



**HAL**  
open science

## L'impact des stéréotypes disciplinaires sur les apprentissages

Nicole Biagioli

► **To cite this version:**

Nicole Biagioli. L'impact des stéréotypes disciplinaires sur les apprentissages. *Le Langage et l'Homme*, 2010, XXXXV (2), pp.33-44. hal-00607643

**HAL Id: hal-00607643**

**<https://hal.science/hal-00607643>**

Submitted on 10 Jul 2011

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Nicole BIAGIOLI

Directeur de l'Unité de Recherche en Evolution n° 3, I3DL (InterDidactique et Discours des Disciplines et des Langues), Université de Nice-Sophia Antipolis, Institut Universitaire de Formation des Maîtres Célestin Freinet, 89 avenue George V, 06046, Nice CEDEX 1, France  
[biagioli@unice.fr](mailto:biagioli@unice.fr)

### L'impact des stéréotypes disciplinaires sur les apprentissages

**Abstract: The impact of disciplinary stereotypes on learning.**

Stereotypes play a crucial role in the identification of the disciplines, the conduct of learning and the construction of learners' identity through their life. To test this hypothesis, we have analyzed and compared the responses to an international survey: *Harry Potter and the educational system* (about 10,000 respondents) about the relationship of readers of *Harry Potter* books with the academic disciplines, the autobiography of a former teacher turned novelist (*Chagrin d'école*, [School grief] Pennac, 2007), whose main subject is the academic failure, and transcripts of interdidactical sessions co-conducted by teachers of different disciplines.

We will first observe how each discipline creates stereotyping mechanisms that inform its own history, experiences and practices. We will then show how the diversity of disciplines works as a firewall against general stereotyping like "good / bad for all", or "literary / scientific", which is a determining factor of school failure, reintroducing through their respective stereotypes some difference among undetermination. To finish we will explain how during interdidactical sessions stereotypes of various disciplines are set to work in the very detail of learning through a specially equipped environment which promotes their confrontation and their enlightenment, taking them into account as well as putting them into question.

**Résumé: L'impact des stéréotypes disciplinaires sur les apprentissages.**

Les stéréotypes des disciplines et des familles disciplinaires jouent un rôle crucial dans l'identification des disciplines, la conduite des apprentissages et la construction de l'identité des apprenants tout au long de la vie. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons analysé et confronté les réponses à une enquête internationale: *Harry Potter et le système éducatif* (environ 10 000 réponses) portant sur la relation aux disciplines scolaires réelles des lecteurs d'*Harry Potter*, l'autobiographie d'un ex-enseignant devenu romancier (*Chagrin d'école* Pennac, 2007), dont le sujet principal est l'échec scolaire, et les transcriptions de séances interdidactiques menées en co-intervention par des enseignants de disciplines différentes.

Nous observons d'abord comment chaque discipline suscite les mécanismes producteurs de stéréotypie qui informent son histoire, son vécu et ses pratiques.

Nous montrons ensuite comment la diversité des disciplines fonctionne comme un pare-feu de la stéréotypisation généraliste : « bon / mauvais en tout », ou bien « littéraire / scientifique », qui est un facteur déterminant de l'échec scolaire, en réintroduisant grâce à leurs stéréotypes respectifs de la différence au sein de l'indifférenciation.

Nous expliquons pour finir comment les séances interdidactiques travaillent les stéréotypes d'action disciplinaires dans le grain des apprentissages grâce à un contexte spécialement aménagé qui favorise leur confrontation, leur mise en évidence, leur mise à profit et leur mise en question.

## L'impact des stéréotypes disciplinaires sur les apprentissages

Nicole BIAGIOLI  
IUFM-Université de Nice-Sophia Antipolis

Les stéréotypes jouent un rôle crucial dans l'identification des disciplines, la conduite des apprentissages et la construction de l'identité des apprenants tout au long de la vie.

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons confronté les réponses à une enquête internationale : *Harry Potter et le système éducatif* conduite par l'équipe I3DL (environ 10 000 réponses, plus de 5 000 concernées par la partie française plus spécialement analysée ici), l'autobiographie d'un ex-enseignant devenu romancier (Pennac, 2007), dont le sujet principal est l'échec scolaire, et les transcriptions de séances interdidactiques menées en co-intervention par des enseignants de disciplines différentes. Ces trois situations ont un point commun : elles indiquent combien l'individu dans sa présence effective et charnelle, le groupe dans sa cohésion et son pouvoir d'assimilation, et les contenus enseignés dans leur usage de classement des êtres et des choses sont intriqués dans le stéréotypage scolaire.

Nous observerons d'abord comment chaque discipline suscite les mécanismes producteurs de stéréotypie qui informent son histoire, son vécu et ses pratiques.

