

STEREOTYPE/PROTOTYPE/MODELE
Analyses socio-pragmatiques et cognitives.

Dominique Guy BRASSART
Ecole Normale de Lille.

*Stéréotyper : (en typographie) convertir
en planches solides d'un seul bloc
des pages préalablement
composées en caractères mobiles.*

Contrairement à tous les usages en vigueur aujourd'hui (jadis, la compilation était un genre en honneur quand l'accès aux écrits originaux était difficile du fait même de leur rareté, et d'une certaine façon la revue de question renoue avec ce genre en partie pour les mêmes raisons d'accessibilité matérielle), nous commençons par une longue citation. Nous savons que nous prenons ainsi le risque de nous exposer à l'une des sanctions que nous essayons précisément d'analyser ensuite (" Copier n'est pas écrire "). Il nous a semblé que ce texte tout fait plaçait bien les éléments du réseau notionnel " stéréotype (langagier) ". Mais ce dispositif synchronique décrit le stéréotype comme un objet, un mauvais objet, et non pas aussi comme un processus, l'acte de jugement de stéréotypie, ni comme un moment d'un travail, le montage du stéréotype, le stéréotypage (!) dans le développement-apprentissage de tout individu. D'où les déplacements de points de vue que nous proposons en II et III.

I

Soit la **Leçon** inaugurale donnée par feu Roland Barthes (1978) le 7 janvier 1977 (12 ans déjà !) pour son installation au Collège de France, à la chaire de sémiologie littéraire créée pour lui. Formulation exemplaire d'une certaine position face au stéréotype ici portée à son comble : le stéréotype comme poison omniprésent (dans le langage), l'art (la littérature) (moderne), comme seul antidote possible. D'où le très long extrait qui suit (c'est nous qui soulignons).

" Le langage est une législation, la langue en est le code. Nous ne voyons pas le pouvoir qui est dans la langue, parce que nous oublions que **toute langue est un classement**, et que **tout classement est oppressif** : ordo veut dire à la fois répartition et commination. Jakobson l'a montré, un idiome se définit moins par ce qu'il **permet de dire**, que par ce qu'il **oblige à dire**. Dans notre langue française (ce sont des exemples grossiers), je suis astreint à me poser d'abord en sujet, avant d'énoncer l'action

qui ne sera plus dès lors que mon attribut : ce que je fais n'est que la conséquence et la consécution de ce que je suis ; de la même manière je suis obligé de choisir entre le masculin et le féminin, le neutre ou le complexe me sont interdits (...) . Ainsi par sa structure même, la langue implique une relation fatale d'**aliénation**. Parler, et à plus forte raison discourir, ce n'est pas communiquer, comme on le répète trop souvent, c'est assujettir : toute " la langue " est une réaction généralisée " (p. 13).

" Ce ne sont pas seulement les phonèmes, les mots et les articulations syntaxiques qui sont soumis à un régime de liberté surveillée, puisqu'on ne peut les combiner n'importe comment ; **c'est toute la nappe du discours qui est fixée par un réseau de règles, de contraintes, d'oppressions**, massives et floues au niveau rhétorique, subtiles et aigües au niveau grammatical : la langue afflue dans le discours, le discours reflue dans la langue, ils persistent l'un sous l'autre, comme au jeu de la main chaude ". (p. 31).

" La langue, comme performance de tout langage, n'est ni réactionnaire ni progressiste ; elle est tout simplement : **fasciste** ; car le racisme, ce n'est pas d'empêcher de dire, c'est d'obliger à dire.

Dès qu'elle est proférée, fût-ce dans l'intimité la plus profonde du sujet, la langue entre au service d'un pouvoir. En elle, inmanquablement, deux rubriques se dessinent : **l'autorité de l'assertion, la grégarité de la répétition**. D'une part la langue est immédiatement assertive (...) ; ce que les linguistes appellent la modalité n'est que le supplément de la langue, ce par quoi, telle une supplique, j'essaye de fléchir son pouvoir implacable de constatation. D'autre part, les signes dont la langue est faite, les signes n'existent que pour autant qu'ils se répètent ; le signe est suiviste, grégaire ; en chaque signe dort ce monstre : un **stéréotype** : je ne puis jamais parler qu'en ramassant ce qui traîne dans la langue. Dès lors que j'énonce, ces deux rubriques se rejoignent en moi, je suis à la fois maître et esclave : **je ne me contente pas de répéter ce qui a été dit, de me loger confortablement dans la servitude des signes : je dis, j'affirme, j'assène ce que je répète.**

