

Phi Nga Fournier Nguyen  
Docteur en Sciences du Langage  
Département de la Langue et de la Civilisation françaises  
Ecole Supérieure des Langues Etrangères - Université nationale de Hanoi



**Résumé :** *Nous nous proposons de montrer l'ampleur et la diversité des manifestations de stéréotypes tant au niveau des groupes paradigmatiques et des structures syntagmatiques de l'élocutio qu'à celui des structures séquentielles et configurationnelles de la dispositio, ou à celui des structures actanciennes et idéologiques de l'inventio. Ces stéréotypes de niveaux différents se présentent ainsi à tout niveau de langue et de discours. Leur présence est donc inévitable dans les méthodes de FLE prétendant nous offrir une représentation de la langue française et de sa culture.*

**Mots clés :** *stéréotypes, méthodes de langues, français langue étrangère.*

### Estereotipos y Métodos de FLE

**Resumen :** *Nos proponemos mostrar la amplitud y la diversidad de las manifestaciones de estereotipos tanto a nivel de los grupos paradigmáticos y estructuras sintagmáticas de la elocutio como a nivel de las estructuras secuenciales y configurativas de la dispositio, o al de las estructuras actanciales e ideológicas de la inventio. Estos estereotipos de niveles diferentes están presentes pues en cualquier nivel de lengua y de discurso. Su presencia es entonces inevitable en los métodos de FLE que pretenden ofrecernos una representación de la lengua francesa y de su cultura.*

**Palabras clave :** *estereotipos, métodos de idiomas, francés lengua extranjera.*

### Stereotypy and methods of French as a foreign language

**Abstract :** *We propose to show the extent and the diversity of the demonstrations of stereotypes as well on the level of the paradigmatic groups and the phrase structures of the elocutio as to that of the sequential and configurational structures of the dispositio, or with that of the ideological structures of the inventio. These stereotypes of different levels are presented thus at all the speech and registers. Their presence is thus inevitable in the methods of French claiming to offer a representation of the French language and of his culture.*

**Keywords :** *Stereotypes, methods of languages, French as a foreign language.*

## **Stéréotypes de l'*elocutio***

R. Barthes a considéré la langue comme un réservoir de stéréotypes. Les stéréotypes sont en premier lieu les associations figées du lexique qui font que tel signifiant suggère automatiquement tel(s) signifié(s) : chaque expression, chaque mot véhicule à lui seul un stéréotype. Nous le savons, la stéréotypie de la langue ne se limite pas aux unités lexicales et phrastiques, mais implique également des unités syntagmatiques. Toutes les associations de mots, toutes les phrases doivent, pour être intelligibles, se conformer à des schèmes sémantiques préexistants, des combinaisons déjà plusieurs fois réitérées. On ne peut produire et comprendre un discours qu'à la lumière des stéréotypes de la langue.

Notre catégorie de stéréotypie de l'*elocutio* comprend les locutions stéréotypées dans le cadre de la typologie établie par C. Schapira<sup>1</sup>. Ces locutions stéréotypées, à leur tour, se divisent en locutions syntagmatiques expressives comprenant les expressions stéréotypées littérales, les expressions stéréotypées métaphoriques, les expressions stéréotypées allusives et les clichés ; expressions idiomatiques ; énoncés stéréotypés regroupant toutes les formes parémiques (proverbes, dictons, adages), les apophtegmes, les formules de politesse, les formules rituelles (les phrases de routine et de circonstance), les slogans.

Dans les méthodes FLE, ces stéréotypes résident principalement dans les activités de vocabulaire, dans les exercices portant sur les figures de style. La stéréotypie de l'*elocutio* se traduit également dans les allusions, citations littéraires que nous pouvons trouver dans les méthodes de tout niveau, débutant, intermédiaire, avancé.<sup>2</sup>

## **Stéréotypes de la *dispositio***

Le sens d'un discours est loin de se réduire aux significations linguistiques, stylistiques et rhétoriques des phrases qui le composent : pour pouvoir faire signifier le discours dans sa globalité, il est nécessaire de recourir à des structures sémantiques du second degré qui relèvent de ce que la rhétorique appelait la *dispositio* du discours. Mais les codes de la *dispositio* les plus utilisés, les plus importants sont les stéréotypies extra et architextuelles qui composent les différents modes, genres et sous-genres de discours. Ces stéréotypes peuvent être de trois natures bien distinctes :

Il y a d'abord les systèmes de conventions formelles qui, dans les différents modes discursifs, régissent la présentation et la disposition du texte dans l'espace du livre et de la page ; c'est la connaissance de ces systèmes qui permet d'identifier les genres et types de discours.

