

Stéréotyper, suspendre, rouvrir : le chantier sans fin de la lecture et de l'apprentissage

Jean-Louis DUFAYS

Université catholique de Louvain - CEDILL

Après tant de colloques, d'ouvrages et d'articles consacrés aux stéréotypes dans les différents champs des sciences humaines, il était temps que l'on aborde de front l'étude du processus qui prévaut à leur fabrication. On s'avise en effet de plus en plus que le fait de s'intéresser au stéréotypage plutôt qu'au seul stéréotype provoque un déplacement de perspective fécond, susceptible de renouveler de manière significative l'analyse du concept dans son ensemble. En ce qui me concerne, ayant partagé mes recherches depuis 15 ans entre deux champs disciplinaires – la théorie de la littérature et de la lecture d'une part, la didactique du français d'autre part –, je voudrais saisir l'occasion de ce colloque pour montrer que le concept de stéréotypage met en lumière des convergences de fonctionnement fondamentales qui justifient leur théorisation conjointe.

Pour ce faire, mon exposé abordera les trois questions suivantes :

- 1° Comment définir le stéréotypage ?
- 2° Que dire du stéréotypage dans le processus de lecture ?
- 3° Qu'en est-il du stéréotypage dans le processus d'apprentissage ?

1° Comment définir le stéréotypage ?

L'un des problèmes de la notion de stéréotypage, comme de celle de stéréotype, est la tendance à l'utiliser de manière extrêmement large et diffuse, sans préciser les limites de son champ d'extension. Quoique j'aie moi-même été tenté jadis par une théorie de la stéréotypie généralisée, je tiens beaucoup à revenir sur les critères de définition du stéréotype, que je voudrais ici reformuler en me situant du point de vue de la production de ce phénomène.

En l'occurrence, il me semble d'abord nécessaire ici de rappeler ce que le caractère multidisciplinaire du présent colloque montre déjà à l'envi, à savoir que le stéréotypage peut concerner des éléments de natures des plus diverses. En effet,

- on peut d'abord stéréotyper *du langage*, en associant de manière semi-figée des unités verbales. Pensons par exemple aux expressions usées du genre *une adorable candeur, des bocages verdoyants*, au style pathétique du Romantisme, à l'écriture « objective » du Nouveau Roman... ;
- on peut aussi stéréotyper *des éléments textuels qui relèvent de la structure* linéaire et configurationnelle de tel ou tel genre discursif. Songeons ici au plan thèse antithèse-synthèse dans la dissertation, aux fonctions narratives du conte merveilleux, aux personnages types du western... ;
- le stéréotypage peut encore consister à mobiliser *des représentations* simplifiées. Il affecte dans ce cas *des unités cognitives, des généralisations non vérifiées, des maximes idéologiques* relevant de la *doxa*, comme par exemple l'innocence des enfants, la bêtise des Belges, l'impérialisme des Américains...

Cette diversité des niveaux possibles du stéréotypage explique que le processus soit appréhendable selon *différents points de vue*, qui vont de la sociologie à la psychologie sociale en passant par la communication sociale, la (socio) linguistique, l'analyse du discours, l'analyse littéraire et les sciences de l'éducation (AMOSSY 1991, DUFAYS 1994, LEYENS, YZERBYT & SCHADRON 1996, AMOSSY & HERSCHBERG-PIERROT 1997).

En second lieu, il convient de préciser que le stéréotypage est un processus qui s'inscrit dans la socialité et dans la durée d'une double manière : un stéréotype est toujours le résultat d'une longue et multiple répétition dont l'origine paraît moins individuelle que collective et anonyme et, contrairement aux phénomènes de mode, il affecte la mémoire commune à long terme.

Par ailleurs, le stéréotypage tend à associer de manière privilégiée plusieurs éléments, au point de rendre leur association quasi automatique. Pour autant, il s'agit moins d'un figement définitif, que de ce que Greimas appelait un semi-figement¹ : dans le stéréotype, les constituants sont comme collés l'un à l'autre et au contenu qu'ils servent à désigner.