Dans la langue, donc, servilité et pouvoir se confondent inéluctablement. Si l'on appelle **liberté**, non seulement la puissance de se soustraire au pouvoir, mais aussi et surtout celle de ne soumettre personne, il ne peut y avoir de liberté que hors du langage. Malheureusement, le langage humain est sans extérieur : c'est un **huis clos**. On ne peut en sortir qu'au prix de la singularité mystique (...). Mais à nous, qui ne sommes ni des chevaliers de la foi ni des surhommes, il ne reste, si je puis dire, qu'à **tricher avec la langue, qu'à tricher la langue**. Cette tricherie salutaire, cette esquivé, ce leurre magnifique, qui permet d'entendre la langue hors-pouvoir, dans la splendeur d'une révolution permanente du langage, je l'appelle pour ma part : **littérature** ". (p. 14.15.16).

“ J’entends par littérature, non un corps ou une suite d’oeuvres, (...) mais le graphe complexe d’une pratique : **la pratique d’écrire**. Je vise donc essentiellement le **texte**, c’est-à-dire le tissu des signifiants qui constitue l’oeuvre, parce que le texte est l’affleurement même de la langue, et que c’est à l’intérieur de la langue que la langue doit être combattue, dévoyée : non par le message dont elle est l’instrument, mais par le jeu des mots dont elle est le théâtre. Les forces de liberté qui sont dans la littérature ne dépendent pas de la personne civile de l’écrivain (...), mais du **travail de déplacement qu’il exerce sur la langue** ”. (p. 16-17).

“ C’est dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle, à l’une des périodes les plus désolées du malheur capitaliste, que la littérature a trouvé, du moins pour nous, Français, avec Mallarmé, sa figure exacte : **la modernité** - notre modernité qui commence alors - peut se définir par ce fait nouveau : qu’on y conçoit des utopies de langage ”. (p. 23).

“ La force proprement sémiotique (de la littérature), c’est de **jouer les signes plutôt que de les détruire**, c’est de les mettre dans une machinerie de langage, dont les crans d’arrêt et les verrous ont sauté, bref c’est instituer, au sein même de la langue servile, une véritable hétéronomie de choses ”. (p. 28).

“ La **sémiologie**, en ce qui me concerne, est partie d’un mouvement passionnel : il m’a semblé (alentour 1954) qu’une science des signes pouvait activer la **critique sociale** (...) ; il s’agissait en somme de comprendre (ou de décrire) comment une société produit des **stéréotypes**, c’est-à-dire des combles d’artifice, qu’elle consomme ensuite comme des sens innés, c’est-à-dire des combles de nature (...). La langue travaillée par le pouvoir : tel a été l’objet de cette première sémiologie ” (p. 33).

Mais par un retournement sans doute inévitable, les libérations postulées (la Révolution) se sont énoncées et s’énoncent en discours de pouvoir. D’où le **retour de la sémiologie au Texte, à la littérature**, comme “ index du dépouvoir ” (p. 34). Pour “ déjouer tout discours qui prend ” (p. 41), toute parole grégaire, celle qui s’agrège (p. 34), qui prend (p. 35), “ l’opération fondamentale de cette méthode de déprise, c’est, si l’on écrit, **la fragmentation**, et, si l’on expose, la digression ou (...) l’excursion ”. (p. 36).

“ L’utopie, bien entendu, ne préserve pas du pouvoir : l’utopie de la langue est **récupérée** comme langue de l’utopie - qui est un genre comme un autre ”. Il n’est d’autre solution au sémiologue-écrivain que de s’entêter (affirmer l’irréductibilité de la littérature) et de se déplacer ”. (p. 27).

Si la sémiologie et la littérature sont du langage sur les langages, sur les " signes tout faits ", la sémiologie ne peut cependant être métalangage (et donc science en ce sens classique du terme) : " toute relation d'extériorité à un langage est à la longue intenable : je ne puis être à vie hors du langage, le traitant comme une cible, et dans le langage, le traitant comme une arme " (p. 36) ⁽¹⁾

II

Le stéréotype est un **jugement**, le jugement de stéréotypie, une évaluation " méta " que je porte sur le discours ou plus largement la conduite de l'autre. Le stéréotype, c'est les autres.

Ce jugement est péjoratif, disqualifiant. Dire de la conduite de X qu'elle est stéréotypée, c'est prétendre qu'elle est non-originale, non-nouvelle, qu'elle n'est pas le fruit d'une création ou d'un travail de production, mais la répétition automatique, la reproduction du même, du déjà-connu (vu, entendu, lu...).