Une deuxième forme consiste dans ce que Laroche appelle les « collections de clichés », c'est-à-dire dans l'enchaînement de syntagmes et de phrases figées et semi-figées. Ce type de stéréotypie se retrouve fréquemment dans la communication verbale ordinaire (conversation sur la pluie et le beau temps : si l'on supprime le discours sur le temps, l'on supprime la plupart des conversations entre les Français. S'agit-il aussi ici d'un stéréotype ? ) ainsi que dans un certain nombre de discours à vocation itérative (discours de propagande électorale, discours du Président de la République, déclaration d'amour, scène

de la première rencontre amoureuse...) Il s'agit à ce niveau des rituels et des routines conversationnels tels que les actes rituels, les formules de politesse, les salutations, les séquences d'ouverture et de clôture, les vœux et les compliments, les commentaires de site, etc. À cet effet, nous allons prendre des illustrations dans les méthodes FLE : Le Nouvel ESPACES 3 nous offre « une technique et une stratégie particulières » de *L'art de la rencontre* (p. 73). Les stéréotypes de la *dispositio* s'effectuent même dans la vie sociale :

- s'effacer devant une dame lorsqu'on franchit la porte,
- comment réussir son entrée à une invitation,
- comment exprimer ses sentiments et ses réactions face à une réalité inattendue ou désagréable (cf *Panorama 3*, Unité 10, page 122)

### **Stéréotype de l'inventio**

Les codes relevant de l'*inventio*<sup>3</sup> sont des systèmes de signes abstraits sous-jacents aux autres codes. Pour connaître le monde et produire des idées à son propos, leur utilisation est indispensable. Mais en quoi consiste au juste ces structures « profondes » ? Et comment se présentent-elles dans notre mémoire ?

#### **Les structures actantielles et idéologiques :**

En plus des scénarios et des *topoi*, nous disposons dans notre mémoire à long terme d'un certain nombre de schémas qui sont moins sémantiques qu'axiologiques, donc définissables en termes de valeurs.

Ces schémas axiologiques sont de deux espèces : les *actantiels* et les *idéologiques*. Les premiers sont relatifs aux « rôles thématiques ». A chaque type de discours correspond un type spécifique de schéma actantiel. Référons-nous à celui des discours politiques dans les méthodes de FLE où le rôle de l'homme politique (l'émetteur), haut placé, qui utilise le code de la classe dominante, est en opposition à celui de son public (le récepteur) qui n'a qu'une illusion de réponse. Les schémas de la deuxième catégorie sont beaucoup plus nombreux et complexes : ce sont les structures idéologiques, c'est-à-dire les systèmes de valeurs que nous pouvons repérer à travers les attitudes des différents actants. Ces codes idéologiques comportent des systèmes interprétatifs différents représentés par des écoles de pensées en psychologie, en philosophie ; et des systèmes de valeurs beaucoup plus diffus constitués par les idées reçues et lieux communs répandus dans la société.

Cette dernière catégorie, qui touche à la fois aux présupposés préconstruits du discours et à la *doxa* de l'idéologie dominante, n'est composée que de stéréotypes : les lieux communs sont par excellence le domaine de l'abstrait, du collectif et de l'inoriginé. Ce qui nous intéresse, ce sont les lieux idéologiques. Pour tenter de cerner leur statut, nous ferons appel à 3 types de théories :

- celle de la présupposition et de l'implication,
- la théorie aristotélicienne des « vérités opinables » ;
- la théorie moderne du vraisemblable.