Nous verrons ensuite comment la diversité des disciplines fournit un pare-feu contre la stéréotypisation généraliste : bon/mauvais en tout, ou bien littéraire/scientifique, qui est un facteur déterminant de l'échec scolaire, en réintroduisant grâce à leurs stéréotypes respectifs de la différence au sein de l'indifférenciation.

Nous expliquerons enfin comment les séances interdidactiques travaillent les stéréotypes disciplinaires dans le grain des apprentissages grâce à un contexte spécialement aménagé qui favorise leur confrontation, leur mise en évidence, leur mise à profit et leur mise en question.

## 1. Les stéréotypes disciplinaires

La stéréotypisation des disciplines est une conséquence normale de la création de l'école. L'école est une institution qui gère la transmission des connaissances en fonction d'un temps arbitrairement réparti (*scholè* signifie « loisir », « temps à occuper » en grec). Elle est l'émanation d'une volonté politique qui prévoit les besoins d'une société en choisissant les savoirs, les apprenants et les enseignants qu'elle juge les plus aptes à y répondre. Les savoirs apparaissent toujours comme pluriels parce que, pour s'adapter, survivre et se développer, un individu ou une société en mobilisent plusieurs. Leur choix par l'institution les rend inséparables, puisqu'ils sont liés dans le même projet éducatif. Cela tend à leur donner une structure de groupe, *i. e.* à les rendre solidaires, interdépendants et combinables par adjonction, suppression, substitution et permutation (Watzlawick *et al.*, 1975). Ces opérations que l'on retrouve à l'œuvre dans les programmes officiels comme dans les programmations pédagogiques des enseignants tendent à simplifier et à opposer les savoirs, et donc à les stéréotyper.

### 1. 1. Une longue tradition

La représentation des disciplines sous une forme allégorique remonte au Moyen-Âge. L'*Hortus deliciarum* d'Herrade de Landsberg<sup>1</sup> donne aux sept disciplines du trivium (grammaire, rhétorique, dialectique) et du quadrivium (géométrie, astronomie, arithmétique, musique) l'apparence de jeunes femmes en habits d'époque mais parées d'attributs intemporels, qui sont soit des accessoires (style et tablette pour la rhétorique, compas et règle pour la géométrie) soit des allusions à des règles de métier (la tête de chien de la dialectique rappelle les pratiques argumentatives des philosophes cyniques). Les attributs ne décrivent pas les savoirs et savoir-faire dispensés, ils les évoquent au moyen d'un trait culturel partagé : un marqueur stéréotypique. La systématisation des savoirs est symbolisée par leur inscription dans un cercle autour de la figure centrale de la philosophie, et leur articulation par leur place : les sciences à gauche, les lettres à droite. Mais on retient surtout leur personnification. La personnification est une figure de style qui « consiste à faire d'un être inanimé, insensible, ou d'un être abstrait ou purement idéal, une espèce d'être réel et physique, doué de sentiment et de vie, enfin ce qu'on appelle une personne » (Fontanier, 1977, 111). Le besoin de donner aux savoirs une forme humaine est symboliquement riche et culturellement exact, puisque l'enseignement n'est pas désincarné et met en contact des individus issus de groupes sociaux.

Ce qui transforme un savoir en contenu disciplinaire c'est donc à la fois son introduction dans le canon académique et son incarnation à travers les personnes des enseignants et des apprenants rassemblés dans une communauté de pratiques et de discours.

## 1. 2. Les mécanismes stéréotypiques

Peu de choses ont changé depuis le XII<sup>e</sup> siècle. Tapons « le chimiste » sur Google image. Nous voyons *une* chimiste photographiée avec ses pipettes et ses cornues<sup>2</sup>, et cette légende : « Le - ou la - chimiste exerce un contrôle permanent de la qualité ». Il y a bien là réduction de l'humain à une entité : ce n'est pas un portrait, l'image est générale, bien qu'il s'agisse d'une photographie prise à un moment précis. L'individu qui incarne l'entité professionnelle a été choisi pour son exemplarité. Une femme agréable, d'âge moyen, blouse blanche, regard contrôlant le geste, qui « fait chimiste ». Il y a même un trait que l'on perçoit mieux que sur les allégories médiévales, c'est l'essence disciplinaire parce qu'elle est mise en cause. La chimie souffre actuellement d'un déficit d'image dû aux catastrophes industrielles. L'on a donc décidé de montrer qu'elle peut contribuer à préserver l'environnement. Toutefois la justification se fonde sur la référence à une valeur et non sur une explication scientifique. La chimie qui est réputée maîtriser la matière est associée à un principe naturel indispensable à la vie et paraît donc aussi immuable et irréprochable que l'eau.