Nul besoin d'examiner en détail le stéréotype, de chercher à le comprendre pour le juger tel, il suffit de la reconnaître à partir de quelques indices archi-typiques. Une fois reconnu-jugé, le stéréotype n'est pas davantage analysé en termes de vérité ou de cohérence internes : à quoi bon, si je ne suis pas sémioticien mais sujet ordinaire, traiter le stéréotype comme une véritable conduite, un véritable discours. Je ne peux le prendre au sérieux. Non seulement parce que la conduite ainsi répétée est déjà connue et que par définition il n'y a rien de nouveau à comprendre-traiter. Mais aussi et surtout parce que celui que je juge coupable de stéréotypie est disqualifié en tant que sujet, en tant qu'individu : il n'existe pas en tant que tel, il ne pense pas, il n'est qu'une machine à répéter, à copier, il n'agit pas, il ne parle pas, il est parlé, il est agi : il est aliéné.

On ne réfute pas un stéréotype, on le dénonce. Il y a une **visée polémique** particulièrement forte dans ce jugement quand il est énoncé, signifié en situation d'interlocution (et non en a parte ou tacitement) : faire perdre la face à l'autre (Goffman 1974) en lui montrant qu'il ne s'exprime pas, qu'il n'est pas authentique, pas humain, pas sincère, pas libre, mais prisonnier des formules toutes faites, des prêts à porter venus d'ailleurs, du groupe, du rôle ou du statut qu'il a adopté et dont il ne peut peut-être plus se distinguer tant le masqué social lui colle à la peau. Difficile dans ces conditions de poursuivre l'échange, langagièrement du moins (!). Même quand il n'est pas purement irénique (tout dialogue est sans doute à la fois coopératif et conflictuel : à quoi bon continuer à dialoguer si nos voix et nos identités sont indifférenciées ? Kerbrat-Orecchioni 1986), l'échange repose sur un contrat de confiance

minimal dont le respect assure la félicité conversationnelle (Goffman 1987). Accepter le dialogue, c'est a priori se poser et poser l'interlocuteur comme sensés, communicationnellement compétents, même si l'un n'est pas d'accord avec ce que dit l'autre et le réfute. Prendre la parole, c'est, entre autres, prétendre ne pas énoncer de simples stéréotypes : répéter ce n'est pas parler, copier ce n'est pas écrire. Celui qui signifie un jugement de stéréotypie prend le risque de rompre ce contrat. En prétendant que l'autre ne respecte pas/plus le présupposé de compétence communicationnelle (cf. Bachmann & alii 1981 ch. 3, Hymes 1984) - alors que je prétends dans le même temps et par le fait même de mon jugement continuer à le respecter pour mon propre compte, ce qui fonde et légitime mon accusation de stéréotypie - , je lui interdis de persévérer dans le stéréotype, je le mets en demeure de changer de posture langagière ou comportementale, je m'efforce de le réduire au silence relatif (" Cesse de parler/de te conduire comme tu le fais ! Sois authentique ! ") ou définitif (" Tu ne sais pas parler, tais-toi !"). Accuser quelqu'un de stéréotypie, c'est viser à le priver du dire ou du faire : à quoi bon continuer à parler ou agir si mes paroles et mes conduites ne sont que des stéréotypes ?

C'est qu'en effet, contrairement à ce que disait Barthes, le sujet ne peut énoncer sérieusement, asserter le stéréotype en tant que tel, se conduire en connaissance de cause de manière stéréotypée. Prétendre énoncer sérieusement un stéréotype, ce serait produire un énoncé **autophage**, un énoncé qui se détruit lui-même en s'énonçant, comme prétendre asserter que l'on ment. Autre chose est d'énoncer des stéréotypes sur le mode de l'**humour**, du non-sérieux. Pointant moi-même mon propos ou ma conduite comme stéréotypés, je ne m'expose plus au jugement disqualifiant de l'autre : je me disqualifie moi-même, ou plutôt, dans un jeu de dédoublement ou de polyphonie, je mets en scène une image de moi-même, un masque, tout en indiquant que je ne me confonds pas (ou pas totalement ?...) avec cette image, que je n'adhère pas à ce que je dis ou fais théâtralement, mais que je suis dans les coulisses d'où, à distance, je tire les ficelles de la marionnette. Posture humoristique ou ironique de l'intellectuel face au social, de l'écrivain, " moderne " ou non, qui joue avec les langages et les codes sociaux pour, pense-t-il parfois, les dénoncer (voir Flaubert et la bêtise dans *Bouvard et Pécuchet* ou même *Madame Bovary*, Musset dans *On ne badine pas avec l'amour*, et toute la littérature carnavalesque qu'analyse Bakhtine).

