

JE FAIS AVEC LES STEREOTYPES, ET J'AIME CA
de l'apprentissage des stéréotypes discursifs comme apprentissage culturel

Pierre DELCAMBRE
CERTEIC-GERICO, LILLE 3

en hommage à Michel GLATIGNY

article polémique sur les bienfaits de l'étude et de la maîtrise des discours établis, déjà constitués, préconstruits, dans les formations professionnelles.

que l'école, les formations générales auraient intérêt à se préoccuper des contenus discursifs, elles aussi.

“ Pour construire, introduire...”

Petit préambule en forme de conte édifiant...

une anecdote fondatrice pour l'auteur de cet article : anecdote lointaine, il est vrai... j'étais élève de quatrième ; c'était une rédaction donnée en octobre sur le plus beau souvenir de vacances ou quelque chose comme ça. J'avais célébré l'arrivée dans ce lieu de vacances que j'avais découvert et aimé : célébration du soleil rougeoyant sur les lourdes formes de montagnes du Lubéron, à l'heure de cette fin de voyage où les ombres sont violettes. Dans la marge (en rouge aussi “ cliché ” dans mon souvenir) “ cliché ”. Mortifié fut le collégien qui alla protester (en vain) de sa bonne foi : “ c'était vraiment comme ça, Monsieur ! ”

Je me dis maintenant que j'apprenais qu'il fallait une autre écriture que celle de ma scolarité primaire où on pouvait écrire ainsi... j'y ai appris que l'écriture et le bon coeur ne faisaient plus aussi bon ménage...

Rien à voir a priori avec cet article que j'écris...

cliché disait le prof qui ainsi inscrivait la distance nécessaire que devait prendre ce “ bon élève ” avec ce qu'il sentait, imaginait, rêvait, voyait, pour entrer dans le monde des expressions socialisées, acceptables. Qui signifiait que là où je croyais à mon “ originalité ” (valeur cardinale de la scolarité et que l'apprenant que j'étais acceptait comme challenge), j'empruntais des chemins tracés et usés.

cliché, disait le prof, qui certainement était lassé de voir ainsi des jeunes se croire “ neufs ” et foncer allègrement dans des expressions qu'il voyait année après année : il suffisait qu'il redonne ce sujet...

je me demande enfin : était-ce un cliché, pourquoi, qui sortait d'où ? quand, en famille, j'avais dit que c'était beau, mes parents m'avaient trompé, eux qui avaient dû dire... quoi au fait ? c'est vrai, je ne m'en souviens plus...

Positions de pédagogue engagé...

1. je pose qu'il est utile de connaître, d'avoir vu des cartes postales, l'évolution de leurs sujets, l'évolution de leurs techniques, depuis le recoloriage des années 1950 jusque la carte aux couleurs étranges (de nuages et de brumes) telles qu'on les fait maintenant... Que cette culture d'images n'est pas sans rapport avec les clichés descriptifs. Que c'est cette culture accumulée qui (c'est le meilleur des cas : enseignant, je dis " cliché " et j'ai raison, j'ai la culture) fait voir du déjà vu. Une culture à acquérir pour l'apprenant.

2. je pose qu'un danger est que cette inscription " cliché " soit l'oeuvre d'un mouvement d'humeur, ne procédant pas chez l'enseignant d'une véritable connaissance des lieux communs, (des figures descriptives caractéristiques d'un genre littéraire, des idées classiques chez des enfants, des adolescents, des adultes, dans un débat sur tel thème). Mouvement d'humeur, lassitude devant la tâche répétitive, les corrections massives, on stigmatise alors la formule déjà vue, on privilégie le neuf...

3. je pose aussi qu'il y a des moments où il faut passer par ce grossissement des traits, ces caractérisations. Parce qu'il faut bien apprendre et parfois faire facile parce que aussi il y a un plaisir à marquer les traits, parler comme tout le monde (avec bon goût ou mauvais goût : les plaisirs sont différents).

... d'un enseignant travaillant la production discursive en situation pré-professionnelle.

