

LE DROIT AUX STEREOTYPES

Francine DARRAS
Ecole Normale de Lille

Les pages qui suivent se veulent être un écho des mises au point et des essais de clarification qu'a suscités au sein de la rédaction de *Recherches* la préparation de ce numéro "stéréotypes et apprentissages". Ecriture à une main, mais à plusieurs voix... destinée à poursuivre le débat.

A) Le stéréotype n'existe que dans le regard de l'autre.

Qualifier un comportement, une parole de stéréotype(s) est le signe d'une prise de distance du locuteur par rapport à ces mêmes comportement et parole. Ce qui est nommé stéréotype est en fait la manifestation du système de codage de valeurs identifiant un groupe, mais repérée pour être rejetée comme stéréotype par un autre groupe - vraisemblablement le groupe d'appartenance du locuteur qui affiche ainsi son désir de s'en démarquer à l'instant même où il lui donne le nom de stéréotype. Jeux conflictuels de miroirs des différents systèmes de valeurs - dont les codages, s'ils sont repérés, ont fonction de ralliement ou de mise à l'écart - simultanément présents dans une même société à un même moment. Mais la notion de stéréotype peut également être pensée dans la diachronie comme état de la pensée, des valeurs, d'une société, d'un groupe, voire d'un individu ; état nécessairement dépassé ou en voie de dépassement par cette même société, ce même groupe, ce même individu. A un moment donné, le système de références qui planifiait ou codifiait les comportements et les discours de l'individu ou du groupe devient caduque : il est alors nommé stéréotype ; et il est simultanément remplacé par un nouveau système de références qui à son tour deviendra obsolète et ne tardera pas à être nommé stéréotype. Processus protéiforme toujours recommencé si du moins l'on convient que toute conduite - quelle soit discursive ou comportementale ; individuelle ou collective - est la trace décryptable d'un système de références plus ou moins explicité. Mais, ce qui est intéressant à repérer, c'est la charge communément dépréciative de ce mot qui n'apparaît qu'à la fin du XVIIIème siècle et qui devient l'expression d'un jugement de valeur négatif au XIXème siècle. Signe manifeste de profondes transformations dans le système de références de la société, perceptibles en particulier dans le champ de la création littéraire : le système de références des "Classiques" était le modèle, l'imitation, l'affichage de l'héritage des siècles passés ; le système de références du XIXème siècle devient l'originalité, la créativité individuelle dans sa différence d'avec l'autre - jusqu'à devenir son propre stéréotype (ainsi en est-il par exemple du stéréotype,

repéré aujourd'hui comme tel, de l'écrivain solitaire tourmenté par l'inspiration - venue d'ailleurs bien entendu).

Ce que l'on nomme stéréotype s'apparente en quelque sorte à une parole anonyme - et non reconnue comme telle dans l'instant de sa formulation - qui se pose en tant que vérité et non en tant que valeur et qui circule comme bien commun d'une époque, d'une société, d'un groupe, d'une institution. Mais avant de devenir cette parole où s'efface tout ancrage énonciatif derrière un " on-vérité ", cette même parole à un moment donné a pu paraître déviante ou en réaction contre une valeur largement reconnue, voire stéréotypée elle-même. Et nommer stéréotype cette parole anonyme, c'est précisément l'identifier, la percevoir comme valeur (historiquement, culturellement, idéologiquement... marquée) étrangère à soi parce que différente. Le stéréotype est toujours dans la conduite, le discours de l'autre. Peut-on repérer ses propres stéréotypes, ou les stéréotypes du/des groupes avec lesquels il y a communauté de valeurs sociales, économiques, socio-professionnelles, idéologiques, culturelles, langagières... ?

B) Le stéréotype dans les regards croisés de l'école.