Si le stéréotype est ainsi invisible à celui qui produit la conduite jugée stéréotypée, alors le jugement de stéréotypie est un **dévoilement**. L'évaluateur indique à l'évalué aveugle le sens caché de ses conduites, et précisément qu'elles n'ont pas de sens. Mais d'où parle-t-il, celui qui, dans le privé ou mieux encore dans les médias, dénonce la " langue de bois " et prétend " parler vrai ", ce politique qui proclame que la politique et les idéologies sont mortes ? De quelle place parle-t-il et quelle place attribue-t-il aux autres (Flahaut 1978) ? Est-il à ce point socialement hors jeu

qu'il puisse prétendre agir au nom du vrai, du bien, du beau absolu ? Il fait mine d'ignorer qu'il existe un marché linguistique, un marché des valeurs symboliques dont " les structures s'imposent comme un système de sanctions et de censures spécifiques ", que, sur ce marché, " le style (et plus largement le stéréotype) n'est qu'un être perçu qui n'existe qu'en relation avec des sujets percevants, dotés de ces dispositions diacritiques qui permettent de faire des distinctions entre des manières de dire différentes, des arts de parler distinctifs " (Bourdieu 1982 ; la parenthèse est de nous).

C'est du reste l'existence de ce **marché linguistique-symbolique** qui peut expliquer que toute répétition langagière ou comportementale, y compris la plus mécanique, n'est pas nécessairement taxée de stéréotype. Les automatismes réflexes comme la respiration ou la marche ne relèvent pas du jugement de stéréotypie (sauf, éventuellement, quand, chez les mannequins par exemple, la marche a fait l'objet d'un réapprentissage qui en fait un style distinctif prisable dans un marché des valeurs symboliques). De même pour les répétitions quand elles apparaissent dans les situations sociales de rituel qui les imposent (Goffman 1973). Ainsi des conduites religieuses canoniques et autres formules magiques mais aussi ces conduites très ordinaires comme " acheter du pain à la boulangerie ". La félicité de ces actes de langage, leur réussite communicationnelle tient précisément au respect des formules prescrites, quasi mots de passe, signes de reconnaissance. Sans l'observation des rituels, l'acte de foi serait non reconnu par l'église (Dieu ?), la magie inopérante (Diable ?). Commenter une page de Proust (la madeleine y compris...) dans une boulangerie dans l'intention d'acheter un pain est a priori incohérent (Martin 1983) et, sans doute, inefficace. Le jugement de stéréotypie n'est possible, n'est heureux que dans certains contextes. Ces situations d'interlocuteur-interaction dites " authentiques " ou " personnelles " demandent que les sujets s'y présentent d'une certaine façon, qu'ils s'y expriment, qu'ils y apparaissent comme étant eux-mêmes et pas seulement des acteurs jouant des rôles/statuts écrits d'avance, des récitants d'une église, d'un parti (Goffman 1973). Pas de stéréotypie sans variations, sans possibilité (réelle ou imaginée par l'évaluateur) de se conduire autrement, de choisir : c'est la variation qui permet la comparaison, l'estimation, qui crée le marché des valeurs symboliques.

III

La conduite stéréotypée, nous l'avons dit, est considérée par l'évaluateur comme le signe d'une incompétence, communicationnelle en occurrence. Si cette manière de poser le jugement, de le justifier est une des conditions de sa félicité énonciative, c'est qu'il repose sur un arrière-fond notionnel ou idéologique universellement admis par les membres de la communauté, le topos de la compétence et de l'apprentissage.

Et en effet le stéréotype a à voir avec l'apprentissage : c'est un **apprentissage qui a mal tourné**, un apprentissage qui n'a pas suffisamment pris (ou qui a trop pris ?), un apprentissage qui n'a pas permis l'accès à la compétence. Le stéréotype serait ainsi l'effet d'un apprentissage inachevé (manqué ou en voie d'achèvement) qui ne permettrait que la **reproduction** des conduites acquises mais non leur **adaptation** à des cas nouveaux, leur modification en fonction de situations insolites (Reboul 1980 p. 42). Quand, dans un domaine où la compétence, la maîtrise intelligente est possible (ce qui, rappelons-le, n'est pas le cas de tous les domaines d'apprentissage !) l'apprentissage est manqué, on parlera de savoir-faire mécaniques, de routines plaquées ou d'idées reçues ; quand il est en voie d'achèvement, on parlera d'**erreur d'apprentissage**.

Comme on le constate, c'est le cadre du constructivisme, tel qui s'est développé en psychologie cognitive contre le modèle behavioriste d'apprentissage par imitation passive de modèles, mais aussi en sociologie (cf. la notion de " constructivisme structural " chez Bourdieu : Coulon 1987 p. 117 sq, 1988 70 sq), qui permet de comprendre le stéréotype " de l'intérieur ", comme effet/moment d'un processus d'apprentissage.