Enfin, le stéréotypage apparaît comme un processus particulier de *production de sens*, qui, dans les faits, relève prioritairement de la *réception*. Non seulement, il est clair qu'on peut (semi) figer des propos ou des représentations aussi bien en parlant ou en écrivant qu'en écoutant et en lisant, mais il y a plus : le stéréotype, le cliché sont d'abord *des effets* de sens et de valeur qui n'ont de réalité que s'ils sont perçus par une collectivité de récepteurs. Même si l'on peut, comme Baudelaire dans ses *Fusées*, poursuivre l'idéal esthétique de « créer un poncif »², il ne dépend pas d'un auteur seul de décider que ce qu'il dit ou écrit relève du stéréotype, il faut en outre (et d'abord) qu'un ensemble de lecteurs ou d'auditeurs partagent la perception de cet effet-là. Autrement dit, pour pouvoir créer soi-même un poncif, il faut nécessairement se dédoubler, se placer du point de vue du récepteur de ses propres propos. Un lieu commun, disait Paulhan dans *Les Fleurs de Tarbes* (1941), est

¹ Le concept de semi-figement vient de Greimas (1960), qui a opportunément distingué sur cette base les syntagmes figés (comme *battre pavillon, chercher midi à quatorze heures*) des syntagmes semi-figés (comme *verser des torrents de larmes, courir dans les frais bocages*). Sur le plan linguistique, le figement complet et définitif, qui ôte aux phénomènes leur caractère fluctuant et donc leur dimension axiologique, caractérise plutôt ces idiomatismes que sont les locutions, les proverbes et les dictons.

² « Créer un poncif, c'est le génie. Je dois créer un poncif », écrit-il dans *Mon cœur mis à nu* (1859-1866), in *Œuvres complètes*, vol. 1, Paris Gallimard, 1976 (Bibliothèque de la Pléiade), p. 678.

toujours la parole d'un autre dont je ne veux pas, et donc quelque chose que l'on reçoit. Il en va de même du stéréotype, dont le lieu commun n'est qu'une sous-catégorie : ce qu'on produit soi-même, on ne le conçoit (presque ?) jamais comme un stéréotype. On peut en conclure que dire d'autrui qu'il sacrifie au stéréotypage revient en quelque sorte à le stéréotyper soi-même !

Stéréotyper apparaît dès lors comme un acte axiologiquement intéressé, engagé, qui révèle notre idéologie et nos valeurs tout autant que celles des sujets que nous prétendons juger. Du coup, l'acte comme la production qui en résulte apparaissent comme fondamentalement problématiques et réversibles.

Ce dernier trait est fondamental, car c'est lui qui distingue le stéréotype au sens ordinaire du terme de ces stéréotypies « neutres » que les cognitivistes et les linguistes nomment *schémas*, *scripts*, *frames*, *structures*... Autrement dit, il ne suffit pas qu'un phénomène soit semi-figé, récurrent, collectif, durable, inoriginé et automatique pour relever de la stéréotypie ; il faut encore *qu'il fasse problème* sur l'un ou l'autre des plans suivants :

- sur le plan informationnel et esthétique (si on se situe dans le cadre d'une esthétique moderne qui valorise l'effet de surprise), c'est un signe *banal*, prévisible, rebattu, usé et donc dénué de valeur ;
- sur le plan psychologique, c'est un signe intellectuellement *faible*, qui trahit le manque d'autonomie et de personnalité, et donc la dépendance, voire l'aliénation de son utilisateur ;
- sur le plan référentiel, c'est un signe *simpliste*, *réducteur*, trop général ou trop abstrait, voire carrément *erroné*, et en tout cas *inadéquat*, qui trahit un déficit de concrétude, de précision et de complexité ;
- sur le plan éthique, enfin (toujours s'il s'agit d'une représentation), c'est un signe *injuste*, discriminatoire, violent à l'égard des réalités et des personnes à qui on l'applique.

