

TRAVAILLER LES STÉRÉOTYPES ET LES CLICHÉS, UN ENJEU CLÉ POUR LA LITTÉRATURE ET POUR LA CLASSE DE FRANÇAIS¹

Jean-Louis DUFAYS
Université catholique de Louvain / CRIPEDIS, Belgique
Courriel : jean-louis.dufays@uclouvain.be

Résumés

Dans le discours commun, la notion de stéréotypie reste largement cantonnée à un usage normatif et péjoratif. Pourtant, depuis une cinquantaine d'années, elle fait l'objet d'importantes études dans différents domaines, qui la font apparaître aujourd'hui comme un concept clé des sciences humaines et comme un révélateur des valeurs de la littérature et de l'apprentissage. Partant de ce constat, cette intervention tente d'éclairer les différentes dimensions de stéréotypes (sur les plans linguistique, thématique-narratif et idéologique), leurs divers usages en production et en réception (adhésion, refus ou ambivalence) et les enjeux didactiques de leur exploitation en classe de français. Je cherche ainsi à montrer les fonctions didactiques fondamentales qu'ils exercent dans le rapport à la littérature comme à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Abstract

WORK ON STEREOTYPES AND CLICHÉS, A KEY ISSUE FOR LITERATURE AND FOR THE FRENCH CLASS

In the common discourse, the notion of stereotypy remains largely confined to a normative and pejorative use. However, over the past fifty years, it has been the subject of important studies in various fields, which have made it appear today as a key concept in the human sciences and as a revealing indicator of the values of literature and learning. Based on this observation, this paper attempts to shed light on the different dimensions of stereotypes (linguistic, thematic-narrative and ideological), their various uses in production and reception (adherence, rejection or ambivalence) and the didactic stakes of their exploitation in the French classroom. I thus seek to show the fundamental didactic functions that they perform in the relationship to literature as well as to the learning of reading and writing.

Mots clés : stéréotypes – didactique du français – littérature – lecture – écriture

Keywords : stereotypes - didactics of French - literature - reading - writing

¹ Cet article, qui se présente comme une synthèse actualisée de thèses que je développe depuis une trentaine d'années, reprend des éléments de plusieurs articles antérieurs (notamment Dufays, 1991, 1997, 2007).

Introduction

Stéréotypes et clichés, mais aussi lieux communs, poncifs, idées reçues, idées toutes faites, doxa, banalités... La mauvaise réputation des stéréotypes se mesure déjà à l'abondance des termes péjoratifs qui servent à les dénoncer. Symptômes supposés d'une pauvreté de la langue, d'une paresse de l'esprit et d'une tendance à (se) représenter la réalité de manière simpliste, voire erronée, ils sont aussi accusés, sur le plan esthétique, d'être les indices d'un manque d'originalité ou de créativité, et sur le plan éthique, d'être les leviers de l'ethnocentrisme, du racisme, du sexisme, et d'une façon générale, de l'intolérance à l'égard des autres groupes humains.

Leur usage dans la vie sociale et culturelle est au centre de toutes les polémiques actuelles, comme celles qui concernent la vaccination anticovid et la promotion du pass sanitaire, les récentes campagnes électorales américaines et françaises, ou encore la promotion des valeurs de genre, du féminisme, du respect des personnes LGBT. Quel que soit le contexte, dès lors qu'il y a débat entre des positions antagonistes, on assiste au même fonctionnement : chaque discours est caricaturé par les camps adverses, chacun accusant l'autre de n'énoncer que des stéréotypes (« complotistes » vs « collabos », « bien-pensance de gauche » vs « nationalisme réactionnaire », « culture du patriarcat » vs « féminisme sectaire »...). La proximité est en outre forte entre la notion de stéréotype et celle de « fake news » : toutes deux servent moins à dire le vrai et à faire avancer le débat qu'à stigmatiser à bon compte des propos que l'on rejette... et partant, à empêcher un débat respectueux des positions en présence.

Pourtant, l'usage polémique de la notion de stéréotype n'a rien d'une fatalité. Depuis un demi-siècle, on assiste au contraire à une montée en puissance des études qui mettent en évidence la complexité et la productivité de ce phénomène dans différentes sciences humaines². Dans le domaine de la critique littéraire et de la théorie de la littérature et de la lecture, l'essai pionnier de Jean Paulhan *Les fleurs de Tarbes ou la terreur dans les lettres* (1941) a trouvé des prolongements substantiels dans les travaux de Claude Bouché (1974), de Michael Riffaterre (1979), de Ruth Amossy (1991), de Daniel Castillo Durante (1994) ou dans ma propre thèse *Stéréotype et lecture* (Dufays, 2010). Il en va de même dans le domaine de l'analyse de l'argumentation avec les travaux de Chaïm Perelman (1977) et de Ruth Amossy (2000) (à nouveau), ou encore dans celui de la psychologie sociale, où Leyens, Yzerbyt et Schadron (1996) ont développé une importante théorie du rôle des stéréotypes dans la cognition des phénomènes collectifs.