D'une part en effet, il semble bien que ce soit le propre des êtres intelligents que de chercher à mettre de l'ordre dans ce qui a priori n'en a pas, n'est que du bruit. A partir de données disparates et dispersées (chaos), il s'agit de construire une structure intégratrice et organisatrice (cosmos) dont la valeur sémantique tient à ce qu'elle permet de traiter les nouvelles situations comme significantes, de les reconnaître, voire mieux de les anticiper comme des réalisations possibles de la structure. Pour le sujet, le monde en tant que tel se construit dans le même temps que sa connaissance (Varrela 1989 a p. 111 par ex, 1989 b). Ainsi par exemple, à l'opposé du modèle behavioriste de Skinner qui impliquerait que les enfants ne soient soumis qu'à de bonnes formes linguistiques qu'ils seraient encouragés à répéter à coup de renforcements positifs, de récompenses, la théorie de Chomsky postule l'existence d'un LAD (Dispositif d'Acquisition du Langage) inné et propre à l'homme (puisque'il est le seul être vivant intelligent capable d'apprendre à parler) qui permettrait aux enfants d'apprendre la (grammaire de la) langue dans laquelle ils sont élevés alors que bien souvent les phrases qu'ils entendent sont incomplètes ou mal formées. Ce LAD permet aux enfants de se construire activement une compétence linguistique, et en particulier des structures syntaxiques canoniques, à partir des performances " imparfaites " de son environnement verbal.

Si l'on veut bien dépasser l'aspect polémique de la critique de Skinner par Chomsky, il n'est cependant pas exclu de considérer que les conduites actives, sélectives sont précédées dans la première enfance (avant la période sensori-motrice) par des

conduites imitatives qui peuvent être purement mimétiques (échopraxies ou écholalias) ou déjà actives (Winykamen 1985). Ainsi Bruner (1987) montre de façon convaincante comment, au travers des jeux ritualisés et contraignants qui " témoignent d'un degré extraordinairement élevé d'ordre et de " systématisation " (p. 22) comme le jeu du "coucou", la mère propose au bébé des modèles pré-verbaux d'interaction, des " scénarii transactionnels ". Ces scénarii, d'abord sous le contrôle de l'adulte seul, puis sous le contrôle conjoint de l'enfant et de l'adulte, enfin sous celui de l'enfant seul, sont chez le bébé, source d'un plaisir à la prévision efficace, répétitive et fiable. Ils seront abandonnés lorsqu'ils seront simples habitudes ne procurant plus de plaisir mais ils auront produit entre temps, par abstraction et généralisation, un " Système de Support pour l'Acquisition du Langage " (LASS) qui, en interaction avec le LAD " rend possible l'entrée de l'enfant dans la communauté linguistique et en même temps dans la culture à laquelle le langage donne accès " (p. 15).

Toute proportion gardée, on pourrait retrouver le même type d'approche dans cette sociologie qualitative, " compréhensive " que veut être l'**ethnométhodologie** (Coulon 1987, 1988, Cicourel 1979, Goffman 1973, 1974, 1987, Bachman & alii 1981, Flahaut 1987) quand elle cherche à rendre compte des ethnométhodes, des raisonnements de sens commun, que les membres ordinaires d'un groupe mettent en oeuvre dans la gestion routinière de leurs pratiques quotidiennes (verbales ou non). " Devenir membre, c'est s'affilier à un groupe, à une institution, ce qui requiert la maîtrise progressive du langage institutionnel commun (...). Une fois affiliés, les membres n'ont pas besoin de s'interroger sur ce qu'ils font. Ils connaissent les implicites de leurs conduites et acceptent les routines inscrites dans les pratiques sociales. C'est ce qui fait qu'on n'est pas étranger à sa propre culture et qu'à l'inverse les conduites ou questions d'un étranger peuvent nous sembler étranges " (Coulon 1987, p. 44-45).

On l'aura compris l'intérêt majeur de ces structures, qu'on les appelle selon les auteurs ou les domaines d'observation, schèmes, frame ou cadre de connaissance, script d'actions (cf. Fayol & Monteil 1988), ethnométhodes, schémas textuels, etc..., est de permettre aux sujets de faire face rapidement et économiquement aux situations et aux problèmes qu'elles leur posent en diminuant considérablement la charge cognitive que représente leur traitement. Cependant ces structures mêmes ne sont pas sans risque si elles se figent, si elles se rigidifient et donnent lieu à des applications mécaniques. Si l'on accepte les éléments maintenant classiques d'un modèle de l'apprentissage comme résolution de problème et en particulier le modèle en phases d'A. Karmiloff-Smith (pour une rapide présentation cf. Brassart 1988) : phases de traitement par données (ou " de bas en haut "), phase de traitement par concept (ou " de haut en bas "), phase de traitement par concept et données ou " de bas en haut et de haut en bas "), il apparaît que les **conduites stéréotypées, non-adaptatives, peuvent être décrites en termes de traitement par concept**. En elles même

