

éla
Revue
de
Didactologie des langues-cultures
n° 107, juillet-septembre 1997

**STÉRÉOTYPES ET DIDACTIQUE DU FRANÇAIS :
HISTOIRE ET ÉTAT D'UNE PROBLÉMATIQUE**

Résumé : Qu'ils affectent l'elocutio, la dispositio ou l'inventio des discours, qu'ils relèvent de la culture « cultivée » ou de la culture de masse, et qu'ils soient énoncés et reçus au premier, au deuxième ou au troisième degré, les stéréotypes défient l'enseignement-apprentissage des langues-cultures par leur omniprésence. Qui plus est, leur statut didactique est éminemment paradoxal du fait qu'ils sont à la fois des connaissances à maîtriser, des écueils à dépasser et des composantes inéluctables des interactions professeur-élèves. Cette ambivalence paraît constitutive de toute production et de toute réception des discours et sa prise en compte éclaire d'une manière intéressante l'évolution de l'enseignement du français langue maternelle. Elle aide en outre à poser les bases d'un modèle d'intervention didactique susceptible de favoriser une appropriation durable et dialectique des stéréotypes.

INTRODUCTION

La problématique du stéréotype connaît depuis quelques années 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 sociale¹, la stéréotypie semble aujourd'hui perçue tout à la fois comme un concept théorique clé et comme un révélateur des valeurs et des incertitudes de notre civilisation.

Les rapports des stéréotypes avec l'enseignement restent pourtant un domaine peu étudié², sans doute en raison de la réputation peu flatteuse que connaissent ces phénomènes depuis le romantisme : pour la plupart des enseignants, les stéréotypes n'ont pas leur place dans le processus

1. Cf. notamment les travaux d'Amossy et Rosen (1982, 1991), d'Herschberg Pierrot (1980), de Riffaterre (1979), de Leyens, Yzerbyt et Schadron (1996), ainsi que les Actes des colloques organisés sur ce thème à Lyon (1992) et à Cerisy (1994). Cf. aussi mon essai *Stéréotype et lecture* (1994). Cf. enfin la toute récente et remarquable synthèse de R. Amossy et A. Herschberg Pierrot (1997).

2. On peut tout au plus signaler, en dehors de mes propres travaux, un chapitre de l'*Anti-manuel de français* de Claude Duneton et Jean-Pierre Pagliano (1978), un chapitre du livre d'Annette Béguin *Lire-écrire* (1981), un numéro de la revue *Recherches* (n° 9, *Stéréotypes et apprentissages*, 1989) et quelques articles isolés (Pugibel 1983, Santoni 1984, Huynh 1991).

scolaire, parce qu'ils incarnent ce qu'il convient de rejeter pour former valablement les esprits³.

Il me semble pour ma part que la stéréotypie exerce des fonctions didactiques essentielles, dont l'ignorance peut s'avérer des plus dommageables tant pour les enseignants que pour les apprenants. Pour étayer cette idée, je résumerai d'abord ce que l'on sait aujourd'hui de l'extension du phénomène et de son caractère problématique.

1. LA PROBLÉMATIQUE DU STÉRÉOTYPE

1. 1. 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 connotées⁴ et tendant à produire un effet de déjà lu ou de déjà entendu. Dans les exemples qui précèdent, le clichage 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 les 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 charme discret du Pôle Nord. J'ai même vu des lapons heureux, quoiqu'un iceberg puisse en cacher un autre... »)⁵. 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

3. On rappellera ici que la didactique est une discipline moderne, née dans la foulée des utopies de la fin des années 60 : ses premiers promoteurs avaient davantage à l'esprit l'idéal du héros romantique qui se construit tout seul contre les cadres préétablis de la culture bourgeoise que l'idéal de l'ancrage collectif des savoirs dans la durée.

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

5. Cf. Dutourd, Jean. 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 ».

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 « thématico-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 occidentales.