4. Je pose aussi qu'il y a lieu de réfléchir sur cette valeur " l'originalité ". Dans le travail d'apprentissage de la reformulation réductrice (résumé, contraction, ou " chapeutage " d'articles...) que je fais, enseignant de techniques d'expression, le travail consiste certes à amener l'étudiant à s'approprier un discours autre avec ses propres mots : être soi. Mais il est un travail collectif important pour apprendre à reformuler " juste " : écouter et juger du travail des autres ; écouter pour être capable de revenir sur son travail, de l'améliorer. C'est dans ce cadre que je m'échigne souvent à dire à mes étudiants : si dans les formules qui ont été trouvées au premier jet il y a la formule de quelqu'un qui vous paraît meilleure : allez-y, prenez la ; si je note l'amélioration, ce qui m'intéresse c'est la reprise du meilleur, compatible avec votre meilleur à vous. Pourquoi s'interdire de " pomper " alors que c'est meilleur. N'y a-t-il pas des qualités à juger, discriminer ce qui est bien ; à insérer, réélaborer avec du meilleur venu d'ailleurs ? L'originalité est-elle une valeur dans tous les cas ?

5. Je poserai surtout, et c'est là le travail de cet article, qu'il y a des moments de formation où il faut apprendre des contenus (descriptifs, dialogiques...) et que dans des formations professionnelles, il faut apprendre comment parle une profession.

Analyser le discours donc.

Ce n'est pas au **stéréotype** au sens strict que je m'intéresse ⁽¹⁾. Si le travail sur la littérature s'intéresse au stéréotype, au **cliché**, au **lieu commun**, l'apprentissage du langage d'une profession se préoccupera plutôt de **discours communs**, de **discours établis**, de "**doxa professionnelle**".

Ma perspective sera d'abord de donner une valeur positive à cet apprentissage de discours déjà en place. Le répétitif et le banal ne sont pas obligatoirement, et par nature, des choses négatives. On pense plus facilement aux vertus de l'**archétype**, du **modèle**, du **type**. On connaît l'intérêt du slogan et du jingle. Un retour sur les anciennes méthodes d'apprentissage du latin par les jésuites permet de voir comment ils appuyaient leur enseignement grammatical sur la mémoire d'exemples. La règle était mémorisée par l'exemple.

Mais pourquoi s'intéresser au discours répété (un discours répété au point d'être usé, éculé...) plutôt qu'à l'invention, la créativité discursive ⁽²⁾ ? ne devrait-on pas d'abord permettre à l'apprenant de trouver sa place, son expression personnelle ?

Est-il si simple d'être soi, de se constituer un soi ? Un discours suppose un sujet qui énonce, des situations où on énonce, des gens pour qui on pense énoncer. Le mot stéréotype laisse entendre qu'il n'y a plus de sujet ; qu'il ne reste qu'une forme/sens qui dure, se répète sans fonction apparente. Celui qui l'énonce faisant figure pour celui qui l'écoute de "non-sujet". Penser le stéréotype comme discours, c'est s'interroger à nouveau sur ce sujet qui énonce quelque chose qui avait déjà été dite par un autre, dans une autre situation.

Le stéréotype est peut-être, dans ma perspective, l'état ultime de ces discours socialisés : certains discours ont un étrange devenir. Les voilà pris à certains énonciateurs pour être repris dans d'autres situations. L'énonciateur ne peut faire valoir la propriété de son discours. Il aura beau dire qu'on le pille, le trahit, le pervertit... ou même qu'il est heureux qu'enfin on pense comme lui... personne ne le croit puisque pour tout un chacun, écoutant, parlant, ce discours est public. Commun, public.

Et si je regarde le langage d'une profession, je peux remarquer des discours publics.

Il y a le discours établi, accepté par tous quand il s'agit de se définir professionnellement en se différenciant d'autres professions. Les membres d'une profession connaissent bien ce discours, véritable **doxa professionnelle**, série de fragments emblématiques qui permettent de faire front, de se différencier... Un congrès professionnel est une situation classique pour de telles énonciations.

Ainsi, les éducateurs spécialisés dont je parlerai tout à l'heure se veulent "éducatifs" ; en cela ils s'opposent en maintes occasions à d'autres professions (les policiers, les "psy", les enseignants, les assistantes sociales). Peut-être cette différenciation est-elle plus voulue, rêvée qu'elle n'est actée dans des faits. Le "éducatif" se déclinera

au besoin : l'éducateur est " proche du vécu des jeunes... il est à l'écoute... ". C'est ainsi que la profession se reconnaît, sachant effacer un temps ses différences internes. C'est donc le discours du corps constitué.

Mais une profession c'est aussi un monde clivé de multiples manières. D'abord on ne parle pas de la même manière de soi, de son rapport aux autres, de son travail selon le poste qu'on occupe : différents discours se constituent ainsi, avec leurs lieux et leurs supports d'expression. Ensuite parce que des intérêts divergents, des courants idéologiques différents structurent une profession. Un jeune professionnel est vite face à des discours déjà en place.