elles marquent un progrès par rapport à la phase de traitement par données, mais elles font également courir aux sujets le risque d'un échec dans le traitement de la tâche (échec bien réel celui-là, et pas seulement jugement péjoratif d'un évaluateur malveillant). Ainsi, dans une expérience d'A. Karmiloff-Smith, ces enfants confrontés à une tâche d'équilibrage d'une série de barres dont certaines sont lestées sans que cela soit visuellement perceptible :

– en phase de traitement de données, les sujets prennent chaque barre une à une et réalisent l'équilibre par tâtonnement : la tâche est réussie, mais en un temps long ;

– en phase de traitement par concept, i.e. quand les sujets ont appris qu'une barre homogène s'équilibre en son milieu géométrique, la tâche est traitée très rapidement mais n'est pas réussie : les sujets veulent équilibrer sans tâtonnement chaque barre en son milieu, ils échouent donc avec les barres lestées et se refusent à revenir à un traitement par données tant est rigide la représentation mentale de la situation, le concept qui contrôle leur conduite ;

– en phase de traitement par concept et par données, les sujets réussissent la tâche rapidement : les barres sont d'abord équilibrées en leur milieu, selon ce que prédit le concept, mais en cas d'impossibilité, les sujets sont capables, du fait même d'une maîtrise plus assurée du concept qui permet son " débrayage ", de revenir à un mode de traitement par données et de procéder par tâtonnement.

Dans ces conditions, c'est en termes de structures ou **schémas prototypiques** que devrait être décrite la compétence de l'expert. L'expert est le sujet qui maîtrise suffisamment les concepts, les règles, etc, et qui est ainsi capable d'inventer des dispositifs d'adaptation à partir d'eux. Maîtriser, par exemple, un schéma textuel prototypique narratif, c'est aussi être capable de lire et de produire des récits non cano- niques, non stéréotypés, voire des textes hétérogènes. Où l'on retrouve la notion de **créativité régulière**, contrôlée par des règles, qui a permis à Chomsky d'opposer sa conception dynamique de la compétence linguistique à la vision saussurienne de la langue comme trésor et comme dépôt statique.

IV

Que peut-on en conclure pour la **didactique** ?

D'abord, contrairement à une phobie du behaviorisme appliqué à l'éducation par le biais de l'enseignement programmé voire d'une certaine pédagogie par objectif

ou de maîtrise ⁽²⁾, l'erreur doit être analysée, surtout si elle est régulière et non conjoncturelle, et pas seulement sanctionnée. Et telle est selon nous une des caractéristiques majeures de la didactique. L'erreur peut manifester que l'élève est en phase de construction d'un concept, d'une règle. Elle peut également manifester que, dans le domaine d'enseignement concerné, l'élève dispose déjà d'une théorie personnelle ou commune et non-scientifique qui constitue un " obstacle épistémologique " à l'apprentissage. Dans le premier cas, l'intervention didactique pourra consister à aider l'élève à passer d'une phase de traitement par concept à une phase de traitement par concept et par données (après l'avoir aidé à passer d'une phase de traitement par données à la phase de traitement par concept). Dans le second, c'est tout un travail de **clarification cognitive** qu'il s'agira de mener, ainsi qu'on le fait ou qu'on commence à le faire en didactique des mathématiques, de la lecture ou des sciences (cf. Giordan & Vecchi 1987). Tout ceci implique que le maître dispose non seulement ni même prioritairement d'une bonne connaissance de l'objet qu'il enseigne (la grammaire comme structure interne de l'objet " langue " décrite par les linguistes, par exemple), mais surtout d'une théorie ou d'un modèle du sujet expert ou non-expert (théorie psycho-linguistique de ce que font les sujets compétents pour produire et comprendre des textes, par exemple). On notera au passage que, si en didactique des sciences on cherche à prendre en compte les représentations " spontanées " des élèves quant à tel ou tel objet, leurs idées reçues, leurs stéréotypes pour les travailler et les déplacer dans un cadre scientifique, il n'est pas certain que l'effet produit se traduise par la disparition pure et simple de ces représentations spontanées du fait même qu'elles perdurent dans la communication sociale ordinaire. Et du reste, les savants eux-mêmes...