Le stéréotype apparaît ainsi comme un acte insupportable, car usé, simpliste, mensonger, immoral, mais il faut insister sur le fait que ces reproches concernent le stéréotypage des autres, et ne pas perdre de vue qu'en même temps, stéréotyper nous est indispensable. Cela peut servir en effet à mieux comprendre un discours ou une réalité complexe (fonction cognitive), à apprendre (fonction pédagogique), à communier avec un groupe (fonction sociale), à transformer des idées ou des représentations en modèles d'action (fonctions pragmatique et éthique), à rendre un fait plus vraisemblable (fonction référentielle), ou encore à rendre « belles » des formes que l'on simplifie (fonction esthétique). Plus fondamentalement, le stéréotypage s'avère indispensable pour parler : c'est là sa fonction linguistique, que pointait déjà Barthes lorsqu'il affirmait que la langue était « fasciste » : « En chaque signe dort ce montre, un stéréotype : je ne puis jamais parler qu'en ramassant ce qui *traîne* dans la langue » (BARTHES 1978 : 15).

Le stéréotypage apparaît donc comme un processus porteur de valeurs diverses et d'une ambivalence fondamentale. La suite de cet article va s'attacher à montrer comment celle-ci se réalise dans les domaines particuliers de la lecture et de l'apprentissage .

2° Qu'en est-il du stéréotypage dans le processus de lecture ?

En ce qui concerne le rôle du stéréotypage dans l'acte de lecture, il s'agit d'abord de voir que toute lecture est précédée d'une série de « précadrages » (générique, historique, biographique, sociologique...) qui se fondent largement sur des connaissances simplifiées et stéréotypées relatives aux genres, à l'histoire, à l'auteur, à son contexte socio-historique. Situer un texte face à ces cadres, c'est donc d'emblée le stéréotyper, avant même d'avoir commencé à le lire.

Ensuite, une fois que se déroule la lecture proprement dite, la compréhension *débute* par un procès de stéréotypage. Soit par exemple la lecture de l'incipit du roman de Simenon *L'horloger d'Everton*³ que je reproduis ici :

Jusque minuit, voire jusqu'à 1 heure du matin, il suivit la routine de tous les soirs, ou plus exactement des samedis, qui étaient un peu différents des autres jours.

Aurait-il vécu cette soirée-là autrement, ou se serait-il efforcé de la savourer davantage, s'il avait prévu que c'était sa dernière soirée d'homme heureux ? Cette question, et beaucoup d'autres, y compris de savoir s'il avait jamais été réellement heureux, il faudrait plus tard qu'il essaie d'y répondre.

Il n'en savait rien, se contentait de vivre, sans hâte, sans problèmes, sans même avoir pleinement conscience de les vivre, des heures si pareilles à d'autres qu'il aurait pu croire les avoir déjà vécues.

Pour comprendre un tel texte, il nous faut d'abord reconnaître des signes déjà connus : des unités « micro » bien sûr (des lettres, des mots, des syntagmes, des structures de phrases), mais aussi ces unités « macro » que sont les conventions thématiques et configurationnelles du genre concerné. En l'occurrence, ici, le lecteur reconnaît, s'il est averti – ou « subit », s'il l'est moins – presque immédiatement :

- une « fonction narrative » typique du genre romanesque : celle qui évoque la situation initiale du sujet héros, marquée par le calme et l'insouciance, voire comme ici la routine, avant qu'un événement de « crise » ne se produise qui le projettera dans l'intrigue narrative ;
- des procédés de l'illusion référentielle (le cadrage temporel précis, mais mâtiné d'incertitude, comme pour mieux donner l'impression que l'on décrit du vrai, la focalisation interne, via le monologue intérieur, sur un personnage aussitôt identifié comme le héros dans lequel on pourra se projeter) ;
- un indice de suspense romanesque (dû au commentaire anticipateur du narrateur, qui constitue ce que Genette appelait une *prolepse* : « aurait-il vécu... s'il avait prévu que ... ? »).

A mesure qu'ils sont reconnus, ces divers signes sont d'emblée *combinés* au sein d'une unité nouvelle, en l'occurrence ici l'histoire spécifique de *L'horloger d'Everton*, qui n'est identique à aucune autre. Mais, en même temps, cette histoire n'est elle-même compréhensible que si elle est ramenée à son tour à des structures préexistantes, qu'Eco (1985a) appelle les *macrotopics*.

³ G. Simenon, *L'horloger d'Everton* (1954), in *Romans*, vol. 2, Paris, Gallimard, 2003 (Bibliothèque de la Pléiade), p. 569.