Dans la lutte entre ces diverses professions, ces différents courants, on verra souvent un professionnel caractériser, stigmatiser certains états du discours concurrent par le mot négatif " stéréotype ". Les corrections dans la marge " cliché " ne proviennent-elles pas de ces luttes ?

Enfin il me semble qu'il faut analyser l'écriture-cliché d'un apprenant : on peut certes penser que celle-ci est la marque d'un manque de réflexion personnelle, ou d'un manque d'habileté discursive ; mais il peut s'agir d'une chose plus significative : la marque d'un moment où l'apprenant s'immerge dans un monde de discours en place.

FAIRE UNE DISSERTATION DANS UNE FORMATION A UN METIER...

I. Rapide description du cadre institutionnel.

Pour manifester en quoi une formation professionnelle implique un traitement un peu particulier de l'apprentissage de l'écriture, j'ai pris le parti de prendre des exemples dans deux formations auxquelles je participe comme enseignant de " techniques d'expression ". J'éviterai ainsi de trop me focaliser sur la préparation à l'exercice d'un métier particulier.

Cependant, et je m'en excuse auprès du lecteur, cela occasionnera des allées et venues dans deux mondes quelque peu différents, aux discours dont les contenus et les valeurs sont différents. J'espère que vous n'en aurez pas le tourmis !

cadre institutionnel n° 1 : la formation d'éducateurs spécialisés, d'une durée de trois ans après le bac, sanctionnée par la délivrance d'un diplôme national (le DEES). Lors du passage de ce diplôme le candidat présente son dossier (noté sur 120 points), un mémoire effectué la troisième année (noté sur 60 points). Enfin il planche, pendant quatre heures, sur un " sujet de psychopédagogie ", noté sur 60. Les sujets sont nationaux, le candidat pouvant choisir entre deux sujets ; il travaille sans documentation. La correction est faite par une commission du jury académique, composé de trois personnes : un ou deux professionnels, un ou deux formateurs (ceux-ci sont dans la majorité des cas des anciens professionnels devenus formateurs).

J'ai indiqué en annexe les critères proposés aux correcteurs pour un tel devoir, et donné quelques sujets pour que l'on imagine le type de discours qu'il s'agit de tenir. Lors des trois années de formation ce devoir est " préparé " par une série de mises en situation (sept devoirs en trois ans pour l'école que je prends en référence : l'IUT B de Lille 3). Mais il ne fait pas l'objet d'un cours spécifique : la psychopédagogie n'est pas une matière avec son évaluation, elle est plutôt conçue comme une pratique de réflexion sur l'action éducative en général et l'action éducative du stagiaire en formation en particulier. Les formateurs ont seulement demandé aux " techniciens d'expression " d'aider les étudiants dans leurs problèmes d'écriture. A priori donc la demande d'intervention était " technique " sur des problèmes de " français ". Je reviendrai sur ce problème des " contenus " d'un tel devoir.

cadre institutionnel n° 2 : la formation de bibliothécaires, d'une durée d'un an, sanctionnée par un diplôme professionnel national, le CAFB dont la " valeur " administrative est référencée à BAC + 1. Lors du passage de cet examen, le candidat planche sur un " devoir de **bibliothéconomie** ", pour lequel il n'y a qu'un sujet à traiter en quatre heures, sans documentation. La note représente un tiers de l'évaluation globale de cet examen. Ce devoir est corrigé par des professionnels (et ici le plus souvent des correcteurs qui sont dans des postes hiérarchiquement supérieurs à celui de bibliothécaire : des conservateurs).

Le sujet porte sur " l'ensemble du programme " (voir en annexe le type de sujet). Il y a donc bien un contenu, du savoir de référence. Là aussi il me faudra revenir sur ce point. Durant la formation il y a donc un enseignement de " bibliothéconomie " avec des évaluations spécifiques. Les étudiants étant pour tiers des employés de bibliothèques pour lesquels la possession du bac n'est pas exigée, employés qui ont quitté l'univers scolaire depuis au moins 5 ans, il y a eu une demande d'enseignement de " français " : un module de " techniques d'expression " travaille donc aussi sur la dissertation.

Pour que mon lecteur puisse me suivre maintenant, je ne saurais trop lui conseiller de lire les quelques sujets donnés en annexe, puisqu'il va être question de ... contenus.

II. Deux types de raisons amènent à travailler sur le discours établi :

- a) parce que l'on est dans une formation professionnelle, certifiée par des professionnels,**
- b) parce que l'écriture d'un devoir " général " pose des problèmes qu'il vaut mieux envisager sous l'angle du discours que sous l'angle du savoir.**

a) parce que l'on est dans une formation professionnelle, certifiée par des professionnels.