- Des *représentations socioculturelles* enfin. Celles-ci peuvent concerner des individus célèbres (hommes politiques, sportifs, artistes...), des personnages (ethnies, peuples, professions, classes d'âge)⁶, des lieux (la France, la ville, la banlieue, le bureau), des objets (le vélo, le livre, le vin), des institutions (l'Église, l'École, la littérature), des disciplines (le droit, les mathématiques, la psychanalyse), des époques (le Moyen Âge, le XVIII^e s.), des mouvements culturels (le romantisme, la modernité), des phénomènes culturels (le cinéma, l'informatique, la pollution), des expériences (la mort, la peur, le chômage) ou encore des concepts (Dieu, 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, son cortège de référents conventionnels⁷. 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 » familier aux lecteurs des *ÉLA*, le lexique est inséparable de la culture qui l'irrigue, c'est parce que la culture est à proprement parler *clichée dans les mots*.

1. 2. 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 des clichés d'*elocutio*, de *dispositio* et d'*inventio* diffusés par la télévision, le cinéma, la chanson, les

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

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

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, 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. Quoiqu'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.

1. 3. 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 phénomène⁸ se dégagent cinq traits pertinents :

- 1) la fréquence : un stéréotype est une signe qu'on réitère abondamment ;
- 2) le semi-figement : tout stéréotype associe au moins deux éléments qui apparaissent comme quasi soudés⁹ l'un à l'autre ;
- 3) l'ancrage dans la mémoire collective : un stéréotype est reconnaissable par une large part de la société où il circule ;
- 4) 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 siècles¹⁰ ;
- 5) l'ambivalence axiologique¹¹ : 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 belles, vraies, bonnes, légitimes et utiles¹². Cette ambivalence, généralement ignorée des dictionnaires (et parfois niée contre l'évidence par certains critiques)¹³, 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.

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

9. 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 ».

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

11. Cf. Amossy, 1991 : 35-41.

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

13. 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.

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.

1. 4. 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 hypertextuels » (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 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 des stéréotypies énoncées avec gravité (comme celles qui accompagnent les envolées lyriques de Chateaubriand ou de Lamartine).

1. 5. Généralité du phénomène

Il faut aller plus loin et s'aviser d'une réalité gênante : du fait de son ambivalence, le stéréotype 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 public. 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 est des plus relatifs : les individus 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.

Voilà qui n'arrange pas *a priori* les affaires du didacticien. 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 concevoir une approche didactique de ces stéréotypes ?

2. QUELLE PLACE POUR LES STÉRÉOTYPES DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES-CULTURES ?

2. 1. 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.

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.

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.

2. 2. 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 escient. 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 ¹⁴.

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 sémiotique ¹⁵ et de la psychologie cognitive nous ont appris 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.

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, écrime, roubardise... C'est, en même temps une certaine image de la langue française, belle, pure, universelle ¹⁶, 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.

Les choses sont-elles différentes en matière de littérature ? À quoi se résume 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 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 communica-

14. Cf. Fourez, 1994 : 94-95.

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

16. À ce propos, cf. Yaguello, 1988 : 115-118.

tion. Il y va d'une loi fondamentale de la pédagogie qu'a bien mise en lumière Jean-Claude Forquin dans son 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 étrangers. 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 étrangers qui n'ont pas été immergés dans la société dont ils apprennent la langue ont plus de peine à identifier les stéréotypes socioculturels qu'à reconnaître les clichés littéraires véhiculés par la culture livresque.

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.

2.3. 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.

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.

3. LES STÉRÉOTYPES DANS L'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

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 ordinaire. 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'enseignement du français aux natifs ¹⁷.

3. 1. 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, puis 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 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.