Il résulte de ces études que la stéréotypie apparaît aujourd'hui comme un levier incontournable pour l'expression comme pour la compréhension des discours, y compris en littérature, et qu'elle constitue, plus largement un concept théorique clé, révélateur des valeurs et des incertitudes de notre société. Qui plus est, elle exercerait des fonctions didactiques fondamentales pour les enseignants comme pour les apprenants, en particulier dans le cadre de l'enseignement de la littérature. Beaucoup d'auteurs qui s'y sont intéressés s'accordent en revanche pour souligner que la

² En ce qui concerne les publications collectives, voir notamment Goulet, 1994, Gauthier, 2001 et Garaud, 2001. Voir aussi la synthèse très claire rassemblée par Amossy et Hersberg-Pierrot (1997).

dénonciation des stéréotypes constitue souvent un acte stéréotypé qui empêche de se poser des questions et de se mettre soi-même en question.

Je voudrais dès lors tenter dans cet article de dépasser cette tendance à « stéréotyper les stéréotypes » en faisant le point sur les contours du phénomène, sur ses usages en littérature comme dans la vie sociale et sur le travail dont il pourrait faire l'objet dans l'enseignement des langues-cultures et plus spécialement dans celui de la littérature.

1. Stéréotype et cliché, quelle définition ?

La première tâche qui s'impose pour saisir la complexité de la notion est d'identifier son extension ainsi que les caractéristiques qui lui sont associées. Commençons donc par inventorier la diversité des phénomènes susceptibles d'être perçus comme des stéréotypes.

1.1. Trois types de phénomènes

Comme l'a noté Claude Bouché dans un ouvrage fondateur (1974), la stéréotypie est repérable à un triple niveau sémiotique : celui de l'expression verbale, celui des thèmes et des structures discursives et celui des idées, c'est-à-dire des représentations du monde. Ces trois niveaux correspondent à ce que la rhétorique ancienne appelait l'*elocutio*, la *dispositio* et l'*inventio* du discours) (cf. Herschberg-Pierrot, 1980).

1.1.1. Des phénomènes langagiers : les clichés, stéréotypes de l'elocutio

Sur le plan langagier, une première distinction s'impose entre les syntagmes complètement figés ou locutions (comme « tourner la page » ou « battre pavillon »), qui concernent des unités linguistiques lexicalisées dont les termes ont perdu toute liberté combinatoire, et les clichés (comme « des aspirations légitimes », « un luxe tapageur », « une belle matinée » ou « une élégante amazone »), dont les termes ont tendance à être couramment associés mais présentent néanmoins encore une certaine liberté combinatoire. Greimas (1970) a proposé de parler dans ce cas de semi-figement. Une deuxième distinction peut être faite ensuite entre les clichés non figurés (auxquels appartiennent les exemples ci-dessus) et les clichés figurés, c'est-à-dire les figures de style usées (comme la métaphore « une chevauchée endiablée » ou l'hyperbole « mourir d'amour »). Il convient enfin de considérer que le figement et le semi-figement peuvent concerner non seulement des syntagmes mais aussi des énoncés, et de distinguer dès lors les énoncés complètement figés (dictons et proverbes : « Tel père, tel fils », « Il n'y a pas de fumée sans feu ») des énoncés semi-figés, composés de clichés, comme ceux qu'on doit à la plume d'Alceste dans *Le misanthrope* (« Belle marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour ») ou à celle de Grand, l'écrivain manqué de *La peste* de Camus (« Par une belle matinée du mois de mai, une élégante amazone parcourait, sur une superbe jument alezane, les allées fleuries du Bois de Boulogne »). Cette triple distinction peut être figurée comme suit (cf. Dufays, 2010, p. 93) :

Syntagmes	Figés	Figurés	Locutions <i>Fermer boutique, Tourner la page</i>
		Non figurés	
	Semi-figés	Figurés	Clichés <i>Des aspirations légitimes</i> <i>Une chevauchée endiablée</i>
		Non figurés	
Phrases	Figées	Figurés	Proverbes <i>Il n'y a pas de fumée sans feu</i>
		Non figurés	Dictons <i>Tel père, tel fils</i>
	Semi-figées	Figurés	Lieux communs <i>La vie est cruelle</i>
		Non figurés	<i>Vos beaux yeux me font mourir d'amour</i>

Il résulte de cette première typologie qu'un cliché linguistique peut être défini comme *une combinaison lexicale ou une unité syntaxique semi-figée* (Greimas), *qui relève des idiotismes propres à chaque langue-culture* (cf. notamment Gonzalez-Rey, 2007). On peut préciser cette définition en notant, à la suite de Castillo Durante (1994) que, sur le plan culturel, le cliché est une « unité d'emprunt », c'est-à-dire un fragment de culture identifiable comme tel. A ce titre, les clichés apparaissent comme enracinés dans la langue et la capacité de les utiliser à bon escient constitue une part non négligeable de la compétence langagière.