* Dans les deux cas, il s'agit d'une formation professionnelle, où les gens du " terrain " jouent un rôle important dans l'examen... et même dans la formation : ce sont des formations mises en place à la suite d'accord salariaux (cas des Educateurs spécialisés), souvent dans une perspective de qualification de non diplômés en poste (surtout au démarrage historique des formations, mais c'est encore sensible).

* Or, le devoir dont nous nous occupons joue sur " l'ensemble du programme ", qu'on le dise de manière explicite comme chez les bibliothécaires, ou non. Ce devoir fonctionne donc comme une réflexion d'ordre général plus que comme l'exposé d'un savoir. Mais, qu'est-ce que le programme d'une formation professionnelle ?

La formation ne doit pas seulement donner des savoirs (3).

petite parenthèse : des savoirs pour les éducateurs :
 les cours " théoriques " comprennent du droit, de la psychologie " générale ", psychologie génétique, psychologie sociale, de la sociologie. Longtemps le programme national donnait une place importante à la médecine... maintenant on commence à proposer de la gestion.

mais aussi une capacité à envisager les enjeux différents des différentes institutions du secteur (4), envisager la spécificité des pratiques de chacun.

autre parenthèse : le secteur chez les bibliothécaires :
 on différencie parfois " bibliothèque publique, bibliothèque d'étude, bibliothèque municipale ", parfois on différencie " bibliothèque municipale, bibliothèque d'hôpital, bibliothèque d'entreprise, bibliothèques " spécialisées ", bibliothèques universitaires... ". Les missions sont différentes, et un certain nombre de problèmes s'y posent de manière différente.

Et encore une capacité à se repérer dans un monde de valeurs professionnelles. Où certaines pratiques ou perspectives sont meilleures que d'autres. On ne s'étonnera donc pas, à lire les sujets proposés sur une vingtaine d'années, de repérer qu'il y a souvent une actualité professionnelle à traiter tel sujet. Bref : il y a des enjeux dans ces " savoirs professionnels ". Et les sujets traitent toujours d'un aspect de la " mission " des institutions du secteur.

* Or être capable de se repérer dans un monde professionnel et ses enjeux, ce n'est pas seulement un savoir, une culture de " base " à acquérir en formation pour être oubliée ensuite, c'est un élément important de la qualification professionnelle.

Ainsi les éducateurs vont devoir parler (on reproche aux travailleurs sociaux de trop parler, de passer trop de temps en " réunion d'équipe "). Ils vont devoir parler avec d'autres professionnels. Ils vont devoir aussi, à certains moments, expliciter le sens de ce qu'ils font, de leur mission, aux " usagers ", " clients ", aux personnes dont ils ont la charge. Il faut donc verbaliser ce que l'on fait, ce que l'on peut faire, ce qu'il est bon de faire en équipe, l'évolution souhaitable du travail. Et il faut le faire devant des gens qui sont hiérarchiquement supérieurs (psychiatres, psychologues, juges) et qui ont la maîtrise du langage légitime (du diagnostic, du pronostic...) ⁽⁵⁾.

Le bibliothécaire va être en situation semblable : parler avec le directeur de la bibliothèque (même métier, qualification supérieure et position hiérarchique dominante), penser à l'argumentation face aux élus, aux secrétaires de mairie qui décident des tarifs et gèrent financièrement la bibliothèque et son évolution. Mais elle/il va parler de ses missions, des enjeux de son action, avec l'utilisateur aussi ; l'utilisateur qui demande, suggère, critique. Parfois encore avec les partenaires locaux et la presse dans ses actions incitatives visant au développement du public.

* Ainsi cette connaissance du " secteur " est fondamentale dans cet exercice. Mais encore définissons mieux ce que les professionnels correcteurs attendent : que veut dire pour eux " connaissance " ?

On demande au candidat deux choses : savoir **s'identifier assez aux institutions** pour comprendre le type de problème qui se pose aujourd'hui et l'éventail des solutions choisies. Mais aussi savoir **se positionner** par rapport aux diverses solutions choisies, par rapport à telle manière de définir, délimiter tel problème. Importance des enjeux : le candidat peut se défilier, mais ce n'est pas le jeu. De manière plus évidente chez les éducateurs, pour lesquels la correction spécifie comme critère " implication du candidat dans les exemples proposés ". Bien sûr on peut lire ça comme : donnez-nous les exemples personnels et non des exemples venus d'ailleurs. Mais en fait il s'agit bien d'une demande faite au candidat qu'il s'implique et se positionne sur le type d'éducateur qu'il se prépare à être.