Analyser les erreurs soit, mais comment **intervenir** ? Pas de réponses simples, de solutions miracles évidemment. Il nous paraît cependant judicieux d'insister sur la dynamique même de l'apprentissage. Apprendre, dans une perspective constructiviste classique, c'est d'abord être confronté à des conflits cognitifs qui naissent quand une structure ancienne ne permet plus de traiter efficacement une situation nouvelle, même par adaptation souple. On parlera même de conflit socio-cognitif quand ce conflit naît entre deux sujets qui disposent de structures différentes pour traiter une même tâche. Comme l'écrit Smith : " Une situation d'apprentissage existe chaque fois que notre structure cognitive montre son incapacité à donner un sens au monde, chaque fois qu'un aspect de notre expérience n'est pas familier ou prévisible, chaque fois que nous rencontrons du " bruit ". Alors nous apprenons, i.e. nous modifions notre structure cognitive de telle façon que l'expérience devient plus prévisible et qu'à l'avenir il y aura une plus grande coïncidence entre notre théorie du monde et notre expérience " (Smith 1979, p. 123).

Magie ? Naïveté pour le moins. Il ne nous semble pas suffisant en effet de placer les élèves dans des situations que nous estimons être des situations-problèmes pour qu'ils perçoivent ces situations comme telles ni, du coup mettent en oeuvre des démarches de résolution de problème. De même est-il insuffisant de placer les élèves devant des modèles (sur cette notion, cf. Drouin 1988), de les immerger dans des bains d'écrits, pour qu'ils se construisent des connaissances opératoires. On observe couramment, dans la passation des épreuves piagétienne par exemple, que les jeunes enfants, les novices, ne sont pas bloqués par la tâche : ils proposent au contraire avec confiance des solutions à ce qu'ils perçoivent comme des problèmes simples. Contrairement à ce que laisse entendre Smith, ce n'est donc pas la tâche en elle-même et à elle seule qui peut créer une situation d'apprentissage ou de résolution de problème. Des élèves placés dans la même situation de tâche s'en construisent des représentations différentes en tant que problème, selon leur âge et/ou le niveau de leur développement : le développement cognitif est réfléchi non pas seulement par des stratégies de résolution plus complexes mais aussi par des représentations du problème plus complexes.

Une des directions majeures de l'intervention didactique consiste à proposer aux élèves des facilitations qui leur permettent de travailler dans des **espaces de problèmes** plus complexes que ceux dans lesquels ils peuvent normalement agir. Trois types de facilitations, au moins, sont envisageables qui ne sont d'ailleurs pas exclusives : les classiques **facilitations déclaratives** ou " conceptuelles " par lesquelles l'instructeur essaie d'enseigner directement de nouvelles stratégies en disant comment procéder, les **facilitations " substantives "** qui conduisent l'instructeur à entrer dans la tâche à titre de collaborateur direct, les **facilitations procédurales** qui visent à mettre en place des dispositifs d'accompagnement qui tendent à réduire les charges de traitement cognitif imposées aux novices par l'exécution d'une tâche (Bereiter & Scardamalia 1982).

C'est surtout ce dernier type qui nous paraît devoir être exploré, sans exclusive cependant. S'il est vrai que deux types de limitations peuvent empêcher les élèves de se représenter la tâche comme un problème complexe et donc de la traiter " efficacement ", les limitations conceptuelles (certaines variables du problème peuvent ne pas être connues de l'élève), et les limitations fonctionnelles (l'élève sait que telle variable est pertinente mais il est incapable de faire quoi que ce soit de cette " connaissance ", si bien qu'elle ne joue aucun rôle fonctionnel dans la représentation et la résolution du problème), l'objectif des facilitations procédurales est précisément de vaincre les limitations fonctionnelles. Cela devrait permettre aux élèves de tirer parti des capacités qu'ils ont déjà pour conceptualiser la tâche et ses composantes, de la traiter de manière plus complexe qu'ils ne l'auraient fait autrement, mais aussi, dans le même temps, les rendre plus à même d'assimiler de nouvelles connaissances conceptuelles sur les tâches visées.

Façon possible de résoudre le paradoxe de l'apprentissage qu'énonce Reboul :
 " Il faut faire ce que l'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire. Et si c'est en forgeant qu'on devient forgeron, comment forger si l'on n'est pas, déjà, forgeron ? " (Reboul 1980).