1.1.2. Figures, actions, scènes, scénarios : stéréotypes « thématico-narratifs », de la dispositio

En second lieu, la notion de stéréotype est couramment appliquée au domaine des actions, des images et des thèmes qui servent à alimenter aussi bien les situations de la vie ordinaire que celles des différents types de textes et de discours, littéraires et non littéraires. Du côté des actions, on peut distinguer les « scripts » socioculturels, comme celui qui prescrit de s'effacer devant les dames lorsqu'on franchit une porte ou d'adapter son habillement aux situations sociales, et les stéréotypes liés à des genres ou à des courants littéraires, comme l'acte de verser discrètement du poison dans le verre d'un ennemi, la scène de première rencontre amoureuse, la séquence narrative « attaque des ennemis – résistance des assiégés – arrivée in extremis des adjuvants », ou encore le schéma narratif du récit d'énigme criminelle. Et du côté des figures, des images et des thèmes stéréotypés, on peut distinguer, de même, ceux de la vie ordinaire, comme la figure de l'artiste fou ou les représentations conventionnelles de lieux comme le désert ou la prison, et ceux qui sont davantage liés à des genres ou à des courants littéraires, comme les figures du prince charmant et de la belle princesse, l'image du château hanté ou le thème du trésor caché.

C'est la connaissance de ces stéréotypes thématico-narratifs qui permet à la fois aux écrivains de composer leurs écrits et aux lecteurs d'en reconnaître le genre et dans certains cas d'en anticiper la fin (comme c'est le cas dans les récits de type « hollywoodiens » qu'on suppose soumis à la loi du happy end final).

1.1.3. Représentations socioculturelles : stéréotypes de l'inventio

Enfin, comme on le sait, la notion de stéréotype ne sert pas seulement à qualifier des figures et des images « neutres », constitutives de scénarios familiers. Elle désigne également l'association quasi automatique de *valeurs* associées à ces figures et ces images, qui peuvent être des individus célèbres, des personnages types (peuples, professions, classes d'âge...), des lieux (la France, la ville, la banlieue, le bureau...), des objets (le vélo, le livre, le vin...), des institutions (l'Académie française, l'École, la littérature...), des disciplines (le droit, les mathématiques, la psychanalyse...), des époques (le Moyen-Âge, le Siècle de Lumières...), des mouvements culturels (le romantisme, la modernité...), des expériences (la mort, la peur, la souffrance, le chômage...), voire des concepts (Dieu, l'amour, le bonheur, la liberté...). Le domaine de la stéréotypie se confond ici avec celui de la *doxa*, des représentations partagées et des opinions communes, qui sont généralement perçues comme évidentes par ceux qui s'y réfèrent.

L'extension des stéréotypes idéologiques est en fait immense car chaque mot est lié à des représentations, des croyances et des référents culturels qui varient selon les langues (« tu » n'a pas les mêmes connotations que « you », et « te quiero » ne signifie pas tout à fait « je t'aime »). Dès lors, ce sont en grande partie ces stéréotypes d'inventio qui confèrent aux mots leur charge connotative, leur portée allusive et leur poids d'émotion ou de civilité. Il en résulte que maîtriser une langue, au-delà des mots et de leurs associations, c'est connaître la charge culturelle partagée qui l'irrigue. Comme l'a souligné Galisson (1988) à travers le concept de « lexiculture », la culture est, pour une large part, *clichée dans les mots*. Mc Luhan le disait déjà à sa manière dès 1970 quand il affirmait que les clichés étaient des cristallisations d'archétypes.

1.2. Six traits distinctifs

Après avoir ainsi considéré l'extension sémiotique de la stéréotypie, il convient de préciser les traits qui distinguent les phénomènes stéréotypés des expressions, énoncés, actions, figures, thèmes et idées non stéréotypés. Comme j'ai essayé de le montrer (Dufays, 2010 : 61-66), six caractéristiques peuvent être retenues : la fréquence, le semi-figement, l'ancrage dans la mémoire collective, l'absence d'origine identifiée, le caractère durable et enfin l'ambivalence axiologique.

Si les cinq premiers traits ne nécessitent pas de longs commentaires, le dernier mérite qu'on s'y attarde car il amène à considérer que des formules et des représentations qui sont jugées banales, mensongères, néfastes, paresseuses ou stériles par les uns peuvent être reçues comme belles, vraies, bonnes, légitimes ou utiles par d'autres. Comme Amossy (1991) l'a souligné, cette ambivalence est consubstantielle au phénomène de stéréotypie car tout le monde a besoin pour penser et communiquer à la fois d'adhérer à certains stéréotypes et d'en rejeter d'autres.

Il n'en reste pas moins que les termes qui servent à nommer le concept ont une connotation négative et ne sont employés que pour désigner des propos ou des pensées que l'on réfute. On peut même constater que, dans le discours public, qu'il soit socioculturel, politique ou littéraire, « stéréotype » est utilisé comme *l'arme par excellence de l'affirmation de soi* : quel que soit le domaine axiologique concerné, la valeur d'un discours ou d'une production tient pour une large part à sa rupture

prétendue avec les stéréotypes, ou avec ses avatars qui ont pour noms doxa, pensée dominante ou « politiquement ou esthétiquement correct ».