L'axiologisation est ici celle qui a cours dans la société. On en retrouve trace dans le contexte scolaire, lorsque certains élèves ou anciens élèves disent détester la chimie parce que « [ils] n'aime[nt] pas mélanger des substances qui pourraient leur exploser à la figure », mais « compren[nent] qu'il est très utile aux chercheurs sur des médicaments et tout un tas de choses de savoir tout cela ». A l'école, ce sont plutôt les obstacles cognitifs qui sont épinglés : la chimie est jugée « trop difficile, complexe, abstraite, pas assez magique ».

Que les deux types de jugements soient fréquemment liés dans les réponses des enquêtés (ex : « c'est incompréhensible, inutile et dangereux »), confirme que les mécanismes qui les produisent sont bien les mêmes, et que la continuité entre les stéréotypies de la discipline dans l'école et hors de l'école doit être interrogée.

La psychologie sociale explique la naissance des stéréotypes par :

- la perception de ressemblances entre des individus « un ensemble de personnes sera d'autant plus perçu comme une entité qu'elles sont, entre autres, plus semblables les unes aux autres » (Schadron, 2006, 2) ;
- l'incarnation de cette essence par son association à des caractéristiques physiques (couleur de peau, sexe, physionomie, vêtement) auxquelles le stéréotype doit son pouvoir d'attractivité et sa force explicative toujours référée à un déterminisme biologique : « Les stéréotypes seraient facilement perçus comme des catégories naturelles lorsque les groupes peuvent être identifiés en fonction de caractéristiques physiques. Ceci expliquerait leur puissance : l'idée d'essence suggère en effet que les observateurs considèreront la catégorisation de la cible comme reflétant sa vraie identité, sa vraie nature » (*ibid*).

Quelques remarques vont permettre d'adapter cette approche générale au champ particulier des stéréotypes disciplinaires. La première concerne la conjonction de l'évaluation scolaire et de la stéréotypisation dans ses deux variantes : hétéro- et auto-. Chaque élève est perçu et amené à se percevoir comme un « numéro ». Dans le meilleur des cas, on subdivise le problème en

ayant recours aux regroupements par profil cognitif ou niveau de compétences. Mais cela ne fait souvent qu'accentuer la tendance des élèves à se définir par rapport à : leurs notes, le jugement de l'enseignant, les performances de leurs camarades. Si enseignants et élèves ne sont pas correctement formés à l'évaluation, ils basculent assez vite dans un étiquetage sommaire, qui facilite la tâche de l'enseignant et d'une certaine façon aussi celle de l'élève car le stéréotype a le grand avantage de le décharger de toute culpabilité. On retrouve cette impression de naturalité, de *fatum* contre lequel on ne peut rien dans une réponse comme « je n'ai pas l'esprit scientifique donc les atomes c'est pas mon truc », le « donc » manifestant la puissance explicative du stéréotype.

Notre deuxième remarque portera sur les caractéristiques physiques retenues par le stéréotype. Quels sont les traits physiques qui peuvent être associés aux disciplines enseignées ? Pour certaines, cela va de soi : pour l'éducation physique c'est le corps, pour la musique la voix, pour les arts plastiques la main. Les autres renvoient à une somatisation symbolique de l'échec scolaire : on a (ou pas) la « bosse des maths », le « gène » technologique, ou les langues étrangères... « dans le sang ».

Notre troisième remarque concerne la relation entre le prototype, échantillon exemplaire qui finit par représenter sémantiquement une catégorie, et le stéréotype, qui pointe aussi une catégorie chez des individus mais une catégorie axiologiquement marquée. « Le prototype est conçu comme étant le meilleur exemplaire communément associé à une catégorie. Ce passage de l'individuel à l'ensemble des locuteurs, au « conventionnel » en somme, ouvre en même temps une dimension collective qui rapproche la sémantique du prototype de la théorie du stéréotype » remarque Kleiber (1990, 49). A l'école, on est toujours amené à choisir : un ouvrage pour étudier un genre, un exemple pour illustrer une notion, un profil d'élève moyen pour adapter son discours. Cette prototypisation tend à se stéréotyper quand elle perd de vue la raison objective de son fonctionnement et substitue la partie censée représenter le tout au tout lui-même. Ce qui n'était qu'un biais de l'action devient alors une évidence trompeuse qui empêche de saisir la complexité des savoirs ou des personnes. Les disciplines étant des groupes associant des personnes autour de savoirs, il nous semble cependant nécessaire de différencier les automatismes qui menacent les uns et les autres. Entre la naturalisation des savoirs par les stéréotypes cognitifs et la détérioration de l'image de soi par les stéréotypes axiologiques, la relation n'est ni directe ni univoque. On sait bien par exemple qu'un élève déjà en difficulté se sentira plus à l'aise avec des exercices stéréotypés qu'avec une situation-problème.