## L'idéologème comme présupposé et comme lieu :

M. Angenot (1974 : 24) définit l'idéologème comme « *une maxime sous-jacente à un énoncé dont le sujet circonscrit un champ de pertinences particulières.* »<sup>4</sup> Tandis que le caractère stéréotypé est propre au lieu commun d'expression, le caractère implicite caractérise l'idéologème qui constitue à ce titre un cas particulier du présupposé. A ce propos, O. Ducrot (1972 : 41) disait déjà: « *Le présupposé se présente comme une évidence, comme un cadre incontestable où la communication doit nécessairement s'inscrire comme un élément de l'univers du discours.* »<sup>5</sup> Les idéologèmes, eux, se distinguent par leur caractère *probable* ou *opinable*. En cela, ils répondent à la définition que donne M. Angenot (1977 : 14) du *topoi koinoi* aristotélicien. Le rapport entre le lieu commun et l'enthymème (qui est une proposition dont le caractère opinable dérive d'un lieu) est considéré comme un cas particulier de la relation présupposée posée. Dans un discours argumentatif, l'enthymème possède une force persuasive sans égale parce qu'il repose sur des lacunes du non-dit, des arguments dont le degré de probabilité ne peut pas être directement mesuré par le récepteur. Les enthymèmes peuvent être formulés selon des niveaux d'abstraction très divers. Certains d'entre eux portent un sens « universel » rendant leur formulation proche de celle du lieu lui-même. Certaines expressions stéréotypées du type « *la fortune sourit aux audacieux* » (*Panorama 1*, L15) pourraient être définies comme des lieux situés au même niveau que celui du discours.

## Lieux communs et vraisemblables :

Le lieu commun se laisse définir ni en terme de vérité ni en terme de fausseté : Il paraît comme une vérité moyenne, anthropologique, impliquant soit un jugement de valeur (fonction axiologique), soit un passage de l'être ou du devoir-être (fonction pratique) (M. Angenot, 1977 : 15)<sup>6</sup>. Le vraisemblable implique, pour Barthes commentant Aristote, l'idée de généralité non absolument nécessaire, donc susceptible d'être contrariée, par opposition à l'universel et au nécessaire. En tant que propositions vraisemblables, les lieux communs peuvent se définir comme des énoncés conformes à la doxa, à l'idéologie dominante de leur époque. On les désigne ainsi comme des idéologèmes ou des maximes idéologiques. Ces différents domaines du vraisemblable sont les champs de manifestations du stéréotype, qui, à lui seul, peut jouer le rôle d'agent privilégié de tout effet de vraisemblance, assurant à la fois le sens de l'énoncé, son agencement et sa forme verbale. Ces idéologèmes, définis comme des présupposés régulateurs, attribuent autorité et cohérence aux discours sociaux et sont à l'œuvre partout. Aucun discours, aucun énoncé n'échappe à leur emprise.

## Idéologèmes et systèmes doxiques :

C. Grivel a proposé d'appeler « système doxique » (1980-81)<sup>7</sup> tout ensemble d'idéologèmes ou d'universaux formant système à l'intérieur d'une culture. Un système doxique est un réservoir de stéréotypes, de savoir collectif usé. Aux yeux de la critique marxiste, c'est un savoir intrinsèque conscient, refoulé, jamais assumé comme tel, que l'on identifie aisément chez les autres mais dont on n'est jamais conscient pour soi-même.

Les systèmes doxiques peuvent être de durées diverses. Certains ont une existence très limitée dans le temps (que reste-il par exemple aujourd'hui des slogans de mai 68 ? « *Créer ou mourir* », « *Vivre, c'est réinventer la vie* », « *Il est interdit d'interdire* », « *L'imagination au pouvoir* », « *Sous les pavés, la plage* » (*Le Nouvel Espace* 1, D 12, p. 166). D'autres, au contraire, traversent toute l'Histoire d'une civilisation, telle l'affirmation constante par les Français de la grandeur et de la mission particulière de la France, que l'on observe depuis des siècles. Un bref rappel de quelques phrases célèbres :