Cependant, comme il est utilisé par tous les camps (les écoles, les idéologies), *la valeur du stéréotype, quel qu'il soit, est parfaitement réversible* et sa négativité n'a rien d'objectivable puisque ses effets varient en fonction à la fois du contexte (social, historique, culturel), de l'intention de chaque locuteur et de la culture et des croyances de chaque récepteur : le « propos pertinent » de l'un est le stéréotype de l'autre (son adversaire), et inversement. Aux yeux d'un observateur neutre, le stéréotype apparaît donc comme un signe *indécidable* soumis aux fluctuations de la réception. Son indécidabilité tient en fait à la double articulation du langage : sur l'axe paradigmatique, les stéréotypes sont un aliment indispensable de la pensée et de l'expression ; sur l'axe syntagmatique, ils apparaissent comme un frein à la liberté combinatoire.

1.3. Généralité du phénomène

Il résulte de cette définition que la notion de stéréotype paraît applicable à *toutes* les productions du discours et de la pensée, car la fréquence, le figement partiel et l'ancrage collectif et durable sont des traits attribuables à n'importe quel propos ou discours public. Cela tient au fait que l'effet de banalité est par définition graduel et relatif et dépend de la culture de chacun. Il n'est dès lors pas exagéré de dire que tout discours, toute représentation peut, en fonction du regard qui est posé sur lui ou sur elle, relever du stéréotype. Les cognitivistes et les psychologues sociaux (comme Leyens, Yzerbyt & Schadron, 1996) précisent que le stéréotypage constitue un fonctionnement *normal* de toute perception, car comprendre, interpréter, apprécier, penser reviennent inéluctablement à tenter de capter un réel qui à priori nous échappe en associant ses éléments à des schémas qui nous sont familiers.

2. Quels sont les usages possibles des stéréotypes ?

Si tout stéréotype peut faire l'objet de perceptions et d'appréciations contrastées, celles-ci vont naturellement de pair avec une diversité d'usages, en production comme en réception, et dans la vie ordinaire comme dans la littérature et les arts. Il nous faut donc nous interroger à présent sur les modes d'énonciation et de réception dont il peut faire l'objet.

2.1. La participation, ou l'usage classique

Pour illustrer le premier mode d'énonciation, voici quelques extraits de *Mes écoles*, l'autobiographie qu'Edouard Bled, célèbre auteur de manuels scolaires et inspecteur de l'éducation nationale, publia en 1977 :

« Je n'ai pas oublié ma "première rentrée". Ma mère m'avait accompagné, comme il se doit ; elle me tenait la main pour me donner sa confiance. Qu'elle est douce, qu'elle est réconfortante la chaleur de la main d'une mère !

Tout allait bien se passer. N'avais-je pas mon cher Jacquot et ne retrouverais-je pas les garçons de notre petite bande comme compagnons ? J'étais sans crainte. Nul désarroi. Pas de cris. Pas de pleurs. Un peu d'émotion tout de même, un battement inhabituel du cœur. Ils sont rares les enfants qui ne sont pas attirés par l'école. [...]

Après la récréation de l'après-midi, [...] avant de sortir, nous entonnions avec entrain une chanson. Je me rappelle encore, avec attendrissement, les paroles de l'une d'elles :

*Il fait jour, le ciel est rose.
L'horizon vermeil.
Quand la lune se repose,
Lève-toi, soleil. [...]*

Je nous revois les bras croisés, apaisés par le chant, et je nous entends encore en un écho lointain. Je les ai retrouvées ces voix d'enfant. Elles étaient belles et rassurantes ! Quel ravissement de les entendre monter claires et nuancées dans le calme d'une école studieuse ! »

Edouard Bled, *Mes écoles*, Le livre de poche, 1977.

Comme on peut le constater, les stéréotypes pullulent dans ces quelques lignes : actions (la maman accompagnant son enfant à sa première rentrée des classes, les enfants studieux chantant une comptine les bras croisés), psychologie (le réconfort lié à la chaleur maternelle), idéologie (« Ils sont rares les enfants qui ne sont pas attirés par l'école »), écriture (lyrisme du dernier paragraphe), tout dans ce récit peut sembler familier car typique d'une certaine tradition du genre autobiographique. Cette fidélité à des conventions génériques participe de l'esthétique classique au sens large, qui se signale par son souci de clarté et de conformité à l'égard de « règles » établies. Soit par adhésion réelle, soit par stratégie, le locuteur classique assume les stéréotypes, ne prend distance ni envers leur forme ni envers le contenu, et la même posture est possible pour le lecteur, qui peut choisir de participer à l'univers et au langage qui lui sont proposés. On a donc affaire ici à une énonciation ou une réception sérieuse, du premier degré, qui constitue l'usage « ordinaire », « innocent » des stéréotypes. Celui qui les énonce ou les reçoit de cette manière n'a généralement pas conscience de leur caractère stéréotypé et pense au contraire être confronté à des outils ordinaires de la langue et de la pensée.

