



HAL
open science

Stéréotypes et représentations : parcours théoriques, pistes didactiques et question éthique

Véronique Fillol

► **To cite this version:**

Véronique Fillol. Stéréotypes et représentations : parcours théoriques, pistes didactiques et question éthique. Stéréotypes et représentations en Océanie (sous la dir. de Véronique Fillol & Jacques Vernaudo), 17-34., 2005, 2-9520903-2-7. <hal-04070266>

HAL Id: hal-04070266

<https://hal.science/hal-04070266v1>

Submitted on 20 Feb 2024

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

« Stéréotypes et représentations : parcours théoriques, pistes didactiques et question éthique »

Résumé

Au centre des sciences humaines et sociales, les notions de « stéréotype » et de « représentation », concepts théoriques clés, peuvent aussi être appréhendés comme outil didactique et méthodologique en particulier dans le cadre de la didactique des langues et des cultures. Nous évoquerons – à titre d'exemple – les enjeux didactiques du stéréotype dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français langue seconde en Nouvelle-Calédonie.

Mots-clés : stéréotypes ; représentations linguistiques ; didactique des langues et des cultures ; didactique du stéréotype.

Summary

Central to the human and social sciences, the notions of « stereotype » and « representation », key theoretical concepts, can also be taken on board as didactical and methodological tools, particularly in the domain of the teaching of languages and cultures. As a case in point, we will discuss the pedagogical stakes of the stereotype in the teaching of French as a second language.

Key words : *stereotype ; linguistic representation ; didactic of languages ; didactic of stereotype.*

« Ici (dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures), en effet, il s'agit avant tout d'apprendre à recevoir et produire des discours, ce qui ne se conçoit pas sans un recours constant aux différentes espèces de stéréotypes (...) : les récents développements de la sémiotique et de la psychologie cognitive nous ont appris qu'il était impossible de produire et de recevoir des textes sans y projeter un certain nombre de structures – langagières, narratives, thématiques, idéologiques – préétablies et de connaissances communes. Autrement dit, la pratique d'une langue-culture requiert l'usage incessant de stéréotypes, un usage qui, sans doute, gagne à se faire de plus en plus distant et critique, mais qui consiste d'abord dans la simple maîtrise des expressions, des schémas discursifs et des représentations les plus usuels. » (Jean-Louis Dufays, 2004)

Stéréotypes et représentations : notions¹ transdisciplinaires

Qui dit « stéréotype » dit spontanément « représentation simpliste de la réalité », « banalité », ou encore en ce qui concerne les stéréotypes culturels « ethnocentrisme ».

Le stéréotype, parce qu'il permet de simplifier notre perception du monde, correspond à un moindre coût cognitif (Hilgert, 2001). Le stéréotype affiche ainsi les perceptions identitaires et la cohésion des groupes².

« Il en ressort clairement que la vision que l'on se fait d'un groupe est le résultat d'un contact répété avec des représentations tantôt construites de toutes pièces, tantôt filtrées par le discours des médias. Le stéréotype serait principalement le fait d'un apprentissage social.

On pourrait penser qu'il suffirait de s'en référer à l'observation directe pour valider ou invalider les stéréotypes. Il s'avère néanmoins que celle-ci est également sujette à caution. Ce que nous percevons est

1. Pour une synthèse de l'histoire des notions de « cliché » ; « lieu commun » ; « stéréotype » ; « poncif » ; « préjugés » ainsi qu'une présentation des travaux sur le stéréotype dans les sciences sociales, on pourra se reporter à l'ouvrage de Ruth Amossy et Anne Herschberg Pierrot, *Stéréotypes et clichés*, Nathan Université, coll. 128. Pour une synthèse de la notion de « représentation sociale », voir l'ouvrage de Christine Bonardi et Nicolas Roussiau, *Les représentations sociales*, Dunod, 1999.

2. Cf. ici même l'article de Sophie Barnèche.



d'ores et déjà modelé par les images collectives que nous avons en tête : nous voyons, disait Lippman, ce que notre culture a, au préalable, défini pour nous. (...)