Dans cette perspective, la question du stéréotype ne peut que se trouver au coeur de la problématique de l'enseignement du français dont une part des objectifs est culturelle et qui est soi-même traversé par des stéréotypes plus ou moins identifiés comme tels par ses acteurs - les élèves, nous les enseignants, les parents, le corps social. En voici quelques-uns en vrac (chacun reconnaîtra sans peine le stéréotype de l'autre) : être bon en français, c'est ne pas faire de fautes d'orthographe... ou faire des phrases claires ; quand on lit beaucoup, on a du vocabulaire ; en français, il faut avoir des idées ; il faut avoir une opinion personnelle ; lire est un plaisir ; il faut aimer les beaux textes ; il faut être original , pour avoir une bonne note en rédaction, il faut être doué ; lire, c'est lire vite...

Le lieu où dans la classe de français se jouent le plus de stéréotypes paraît être ce que l'on nomme " l'expression écrite ", dénomination qui en elle-même est l'expression du stéréotype de l'écriture perçue comme expression de soi. Et disant cela, est opposé de manière sous-jacente un autre système de références qui conçoit l'écriture comme résultat - éventuellement révisable - de processus cognitifs où interagissent intention discursive, modèle de texte convoqué, ajustements et réajustements successifs entre projet d'écriture et écrit réalisé ou en cours de réalisation, mobilisation de compétences linguistiques. Autant de savoirs et de savoir-faire dont on postule qu'ils relèvent précisément d'une didactique de l'écriture. Mais si l'écriture est expression de soi, comment en faire un objet d'apprentissage, objectivable, évaluable ? Sans parler des effets de brouillage que provoque, dans des sujets de

rédaction visant à la production de textes narratifs, l'appel au vécu et à l'expérience personnelle de l'élève : confusion entre auteur et narrateur, mise en texte d'un pseudo-vécu recevable par l'école qui freine le travail au niveau de la fiction, impossibilité de clarifier l'opposition vrai/vraisemblable, difficulté à provoquer tout décentrement qui permettrait précisément de créer les conditions d'une situation d'apprentissage. Et que dire des sujets d'"idées" qui sollicitent en premier chef les élèves à donner leur opinion personnelle, alors que ce qui est attendu relève davantage d'une revue argumentée de la question ? Sans compter qu'il convient de se demander quelle peut être l'opinion personnelle d'un adolescent sur des thèmes comme la vieillesse, la peine de mort... Ne court-on pas le risque de placer ce même adolescent dans l'impossibilité d'écrire autre chose que des stéréotypes justement ? Stéréotypes qui nous désolent par leur "platitude", qui nous amusent par leur naïveté ou leur inadéquation ; ou encore manifestation de l'image stéréotypée que l'élève se fait des attentes qu'il croit être celles de l'enseignant, de l'école. Et qu'en est-il de ce que j'évalue comme original et que j'accueille positivement comme tel ? A y regarder de plus près n'est-ce pas la trace d'un référent culturel, idéologique identique au mien (mon goût pour les contes à l'envers, la parodie, la dérision, les causes désespérées... et "Bouvard et Pécuchet") ? Et donc susceptible d'être repéré ailleurs comme stéréotype ? Ou encore cette annotation portée dans la marge - "idée originale" - n'est-elle pas le signe de mon incapacité en tant que lecteur à en identifier l'origine justement ? En conséquence, l'élève s'imaginera qu'il est sanctionné sur "ses idées" qui ne sont pas les mêmes que celles du prof. ..., que pour avoir une bonne note il faut chercher à savoir ce que pense le prof. ... D'où l'intérêt qu'il peut y avoir pour l'enseignant à clarifier ses propres systèmes de références, et à éviter le travail d'écriture en classe autour de thèmes sur lesquels lui-même a des convictions dont il postule qu'elles peuvent être opposées aux convictions des élèves ou de quelques-uns de ses élèves (ainsi, pour moi qui en tant qu'individu milite contre toute forme de racisme, comment puis-je envisager de poursuivre des objectifs d'apprentissage des processus rédactionnels avec un élève qui aurait précisément sur la question une opinion personnelle dont il est imaginable qu'elle soit fort différente de la mienne ?). De fait, le professeur de français - à la fois enseignant, correcteur, évaluateur - ne peut que mettre au coeur de son enseignement ses propres systèmes de références culturelles, littéraires, idéologiques, ses propres modèles ; le danger est que cela reste diffus, implicite ; et que faire alors de l'originalité comme critère d'évaluation ? Si l'enseignant ne parvient pas à faire ce travail d'élucidation sur soi-même, voire avec ses classes, les élèves risquent de rester en plein brouillard sur l'explicitation/appropriation des critères de réussite en classe de français, de penser que la bonne note est une opération de magie - représentation qui ne peut qu'entraver tout processus d'apprentissage.