## 2. Stéréotypes disciplinaires et comportements scolaires

Quelles conséquences les stéréotypes disciplinaires ont-ils sur les apprentissages ? Pour répondre à cette question, nous avons rapproché deux sources de données : l'enquête menée par l'équipe I3DL *Harry Potter et le système éducatif*, et l'ouvrage autobiographique de Daniel Pennac *Chagrin d'école*. Nous renvoyons ceux qui trouveraient cette promiscuité choquante à Lahire (2007, 180) lorsqu'il dit :

L'écrivain a déjà opéré un tri dans les propriétés pertinentes des interactions, des enchaînements d'actions et des circonstances, des effets produits par tel ou tel geste ou événement et a émis implicitement des hypothèses sur le fonctionnement probable ou atypique, attendu ou déconcertant du monde social.

Si par conséquent le commentateur-sociologue se tient au plus près du texte et s'il va chercher des preuves précises et multiples de ce qu'il avance, il n'y a *a priori* aucune raison particulière de le contester.

Pour nous, l'ouvrage de Pennac a vraiment été un « complément d'enquête ». Aux chiffres, incontournables mais désincarnés, aux réponses aux questions ouvertes minoritaires (environ 15% des répondeurs), brèves et fragmentées par le questionnaire même, il a apporté à la fois une confirmation et un cadre interprétatif. Comme tout récit il donne sens à des événements vécus en les reliant. Dans cette mise en relation, les stéréotypes font souvent office de ciment, mais un ciment toujours vif qui invite chacun à relancer l'interprétation et à y greffer ses propres souvenirs.

## 2.1. Filtre stéréotypique et mise en valeur du système des disciplines

Les neuf questions de notre enquête qui portaient sur les disciplines réelles<sup>3</sup> étaient des embrayeurs de stéréotypisation. Quatre sollicitaient des jugements de valeur : discipline préférée/la moins aimée, la plus utile/la moins utile, se référant au choix personnel et au sur-moi social. Cinq demandaient d'attribuer aux enseignants de chaque discipline des qualités pédagogiques types<sup>4</sup>. Les réponses montrent que les stéréotypes disciplinaires sont des filtres simplificateurs et déformants mais qui renforcent l'image du système des disciplines. Cette systémicité est un invariant transculturel. En effet, même en tenant compte des variations de socles entre les pays, toutes les disciplines listées ont été prises en considération. Des positionnements axiologiques communs ont pu être établis (Biagioli & Legendre, 2011), notamment autour des mathématiques, discipline classifiante, dont l'image est ambivalente dans tous les groupes linguistiques<sup>5</sup>. Les qualités attribuées aux enseignants de chaque discipline sont sans doute l'élément le plus manifestement transculturel, aucun pays ne se démarquant sur ce point de la moyenne des réponses. Pour tous, le professeur de mathématiques doit savoir bien expliquer, tandis qu'on attend de l'humour du professeur de sport, et de la passion du professeur de littérature.

L'analyse des réponses ouvertes du corpus français montre l'existence d'une structuration des savoirs autour d'oppositions binaires à tous les niveaux : disciplinaire (opposition géométrie/algèbre pour les mathématiques, littérature/grammaire pour le français), bidisciplinaire (les sciences économiques et sociales doivent leur rejet surtout aux sciences économiques) ou pluridisciplinaire (l'opposition entre familles de disciplines "littéraires"/"scientifiques"). Ces oppositions constituent une interface entre le socle commun des connaissances et les usagers qui tendent à s'identifier aux disciplines en fonction de ces dichotomies, à cause du rôle classifiant qu'ils leur attribuent et qui est souvent le leur dans l'orientation scolaire.

L'enchaînement des opérations de stéréotypisation explique le pouvoir d'auto-renforcement du stéréotype :

- l'essentialisation (« en maths il faut être logique ») détermine la qualité prototypique représentant l'ensemble des compétences réclamées par la discipline sur laquelle se fonde l'existence de l'entité disciplinaire,
- l'attribution établit la présence de cette qualité dans les individus pour décider de leur appartenance à l'entité : « c'est une logique que je ne possède pas »,
- l'incarnation (exprimée par la personnification : « ce n'est pas moi qui n'ai pas voulu des maths, c'est les maths qui n'ont pas voulu de moi ») humanise le rapport à la discipline permettant au sujet d'exprimer son positionnement à l'égard du groupe disciplinaire,
- la naturalisation justifie la construction globale : qualité+ entité + classification des individus, par un déterminisme biologique ou affectif (exprimée par la syllepse de synecdoque : « pourquoi les mathématiques ? parce que ce sont les mathématiques justement » ; « c'est comme ça parce que c'est comme ça »).