On voit que la question de la véracité des stéréotypes se trouve largement dépassée. Les sciences sociales tendent aujourd'hui à la déplacer vers la question de l'usage qui est fait des stéréotypes. Il ne s'agit pas d'effectuer des vérifications toujours problématiques sur l'exactitude des schèmes collectifs figés, mais de voir comment le processus de stéréotypage affecte la vie sociale et l'interaction entre les groupes. En d'autres termes, il ne faut pas considérer les stéréotypes comme corrects ou incorrects, mais comme utiles ou nocifs. » (Amossy Hersberg : 37-39)

Si le stéréotype est dans le sens commun³ considéré avant tout comme outil de jugement idéologique, on assiste depuis une vingtaine d'années à un déplacement de la/des problématique(s) qui permettent d'aborder cette même notion comme objet scientifique. La notion de « stéréotype » est ainsi au centre de nombreux travaux de recherche et d'analyse dans le champ des sciences humaines et sociales : les sciences du langage (sociolinguistique, sémiotique et analyse de discours...)⁴, la psychologie sociale et la sociologie, l'analyse de la communication médiatique, la didactique des langues et des cultures, etc.

Il n'est donc plus question aujourd'hui de dénigrer *le stéréotype* mais bien plutôt – selon les perspectives – d'analyser la place du stéréotype dans la pratique de lecture (cf. travaux de Dufays⁵), la place du stéréotype dans la compréhension, dans la construction du sens (sémiotique), dans les échanges interculturels (pédagogie interculturelle), dans les stratégies discursives diverses (médiat, presse, télévision, etc.) dans la construction d'une identité socio-culturelle...

3. Voici la définition – à titre d'exemple – proposé par le Petit Robert : « une idée ou une expression trop souvent utilisée » ; et propose comme synonyme : « banalité, lieu commun, poncif, redite ». Pour le « lieu commun », on trouve la définition suivante : « idée, sujet de conversation que tout le monde utilise (banalité) ; fait de style qu'un emploi trop fréquent a affaibli ».

4. Qui sont précisément les domaines de spécialité de l'auteure.

5. Dufays démontre dans ses travaux que « premièrement, lire la littérature revient nécessairement à manipuler des stéréotypes » ; « deuxièmement, penser la littérature est impossible en dehors de la problématique des stéréotypes » et « troisièmement, enseigner la littérature revient à éveiller à la conscience des stéréotypes. » (Dufays, 2001).



Il en est de même pour la notion de *représentation*. Au cours des deux dernières décennies, la notion de représentation a investi tous les territoires des sciences humaines, que leurs objets soient de nature sociale ou individuelle. Les diverses disciplines des sciences humaines et sociales ont abordé et développé la notion de représentation de leur point de vue en la prolongeant : *images mentales, représentations sociales, culture, idéologie ou mentalités* sont des concepts qui intègrent et/ou traduisent celui de *représentation*.

Stéréotypes et représentations⁶ : objets scientifiques

C'est principalement la psychologie sociale (à partir des travaux de Moscovici) qui a théorisé la notion de *stéréotype*. Les travaux menés sur la nature, les fonctions et les effets sociaux du stéréotype se sont en effet poursuivis grâce à un nombre considérable d'expériences et d'enquêtes sur le terrain.

On entend par *représentation sociale* une forme de connaissances courante, dite de sens commun, présentant les caractéristiques suivantes :

- elle est socialement élaborée et partagée car elle se constitue à partir de nos expériences, mais aussi les informations, savoirs, modèles de pensée que nous recevons et transmettons par la tradition, l'éducation et la communication sociale ;
- elle concourt à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social ou culturel.

La *représentation sociale* se situe donc à l'interface du psychologique et du social, de l'individuel et du collectif. Cette position carrefour fournit à cette notion son originalité et son intérêt, aussi bien à l'intérieur du champ scientifique que dans l'espace public où se déploient les connaissances de sens commun dont elle entend rendre compte.