Enfin, l'originalité, la créativité peuvent se définir comme la capacité à mettre à distance des modèles, mais encore faut-il que pour cela, ces mêmes modèles soient maîtrisés. Est-ce que tout apprentissage ne repose pas sur l'acquisition, la maîtrise de modèles, conçus ici comme programmes d'actions, de pensées qui permettent de réduire le " nouveau ", sortes de schémas prototypiques - qu'ils soient discursifs, comportementaux ou textuels ? Si tel est le cas, ce n'est que lorsqu'un élève domine ce modèle et qu'il l'identifie comme tel dans des compétences de type métaprocedural, que l'enseignant peut alors l'engager dans des démarches visant à le rendre capable de jouer avec ce même modèle, de s'en écarter, d'être original donc. Long cheminement plein d'embûches... Embûches par exemple que la production de stéréotypes qui sont en fait des stéréotypes d'apprentissage, de modèles mal maîtrisés, mais signes en même temps - et ce n'est pas contradictoire - d'apprentissages en train de se faire. Ainsi, à écouter les correcteurs du brevet des collèges de l'académie de Lille en juin 1988, les candidats face au sujet II qui invitait à disserter sur les difficultés de *la jeunesse actuelle... peu satisfaite du monde des adultes* n'ont su que développer une argumentation autour de trois points : *les adultes ne nous comprennent pas, mais les adultes, on en a besoin, alors, il faut faire avec*, dans une sorte de stéréotypie de l'équilibre, du consensus, mais qui est aussi reflet des stéréotypes de l'apprentissage de la dissertation organisée autour de thèse, antithèse, synthèse. Ou encore il arrive que nous pénalisions la *lourdeur* de certaines productions (en soulignant en rouge des phrases comme *moi, personnellement, je pense que..., je vais vous expliquer pourquoi, je commencerai d'abord par... ensuite je continuerai en...,* du côté de l'argumentatif ; ou *un beau jour, alors qu'il faisait nuit, tout à coup je vis..., il était une fois...* du côté du narratif) ; expressions donc où l'élève donne à voir les effets de la systématisation d'un apprentissage en cours sur le rôle des énoncés métatextuels et méta-discursifs. L'expression des stéréotypes d'un apprentissage paraît être un passage obligatoire de tout apprentissage, moment où l'apprenant explore systématiquement les possibilités que lui offre le nouveau modèle qu'il commence seulement à s'approprier et sanctionner de stéréotypes les traces visibles de cet apprentissage ne peut que contrarier cet apprentissage. D'où la nécessité de clarifier les différentes étapes d'un apprentissage, de savoir établir des critères d'évaluation évolutifs et progressifs avec les élèves, de ne pas se focaliser sur l'objet parfait, étape ultime de l'apprentissage, qui se joue des modèles ou qui joue avec des modèles.

Et pour en même temps clôturer et relancer le débat, rappelons que l'exigence d'originalité, d'expression de soi est relativement récente dans l'histoire de l'enseignement du français (20 ans ? 30 ans ?) et qu'antérieurement circulait un autre système de valeurs qui fondait l'apprentissage sur l'imitation de textes explicitement affichés comme modèles (dans le sens ici de valeurs - morales, stylistiques - dignes d'être reproduites pour leurs vertus éducatives) dans une pédagogie de l'inculcation

dont le ressort était l'exemple édifiant. Mais aujourd'hui l'école ne peut plus prétendre à l'unicité et à la transparence de son système de valeurs en raison même de la grande hétérogénéité des groupes sociaux scolarisés, et le décryptage en est d'autant plus complexe. Cet invisible, ce diffus sont vraisemblablement sources d'échec scolaire.