C'est bien un cadre de dissertation et non de QCM ou question de cours : il faut penser et réfléchir et non répéter du savoir.

Mais d'où vient cette connaissance ? si j'accorde tant d'importance aux **discours établis**, c'est précisément que le recueil est difficile, autant que la formalisation de ce champ de paroles. Les sources ? la presse professionnelle, les moments de rencontre institutionnalisés comme les congrès ou journées d'étude ; l'écoute des différents partenaires durant les moments de stage. Le temps de formation me paraît devoir

lui aussi jouer son rôle. Notamment en permettant aux étudiants de formaliser ces fragments perçus, de les caractériser. Travail de transformation de ce perçu en connaissance.

Ainsi, pour conclure sur ce point, parler de discours établis vise à apprendre à se dégager des situations vécues en stage (source : l'écoute) pour reconnaître ce qui est caractéristique, non de personnes différentes, en conflit... mais de métiers différents et statuts différents. Réinscrire l'histoire des positions de professions en interférences. Transformer l'expérience pratique personnelle en connaissance d'une profession (et non d'un terrain, d'un cas, d'un chef, d'une personne).

b) parce que l'écriture d'un devoir " général " pose des problèmes qu'il vaut mieux envisager sous l'angle du discours que sous l'angle du savoir.

J'espère que ces éléments vous feront mieux comprendre combien la dissertation en formation et certification professionnelle est un mixte. Elle demande au candidat de travailler sur trois plans :

1. le savoir, les concepts
2. les concepts professionnels
3. les valeurs professionnelles (6)

Le travail sur les stéréotypes discursifs va certes plus s'occuper des deux derniers éléments. Avant de m'y lancer, je voudrais donner un exemple de travail conceptuel nécessaire dans le cadre d'un sujet, pour que vous puissiez mieux cerner la différence entre la maîtrise des savoirs, des concepts issus des domaines " théoriques " et le travail sur ce que j'ai appelé " concepts professionnels ".

petite parenthèse : un sujet et ses concepts :

Soit le sujet :

" 1988 L'on ne cesse de différer et de ne pas tenir nos promesses auprès de l'enfant, auprès des jeunes... : comment voulez-vous qu'ils tiennent les leurs envers vous ! ?

Oui, vraiment, l'éducation supporte de manière endémique dans les deux camps, la somme de " petites trahisons ".

Comment comprenez-vous cette assertion ?

Présentez et prenez position à l'aide d'exemples ".

Le mot promesse peut certes renvoyer au champs du droit ; alors on tâchera de la différencier de contrat, convention ; les enjeux sont là de saisir ce qui dans l'éducation est de l'ordre de l'engagement deux à deux, sans tiers, ce qui est de l'ordre d'un " formalisme " non écrit. Mais aussi de saisir combien les " contrats éducatifs " en usage dans certains établissements omettent sciemment le rapport de force entre

le jeune qui s'engage, dominé, et l'institution dominante qui s'engage (à quoi exactement ?). Mais il peut aussi renvoyer à la psychologie sociale, aux travaux de Goffman sur " l'engagement " et l'importance de la réciprocité des engagements pour la stabilisation de liens sociaux, notamment d'intimité. Ici c'est la question professionnelle des " relations privilégiées " entre un jeune et un éducateur, la question sur le contenu des promesses et sur l'étendue de l'engagement entre un professionnel et une personne prise en charge. Enfin on peut renvoyer à la linguistique pragmatique et aux analyses de Bourdieu pour s'interroger sur " qui peut promettre ? ", pour questionner les situations où un éducateur promet mais de manière irresponsable car il n'est pas la personne qui peut s'engager sur telle promesse.

(bon, ce travail n'a pas été facile, quelle somme de " savoirs théoriques " peut convoquer un prof qui réfléchit !

- Oui, il est vrai que sur n'importe quel sujet on peut ainsi penser et faire travailler des " savoirs ". La question de la compétence ne peut être évitée, est-il cuistre de le dire ? Mais le sujet de cet article n'est justement pas les savoirs : il y a d'autres " contenus " mis en jeu : ...).

Je veux donc montrer en quoi un apprentissage, un repérage, une habileté à jouer avec les discours établis est intéressante pour faire une dissertation qui oblige à des positionnements par rapport à des " concepts professionnels " ou des " valeurs professionnelles ".