Schémas mentaux capables de trier et d'interpréter les informations issues de l'extérieur, les représentations sociales sont nécessairement

6. « Comme le stéréotype, la représentation sociale met en rapport la vision d'un objet donné avec l'appartenance socio-culturelle du sujet. Comme lui, elle relève d'un « savoir de sens commun » entendu comme connaissance « spontanée », « naïve », ou comme naturelle par opposition à la pensée scientifique. Les études contemporaines sur le stéréotype et sur la représentation sociale se recoupent donc fréquemment ». (Amossy et Herschberg Pierrot : 1997, p. 51)



liées à l'action. Cet aspect est essentiel pour analyser scientifiquement les pratiques individuelles et les politiques de tous ordres. Les conditions matérielles d'existence, la place dans les organisations, les systèmes de représentations individuelles et les représentations sociales forment un complexe unique. Les représentations s'expriment aussi au travers de mythologies ou de discours aux structures rigides, capables de se transmettre aisément. Car l'un des aspects des représentations sociales est leur capacité à se perpétuer.

L'histoire culturelle et l'histoire des mentalités se sont également emparées du vocable de *représentations collectives*. L'histoire des mentalités décrit l'*outillage mental* que les groupes sociaux utilisent pour appréhender la réalité. Dans son prolongement, l'histoire culturelle connaît aujourd'hui un développement important ; elle étudie les emblèmes, les symboles, les valeurs, les représentations, etc. que les hommes se construisent et s'approprient à différentes époques.

Un autre exemple, celui de la cartographie qui montre combien *les idéologies et représentations sociales* interviennent dans nos capacités de description et de compréhension du monde. Depuis quelques années, la géographie mène à propos des représentations une réflexion majeure, explicitement connectée aux autres sciences sociales et humaines. La géographie humaine analyse par exemple les *représentations mentales* de l'imaginaire des gens. Ainsi, le touriste se fait une image stéréotypée des pays lointains et de ses habitants. Certains lieux symbolisent le paradis (stéréotypes d'ailleurs récupérés par le discours commercial « Ouvéa, l'île la plus proche du paradis » entend-on à la télévision calédonienne), d'autres l'enfer (les mines d'Amérique du Sud, la banlieue).

Un dernier exemple enfin, celui des *représentations linguistiques et sociolinguistiques* que nous allons aborder plus particulièrement. Le langage peut apparaître à deux titres : d'abord *comme lieu d'existence des représentations*⁷. Et dans la perspective qui nous intéresse ici *comme objet*

7. Si les représentations sont actualisées dans les discours, elles peuvent aussi s'inscrire dans les actes de la vie quotidienne, Claudine Bavoux nomme ce type de représentations des « représentations agies » (Bavoux, 2003) qu'elle distingue des représentations dites. Voici un exemple : Un ami français me racontait que travaillant sur différents chantiers du bâtiment en Nouvelle-Calédonie, chaque fois qu'une personne extérieure au chantier arrivait cette personne se dirigeait vers lui alors que le chef de chantier était wallisien. Dans les représentations agies ici, seul le métropolitain peut avoir les compétences pour ce type de poste.

possible de représentations. Le langage ou les langues sont donc l'objet de représentations et il est sans nul doute que ces représentations ont des conséquences ou répercussions sur l'acquisition d'une langue, en particulier d'une langue seconde et bien sûr des conséquences sur la politique linguistique⁸. L'analyse des discours sur les langues, et celle des représentations des locuteurs (du domaine plutôt de la sociolinguistique) permettent de mieux comprendre les rapports aux langues. Les spécialistes de l'apprentissage se sont aussi saisi du concept de représentations. Pour la linguistique de l'acquisition, les représentations constituent un élément structurant du processus d'appropriation langagière :

« On reconnaît en particulier que les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser » (Castelloti & Moore, 2002 : 7)

Les travaux concernant les représentations des langues et de leur apprentissage montrent en effet le rôle essentiel des images que se forgent les apprenants de ces langues. Ces images, très fortement stéréotypées, recèlent un pouvoir valorisant, ou, *a contrario*, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même.