## 2. 2. Affiliations disciplinaires et résilience scolaire

Les recherches sur l'estime de soi montrent que « connaître le niveau de « compartimentalisation » d'un individu permet de prédire ses réactions affectives et émotionnelles » (Martinot, 2004, 43). Compartimer ses images de soi négatives et positives rend plus fragile devant l'échec scolaire mais plus sensible à la réussite, ne pas les compartimer ferait se compenser les effets de l'échec et de la réussite. Quel que soit le profil psychologique des apprenants, on voit bien qu'une série d'échecs successifs peut couper d'une discipline et qu'une série d'échecs successifs dans plusieurs disciplines peut couper de l'école. Quand une discipline cesse de susciter dans l'imagination de l'élève le désir d'appartenir au groupe de référence qui la fait vivre dans et hors l'école, celui-ci se contente d'en subir l'enseignement dans son groupe d'appartenance : la classe.

L'affiliation disciplinaire est réussie lorsque la discipline est intégrée dans le schéma de soi. On retrouve dans les réponses justifiant la préférence pour une discipline « les quatre grandes motivations qui guident le traitement des informations liées à soi » (Martinot, 44) :

- avoir une image de soi positive « c'est ma meilleure matière »,
- rester fidèle à son projet personnel « le contraire aurait été paradoxal »,
- pouvoir maintenir une image de soi stable, s'auto-définir (« je suis historien », « je suis en licence d'histoire »),
- pouvoir s'évaluer (« je veux devenir écrivain et le français me fait progresser d'année en année »).

Une cinquième motivation nous est apparue, celle de pouvoir manifester une expertise dans le discours. Cette revendication de l'ethos disciplinaire est souvent appuyée par la mention de la note obtenue au baccalauréat. L'expertise débouche sur le questionnement et la mise à distance des stéréotypes : « pourquoi colorier une carte au crayon quand on peut utiliser l'outil papier peint de n'importe quel logiciel de dessin ? » demande un déçu de

la géographie. Elle va de pair avec la maîtrise du descriptif des contenus et des pratiques disciplinaires.

La désaffiliation disciplinaire se manifeste par :

- la difficulté à identifier les contenus disciplinaires : « [je n'aime pas la géographie] parce que je trouve que cette matière dévie de plus en plus vers l'SES en devenant de la géopolitique »,
- leur désarticulation : « [je n'aime pas l'EPS parce que] j'ai une sainte horreur des jeux d'équipe »,
- leur dévalorisation : « finalement on n'a pas besoin de cosinus pour faire ses courses »,
- l'indifférence aux valeurs disciplinaires : « je me fiche sur quoi on vit et savoir toutes les choses que la SVT nous enseigne »,
- la rigidification du contrat didactique : « nous nous bornions à fabriquer des objets [en technologie] sans savoir comment ils fonctionnaient »,
- la condamnation globale de la progression didactique : « 15 ans que je fais de l'anglais et je n'ai même pas le niveau 5<sup>ème</sup> ».

L'élève décrocheur fait appel à diverses stratégies qui relèvent soit du rejet du stéréotype négatif imposé par autrui (hétérostéréotype) soit de son acceptation, voire de sa revendication (autostéréotype). Dans le premier cas, le refus peut induire des contre stéréotypes : celui qui déteste la philosophie traitera les philosophes « d'illuminés qui se croient supérieurs », mais aussi des justifications plus fines qui vont jusqu'à questionner l'essence stéréotypée : « je trouve les maths trop abstraits et pourtant j'apprécie des matières comme la philosophie, qui disserte sur des notions abstraites ». Dans le second, on distinguera la résignation qui enregistre le jugement dépréciatif sans y adhérer : « on m'a toujours dit qu'un élève de maternelle dessinait mieux que moi » ; l'ironie qui le renvoie à l'expéditeur : « littéraire, dit-on » ; et l'antiphrase qui le revendique « trop abstrait pour mon petit cerveau de littéraire ». L'opposition des familles de disciplines scientifiques/littéraires offre une position de repli providentielle sur le moment mais à terme dangereuse. C'est un des stéréotypes qui pénalisent le plus actuellement le système scolaire français.

Lorsque l'élève n'a plus de stéréotypisations positives intermédiaires à sa disposition pour freiner la perte de son estime de soi, il devient un « cancre ». Résilient de l'échec scolaire, Pennac dresse un tableau clinique informé des processus qui conduisent à incarner ou à s'incarner dans ce stéréotype ancestral. Enseignant de français, il appuie son diagnostic sur des indices discursifs et langagiers. Ce qu'il décrit est un processus d'auto-stéréotypisation négative, qui vide de leur contenu les stéréotypèmes :

- d'appartenance (le cancre est seul, il ne se voit ni passé ni avenir) ;
- d'essence (il n'est pas « nul en » mais « nul » en tout) ;
- et d'explication (remplacé par l'indéfini négatif « rien » : j'y comprends rien », « j'en sais rien »).