- « *Gloria Dei per Franco !* » devise des preux Chevaliers
- « *La gloire de la France est un des plus beaux ornements du monde* » (Montaigne)
- « *France Mère des Arts, des Armes et des Lois* ». (Du Bellay)
- « *le Roi Soleil* » (Louis XIV)
- « *France, France, sans toi le monde sera seul !* ». (Victor Hugo)
- « *Le premier peuple de l'univers* ». (Gustave Flaubert)
- « *La France est la lumière du monde. Son génie est d'illuminer l'univers* » (De Gaulle)
- « *Une France juste et généreuse [...] peut éclairer le chemin de l'humanité. La France a un rôle à jouer, pour elle-même mais aussi en Europe et dans le monde. De nombreux habitants de notre terre tournent les yeux vers elle. Pour un grand nombre d'entre eux, elle représente l'espoir* ». (François Mitterrand)

Au-delà des idéologèmes généraux, il existe de nombreuses sous-classes d'idéologèmes relatifs à des thèmes ou à des objets culturels particuliers que nous pouvons dégager tantôt d'un ensemble de textes, de documents d'une même époque, tantôt d'un texte particulier. C'est ce que nous avons fait pour le dépouillement des méthodes FLE afin de relever des idéologèmes de toutes sortes. Il s'agit à ce niveau de représentations socioculturelles qui peuvent concerner des individus célèbres (hommes politiques, sportifs, artistes...), des lieux (la France, la ville, la banlieue, le bureau, Paris, les provinces...), des objets (le vélo, le magnétoscope, la télécarte, une bouteille de champagne...), des époques, des monuments (la Tour Eiffel, le Louvre, les châteaux de la Loire...), des phénomènes culturels (le cinéma, les médias, les fêtes et célébrations, la peinture, la haute couture, la littérature, la sculpture...), des expériences (la mort, la peur, le chômage, le terrorisme...), des concepts (le socialisme, l'antisémitisme, l'islam...). C'est ce que nous pouvons trouver facilement dans le contenu des textes et activités des méthodes FLE

Ces stéréotypes sont très répandus et bien ancrés dans l'esprit des gens. Tous les peuples de la terre, pour caractériser leurs voisins, disposent d'un répertoire d'étiquettes que l'on peut appeler «stéréotypes», qui ont un grand pouvoir simplificateur et satisfont en général les attentes de ceux qui les répandent car ils leur assurent une certaine supériorité sur les gens ou les communautés culturelles qu'ils caractérisent sommairement et partiellement. De plus, leurs propagateurs donnent l'impression de «savoir». C'est pourquoi ils constituent, par leur rigidité et leur fausseté, un danger pour les auteurs de manuels, pour les professeurs qui veulent présenter les éléments permanents d'une culture, et pour les élèves qui recherchent des schémas et des cadres simplificateurs. A tous ils apportent un sentiment fallacieux de stabilité sécurisante. L'objectif

des manuels consiste à leur substituer une vision de la chose plus dynamique et nuancée.

D'une manière générale, nous pouvons dire que chaque mot d'une langue possède ses stéréotypes. C'est le lieu des croyances et des idéologies qui permettent de connaître le monde et de produire des idées à son propos. C'est pour cette raison que nous pouvons dire qu'il s'agit des stéréotypes de l'*inventio*. Consubstantiels aux expressions de chaque langue, ces stéréotypes portent leur charge connotative, leur poids d'émotion ou de civilité et leur portée allusive.

Nous venons de mettre en évidence l'ampleur et la diversité des manifestations de la stéréotypie. Il reste à souligner que de nombreux liens peuvent exister entre les stéréotypes de niveaux différents. Il convient donc de ne pas attribuer aux différents niveaux de stéréotypies plus d'autonomie qu'ils n'en ont et de mettre en évidence l'étroite solidarité qui les relie souvent entre eux. Cela, il faut le dire, est particulièrement important du point de vue didactique. Il paraît évident que la mise en évidence des interrelations entre les différents niveaux de stéréotypies dans notre présente étude favorise beaucoup plus leur enseignement/apprentissage que la prise en compte isolée de chacun d'eux. Pour être efficace, l'enseignement/apprentissage des niveaux différents de stéréotypies devrait se centrer sur la maîtrise des types et des genres discursifs et sur l'étude de leurs divers aspects, verbaux, thématiques et idéologiques.