- En l'occurrence, ce roman qui relate l'histoire d'un veuf confronté à l'escapade meurtrière de son fils de 16 ans, auquel il refusera d'en vouloir et finira par s'identifier, a besoin pour pouvoir être compris d'être intégré dans un schéma psychologique et idéologique, voire anthropologique fondamental, celui qui veut qu'un père a besoin de se prolonger dans son enfant, voire de vivre par procuration le destin qu'il n'a pas pu lui-même assumer.
- Un autre schéma sémantique possible est l'idée que chaque être humain possède en lui un certain potentiel de transgression et que la limite entre l'existence routinière et le passage de la ligne est beaucoup plus ténue qu'il n'y paraît, qu'il suffit d'un instant, d'un rien pour qu'elle se rompe.
- Enfin, il n'est pas douteux qu'un tel récit est assimilable aussi à un schéma narratif canonique où l'état d'équilibre routinier initial est rompu par un « nœud » ou une « complication » (la fugue du garçon, aggravée rapidement par son meurtre), laquelle entraîne une « dynamique » marquée par la traque du fuyard et par le cheminement intérieur du père, et débouche sur un « dénouement », qui conduira lui-même à un nouvel équilibre.

Dire cela ne revient pas à réduire le récit comme tel à des stéréotypes. Cela veut seulement dire que, pour le comprendre, on a besoin de le ramener à du déjà connu. En tant qu'effort de compréhension, toute lecture tend vers un stéréotypage ou un « clichage » (DUFAYS 1994 : 158-160).

Quand la lecture poursuit une finalité fonctionnelle ou strictement référentielle (fût-elle imaginaire), la construction du sens s'arrête là ; le lecteur se satisfait de ce qu'il a compris et n'éprouve guère le besoin de prolonger son travail plus avant. En revanche, quand il a pour objectif de jouir du texte comme d'une œuvre d'art, ou comme d'un travail intense de la pensée, au stéréotypage succède fréquemment *un acte de suspension*, un moment où l'on choisit de renoncer à la clôture du sens et à la fonction référentielle pour valoriser la dimension archétypale et la polysémie des signes (MARGHESCOU 1974) ou pour jouir des indéterminations (ISER 1985). Ce processus peut se produire à tous les niveaux de la lecture : il peut affecter le sens global de l'histoire comme le sens partiel de chaque unité discursive. Ainsi, en ce qui concerne l'incipit de *L'horloger d'Everton*, il est possible de s'arrêter sur la relation ambivalente que le narrateur entretient d'emblée non seulement avec le personnage, dont il semble à la fois complice (au courant de tous ses tropismes) et distant (mettant en cause son indifférence à la vie et son absence de conscience de lui-même), mais aussi avec le lecteur, dont il se fait également à la fois le complice et le maître. Il est possible également de s'attarder sur l'importance des références temporelles (*minuit, 1 heure du matin, tous les soirs, les samedis, les autres jours, cette soirée-là, sa dernière soirée, des heures*) et des termes qui évoquent la répétition (*la routine de tous les soirs, des heures si pareilles à d'autres*).

Une fois qu'on se met à repérer de tels éléments, trois issues sont possibles :

- soit on « colmate les blancs » en cherchant à toute force à les faire signifier – c'est là la démarche qu'Iser tient pour la plus créatrice et qu'il assimile à un acte esthétique ; ici, cela consistera par exemple

à considérer que l'importance des notations temporelles et de l'idée de répétition surdéterminent la caractérisation du personnage, qui est horloger de profession ;

- soit au contraire on maintient les éléments résistants dans leur indétermination et l'on pratique ce que Stierle (1979) appelle une lecture pseudo-référentielle et Steinmetz (1981) une lecture « suspensive » ;
- soit encore on va plus loin en choisissant d'accentuer ces indéterminations, et l'on pratique alors ce que Derrida, de Man et d'autres ont appelé la déconstruction.