A *contrario*, Pennac préconise un retour aux disciplines qui passe par une réappropriation de leurs stéréotypes : « les maux de la grammaire se soignent par la grammaire, les fautes d'orthographe par l'exercice de l'orthographe » (123), et un programme de réaffiliation. Du professeur qui lui a redonné le

goût des mathématiques, il dit : « nous étions comme sanctifiés par notre immersion dans les mathématiques et l'heure passée, chacun de nous refaisait surface *mathematikos* » (257). Le message de Pennac tient en trois préceptes. 1) La reconquête de l'élève en échec est l'affaire de chaque discipline. 2) Il faut s'adapter à son niveau de compétence et partir de ses représentations, quelque stéréotypées qu'elles soient, pour les complexifier progressivement. 3) Simultanément il faut démonter un à un les arguments sur lesquels l'élève a fondé son autostéréotypisation négative, l'idéal étant que chaque discipline y parvienne avec ses propres armes. Toujours du même enseignant, Pennac raconte : « lorsque les plus nuls d'entre nous s'étaient vantés de leurs zéros pointés, il avait répondu en souriant qu'il ne croyait pas aux ensembles vides » (*ibid.*).

Ce programme nous semble pourtant incomplet au niveau de la réappropriation du système des disciplines. Co-animer un club d'échecs avec le collègue de mathématiques (168) peut laisser penser aux élèves que ce jeu permet de transférer des compétences acquises dans chacune des disciplines, mais cela n'explicite pas la co-construction didactique des deux disciplines, et ne remet en cause que l'opposition littéraire/scientifique. La semaine d'un collégien ne peut guère s'envisager comme une série de plongeurs dans des bains disciplinaires divers, fussent-ils passionnants. Et l'on peut penser que si la sortie du tunnel de l'échec scolaire passe par des repêchages disciplinaires personnalisés, l'entrée dans ce même tunnel est sans doute accélérée par l'incapacité à se forger un schéma directeur unifié des apprentissages. C'est en tout cas l'hypothèse qui sous-tend les expérimentations interdidactiques menées par I3DL.

### **3. Stéréotypes disciplinaires et activités interdidactiques**

Dans cet ouvrage même, J.-L. Dufays développe le parallèle entre apprentissage et lecture, en insistant sur :

- le rôle dans la phase de découverte des stéréotypes dont dispose déjà l'apprenant et de ceux que lui propose la transposition didactique,
- l'importance de suspendre et de rouvrir les stéréotypes lors de phases ultérieures pour ménager la complexification ou la création de nouveaux savoirs.

Quand il s'agit de chercher des informations et de les assimiler, les stéréotypes changent de fonction. Le fait qu'on les utilise au lieu de les subir, même si on ne les remet pas en question, leur ôte une partie de leur déterminisme. Leur fonction de discrimination sociale passe au second plan, seule demeure celle de repère cognitif. C'est pourquoi nous réservons le terme de « stéréotypage », lequel rime d'ailleurs avec apprentissage, aux situations de découverte cognitive, réservant celui de « stéréotypisation » aux situations de marquage social. Le stéréotypage touche les deux niveaux des savoirs appris/enseignés, et des activités d'enseignement-apprentissage.

La répugnance des enseignants débutants à mettre en cause les stéréotypes disciplinaires s'explique par le fait qu'ils en ont besoin à ce moment de leur carrière, pour stabiliser leurs pratiques. A ce stade, leur rapport

au socle des disciplines est assez distendu. Il concerne leur vécu disciplinaire d'ancien élève, accessible à travers leurs récits de vie, et leur participation à des projets interdisciplinaires (obligatoire dans la formation initiale des enseignants en France avant la réforme de 2010). L'intégration des objets et des attentes des autres disciplines dans leur propre progression didactique leur semble hors de propos, sinon hors de portée. Mais les enseignants expérimentés ont parfois besoin de jeter un regard neuf sur leurs pratiques pour en (re)découvrir le sens. C'est donc vers eux que nous nous sommes tournés dans un premier temps.

Le dispositif que nous avons imaginé consiste à proposer à une classe de différencier les objets, discours et pratiques de plusieurs disciplines à partir d'un support qui les réunit. Cette activité est menée par un enseignant polyvalent à l'école primaire, et par les enseignants de disciplines différentes en co-intervention au collège. Nous prendrons l'exemple d'une séance français-anglais de 6<sup>ème</sup> dans laquelle les élèves devaient comparer la description de l'araignée géante Aragog dans le texte anglais original d'*Harry Potter*<sup>6</sup> et dans sa traduction française, en répondant à des questions de listage de sujets grammaticaux et de verbes de perception, l'objectif des enseignants étant de faire découvrir les différences et les similitudes entre les deux langues.