3. 2. La conception moderne

Le grand mouvement de réforme qui bouleverse l'enseignement au cours des années soixante provoque l'inversion radicale du paradigme

17. Le rapide panorama qui suit concerne surtout l'histoire de l'enseignement du français langue maternelle en France et en Belgique. Il s'appuie sur diverses études qui ont été réalisées à ce propos, notamment par Chartier et Hébrard 1989. Cf. aussi Dufays, Gemenne et Ledur 1996.

antérieur : reniant violemment ce qu'elle avait jusque là vénéré, l'école n'aura désormais de cesse d'exclure les stéréotypes.

Les maîtres mots¹⁸ 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. 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* et ses pareils, 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.

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 perpétratrice de stéréotypes et une machine à ordonner le monde, la littérature devient à l'inverse un instrument de lutte contre les conformismes de toutes sortes.

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

3. 3. 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 pédagogues et de didacticiens comme Meirieu, Perrenoud ou 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 l'objectif moderne de dépassement critique desdits modèles.

18. Ils sont par exemple repérables dans les instructions officielles belges des années 70.

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 tel paradigme revient à reconnaître au stéréotype son ambivalence naturelle : celui-ci cesse d'être l'objet d'un discours 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 ma propre réflexion. Il me semble en effet que la perspective globale qui est la sienne 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 l'apprentissage des stéréotypes de l'autre, dont l'usage me permettra de le rencontrer au sein de sa culture et la mise à distance (par la comparaison, le jeu, la réécriture) des stéréotypes qui organisent mes propres représentations du monde (cf. Dufays, 1993c, Collès, 1994).

4. VERS UNE DIDACTIQUE DU STÉRÉOTYPE

Cela dit, quels stéréotypes enseigner, quand et comment ? Cette triple question qui se pose tout naturellement à ce stade de la réflexion a déjà reçu des réponses substantielles dans divers ouvrages et articles (Beguïn, 1982, *Recherches*, 1989, Dufays, Gemenne et Ledur, 1996). Plutôt que de repasser en revue toutes ces propositions, je voudrais me borner ici à dresser le cadre au sein duquel toute intervention didactique relative aux stéréotypes me semble aujourd'hui devoir s'inscrire. En l'occurrence, cinq principes simples me paraissent pouvoir être formulés.

4. 1. Rompre avec la hantise de l'originalité

Un premier impératif qui découle des réflexions qui précèdent est la nécessité pour l'enseignement de rompre en partie au moins avec l'obsession de l'originalité. Dans la mesure en effet où aucun niveau de connaissance ne peut prétendre échapper complètement à l'effet de banalité, l'apprentissage apparaît comme une progression à travers des niveaux de stéréotypes de plus en plus complexes. Peu importe *a priori* que les connaissances soient perçues par l'enseignant comme originales ou non : seule compte d'abord leur pertinence aux yeux des élèves. Autrement dit, il convient que le professeur fasse abstraction de sa propre saturation à l'égard des stéréotypes et se rende compte que, pour l'élève, bien des savoirs dits usés paraissent neufs et significatifs.

4. 2. Partir des stéréotypes des élèves

En deuxième lieu, il me semble que tout travail en classe sur les stéréotypes devrait prendre pour point de départ l'état des connaissances déjà acquises par les apprenants, partir du niveau réel qui est le leur. Cela suppose que l'enseignant commence par s'informer des stéréotypes déjà là dans la classe, et, comme il n'a pas en face de lui un individu mais un

groupe, il lui faudra dégager un niveau de compétence stéréotypique moyen. L'essentiel est qu'il évite la violence symbolique qui consisterait à dévaloriser a priori les stéréotypes auxquels les élèves adhèrent, et même qu'il consente à les exploiter dans ses séquences d'enseignement, quand bien même ils proviendraient de textes peu légitimés.

À ce stade de l'appropriation, qui concernera surtout les classes les plus jeunes (du primaire au début du secondaire), il est sans doute peu utile 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.