Ces processus sont privilégiés dans les conceptions de la lecture littéraire centrées sur la *distanciation critique*, mais une réception qui se veut littéraire peut choisir de s'intéresser tout autant à l'acte d'*ouverture seconde* qui succède à un premier stéréotypage. En l'occurrence, après une première compréhension, deux nouveaux processus sont toujours possibles : la *seconde compréhension*, qui se limite simplement à annuler la première (cela se produit classiquement dans la lecture des récits d'énigme quand une hypothèse globale sur la clé de l'énigme chasse l'autre), et la relance interprétative, qui s'attache à rouvrir le sens. Ici, la relance consistera par exemple à replacer l'histoire du père compréhensif dans un réseau intertextuel comprenant d'autres histoires comparables, ou dans un schéma psychanalytique qui interprète la transgression en termes de réponse à la saturation d'une névrose, ou dans un schéma sociologique qui fait de l'horloger l'emblème de l'aliénation de la petite bourgeoisie, ou encore dans un schéma esthétique-générique qui voit dans ce récit un exemple type de roman réaliste... Toutes ces opérations rouvrent le sens, mais chacune revient en fait à mobiliser un nouveau stéréotypage, applicable à bien d'autres récits, et lui-même susceptible d'une *nouvelle suspension*

Aucune de ces lecture n'est meilleure en soi. J'ai seulement tendance à trouver que celle qui mériterait le plus l'étiquette de « littéraire » est celle qui opte sciemment pour l'alternance des postures, et plus précisément pour le va-et-vient entre l'attribution de sens aussi cohérents que possible et la disposition à les suspendre, à les déconstruire ou à les relancer. On notera d'ailleurs que ce va-et-vient dialectique correspond à la fois à l'espace transitionnel du jeu selon Winnicott, à la lecture littéraire selon Picard et à l'attitude postmoderne dont parle Eco dans son *Apostille au Nom de la rose* (1985b).

Cependant, l'important ici n'est pas de plaider pour tel ou tel mode de lecture, mais de constater que le stéréotypage constitue une opération fondamentale et réitérée de toute lecture, et que, pour qu'une lecture soit riche (en l'occurrence esthétique, mais peut-être aussi philosophique ou spirituelle), elle a besoin tout autant de la diversité et de la cohérence des stéréotypages que des subtilités plus rares de la suspension ou de la déconstruction.

3° Qu'en est-il du stéréotypage dans l'apprentissage ?

Voilà donc pour la place du stéréotypage dans la lecture. Il y aurait évidemment bien d'autres choses à dire à ce sujet, mais mon propos ici étant de m'intéresser aux convergences entre la lecture et l'apprentissage, je

voudrais à présent montrer que, comme la lecture, tout apprentissage, en particulier quand il concerne des langues-cultures (maternelles/premières ou étrangères/secondes), commence par *une phase de stéréotypage* consistant à mobiliser des savoirs (déclaratifs et procéduraux, linguistiques et culturels) déjà-là.

Pour nous en convaincre, prenons d'abord l'exemple de l'apprentissage des structures linguistiques d'une langue étrangère. L'expérience la plus triviale nous apprend que, lorsque nous sommes débutants dans une langue, notre pente naturelle nous pousse à bâtir nos énoncés en recourant aux schèmes tant phonétiques que mélodiques et syntaxiques de notre langue d'origine, lesquels font office pour nous de stéréotypies incontournables. Le dicton « traduttore, traditore » exprime bien l'idée que le passage d'une langue à l'autre entraîne toujours une altération du propos initial, et la raison première en est la force inaliénable du stéréotypage.

Ce processus concerne aussi les apprentissages de type culturel. Apprendre ce qu'est le romantisme, ou le nouveau roman, ou le genre de la tragédie ne peut se faire qu'en rattachant et intégrant les savoirs qui nous sont communiqués à ce propos à différentes strates de nos connaissances antérieures, et, s'il arrive à certaines personnes d'apprendre plus vite ou « mieux » que d'autres, c'est d'abord en raison de l'étendue et la diversité de leurs stéréotypies antérieurement installées.