Je vais tour à tour exposer quatre raisons pédagogiques pour un tel travail :

1. amener l'étudiant à éviter le " ridicule " qu'il y a à croire dire du neuf alors que cela n'en est pas.
2. rechercher les motivations historiques d' " idées " admises et usées dans la profession.
3. dégager dans les idées courantes les points de vue qui les ont produites pour mieux dégager son point de vue propre, éviter le discours oecuménique, abstrait, de " l'intérêt général évident ", intérêt des institutions et pas forcément intérêt des futurs salariés que sont nos candidats.
4. et en conséquence évaluer les risques à dire des idées usées, à adopter un point de vue partiel ou partial, à émettre une idée qui ne fait pas encore partie de la **vulgate**, à émettre une idée qui est trop " chaude " à une date donnée. Et trouver l'expression qui permet de faire passer son point de vue.

difficile d'être jeune...

1. je ne m'attarderai pas sur le premier point : mon anecdote fondatrice racontait la déconvenue de celui qui voit dans la marge " cliché " ou " " oui, bien sûr, et alors ? ... ", ou, " allez plus loin ", alors qu'il pensait avoir fait un effort, ou qu'il

pensait qu'il pouvait faire de cette idée un point-clé de son avancée discursive. Il s'agit d'apprendre que **décontextualisé**, (comme souvent dans ces écritures qui tiennent deux ou trois copies), un discours perd de son évidence pour un lecteur. Le professionnel qui, par sa correction, " adoube " le candidat impétrant, peut difficilement se satisfaire d'un rite incantatoire où seraient amassées les formules qui fondent certes une profession dans sa différence avec d'autres, mais qui ne la fondent plus à l'interne.

De la même manière il est important de ne pas donner comme évidente une idée admise dans l'un des champs du travail, mais qui n'est pas de mise dans un autre type d'établissement. Le correcteur, qui, grâce au paquet de copies, peut plus facilement penser l'éventail des lieux de concrétisation d'un problème (éducatif ou...), aura tendance à stigmatiser un discours établi donné comme tel, démotivé, décontextualisé.

... dans un monde ancien

2. Le discours établi, c'est aussi cette somme de formules usées, qui perdent leur ancrage. Ainsi quand un éducateur en retraite me dit en entretien " mon crédo éducatif c'est encore : si tu veux connaître un garçon, mange avec lui, joue avec lui, travaille avec lui ", c'est devenu une banalité, au sens que plus personne ne pense en faire un crédo. Un jeune éducateur peut, dans le cours d'une dissertation donner des exemples dont il tirera que la connaissance d'un gamin ne peut se faire que si on " vit avec " (ce qui est la formule d'aujourd'hui). Or, à l'époque (années 1945-58) ce discours caractérisait une manière nouvelle d'être éducateur, qui changeait des " chefs " des maisons de correction et introduisait les méthodes actives (CEMEA) des scouts (qui pendant la guerre se firent CEMEA pour échapper aux interdits). Ainsi des discours qui étaient " clivants ", marquaient des oppositions, se banalisent. Non que ce soit forcément le passage obligé d'une profession, il y a encore plusieurs manières d'être éducateur (d'autres se définissent comme " à l'écoute " et préfèrent multiplier les entretiens, développer la verbalisation). Mais le discours est devenu quasi insignifiant, perdant sa motivation, son contexte d'enjeux et de conflits.

Penser ce crédo encore aujourd'hui est possible, mais pas dans la banalité. Il importe de se resituer dans des pratiques qui ont leur histoire, qui sont culture professionnelle.

définir les points de vue pour ne pas être piégé dans le discours du " bien de l'institution ", alors que comme salarié, on en aurait à dire...

3. Etudier les discours établis, c'est aussi se demander qui les tient. Ainsi, quand on répertorie les discours sur la gratuité des services de bibliothèques, il faut dissocier le discours des secrétaires généraux de mairie pris dans l'idéologie libérale qui estiment que les nouveaux " supports " (disques vinyle, laser ; bandes vidéo...) sont devenus trop chers et que cela implique que l'utilisateur participe, du discours d'une direction de bibliothèque qui estime que faire payer l'utilisateur, c'est le " responsabiliser " (entendez par là et qu'il fait plus attention aux objets empruntés et qu'il aura une idée des

coûts de ces objets).

Si l'on n'explicité pas quels acteurs tiennent quels discours, l'apprenti bibliothécaire tiendra un discours où il aura du mal à dissocier son point de vue d'usager et un " discours d'institution " (du genre " le discours de la gratuité est un concept du 19e siècle, dépassé ; une bibliothèque moderne ne peut développer les services diversifiés que demande l'usager que si elle fait participer financièrement cet usager "). Et cette remarque est encore plus forte quand le futur professionnel est en formation continue, coincé hiérarchiquement. Quand il s'imagine être coincé : ah, c'est que s'il était libre de parler, il aurait des choses à dire... mais les correcteurs le saqueront s'il ne tient pas le discours officiel.