NOTES

(1) Dans son analyse critique de cette célèbre leçon (*La langue, le pouvoir, la force* (article de 1979, repris dans ECO 1985, p. 333-352), Umberto Eco reproche d'abord à Barthes de trivialisier le terme de fascisme : " Si la condition humaine est placée sous le signe du fascisme, tout le monde est fasciste et personne ne l'est ". (p. 339). Puis, surtout, de méconnaître la différence entre causalité et pouvoir. " La langue n'est pas ce en quoi s'inscrit le pouvoir (...), mais le dispositif à travers lequel le pouvoir est inscrit là où il s'instaure ". (ibid.). " Les rapports de force demeureraient purement aléatoires s'ils n'étaient réglés par une structure de pouvoir qui rende tout le monde consentant et disposé à s'y reconnaître. Dans ce but apparaît la rhétorique, c'est-à-dire le langage dans sa fonction de norme et de modèle qui (...) légitime certains rapports de forces et en criminalise d'autres. L'idéologie prend forme : le pouvoir qui en naît devient un véritable réseau de consensus qui partent du bas, parce que les rapports de forces ont été transformés en rapports symboliques ". (p. 342). " Le pouvoir comme fait symbolique est réversible, pour le pouvoir on fait des révolutions ; la causalité est uniquement canalisable, elle permet des réformes" (p. 344). Or dans le langage, dans la langue comme système de règles, il n'y a jamais de révolution : " il s'agit soit d'une fiction de révolution, sur la scène (ou " dans le cadre de laboratoire littéraire"). où tout est permis, et puis on rentre à la maison en parlant normalement ; soit d'un mouvement infinitésimal de réformes continuelles. L'esthétisme consiste à croire que l'art est la vie, en confondant les zones. En s'illusionnant . " (p. 350).

(2) Dans l'application à l'éducation du modèle behaviorisme, il convient non seulement de renforcer la bonne réponse au stimulus, mais aussi de diviser l'objet de l'apprentissage de manière à ne provoquer que des réussites, des bonnes réponses chez l'apprenant. Quand l'erreur se produit malgré tout, c'est que le découpage de l' "activité " n'a pas été assez fin.

BIBLIOGRAPHIE

- BACHMAN C., LINDELFELD J. & SIMONIN J. 1981 *Langage et communications sociales*. Paris : Crédif-Hatier.
- BARTHES R. 1978 *Leçon*. Paris : Seuil.
- BEREITER C. & SCARDAMALIA M. 1982 “ From conversation to composition : the role of instruction in a developmental process. ” R. Glaser (Ed.) *Advances in instructional psychology* vol. II (1-64) Hillsdale : L. Erlbaum.
- BOURDIEU P. 1982 *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- BRASSART D. 1988 “ Arguments pour une didactique du texte ”. *Recherches* 8, 5-17.
- BRUNER J. 1987, *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- CICOUREL A.V. 1979 *Sociologie cognitive*. Paris : PUF.
- COULON A. 1987 *Ethnométhodologie*. Paris : PUF (QJ).
- COULON A. 1988 “ Ethnométhodologie et éducation ”. *Revue Française de Pédagogie* 82, 65-101.
- DROUIN A.M. 1988 “ Le modèle en questions ”. *Aster* 7, 1-20.
- ECO U. 1985 *La guerre du faux*. Paris : Grasset et Fasquelle (Livre de poche).
- FAYOL M. & MONTEIL J.M. 1988 “ The notion of script : from general to developmental and social psychology ”. *Cahiers de Psychologie Cognitive* VIII, 4, 335-361
- FLAHAUT F. 1978 *La parole intermédiaire*. Paris : Seuil.
- FLAHAUT F. 1987 *La scène de ménage*. Paris : Denoël.
- GIORDAN A. & VECCHI G. de 1987 *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux conceptions scientifiques*. Neufchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.
- GOFFMAN E. 1973 *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi. 2. Les relations en public*. Paris : Editions de Minuit.
- GOFFMAN E. 1974 *Les rites d'interaction*. Paris : Editions de Minuit.
- GOFFMAN E. 1987 *Façons de parler*. Paris : Editions de Minuit.
- HYMES D.H. 1984 *Vers la compétence de communication*. Paris : Crédif-Hatier.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. 1986 “ Nouvelle communication et analyse conversationnelle ”. *Langue Française* 70, 7-25.
- MARTIN R. 1983 *Pour une logique du sens*. Paris : PUF.
- REBOUL O., 1980 *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : PUF.

- SMITH F. 1979 *La compréhension et l'apprentissage*. Montréal : Editions HWR.
- VARELA F.J. 1989 a *Connaitre. Les sciences cognitives, tendances et perspectives*. Paris : Seuil.
- VARELA F.J. 1989 b *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- WINNYKAMEN F. 1985 “ Imitation et acquisition par observation : études récentes et perspectives ”. J. Bideaud & M. Richelle (Ed.) *Psychologie développementale*. Bruxelles : Mardaga (215-230).