A ce premier stéréotypage, qui est assimilable, pour la lecture, à l'intégration des savoirs nouveaux dans différents types de précadrages, s'en ajoute aussitôt un second, qui tient, lui, au fait que, pour apprendre un savoir quelconque, j'ai besoin d'en limiter les contours, de m'en construire une représentation simplifiée, mais néanmoins suffisamment durable et partagée, qui relève de la stéréotypie. Il en va de la résistance de tout individu à la « surcharge cognitive » et de la nécessité pour les collectivités de disposer de références communes suffisamment simples pour permettre le partage. Ainsi, d'une part, ce que j'apprends du romantisme, du nouveau roman ou de la tragédie sera toujours altéré par mes stéréotypes antérieurs ; mais d'autre part, cela se limitera toujours à une connaissance assez élémentaire. « Savoir, disait déjà Riffaterre (1980), c'est savoir de clichés ». L'école d'ailleurs n'en est pas tout à fait dupe, qui qualifie elle-même de « scolaires » les formes de savoir les plus mécaniques qu'elle transmet plus ou moins volontairement. Vygotsky (1985) appelait « pseudo-concepts » ou « concepts quotidiens » ces savoirs simplifiés, issus du stéréotypage, qu'il opposait aux concepts proprement dits, « scientifiques » et plus solidement établis, mais dont il soulignait l'utilité et l'inéluctabilité dans le processus d'apprentissage. Ces connaissances quotidiennes élémentaires s'apparentent à ce qu'en didactique des langues étrangères on appelle *l'interlangue* : une maîtrise approximative des règles et du vocabulaire qui permet néanmoins déjà de communiquer.

Mais, comme la lecture, l'apprentissage n'est nullement tenu de s'arrêter au stéréotypage. Sitôt qu'il est stabilisé, tout savoir peut être ensuite l'objet d'une *complexification*, d'une confrontation avec des savoirs nouveaux, qui viennent à leur tour s'intégrer à nos stéréotypies antérieures et en renouveler la structure. Toutefois, la nouvelle construction ainsi réalisée tend elle-même toujours à être ramenée *in fine* à des structures de connaissance préexistantes perçues comme « opératoires ». Ainsi, même lorsque, au terme d'un cours suivi à l'université, nous apprenons à complexifier la connaissance du romantisme que nous avons construite au lycée, notre nouvelle représentation du romantisme n'en restera pas moins limitée, simplifiée sur certains points, et

collectivement partagée. Parce qu'aucune connaissance n'est jamais absolument complète ou originale, qu'on le veuille ou non, tout apprentissage se solde par un certain degré de stéréotypage. Mais ce « certain » a toute son importance, car ce qui compte pour l'école, ce n'est pas d'atteindre la perfection, c'est d'atteindre un seuil déterminé correspondant à l'âge et au profil que l'on a.

Une remarque importante doit être faite ici sur les connivences qui existent bien souvent entre certaines formes de savoir et certaines catégories socioculturelles. Comme l'ont bien remarqué Lahire (1993), Charlot (1999) et quelques autres, moins on a reçu de connaissances « scolaires » dans son enfance et dans son milieu d'origine, plus on aura tendance à résister aux nouveaux savoirs qui nous sont proposés – en les stéréotypant à l'excès – et à les traiter d'une manière qui sera qualifiée de scolaire » par les agents de l'école.

Comme dans la lecture fonctionnelle, dans l'apprentissage *fonctionnel*, le processus s'arrête là : apprendre consiste alors à *intégrer* des savoirs à l'intérieur de cadres cognitifs déjà maîtrisés pour pouvoir les exercer efficacement. Dans un apprentissage à visée critique, survient une phase de *suspension* : l'apprenant choisit d'interrompre le stéréotypage en admettant son ignorance relative et en mettant en œuvre le « doute méthodique » : ce processus, on le sait, constitue la base du travail scolaire et de la recherche scientifique. Il s'illustre par exemple de manière patente dans les ouvrages scientifiques qui se présentent sous la forme de réponse aux « idées reçues » : ceux-ci témoignent bien de l'idée que, pour se faire une idée juste d'un objet quelconque, il convient d'abord de dépasser les stéréotypes qui y sont associés.

Peut venir alors le troisième temps, celui de *la réouverture*, un nouveau processus qui aboutit soit à remplacer les anciens savoirs par de nouveaux, soit à greffer les nouveaux sur les anciens, soit encore à maintenir ces deux savoirs en tension. Cette disponibilité au renouvellement ou à la mise en tension des savoirs correspond à l'*apprentissage réflexif*. Ces démarches rouvrent l'apprentissage, mais elles débouchent sur de nouveaux stéréotypages, et un nouveau va-et-vient dialectique s'installe ainsi entre stéréotyper et suspendre/rouvrir.