Dans le domaine des langues, de leur apprentissage⁹ et de leur usage, qu'il s'agisse de langues maternelles, secondes ou étrangères, les représentations sont d'autant plus disponibles et susceptibles de donner lieu à formulation, à verbalisation qu'elles ont à voir avec l'appartenance, l'identité propre, le positionnement distinctif par rapport à l'autre et à l'étranger. Ces représentations ne portent donc pas seulement sur les langues et les usages linguistiques « en général », mais bien aussi sur les relations entre soi et les autres, ceux dont on fait partie ou dont on

8. cf ici même l'article de Jacques Vernaudeau.

9. Une étude conduite en suisse alémanique montre par exemple que enseignants et élèves accordent une place centrale à l'exactitude formelle des énoncés produits, à l'oral comme à l'écrit, sur des modèles qui restent calqués sur ceux qui caractérisent un monolingue-natif idéal. Les évaluations des enseignants, comme les auto-évaluations de leurs performances par les élèves les conduisent alors à un constat d'échec de l'apprentissage, et à des inhibitions déclarées, notamment de la prise de parole en classe. (citée par Castelloti & Moore, 2001).



se rapproche, aussi bien que ceux qui sont autres ou que l'on met à distance. Sophie Barnèche dans ses travaux sur les pratiques linguistiques des jeunes de Nouméa souligne :

« Les discours recueillis vont de pair avec les représentations sociolinguistiques et les représentations sociales. Ils nous conduisent vers une perspective plus large du rapport de ces jeunes à la société alliant le linguistique à l'extralinguistique. Ce qui émerge de manière évidente, c'est le lien manifeste entre langages et identités. La question linguistique se place en effet au cœur du jeu des identités, identités de groupe ou de territoire, identités sociales ou identités ethniques... L'analyse des discours et des représentations sociolinguistiques nous amène à explorer la multiplicité et l'interaction des assignations et revendications identitaires ainsi que les stratégies mises en œuvre par les jeunes pour répondre aux identifications et hétéro-désignations, et tenter de restaurer une certaine cohérence dans l'affirmation et le sentiment d'être. » (Barnèche, 2004)

Stéréotypes et représentations : enjeux didactiques

« Les recherches en milieu scolaire, lient depuis longtemps les attitudes et les représentations au désir d'apprendre les langues, et à la réussite ou à l'échec de cet apprentissage. Différentes pistes d'analyse, ainsi que différentes démarches didactiques centrent leur réflexion à la fois sur l'élucidation et l'analyse des représentations attachées aux langues, dans la perspective de faciliter la mise en place de repositionnements plus favorables pour l'apprentissage. » (Castelloti & Moore, 2002 : 7)

L'éducation interculturelle. C'est par exemple l'un des enjeux majeurs de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en milieu scolaire tel qu'il a été défini dans le cadre européen¹⁰. L'idée centrale est que le contact avec une société autre que la sienne par le truchement

10. La notion d'éducation interculturelle trouve ses origines dans des problématiques culturelles et sociales précises, en particulier en Europe, celles des migrations de populations ; cf. des projets comme « Former les enseignants à l'éducation interculturelle », qui s'est développé de 1977 à 1983 ou, ultérieurement, la « Campagne européenne de la jeunesse contre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance » qui accorde une place majeure à cette éducation démocratique transnationale.

de la langue peut aussi être l'occasion d'une relativisation de ses propres pratiques sociales, de ses convictions et de ses croyances. Cette fonction continue à être assumée, même sur le mode mineur, par la classe de langue, où ce qui importe alors n'est plus tant la connaissance que l'on peut acquérir d'une culture différente, mais l'attitude, moins spontanément ethnocentrique, la qualité d'écoute dont chaque apprenant sera en mesure de faire preuve...

Quels sont les objectifs didactiques ? Le point de départ de la réflexion est tout simplement de considérer que l'interculturel est un phénomène de représentations en contraste qui débouche obligatoirement sur des stéréotypes. Dans cette perspective, il ne s'agit pas de vouloir les nier, ou les évacuer, bien au contraire, les stéréotypes étant inhérents à l'activité langagière mais aussi inhérents à la communication interculturelle, il s'agit de les prendre en compte lors d'activités pédagogiques. Ces activités de sensibilisation sont devenues classiques et prennent souvent place en début d'apprentissage, comme condition d'un contact culturel plus authentique. Il n'est cependant pas certain que les représentations des apprenants se trouvent réellement déplacées par ces remises en cause ouvertes.