2.2. La distanciation, ou le regard moderne

Pour illustrer le deuxième mode d'énonciation, considérons un autre texte relatif aux souvenirs de l'enfance, extrait cette fois des *Croquis de mémoire* de Jean Cau (qui fut, comme on le sait, le secrétaire de Sartre) :

« Je sais ma pudeur et c'est d'un doigt prudent, d'un seul doigt, que je viens ici tapoter trois ou quatre notes sur le piano de mon adolescence. [...]

Je sais trop, en effet, quelle complaisance à soi – malgré soi ? – fait souvent dériver l'esquif des souvenirs vers des mers aux vagues complices qui vous portent où votre gré, menteur, veut aller. Je me méfie des autobiographies, des aveux écrivains, des enfances débitées en chapitres impeccables [...], des mémoires fonctionnant avec une précision de bottin téléphonique, des souvenirs emboîtés en puzzle par des mains d'adulte et colorisés en trompe-l'œil et trompe-sincérité selon de nostalgiques humeurs, je me méfie de cela. Et alarme ! Le gâtisme n'est pas loin lorsqu'on commence à évoquer "le vieil instituteur", la première amourette et la blonde fillette qui sautait à la corde et votre cœur sautait aussi, "le maître admirable" et ce Noël qu'on n'oubliera jamais et la mort du petit chat. (Si on est fils de riche, la mort du poney peut faire l'affaire. On peut y ajouter celle de l'innocence, à quatorze ans, avec une bonne moustachue et qui n'était plus jeune...). J'ai lu trop de récits

biographiques "à thèse" dont le seul but inavoué – ou inconscient ? – était de prouver combien la merveille, combien le diamant d'innocence que l'on était, eut une enfance douloureusement incomprise ou (variante !) d'une rayonnante insouciance malgré les orages qui grondaient autour d'elle. Alors, *j'ose à peine me souvenir* et, dès qu'il s'agit de remuser dans les malles du passé de trop personnelles affaires, mon crochet hésite. »

Jean Cau, *Croquis de mémoire*, Julliard, 1985, p. 69.

A l'inverse de Bled, Cau choisit d'exhiber les stéréotypes comme tels, en les désignant de manière ironique (« des enfances débitées en chapitres impeccables », « des souvenirs colorés en trompe-l'œil et trompe-sincérité », des récits biographiques "à thèse" ») et en affirmant nettement son refus d'en faire usage. Son écriture se rattache par là à une esthétique moderne, fondée sur le refus des conventions : le locuteur manifeste sa lucidité par des indices clairs, et la même possibilité se présente pour le lecteur, quelle que soit la manière dont le stéréotype a été énoncé (un désaccord ou un malentendu entre les interlocuteurs étant bien sûr toujours possible). Quand sa banalité est ainsi perçue, le stéréotype est présenté comme une citation, et celle-ci peut être soutenue, assumée, ou (comme c'est le cas ici) critiquée, moquée, caricaturée. On parlera ici d'une énonciation ou d'une réception distante, du deuxième degré.

2.3. Ambivalence et indécidabilité : le point de vue postmoderne

Examinons enfin un troisième extrait d'évocation de la vie enfantine, issu cette fois d'*Enfance* de Nathalie Sarraute :

« Je n'arrive plus à entendre la voix qu'elle avait en ce temps-là, mais ce qui me revient, c'est cette impression que plus qu'à moi c'est à quelqu'un d'autre qu'elle raconte... [...] Je peux m'abandonner à cette lumière dorée, ces roucoulements, ces pépiements, ces tintements de clochettes sur la tête des ânon, des chèvres, ces sonneries des cerceaux munis d'un manche que poussent devant eux les petits qui ne savent pas se servir d'un bâton...

— Ne te fâche pas, mais ne crois-tu pas que là, avec ces roucoulements, avec ces pépiements, tu n'as pas pu t'empêcher de placer un petit morceau de préfabriqué... c'est si tentant... tu as fait un joli petit raccord, tout à fait en accord...

— Oui, je me suis peut-être un peu laissée aller...

— Bien sûr, comment résister à tant de charme... à ces jolies sonorités... roucoulements... pépiements...

— Bon, tu as raison... mais pour ce qui est des clochettes, des sonnettes, ça non, je les entends... et aussi des bruits de crécelles, le crépitement des fleurs de celluloïd rouges, roses, mauves, tournant au vent... »

Nathalie Sarraute, *Enfance*, Gallimard, 1983, p. 20-21.