Conclusion

On perçoit mieux maintenant, je l'espère, l'intérêt qu'il y avait de comparer le rôle du stéréotypage dans la lecture et dans l'apprentissage. Voilà en effet deux champs d'activités où le stéréotypage apparaît à la fois comme le repoussoir par excellence – lire, apprendre, c'est forcément contrer la simplicité et la banalité – et comme le pivot de plusieurs opérations fondamentales – jusqu'à un certain point, il est impossible de lire et d'apprendre sans stéréotyper. La référence au stéréotypage s'avère d'autant plus indispensable pour comprendre finement le fonctionnement de la lecture et de l'apprentissage que c'est lui qui fonde la distinction entre la lecture et l'apprentissage *fonctionnels* et la lecture et l'apprentissage *critiques* ou *réflexifs*.

Toute cognition suppose un stéréotypage, mais chaque stéréotypage est le support possible d'une suspension ou d'une relance du sens : c'est là le chantier sans fin de la construction du sens, qu'il s'agisse d'apprentissage ou de lecture.

Références

- 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 (128).
- BARTHES Roland (1978), *Leçon*, Paris, Seuil.
- BAUDELAIRE Charles (1976), *Œuvres complètes*, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.
- BÉGUIN Annette (1981), *Lire-écrire. Pratique nouvelle de la lecture au Collège*, Paris, L'École.
- BARTHES Roland (1978), *Leçon*, Paris, Seuil.
- CHARLOT Bernard (1999), *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos.
- de MAN Paul (1989), *Allégories de la lecture*, Traduction et présentation de Thomas Trezise, Paris, Galilée.
- DERRIDA Jacques (1972), *La dissémination*, Paris, Seuil.
- DUFAYS Jean-Louis (1994), *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga.
- DUFAYS Jean-Louis (1997), « Stéréotypes et didactique du français. Histoire et état d'une problématique », in *Études de linguistique appliquée*, 107, p. 315-328.
- DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis, LEDUR Dominique (2005), *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck.
- ECO Umberto (1985a), *Lector in fabula. La coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset.
- ECO Umberto (1985b), *Apostille au Nom de la Rose*, Paris, Grasset.
- GAUTHIER Robert (Éd.) (2001), *Le stéréotype. Actes du 21^e colloque d'Albi Langages et signification*, Toulouse, CALS/CPST.
- GREIMAS Algirdas Julien (1960), « Idiotismes, proverbes, dictons », in *Cahiers de lexicologie*, 2, pp. 41-61.
- ISER Wolfgang (1985), *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Liège, Mardaga (Philosophie et langage).
- LAHIRE Bernard (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires.
- LEYENS Jacques-Philippe, YZERBYT Vincent et SCHADRON Georges (1996), *Stéréotypes et cognition sociale*, Liège, Mardaga.
- MARGHESCOU Mircea (1974), *Le concept de littérarité. Essai sur les possibilités théoriques d'une science de la littérature*, La Haye-Paris, Mouton.
- PAULHAN Jean (1941), *Les Fleurs de Tarbes ou la Terreur dans les Lettres*, Paris, Gallimard.
- PICARD, Michel (1986), *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*, Paris, Minuit.
- Recherches* (1989), *Apprentissages et stéréotypes*, n° 10.
- RIFFATERRE Michael (1980), « La trace de l'intertexte », in *La pensée*, 215, pp. 4-18.
- STEINMETZ Horst (1981), « Réception et interprétation », in KIBEDI VARGA Aron (Éd.), *Théorie de la littérature*, Paris, Picard, p. 193-209.
- STIERLE Karlheinz (1979), « Réception et fiction », in *Poétique*, n° 39, pp. 299-320.
- VYGOTSKY Lev Semionovitch (1985), *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales/Messidor.
- WINNICOTT Donald (1975), *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard.

Cet article applique les recommandations orthographiques de l'Académie française.