Démarche de prise de conscience, la pédagogie interculturelle¹¹ vise à agir sur des *attitudes* peu contrôlées et sur des *représentations*, celles d'autres cultures, de la sienne et de soi-même. En ce sens, elle intervient dans le domaine de ce qu'il est convenu d'appeler la *psychologie sociale* : la relation à une culture autre est reconnue comme étant de nature cognitive et affective et une éducation de ce type cherche à conduire de représentations premières à des représentations « travaillées », toujours affectivisées, mais qui sont passées par l'observation, l'objectivation, et la prise de conscience.

En proposant aux élèves ou étudiants des activités centrées sur leurs propres représentations et visant à les rendre plus conscients de

11. On lira des illustrations précises d'une telle pédagogie dans des ouvrages très significatifs, comme celui G. Zarate (1995,1996) où sont décrites des démarches qui procèdent explicitement de ces finalités. C'est surtout par la verbalisation (thérapeutique en quelque sorte), et non par une méthodologie d'enseignement définie suivant les critères habituels, que l'on se propose d'intervenir sur les représentations des apprenants.



celles-ci¹² ainsi que des mécanismes qu'ils mettent en œuvre lorsqu'ils en font usage, c'est aussi à toutes ces caractéristiques et ambiguïtés que nous nous confrontons. Finalement, ce travail sur les représentations ne relève-t-il pas d'une démarche philosophique si tant est que nous soyons d'accord avec l'idée que philosopher¹³ passe par un travail sur ses représentations. Il s'agit dans cette perspective non pas de remplacer des représentations de l'élève par celle de l'enseignant, mais de favoriser didactiquement chez l'élève/étudiant une reprise réflexive de ses opinions en vue d'une déconstruction-reconstruction personnelle.

Vers une didactique du stéréotype. Dans ce cadre théorique et didactique¹⁴, le stéréotype renvoie tout d'abord à différents types de phénomènes¹⁵ (qui dépassent très largement ceux évoqués précédemment). Dufays distingue donc :

- (i) des stéréotypes de *l'elocutio* : ce sont des phénomènes langagiers qui correspondent à des syntagmes, voire des énoncés ou des fragments d'énoncés comme les proverbes (« Il n'y a pas de fumée sans feu »), les dictons (« Tel père, tel fils »), les lieux communs (« la vie est cruelle »), les slogans, les citations célèbres, etc. Fragments de culture enracinés dans la langue, ils se confondent en partie avec les idiotismes (au sens large du terme) spécifiques à chaque langue-culture.
- (ii) des stéréotypes de la *dispositio* qui peuvent être des actions, des scénarios, etc. Non spécifiquement liés à des manifestations langagières (ils sont d'ailleurs plus souvent véhiculés par l'image ou le concept que par le langage), ils sont largement communs

12. Ce travail de mise à distance ou d'« objectivation » ne donne pas toujours les résultats attendus. À titre d'exemple, voici la conclusion d'une étudiante qui donne son point de vue après plusieurs séances consacrées à l'analyse des représentations linguistiques du français et des langues Kanak dans le contexte calédonien : « Il est stipulé dans l'Accord de Nouméa que le français et les langues kanak doivent être enseignées à l'école comme langues d'apprentissage. Aussi, dans un souci de suivre l'idée de ces accords, je pense que le français reste malgré tout l'une des langues les plus complètes au niveau du lexique et de la structure grammaticale. Ainsi, les phrases sont faites dans un ordre chronologique (l'ordre de la pensée logique). Cela étonnerait que dans certaines langues dites vernaculaires, il y ait de choix au niveau structurel. »

13. Cf les travaux de Bernard Rigo.

14. Didactique du français langue maternelle.

15. Nous reprenons ici la « typologie » proposée par Jean-Louis Dufays (1997, 2004)



aux différentes langues-cultures qui participent d'une même civilisation. Ainsi, médiatisation aidant, on trouve, en gros, les mêmes scénarios narratifs et les mêmes schémas discursifs dans les différentes langues-cultures occidentales.