### 3. 1. Activités interdidactiques et relecture des activités

C'est en étudiant les mécanismes de la lecture et plus spécialement de la lecture littéraire que J. -L. Dufays a démontré le rôle déterminant et positif des stéréotypes dans l'appropriation cognitive. Toute lecture est en effet une projection sur le livre rencontré de tous ceux que l'on a déjà lus et de nos habitudes de lecture. La confrontation interdidactique étant une situation nouvelle, elle agit comme un embrayeur de stéréotypage qui incite les acteurs à convoquer les stéréotypes cognitifs, notamment procéduraux, des disciplines impliquées, par exemple la procédure d'adjonction d'un prédéterminant pour identifier le substantif : « PF tu dis *la vue*/est-ce que *la vue* c'est un verbe ?/ Marina : ha non », typique du cours de français. Elle incite aussi à les verbaliser, et ceci dans un cadre qui n'est pas celui de leur apprentissage – ce n'était pas un cours de grammaire ou la correction d'une dictée portant sur le groupe nominal –, mais de leur transfert. C'est donc aussi un embrayeur de métacognition, non seulement parce qu'elle entraîne une dépense de justification des procédures employées, mais parce que l'activité de comparaison amène à vérifier les limites de fonctionnement des stéréotypes. Ainsi en relevant les sujets et les verbes dans les deux textes (exercices préparatoires à la détermination du point de vue narratif) les élèves ont vérifié que leurs procédures d'identification des pronoms et des verbes pouvaient fonctionner pour les deux langues mais ont aussi découvert que pour un même événement narré, le texte anglais adoptait un point de vue interne au personnage et le texte français celui d'un narrateur omniscient, donc que les modes de narration pouvaient être culturellement différents. En outre cette mise en exergue du stéréotypage n'est pas cloisonnée, elle s'étend à l'ensemble des stéréotypes d'action (ou gestes de métier) mobilisés dans l'enseignement-apprentissage qu'ils soient didactiques (concernant les

apprentissages) ou pédagogiques (concernant la gestion de classe). La co-intervention a notamment révélé la propension à utiliser le *team-teaching*, la division des tâches, les deux enseignants se distribuant en alternance l'étayage des élèves et le guidage de l'activité.

### **3.2. Déconstruction des stéréotypisations disciplinaires et stéréotypage interdidactique**

On peut se demander pourquoi ces similitudes entre le français et l'anglais n'ont pas été aperçues plus tôt. La transformation d'un savoir en objet enseigné a pour effet de le couper de sa réalité, par exemple du fait qu'il s'agisse d'une langue, parlée en dehors de l'école. C'est le degré zéro du stéréotypage disciplinaire. Mais l'attention des élèves et des enseignants est souvent détournée de l'objet enseigné par cela même qui est censé favoriser son appropriation. Nous avons montré (Biagioli, Drouhard, Raoux, 2008) que les séances interdidactiques convoquaient et dénudaient deux types de gestes didactiques : ceux qui portent sur les buts et ceux qui portent sur les moyens. Les élèves se montrent souvent plus sensibles aux seconds qu'aux premiers. « Faut-il relever les verbes en les soulignant comme en anglais ou les écrire comme en français ? » est pour eux une question tout aussi importante que la différence entre verbe et substantif. Déformation professionnelle, puisque les gestes de métier des élèves (Jorro, 2002) sont surtout des gestes de réponses à des demandes de tâches. Les enseignants eux aussi sont attentifs aux modalités, mais pour une autre raison : elles font partir de leur stratégie de gestion des apprentissages qui est multimodale. Ils savent que faire écrire une liste peut faire perdre du temps mais qu'elle peut aussi constituer un test orthographique.

Les séances interdidactiques sont un puissant facteur de décadage des routines professionnelles. Sans amener forcément à en changer, elles permettent d'en réévaluer la pertinence (pourquoi on choisit des textes longs en français, courts en anglais, pourquoi l'enseignant lit le texte en anglais, pas en français, pourquoi l'enseignant d'anglais recourt au mime, et pas celui de français). Elles aident aussi les élèves à ne pas fétichiser les gestes professionnels et à les « décoller » des gestes de métier : définir le sens d'un mot peut se faire en mimant, en donnant un synonyme ou en traduisant.

Enfin elles n'échappent pas à la spirale du stéréotypage. La déconstruction des stéréotypes est facilitée par la redistribution des rôles. Quand l'enseignant de français explique un prétérit, et celui d'anglais la construction du groupe nominal, ils renvoient aux élèves une image moins cloisonnée des compétences. De nouvelles pratiques émergent comme celles de la traduction, lorsque les élèves ont l'idée de regarder le texte français pour comprendre le vocabulaire anglais qui leur échappe, et que les enseignants décident d'enseigner le système énonciatif des deux langues en même temps... Dans l'autoconfrontation qui fait suite à la séance, les enseignants songent déjà à ce qu'ils vont garder, améliorer, introduire... Dans le vif de l'expérimentation, les routines interdidactiques commencent à se profiler.