4. 3. Partir des stéréotypes présents dans les discours contemporains

Un troisième principe consiste à enseigner les stéréotypes au départ de leurs usages actuels. Même pour étudier ceux qui sillonnent les grands textes du passé, partir des actualisations qui en sont faites dans les médias contemporains permet d'emblée aux élèves (comme à l'enseignant) de se convaincre de la nécessité qu'il y a de les maîtriser. Un stéréotype du passé qui est absent des discours d'aujourd'hui est un stéréotype mort, et son étude n'intéresse que les érudits.

4. 4. Une initiation graduelle

Il est certain par ailleurs que l'acquisition des nouveaux modèles langagiers doit avoir un caractère graduel. La maîtrise des stéréotypes ne peut s'enseigner que progressivement, dans l'ordre de leur utilité et de leur complexité. Il est vain de demander aux élèves de « dépasser » ou de « problématiser » des connaissances 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 en avoir quelque idée.

On soulignera à ce propos le caractère particulièrement lent de l'acquisition des stéréotypes liés à la langue et à la culture : vu le caractère global des savoirs et des savoir-faire à intégrer, l'acquisition de nouveaux modèles ne peut se faire que pas à pas, palier par palier (cf. Béguin, 1981), et dans un processus d'interaction double, entre maître et apprenant, et entre la réception et la production (seule condition pour une véritable intégration).

4. 5. De l'usage participatif à la mise à distance critique

Enfin, il paraît clair que l'approche des stéréotypes doit déboucher progressivement (au moins à la fin de la scolarité) sur la capacité pour les élèves de les mettre à distance, d'en décoder les effets psychologiques, éthiques, esthétiques, pragmatiques et d'en percevoir l'ambivalence. Pour ce faire, tous les types de manipulations sont envisageables : 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 intéressant par exemple 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, les stéréotypes donnent prise à des exploitations didactiques nombreuses et variées qui pourraient s'avérer des plus fécondes pour la formation intellectuelle et morale des élèves.

CONCLUSION

J'ai conscience en achevant le présent article de n'avoir apporté qu'une réponse partielle, provisoire et rapide aux questions que j'ai voulu aborder. J'espère seulement avoir mieux fait percevoir le caractère pluriel et complexe de la problématique du stéréotype et son caractère central dans la réflexion sur les missions de l'enseignement-apprentissage. Mon bonheur serait déjà grand si ces quelques pages pouvaient inciter l'un ou l'autre de mes lecteurs à poursuivre des recherches autour de cette question tellement révélatrice des contradictions où tente aujourd'hui de se mouvoir la didactique des langues-cultures.

Jean-Louis DUFAYS

Université catholique de Louvain

CEDILL – Centre d'étude en didactique des langues et littératures romanes

Le présent article applique les recommandations orthographiques du Conseil supérieur de la langue française.

BIBLIOGRAPHIE

- AMOSSY, Ruth. 1991. *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*. Paris : Nathan.
- AMOSSY, Ruth et HERSCHBERG PIERROT, Anne. 1997. *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société*. Paris : Nathan.
- AMOSSY, Ruth et ROSEN, Elisheva. 1982. *Les discours du cliché*, Paris : CDU-SEDES.
- BÉGUIN, Annette. 1981. *Lire-écrire. Pratique nouvelle de la lecture au Collège*. Paris : L'École.
- BOUCHÉ, Claude. 1974. *Lautréamont. Du lieu commun à la parodie*. Paris : Larousse, coll. Thèmes et textes.
- COLLÈS, Luc. 1994. *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. Bruxelles : De Boeck-Duculot, coll. Formation continuée.
- DUFAYS, Jean-Louis. 1991a. « Dictionnaires, clichés et doxa : voyage en stéréotypie ». *Le français aujourd'hui*, n° 94, *Des dictionnaires*, pp. 27-35.
- 1991b. « Lire avec les stéréotypes. Les conditions de la lecture littéraire en classe de français ». Dans *Enjeux*, n° 23, *Aimer lire*, Namur, pp. 5-18.
- 1993a. « Patrimoine anthologique et stéréotypes culturels. Images de l'Afrique dans les manuels de littérature française en Belgique francophone (1960-1990) ». Dans HALEN, Pierre et RIESZ, Janos (dir.). *Images de l'Afrique et du Congo/Zaire dans les lettres belges de langue française et alentour*. Bruxelles : Textyles-éditions et Kinshasa, Éd. du Trottoir, pp. 101-112.
- 1993b. « Initier à la conscience des stéréotypes : un enjeu éthique essentiel du cours de français ». Dans *Enjeux* n° 29, pp. 47-59.

