Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences*, Bruxelles : De Boeck Université.

- GALISSON R., 1994, « Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France. État des lieux et perspectives », in *Revue française de pédagogie*, n° 108, juillet-août-septembre, pp. 25-37.
- GALISSON R., 1995, « Les palimpsestes vervaux : des actualisateurs et révélateurs culturels remarquables pour publics étrangers », in *Études de linguistique appliquée*, n° 97, pp. 104-128.
- GARAUD Chr. (dir.), 2001, *Sont-ils bons ? Sont-ils méchants ? Usages des stéréotypes*, Paris : Champion.
- GALTIER R. (dir.), 2001, « Le stéréotype », in *Actes du 21^e colloque d'Albi Langages et signification*, Toulouse : CALS/CPST.
- GENETTE G., 1982, *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris : Seuil, Collection Poétique.
- GOULET A. (éd.), 1994, « Le stéréotype. Crise et transformation », in *Actes du colloque de Cerisy-la-Salle*, Caen : Presses universitaires de Caen.
- GREIMAS A. J., 1970, *Du sens*, Paris : Seuil.
- HERSCHBERG-PIERROT A., 1980, « Problématique du cliché. Sur Flaubert », in *Poétique*, n° 43, pp. 334-345.
- HUYNH J.-A., 1991, « Lorsque leurs yeux se croisèrent, il sut alors que cette nuit... Stéréotypes, écritures, lectures », in *Le français aujourd'hui*, n° 93, pp. 73-85.
- LEYENS J.-Ph., YZERBYT V., SCHADRON G., 1996, *Stéréotypes et cognition sociale*, Liège : Mardaga.
- MARGARITO M., 1995, « Paris Italianissimo ? Dénominations italiennes des pages jaunes : lexique, stéréotypes, image des autres », in *Études de linguistique appliquée*, n° 97, pp. 31-41.
- PAULHAN J., 1941, *Les Fleurs de Tarbes, ou la Terreur dans les Lettres*, Paris : Gallimard, Folio essais.
- PERRIN-NAFFAKH A.-M., 1985, *Le cliché de style en français moderne*, Lille : Presses universitaires de Lille.
- PLANTIN Chr. (éd.), 1993, *Lieux communs, topoï, stéréotypes, clichés*, Paris : Kimé.

PUGIBET V., 1983, « Des stéréotypes de la France et des Français chez des étudiants mexicains », in *Le français dans le monde*, n° 181, pp. 45-53.

Recherches, 1989, « Apprentissages et stéréotypes », n° 10.

RIFATERRE M., 1979, *La production du texte*, Paris : Seuil.

SANTONI G., 1983, « Stéréotypes, contextes visuels et dimensions sociales », in *Le français dans le monde*, n° 181, pp. 84-94.

VYGOTSKY L. S., 1985, *Pensée et langage*, Paris : Éditions sociales/Messidor.

YAGUELLO M., 1988, *Catologue des idées reçues sur la langue*, Paris : Seuil, Collection Point virgule.