## **Conclusion : Interdidactique et interculturalité**

Demorgon (2005, 51) pense que le détail des interactions adaptatives entre les cultures, ce qu'il appelle l'intérité, est plus révélateur de la nature et de la réalité des échanges interculturels que le choc des stéréotypes. Pourtant, l'éducation à l'interculturalité et donc à cette variété particulière d'interculturalité qu'est l'interdisciplinarité, ne saurait se passer d'aucun des deux aspects micro ou macro culturels. Entre les disciplines comme entre les sociétés, on assiste à des tentatives d'acculturation, à des repliements autarciques, à des collaborations prescrites (les TPE) ou spontanées (les projets interdisciplinaires). Des pans entiers de savoirs passent d'une discipline à une autre, soit par emprunt (par exemple la géographie sociale peu à peu aspirée par les SES), soit par annexion (celle de l'histoire des arts à l'enseignement de la littérature récemment en français) soit par assimilation (les équations que la physique emprunte aux mathématiques en changeant leur notation). L'on se résigne difficilement à prendre en compte ces dimensions sociales et historiques des savoirs qui semblent si compromettantes pour la « pureté » cognitive. Pourtant, c'est de cette incarnation dans des groupes institutionnalisés que les savoirs tirent leur vitalité et leur attrait. Le savoir unique est une des maladies endémiques de l'éducation, comme la pensée unique l'est de la politique.

Parlant des langues, Mallarmé les disaient « imparfaites en cela que plusieurs », car « manque la suprême ». (1996, 365). De cette impossibilité de retrouver la langue unique, parfaite, naît le désir poétique. Tout poète commence ou finit par devenir traducteur, parce que l'on n'apprend à connaître sa langue qu'en la confrontant aux autres. Non moins imparfaites que les langues dans leur histoire comme dans leur diversité, les disciplines, confrontées dans le quotidien des apprentissages, réveillent le désir d'apprendre, le rêve de trouver une réponse à toutes les questions, bref la curiosité.

## Bibliographie

- Biagioli N. & Legendre J.-J. (2011), Disciplines scolaires et construction identitaire, actes du colloque *La construction identitaire à l'école*, *Trema*, 32.
- Biagioli N., Drouhard J. –Ph. , Raoux Ch. (2008), Activités interdidactiques et développement professionnel : vers une co-disciplinarité réfléchie, In Dezutter O., Chabanne J.-Ch. dir. *Développement professionnel : vers les gestes de formation professionnels*, REF Montpellier, site IUFM.
- Demorgon J. (2005), *Critique de l'interculturel*. Paris : Anthropos.
- Dufays J. –L. (1994), *Stéréotype et lecture*. Liège : Mardaga.
- Fontanier P. (1977), *Les figures du discours*. Paris : Flammarion, Champs.
- Jorro A. (2002), *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Kleiber G. (1990.) *La sémantique du prototype*. Paris : PUF, Linguistique nouvelle.
- Mallarmé St. (1996), *Œuvres complètes*. Paris : Gallimard, bibliothèque de la Pléiade.
- Martinot D. (2004), Le soi en psychologie sociale. *Identité(s)* Halpern C. & Ruano-Borbalan J.-Cl. coord., Auxerre : Sciences Humaines Editions, 41-48.
- Olson D. R. (2005), *L'école entre institution et pédagogie*. Paris: Retz.
- Pennac D. (2007), *Chagrin d'école*. Paris : Gallimard, folio.
- Schadron G. (2006), De la naissance d'un stéréotype à son internalisation. *Cahiers de l'URMIS*, n°10/11, <http://urmis.revues.org/index220.html>

Watzlawick P., Weakland J., Fisch R. (1975), *Changements*. Paris: Seuil, Points.

---

### Notes

<sup>1</sup> *Dictionnaire raisonné de l'architecture française du XIe au XVIe siècle* - Tome 2, Arts (libéraux), <http://fr.wikisource.org>

<sup>2</sup> [environnement.wallonie.be/.../chimiste.htm](http://environnement.wallonie.be/.../chimiste.htm)

<sup>3</sup> Histoire, langues étrangères, mathématiques, langue de scolarisation, physique, chimie, sciences de la vie et de la terre, arts plastiques, musique, éducation physique et sportive, philosophie, sciences économiques et sociales, géographie ; technologie, langues anciennes.

<sup>4</sup> Il sait bien expliquer, avec clarté ; il sait se faire respecter des élèves et les respecte aussi ; il connaît beaucoup de choses, il est cultivé, savant ; il rend sa discipline passionnante ; il est sympathique, il a de l'humour ; il est patient et répond aux questions.

<sup>5</sup> Matière préférée de 14% et la moins appréciée de 22% des répondeurs en juin 2009.

<sup>6</sup> J. K. Rowling *Harry Potter and the Chamber of Secrets*, Bloomsbury (1998, 204); *Harry Potter et la Chambre des Secrets*, Gallimard (2000, 290).