### **Quelle place accorder aux stéréotypes dans l'enseignement/apprentissage du FLE?**

#### **La méfiance envers les « Prêts-à-porter de l'esprit »**

Comme les stéréotypes sont aussi omniprésents dans le discours que dans les méthodes FLE et que leur usage et les idées qu'ils véhiculent sont souvent simplistes ou répréhensibles, il apparaît qu'une tâche importante pour nous, enseignants de FLE, est d'éveiller à la conscience critique de ce phénomène. Les enjeux de cet éveil sont d'abord d'ordre *intellectuel*. Il s'agit d'exercer les étudiants/apprenants à ne pas être dupes des expressions banales et des représentations réductrices ressassées par la culture de masse, à pouvoir mettre ces expressions à distance de manière à laisser la place à une pensée, une parole, un jugement fondé.

Les enjeux sont aussi d'ordre *éthique*. Il faut apprendre à nos étudiants/apprenants à dénoncer le caractère pervers et mensonger des représentations ethnocentriques, discriminatoires, racistes, intolérantes, à prendre conscience du fait que ces représentations enferment certaines personnes dans des rôles négatifs et celui qui les profère dans une perception réductrice du monde. Les enjeux sont enfin d'ordre *esthétique* : prendre conscience du caractère ressassé de certaines images et discours est indispensable pour pouvoir évaluer de manière comparative et critique les productions artistiques et littéraires et pouvoir ainsi accéder à un degré supérieur de conscience esthétique. Les stéréotypes constituent des « modèles » qu'il est nécessaire de connaître pour

pouvoir identifier les œuvres artistiques. Il s'agit en effet d'un enseignement/apprentissage non seulement de la langue mais aussi de la langue-culture, et ainsi ce volume « culture » devrait fournir, même d'une façon générale, des connaissances plus justes sur la langue cible.

Nous parlons ainsi des stéréotypes dont nous devons nous méfier. C'est ce que souligne R. Amossy (1991) lorsqu'elle écrit : « *La méfiance envers le « prêt-à-porter de l'esprit », loin de freiner la production culturelle de notre époque, l'infléchit et la féconde* ».

### Des savoirs et des modèles à utiliser : une évidence

Qu'il faille exercer les étudiants/apprenants à se méfier des stéréotypes et à les dépasser paraît donc évident. Cependant, nous ne pouvons pas ignorer qu'avant de pouvoir critiquer et dépasser les stéréotypes, il faut les connaître et savoir les utiliser à bon escient. En toute logique, la première mission de l'école est d'initier à des modèles, de faire acquérir des savoirs standardisés.

Dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures, il s'agit donc avant tout d'apprendre à recevoir et à produire des discours, ce qui ne se conçoit pas sans un recours constant aux différentes espèces de stéréotypes que nous avons définies au cours de ce travail : les récents développements de la sémiotique et de la psychologie cognitive nous ont appris qu'il est impossible de produire et de recevoir des textes sans y projeter un certain nombre de structures, au niveau de la langue, de la disposition de la langue et de l'idéologie préétablies.

Qui se penche avec quelque acuité sur la relation entre stéréotypes et construction du sens ne manque pas de constater que les systèmes de stéréotypes prennent la forme élémentaire de syntagmes ou de phrases. Il s'agit en général d'une forme intermédiaire de disposition et de genre du discours, constituant en fait la base de tout processus de compréhension et d'interprétation d'un texte. Il est clair que toute construction de sens, qu'elle soit première (compréhension, saisie des sens « dénotés ») ou seconde (interprétation, saisie des sens « exemplifiés » selon le terme proposé par G. Genette), consiste avant tout à reconnaître dans les éléments du texte, à quelque niveau que ce soit (mot, syntagme, phrase, séquentialité textuelle, idéologie) des schémas stéréotypés. Donc, tout texte est compris, interprété, modalisé et évalué grâce aux stéréotypes dont le lecteur étudiant/apprenant doit avoir la maîtrise. Ce sont là les effets essentiels des stéréotypes que J.-L. Dufay (1994) a abordés en tant que supports de la construction sémantique, de la modalisation du texte et outil par excellence de son évaluation.