La narratrice ici se dédouble, et se livre à une alternance saisissante de points de vue envers les souvenirs de son enfance, qui sont présentés tour à tour avec émotion et lyrisme (par la première « voix ») et comme « un petit morceau de préfabriqué » ou un « joli petit raccord » (par la seconde voix). Cette duplicité à l'égard des codes traditionnels de la narration peut être rattachée à l'esthétique postmoderne : dans ce cadre, le locuteur n'est plus dans l'adhésion ni dans le rejet, il joue avec les stéréotypes en les présentant tour à tour sous leurs deux faces opposées, comme des objets ambivalents ou indécidables, et une fois de plus, le lecteur peut adopter le même point de vue, quelle que soit l'énonciation du stéréotype. On peut donc parler ici d'une

énonciation ou d'une réception ludique ou ambivalente, du troisième degré, et on soulignera au passage que, quand elle s'applique à la lecture, cette perception double rejoint le va-et-vient entre les postures participative et distanciée qui définit ce que d'aucuns appellent la « lecture littéraire » (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015).

La question de la posture des écrivains à l'égard des stéréotypes a déjà fait couler beaucoup d'encre. Dès 1941, Jean Paulhan constatait qu'il existait chez de nombreux écrivains et critiques une hantise du cliché et du lieu commun, qui créait, selon lui, un véritable climat de « Terreur dans les Lettres ». Par rejet ou par peur du stéréotype, les auteurs se vouaient à une recherche toujours plus exacerbée de nouveauté, qui les amenait *in fine* à perdre leurs lecteurs à force d'explorations éloignées de leurs perceptions familières ou à ne plus oser prendre la plume. Réagissant contre cette tendance, Paulhan invitait les écrivains à moins se préoccuper des clichés ou à les considérer avec lucidité, comme des signes dont on ne peut se passer.

Cette posture modérée paraît d'autant plus pertinente que, comme l'a souligné Castillo Durante (1994), le recours aux clichés de langue (que cet auteur appelle des « unités d'emprunt ») n'entrave en rien la flexibilité des représentations et des scénarios stéréotypés, qui sont la source du renouvellement constant de la littérature. D'un point de vue didactique, il peut sembler utile d'inviter les élèves à se donner la même liberté en tant que lecteurs.

Il semble enfin utile de souligner que le regard double posé sur les stéréotypes relève de la réconciliation « postmoderne » avec le langage du passé dont parlait Umberto Eco dans son *Apostille au Nom de la Rose* :

« La réponse postmoderne au moderne consiste à reconnaître que le passé, étant donné qu'il ne peut être détruit parce que sa destruction conduit au silence, doit être revisité : avec ironie, d'une façon non innocente. Je pense à l'attitude post-moderne comme à l'attitude de celui qui aimerait une femme très cultivée et qui saurait qu'il ne peut lui dire "Je t'aime désespérément", parce qu'il sait qu'elle sait (et elle sait qu'il sait) que ces phrases, Barbara Cartland les a déjà écrites. Pourtant, il y a une solution. Il pourra dire "Comme dirait Barbara Cartland, je t'aime désespérément". Alors, en ayant évité la fausse innocence, en ayant dit clairement que l'on ne peut parler de façon innocente, celui-ci aura pourtant dit à cette femme ce qu'il voulait lui dire : qu'il l'aime à une époque d'innocence perdue. Si la femme joue le jeu, elle aura reçu une déclaration d'amour. Aucun des deux interlocuteurs ne se sentira innocent, tous deux auront accepté le défi du passé, du déjà dit que l'on ne peut éliminer, tous deux joueront consciemment et avec plaisir au jeu de l'ironie... Mais tous deux auront réussi une fois encore à parler d'amour » (Eco, 1985 : 77-78).

La diversité et les enjeux des modes d'énonciation et de réception des stéréotypes étant ainsi clarifiés, il faut s'interroger pour finir sur l'approche qui doit en résulter avec les élèves. Comment *travailler didactiquement* les stéréotypes ? La question se pose aussi bien à propos de l'enseignement des langues-cultures en général qu'à propos de la formation littéraire.

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

3.1. Des objets à mettre à distance

Il n'est pas douteux que la première tâche qui incombe à l'école face aux stéréotypes soit d'éveiller à la conscience critique de leur usage (Duneton et Pagliano, 1978 ; *Recherches*, 1989 ; Dufays, 1991), vaste chantier qui comporte à priori trois enjeux fondamentaux :

- un enjeu cognitif et intellectuel d'abord : il s'agit d'exercer les jeunes à ne pas être dupes des stéréotypes pour pouvoir développer une pensée et une parole nuancées en s'attachant aux valeurs de l'intelligence et de la complexité ;
- un enjeu éthique ensuite : il importe que les élèves apprennent à décoder le caractère caricatural, voire erroné de certaines représentations culturelles et idéologiques et s'arriment par là aux valeurs de la tolérance, du respect des différences et de l'ouverture à l'autre... y compris au respect de ses stéréotypes, auxquels il serait trop commode et fallacieux de le réduire ;
- un enjeu esthétique enfin : les élèves doivent être initiés au fait que les stéréotypes de la littérature fonctionnent en grande partie comme des codes de référence qui permettent de situer les œuvres entre elles et au sein de différents ensembles (genres, courants, réseaux intertextuels). Cet apprentissage se confond avec celui de l'exigence esthétique : la conscience du caractère stéréotypé de certaines formes est nécessaire pour pouvoir comparer et évaluer des œuvres d'art.