Mon propos n'est pas de savoir si cette censure que s'imaginent les écrivains est réelle ou non, ni d'analyser quels sont les discours " impossibles ". Je pense qu'il y a effectivement des discours impossibles car en rupture avec la morale du métier, mais qu'ils n'ont pas l'étendue que s'imaginent les apprentis. Mon propos est plutôt de dire qu'il faut **vraiment** étudier les discours tenus.

(ce qui m'amène à dire : comment à propos de " La peine de mort " ou de tout autre sujet donnant lieu à essai ou dissertation, parler de cliché si le correcteur/pédagogue ne peut dire en quoi, pourquoi. Bref le sérieux exigerait qu'on ait fait soi même préalablement des recueils de discours, une analyse des positions en présence, de leurs logiques. Du travail comme, sur le racisme, a pu en faire la revue *Langage et société* ⁽⁷⁾.)

qu'est-ce que je risque ?

4. Si la dissertation met en jeu des enjeux professionnels, des différences de valeurs, se positionner, c'est prendre des risques. Ils sont de plusieurs sortes.

Pour des sujets trop chauds, il est tentant de se réfugier dans du déjà dit, réemprunter des sentiers battus. Le risque est d'échapper à cette nécessité du positionnement. Risque d'avoir petitement la moyenne. Risque d'avoir une image de soi étriquée, " profil bas ".

Mais on peut aussi avoir une idée " originale ", une position admise par peu, dans certains courants de la profession seulement (ainsi la position de défense absolue de la gratuité des services de la bibliothèque, - même pour le prêt, même pour le prêt de disques et cassettes vidéo - est très P.C.F., et correspond d'ailleurs à des pratiques plus fréquentes dans des bibliothèques dans des municipalités P.C.F. C'est aussi une position " maximaliste " réclamée par l'UNESCO en 1972). Il est plus facile de défendre les positions néolibérales et " modernistes " que celle de la " gratuité du service culturel public ".

Travailler sur les argumentaires établis, c'est s'essayer aux risques et difficultés propres à tous ces discours. L'apprenant est sommé de justifier des discours.

Il est certainement difficile de justifier des discours établis à l'aide d'exemples personnels quand on n'y croit pas ; mais c'est un art que de remotiver des choses apparemment peu justifiables (des choses que seuls des caractériels défendent, plus avec leurs dents qu'avec des arguments, parce qu'aujourd'hui argumenter sur une position peu partagée amène à plus de raideurs "psychologiques" qu'à de la civilité de bon aloi...). C'est un art difficile, dans cet exercice où un apprenant cherche une certification devant un autre professionnel qui vit les enjeux lui aussi et qui a la certitude de soi du représentant légitime de la profession.

Conclusion : je fais du stéréotype discursif quelque chose d'intelligent ? alors, dans ces conditions c'est de la triche de dire "vive le stéréotype" car ces discours sont trop compliqués pour être du "cliché"...

non, interrogez autour de vous : dans les milieux que je citais, à chaque fois, les propos que je citais... c'est du bien banal... du stéréotype... "et merde ! encore ces vieilles lunes !".

ce vieux soleil rouge sur le Lubéron déclinant des ombres violettes...

ANNEXE :**critères de correction proposés lors du jury du Diplôme d'état d'éducateur spécialisés (dans l'académie de Lille) :**

1. saisie de la problématique du sujet dans sa généralité
2. niveau de conceptualisation
3. maîtrise des concepts utilisés
4. cohérence de l'argumentation
5. pertinence des exemples proposés
6. degré d'implication du candidat dans les exemples proposés
7. qualité du style

Il ne s'agit pas d'une grille de pondération pour la note, mais d'un guide pour la rédaction de l'appréciation des correcteurs qui accompagne nécessairement la note.

quelques exemples de sujets : chez les bibliothécaires : devoir de bibliothéconomie (" composition française portant sur un sujet couvrant l'ensemble du programme ") : à chaque fois un seul sujet :

1978 : Quelles mesures doivent, selon vous, prendre les bibliothèques françaises pour être en mesure d'offrir aux futurs lecteurs la production imprimée (livres et périodiques) du vingtième siècle ?

1982 : Le bibliothécaire est présenté de plus en plus comme un professionnel de l'information. Dans quelle mesure cette opinion vous paraît-elle justifiée ?