Qu'apprend de prime abord, en effet, celui qui plonge dans la culture usuelle française ? Les représentations qui structurent durablement la mémoire collective française : les grandes scènes de l'histoire de la France, les grands hommes de la France, les images de la France éternelle : la baguette de pain, le béret, la pétanque, le chauvinisme franchouillard, *Douce France*, les traditions françaises : la gastronomie, le vin, les fromages, les fêtes, les célébrations et les fleurs, l'intérieur mental des Français. « *Prenons-les par leurs tiges et leurs pétales* ». « *Dis-moi quelle fleur tu achètes, je te dirai qui tu es* » (P. Gavi, 1992 : 303)... C'est en même temps une certaine image de la langue française, belle, pure, universelle où les variations de prononciation, d'orthographe,

de lexique, de syntaxe sont perçues comme des fautes, des péchés contre la morale et le bon goût.

Dire de ces connaissances qu'elles sont utiles ne suffit pas. Il faut souligner leur caractère vital pour l'exercice de la langue, de la pensée et de la communication. Il existe une loi fondamentale de la pédagogie qu'a bien mise en lumière J.-C. Forquin 1989 : 189) dans son essai *Ecole et culture*:

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'ennemi de la vraie nouveauté, mais elle ne partage pas l'obsession de l'actuel, le goût de l'éphémère et le culte des apparences.

Que se passe-t-il en matière de littérature ? De quoi se réclame le savoir utile sur le romantisme, sinon des généralités consistant à associer Romantisme avec l'exaltation du *Moi*, le mal de vivre, la mise en scène du *Moi*, la communication avec la nature, le sentimentalisme (« sentimental, ça me fait mal... », paroles d'une chanson des années 80)... Si déboussolés soient-ils, les Français n'ont pas perdu le nord. Sur le plan national, ils continuent toujours de faire jouer aux Français leur rôle favori, celui de donneurs de leçons universelles, bénéficiaires de Rabelais, de Voltaire, de La Fontaine, des encyclopédistes, de Sade, de Molière, de la Déclaration de Droits de l'Homme, du positivisme, du manifeste du surréalisme, de l'existentialisme, du structuralisme, du gaullisme, du nouveau roman,...

En lecture et enseignement de la littérature, J.-L. Dufays, en considérant le stéréotype comme un concept clé, a exposé trois thèses dans *Stéréotype et lecture* (1994) puis dans *Pour une lecture littéraire* (1996) :

Premièrement, *Lire* la littérature revient nécessairement à manipuler des stéréotypes : comprendre et interpréter revient en effet à reconnaître des unités déjà préchargées de sens, et évaluer revient à célébrer et à rejeter de telles unités. Toute lecture oscille en outre entre la participation psychoaffective à certains stéréotypes et leur mise à distance rationnelle. Cette prégnance de la stéréotypie ne concerne pas seulement la lecture des textes littéraires : la perception de n'importe quel objet s'enracine dans les connaissances déjà disponibles du récepteur, parmi lesquelles les stéréotypes sont sans conteste les plus accessibles.

Deuxièmement, comme la valeur d'un texte littéraire est prioritairement déterminée par la relation que son lecteur établit avec les canons axiologiques en usage dans le contexte de réception (lesquels relèvent de la culture littéraire comme de la culture au sens large), *penser* la littérature dans son historicité comme dans sa synchronie revient à y établir des hiérarchies ou



des distinctions (classique/moderne, genres dominés/dominants, etc.) qui se fondent prioritairement sur le rapport à la stéréotypie.

Troisièmement, si l'on admet ce qui précède, enseigner la littérature suppose que l'on exerce les étudiants/apprenants dès que possible à manipuler comme tel le concept de stéréotypie et à en faire un outil d'analyse de leur lecture et de structuration de leurs connaissances. En outre, si nous admettons que tout système de représentation et de connaissance relève peu ou prou de la stéréotypie, l'enseignement de la littérature peut être considéré comme un dispositif qui vise à provoquer des ruptures dans la conscience des étudiants/apprenants pour les faire accéder d'un niveau de stéréotypie plus ou moins élémentaire à un niveau de stéréotypie plus complexe. Apprendre la littérature, c'est donc, à tous égards, se mouvoir dans un champ saturé par la stéréotypie. Faut-il le déplorer ? Pas si l'on se résout à porter sur ce phénomène le regard dynamique que portent aujourd'hui presque tous ceux qui cherchent à dépasser les stéréotypes affligeants dont reste trop souvent victime le stéréotype.