- 1993c. « Stéréotypes et respect des différences ». Dans DE SMET, Noëlle et RASSON, Natalie (dir.). *À l'école de l'interculturel. Pratiques pédagogiques en débat*. Bruxelles : Vie ouvrière, pp. 31-36.
- 1994. *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Liège : Mardaga, Philosophie et langage.
- DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis, LEDUR, Dominique 1996. *Pour une lecture littéraire. 1. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français*. Bruxelles, de Boeck-Duculot, Coll. Formation continuée.
- DUNETON, Claude, et PAGLIANO, Jean-Pierre. 1978. *Anti-manuel de français*. Paris : Seuil, Coll. Points Actuels, 30.
- ECO, Umberto. 1985a. *Lector in fabula*. Paris : Grasset.
- . 1985b. *Apostille au Nom de la rose*. Paris : Grasset.
- FORQUIN, Jean-Claude. 1989. *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.
- FOUREZ, Gérard. 1994. *Alphabétisation scientifique et technique. Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences*. Bruxelles : De Boeck Université.
- GALISSON, Robert. 1994. « Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France. État des lieux et perspectives ». *Revue française de pédagogie*, n° 108, pp. 25-37.
- GALISSON, Robert. 1995. « Les palimpsestes verbaux : des actualisateurs et révélateurs culturels remarquables pour publics étrangers ». *ÉLA*, n° 97, pp. 104-128.
- GOULET, Alain (éd.). 1994. *Le stéréotype. Crise et transformation. Actes du colloque de Cerisy-la-Salle*. Caen : Presses universitaires de Caen.
- HERSCHBERG PIERROT, Anne. 1980. « Problématique du cliché. Sur Flaubert ». *Poétique*, n° 43, pp. 334-345.
- HUYNH, Jeanne-Antide. 1991. « Lorsque leurs yeux se croisèrent, il sut alors que cette nuit... Stéréotypes, écritures, lectures ». Dans *Le français aujourd'hui*, n° 93, pp. 73-85.
- LEYENS, Jacques-Philippe, YZERBYT, Vincent et SCHADRON, Georges. 1996. *Stéréotypes et cognition sociale*. Liège : Mardaga.
- MARGARITO, Mariagrazia. 1995. « Paris Italianissimo ? Dénominations italiennes des pages jaunes : lexique, stéréotypes, image des autres ». *ÉLA* n° 97, pp. 31-41.
- PERRIN-NAFFAKH, Anne-Marie. 1985. *Le cliché de style en français moderne*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- PLANTIN, Christian (éd.). 1993. *Lieux communs, topoï, stéréotypes, clichés*. Paris : Kimé.
- PUGIBET, Véronica. 1983. « Des stéréotypes de la France et des Français chez des étudiants mexicains ». *Le français dans le monde* n° 181, pp. 45-53.
- Recherches*. 1989. *Apprentissages et stéréotypes* n° 10.
- RIFFATERRE, Michael. 1979. *La production du texte*. Paris : Seuil.
- SANTONI, Georges. 1983. « Stéréotypes, contextes visuels et dimensions sociales ». *Le français dans le monde* n° 181, pp. 84-89.
- YAGUELLO, Marina. 1988. *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris : Seuil, Coll. Point virgule.