1988 : La coopération entre bibliothèques est aujourd'hui à l'ordre du jour dans tous les types de bibliothèques. Quelles peuvent être les actions les plus importantes, selon vous, à mener dans ce domaine ? Quelles sont les conditions pour que ces actions puissent être menées à bien ?

quelques exemples chez les éducateurs spécialisés :

1977 : Le contact avec l'enfant renvoie à l'enfant que nous avons été. Cela a-t-il des incidences sur notre pratique éducative ?

1988 : Le jeu est un moment privilégié dans l'activité quotidienne des enfants.

En partant de votre expérience, montrez en quoi le jeu libre ou dirigé peut devenir éducatif.

1988 : " L'on ne cesse de différer et de ne pas tenir nos promesses auprès de l'enfant, auprès des jeunes... : comment voulez-vous qu'ils tiennent les leurs envers vous !?

Oui, vraiment, l'éducation supporte de manière endémique dans les deux camps, la somme des " petites trahisons ". "

Comment comprenez-vous cette assertion ?

Présentez et prenez position à l'aide d'exemples.

endémique : qui sévit constamment dans un pays, dans un milieu (petit Robert).

NOTES

- (1) M. Lusetti me proposait une définition du stéréotype comme terme générique, que les termes cliché et lieu commun, spécifient. Cliché comme une forme établie, reconnue ; lieu commun comme " idée " établie voire usée. On le verra mieux dans ce qui va suivre, dès lors que l'on s'intéresse moins à la littérature qu'aux discours proférés ou écrits, le terme " stéréotype " est gênant. Notamment parce qu'il est employé dans le discours de l'analyste, du critique, du correcteur d'une manière plus polémique que descriptive.
- (2) J'ai adopté ici une position de militant, de militant pédagogique. Elle s'appuie sur des travaux d'analyse de discours, sur des échanges, notamment dans le cadre du CERTEIC-GERICO. Je suis redevable donc à O. Chantraine, B. Delforce, M. Hédoux. Pour les travaux de B. Delforce sur les problèmes de correction de copies voir : *Bulletin du CERTEIC*, n° 7, février 1986), sur l'argumentation et la dissertation voir : *Pratiques* n° 48, décembre 1985 ; *Colloque de Cerisy*, 1987, à paraître. Un futur numéro du *Bulletin du CERTEIC* sera entièrement consacré aux problèmes de la dissertation (mars 1990).
- (3) la formule vaut plus pour la conception de la formation d'éducateurs spécialisés. En effet chez les bibliothécaires, la formation est plus courte et la savoir est très présent : savoirs techniques certes, mais aussi savoirs historiques (le livre, ce sont des littératures ; la musique, c'est toute une histoire de produits divers), savoirs culturels multiples.
- (4) ici encore la formule vaut plus que la conception de la formation des éducateurs spécialisés : cette formation comporte 15 mois de stage sur les trois années et fait obligation d'avoir été en stage dans deux types d'établissements, et d'avoir connu au moins deux types de population. Durant l'année de formation des bibliothécaires-documentalistes préparant au CAFB, il faut au maximum 90 heures de stage. On conçoit que les attentes soient différentes.
- (5) pour une étude des répercussions d'une telle position sur l'écriture professionnelle elle-même, voir Pierre Delcambre, " Ecriture d'éducateurs pour des autorités de tutelle ", *Ecriture et travail social, Actes de la journée du 8-4-1987*, IUT B de Lille 3. Le *bulletin du CERTEIC* a lui aussi consacré un numéro aux problèmes de description dans la pratique professionnelle d'éducateur et aux perspectives d'un apprentissage de cette pratique. *Bulletin du CERTEIC*, n° 6, septembre 1985, Université de Lille 3.
- (6) j'emprunte ces distinctions au travail d'Olivier Chantraine qui, dans un futur numéro du *Bulletin du CERTEIC* (mars 1990) indiquera les difficultés de l'écrivain confronté à ce travail multiple, demandé pour la même production écrite dans un temps de réflexion court. Il m'est difficile dans le cadre de cet article d'indiquer l'intérêt qu'il y a ici à parler de " concept professionnel " et non simplement de " terme technique ". Disons que je désire signifier par là que les praticiens n'ont pas seulement à différencier techniquement des objets ou des sujets. Ils ont aussi à se positionner par l'utilisation qu'ils font d'un mot ou d'un autre.
- (7) *Langage et Société*, no 34, décembre 1985 " Quelles différences ? Identité, Exclusion, Racialisation ". (54 Bd Raspail, 75270 Paris Cédex 06).