Dans l'enseignement/apprentissage du FLE effectué actuellement dans le cadre de nos institutions universitaires, la littérature est souvent négligée soit sous prétexte du caractère non communicatif et non fonctionnel, soit par l'excuse du manque de temps. Pour pouvoir effectuer un enseignement/apprentissage des langues-cultures, il est impératif de repenser à la question en adoptant les thèses abordées par J.-L. Dufays.

Nous précisons ici, à la suite de R. Galisson (1995), qu'en matière de connaissances stéréotypiques, les besoins des étudiants/apprenants natifs diffèrent de ceux des étrangers. Les premiers n'attendent guère que l'école les initie aux stéréotypes de la culture de masse dont la société les abreuve. A l'inverse, les étudiants/apprenants étrangers, n'étant pas immergés dans la société dont ils apprennent la langue, ont évidemment plus de peine à identifier les stéréotypes socioculturels.

Il est clair, en tout cas, qu'à l'école, le bon usage des stéréotypes est au moins aussi important que leur mise à distance : ces deux modalités du rapport aux modèles ressassés présentent, chacune, des enjeux éducatifs essentiels.

Enfin, il est temps de souligner l'ultime évidence suivante : l'exclusion totale des stéréotypes s'avérerait impossible, en raison de leur prégnance dans la langue donc dans les méthodes de français. Il faut répéter, en effet, que parler, écouter, écrire, lire, c'est nécessairement utiliser des « signes » qui pourront à tout moment être des stéréotypes pour les uns ou les autres. Pour illustrer la prégnance évidente de ces stéréotypes dans la langue, nous aimerions répéter après A. Sauvageot : « *Rien n'est plus fallacieux que de croire que nous nous exprimons librement. [...] La part de l'automatisme dans l'expression linguistique est énorme.* »

## Notes

- <sup>1</sup> Schapira, C., 1999. *Les stéréotypes en français. Proverbes et autres formules*. Orphys.
- <sup>2</sup> « *L'enfer, c'est les autres.* », Jean-Paul Sartre, *Huis-clos*, 1944, pièce de théâtre, *Campus 2*, p. 12, U1 L4 et *Libre échange 2*, U8, p. 229, dans le titre d'exercice, dans le titre de la leçon dans *Panorama 1* et *2 (Tout nouveau, tout beau, Panorama 1, U1 L2, p. 14)*. A la rubrique « culture », *Libre échange 3* propose l'emploi courant des termes utilisés dans les métaphores, un exercice pour faire relever, appréhender et réutiliser cette figure de style caractéristique des clichés.
- <sup>3</sup> Dufays J.-L., 1994. *Stéréotype et Lecture*. Liège : Mardaga.
- <sup>4</sup> Angenot, M. 1977. « Présupposé, topos, idéologème ». In : *Etudes françaises*, 13, 1-2, *Le lieu commun*, pp. 11-34.
- <sup>5</sup> Ducrot, O. 1974. *Dire ou ne pas dire*. Paris : Hermann.
- <sup>6</sup> Angenot, M. 1977. *op. Cit.*
- <sup>7</sup> Grivel, Ch. 1980-81. « Esquisse d'une théorie des systèmes doxiques ». In : *Degré*, dl-d23.

## Bibliographie

- Amossy, R. 1991. *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*. Nathan, page couverture.
- Dufays, J.-L. 1993. « Initier à la conscience des stéréotypes : un enjeu éthique essentiel du cours de français » *Enjeux*, n° 29, pp. 47-59.
- Dufays, J.-L. 1994. Stéréotype et littérature. L'inéluctable va et vient. In : *Le stéréotype, crise et transformations*. Centre de recherche sur la modernité, Université de Caen, pp. 77-89.
- Dufays, J.-L. 1994. *Stéréotype et Lecture*. Liège : Mardaga.
- Gavi, P. 1992. *Les Français du coq à l'âme. Histoire d'une révolution des mentalités*. Paris : PLON.
- Forquin, J.-C. 1989. *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.
- G G. 1991. *Fiction et diction*. Paris : Seuil, « Poétique ».