Il reste alors à préciser comment une telle éducation à l'usage critique des stéréotypes peut se mettre en place concrètement. Trois démarches didactiques sembleraient complémentaires à cet égard.

La première consisterait tout simplement, comme on vient de le faire, à *comparer des textes* pour mettre en évidence leurs stéréotypes, leurs visées, leurs fonctionnements et leurs effets, et pour montrer combien ceux-ci varient selon les contextes et les genres, mais aussi selon les scripteurs et les lecteurs.

La deuxième démarche serait de *faire réécrire des textes* en changeant leur posture énonciative. Il s'agirait ainsi tour à tour d'écrire au deuxième degré (parodier) un texte écrit au premier degré, d'écrire au premier degré (rendre sérieux) un texte parodique ou ambivalent, ou encore d'écrire au troisième degré (rendre ambivalent) un texte écrit au premier ou au deuxième degré. La mise en place de tels ateliers d'écriture apparaît comme une précieuse occasion de travailler les procédés de la parodie et de l'ambivalence.

Enfin, une troisième démarche consisterait à *décoder* et à *mettre en perspective critique* les valeurs visées par un discours stéréotypé, qu'il soit social ou littéraire. Cette activité relèverait plus largement de l'analyse idéologique des discours telle qu'Amossy et d'autres les ont mis à l'honneur depuis la fin du siècle dernier.

3.2. Des savoirs et des modèles à utiliser

Si former à la conscience critique des stéréotypes apparaît comme le premier objectif

didactique à poursuivre, il reste que les élèves ont tout autant besoin de pouvoir les utiliser les formules, les structures thématique-narratives et les représentations clichées à bon escient. Or, pour ce faire, il leur faut d'abord en maîtriser un certain nombre, enjeu qui rejoint la dimension culturelle de l'éducation dans la mesure où la richesse d'une culture est consubstantielle au nombre de stéréotypes que l'on connaît. À côté de la formation à l'esprit critique, une deuxième mission fondamentale de l'école est en effet de transmettre des modèles, des savoirs standardisés.

Dans les sciences exactes, ces modèles de référence consistent principalement dans les connaissances savantes qui ont été construites en opposition avec les connaissances communes et les idées reçues simplistes. Dans les langues-cultures, à l'inverse, ils résident largement dans les structures de discours préétablies (expressions, formulations usuelles) qui relèvent de l'*elocutio*) ainsi que dans les représentations partagées sur la langue, la culture, la littérature et dans les scénarios et les images stéréotypés qui relèvent de la *dispositio* et de l'*inventio*.

Prenons l'exemple des connaissances socioculturelles qu'apprennent en premier lieu ceux qui s'initient à la culture française. Tous les enseignants de FLE le savent, faire connaître la France à des étrangers passe inévitablement par la convocation d'un certain nombre d'images communes qui relèvent pleinement de la stéréotypie. Celles-ci concernent les thèmes et les figures qui balisent 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, les paroles de « Douce France... »), les traditions réputées françaises (le vin, le fromage, la gastronomie, l'escrime, la roubardise...) ou encore la langue française elle-même (supposée belle, pure, universelle, où les variations sont vues comme des fautes, des péchés contre la morale et le bon goût³).

Le même principe prévaut en matière de littérature : l'apprentissage littéraire passe par la connaissance des genres, des courants et des stéréotypes qui les constituent. Ainsi, les premières balises pour comprendre le romantisme peuvent être ramenées à quelques thèmes stéréotypés (exaltation du Moi, mal de vivre, mal du siècle, communion avec la nature, sentimentalisme), à quelques titres (Werther, René... « Le Lac », « La mort du loup ») et à quelques noms « obligés » (Chateaubriand, Lamartine, Hugo, Musset...). De même, le premier savoir scolaire « utile » sur la littérature fantastique consiste dans la capacité de reconnaître quelques personnages types, quelques événements réputés surnaturels, et la mise en œuvre d'un scénario plus ou moins récurrent (rupture progressive avec le monde réaliste, manifestations croissantes du « phénomène », inquiétude, montée de la tension, incertitude finale). Certes, apprendre la littérature requiert aussi, dans un second temps, le développement de l'esprit d'analyse et de la réflexion critique sur les textes, mais cela ne doit pas empêcher de voir que, pour pouvoir accéder à ce palier, il est indispensable de commencer par maîtriser les codes propres aux différents genres et courants, qui peuvent être considérés, à bien égards, comme des matrices de stéréotypes.

³ Cf. « La langue de chez nous » d'Yves Duteil... vs Marina Yaguello, *Dictionnaire des idées reçues sur la langue* (1988).

Il n'est dès lors pas exagéré d'affirmer que les stéréotypes exercent un rôle *vital* dans l'exercice de la pensée et de la communication. Il en va à la fois d'une loi sémiotique fondamentale – il n'y a pas de cognition ni de réception possibles sans le recours à une réserve de paradigmes – et d'une nécessité pédagogique – une des missions fondamentales de l'école est assurer la maîtrise des connaissances les mieux établies et les plus durables. Il n'est pas inutile à ce propos de relire ce que disait Jean-Claude Forquin dans *École et culture* (1989) :

« 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).

4. Pour conclure...

L'objectif modeste de cet article était de mettre en lumière le caractère pluriel et complexe de la problématique du stéréotype, mais aussi son caractère central et dynamique dans la vie quotidienne dans la littérature et dans l'enseignement et l'apprentissage. J'espère être arrivé à montrer qu'à l'école, le bon usage des stéréotypes est aussi important que leur mise à distance, et qu'enseigner une langue-culture ou la littérature, c'est toujours travailler à la fois *contre* les stéréotypes et *avec* eux. J'ajouterai que le va-et-vient entre l'adhésion et la distance n'est pas seulement le mouvement où se joue le sens des discours que nous recevons et produisons : il est aussi, fondamentalement, la pulsation même du monde, de nos choix et de nos actions.

Bibliographie

- Amossy, Ruth (1991), *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*, Paris, Nathan.
- Amossy, Ruth (2000), *L'argumentation dans le discours*, Paris, Nathan.
- Amossy, Ruth et Herschberg-Pierrot, Anne (1997), *Stéréotypes et clichés*, Paris, Nathan.
- Bouché, Claude (1974), *Lautréamont. Du lieu commun à la parodie*, Paris, Larousse, Collection « Thèmes et textes ».
- Castillo Durante, Daniel (1994), *Du stéréotype à la littérature*. Montréal. XYZ.
- Dufays, Jean-Louis (1993), « Initier à la conscience des stéréotypes : un enjeu éthique essentiel du cours de français », in *Enjeux*, n° 29, pp. 47-59.
- Dufays, Jean-Louis (1997), « Stéréotypes et didactique du français. Histoire et état d'une problématique », in *Études de linguistique appliquée*, 107, pp. 315-328.

- Dufays, Jean-Louis (2007). « Stéréotyper, suspendre, rouvrir : le chantier sans fin de la lecture et de l'apprentissage », in Boyer, Henri (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène* (3), Paris, L'Harmattan, pp. 81-89.
- Dufays, Jean-Louis (2010), *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Bruxelles, Peter Lang, Collection « ThéoCrit' » (2^e édition actualisée).
- Dufays, Jean-Louis, Gemenne, Louis, Ledur, Dominique (2015), *Pour une lecture littéraire. Histoire, théorie, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck (3^e édition actualisée).
- Duneton, Claude, et Pagliano, Jean-Pierre (1978), *Anti-manuel de français*, Paris, Seuil (Points Actuels, 30).
- Eco, Umberto (1985), *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.
- Galisson, Robert (1988), « Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée », in *Cahiers d'Études Hispaniques Médiévales*, pp. 325-341.
- Garaud, Christian (dir.) (2001), *Sont-ils bons ? Sont-ils méchants ? Usages des stéréotypes*, Paris, Champion.
- Gauthier, Robert (dir.) (2001), *Le stéréotype. Actes du 21^e colloque d'Albi Langages et signification*, Toulouse, CALS/CPST.
- Gonzalez-Rey, Maria Isabel (2007), « Les stéréotypes culturels et linguistiques des expressions idiomatiques », in Boyer, Henri (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène. Actes du colloque international de Montpellier 21-23 juin 2006. Tome 4 : langue(s), discours*, Paris, L'Harmattan, pp. 101-112.
- Goulet, Alain (dir.) (1994), *Le stéréotype. Crise et transformation. Actes du colloque de Cerisy-la-Salle*, Caen, Presses universitaires de Caen.
- Greimas, Algirdas Julien (1970), *Du sens*, Paris, Seuil.
- Herschberg-Pierrot, Anne (1980), « Problématique du cliché. Sur Flaubert », in *Poétique*, n°43, pp. 334-345.
- Leyens, Jacques-Philippe, Yzerbyt, Vincent et Schadron, Georges (1996), *Stéréotypes et cognition sociale*, Liège, Mardaga.
- McLuhan, Marshall (1970), *Du cliché à l'archétype*. Paris, Mame.
- Paulhan, Jean (1941), *Les Fleurs de Tarbes, ou la Terreur dans les Lettres*. Paris, Gallimard, Collection « Folio essais ».
- Perelman, Chaïm (1977), *L'empire rhétorique. Rhétorique et argumentation*, Paris, Vrin.
- Recherches* (1989), *Apprentissages et stéréotypes*, n° 10.
- Riffaterre, Michael (1979), *La production du texte*, Paris, Seuil.
- Yaguello, Marina (1988), *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris, Seuil, Collection « Point virgule ».