- (iii) des *représentations socioculturelles* enfin. Celles-ci peuvent concerner des individus célèbres, des personnages, des lieux, des objets, des mouvements culturels (le romantisme, la modernité), des phénomènes culturels (le cinéma, l'informatique, la pollution), des expériences (la mort, la peur, la souffrance, le chômage) ou encore des concepts (Dieu, l'amour, le bonheur, la liberté) ou des systèmes de concepts (le socialisme, le kantisme, l'Islam). Ce troisième ensemble est le lieu des croyances et des idéologies qui permettent de connaître le monde et de produire des idées à son propos : on peut donc dire qu'il s'agit des *stéréotypes de l'inventio*. (Dufays, 2004 : 2)

À la diversité des phénomènes concernés par la stéréotypie, il faut ajouter la diversité des modes d'énonciation mais aussi de réception des stéréotypes¹⁶ : l'énonciation au premier degré (sérieuse), l'énonciation au deuxième degré (critique ou satirique)¹⁷ et l'énonciation au troisième degré des stéréotypes. S'ajoutent trois modes de réception possibles : les stéréotypes quelle que soit leur énonciation peuvent être lus/interprétés de façon sérieuse, de manière distante, ou de manière ludique ; à souligner que les cas de décalage entre l'énonciation et la réception sont très fréquents¹⁸ créant ainsi des malentendus.

Le stéréotype est de toute évidence omniprésent, ce qui conduit à considérer que la (re)connaissance de différents ensembles de stéréotypes est indispensable à la compréhension des énoncés, des discours, qu'ils soient de la culture dite « anthropologique » ou de la culture dite « cultivée », à fortiori dans le milieu scolaire où l'élève (collégien, lycéen, étudiant) est évalué sur sa compétence à lire, interpréter, analyser et produire des discours.

16. Nous faisons toujours référence aux travaux et à la réflexion rigoureuse et pertinente de Jean-louis Dufays.

17. On peut peut-être prendre comme exemple en Nouvelle-Calédonie les Bandes Dessinées de Bernard Berger qui font un usage ludique et satirique des stéréotypes culturels partagés. J'ajouterai qu'il faut d'ailleurs avoir une compétence pour ainsi dire culturelle, et en particulier connaître ces stéréotypes pour pouvoir lire la Bande Dessinée et éventuellement rire.

18. En particulier en contexte pluriculturel.

Parce que les stéréotypes sont omniprésents dans les discours, parce que leur usage est complexe et que ce qu'ils véhiculent est le plus souvent répréhensible, « *il semble d'abord qu'une tâche importante des enseignants de langues-cultures soit d'éveiller à la conscience critique de ces phénomènes* » (Dufays, 2004)

Les enjeux sont – selon les termes de Dufays – à la fois intellectuel et éthique¹⁹. Si « Participation / distanciation / rapport dialectique » : sont – selon lui – trois manières de traiter le phénomène et dans le même temps solidaires de trois conceptions distinctes de l'enseignement du français aux natifs, la question d'une approche didactique du stéréotype trouve un intérêt croissant dans le cadre d'un enseignement du français langue seconde.

Représentations linguistiques et didactique du stéréotype : réflexion pour l'enseignement du français en Nouvelle-Calédonie

En Nouvelle-Calédonie, l'analyse des représentations linguistiques concernant les langues Kanak, le français, le plurilinguisme, l'enseignement des langues et en particulier du français est une voie de recherche intéressante tant pour la formation des enseignants que pour la réflexion en matière d'enseignement-apprentissage des langues dans le système scolaire.

L'analyse des représentations sociolinguistiques du français et des langues Kanak comme langue d'enseignement et de culture (Fillol & Vernaudo, 2004a) fait apparaître une certaine ambivalence²⁰ qui mériterait d'être analysée et approfondie dans une perspective pluridisciplinaire afin d'envisager des démarches éducatives efficaces.

19. Les enjeux peuvent aussi être d'ordre esthétique dans le domaine de la lecture, compréhension, analyse des textes littéraires.

20. Précisons (de façon schématique bien-entendu) : du côté de la langue (et de ses fonctions), le français est dans les représentations, la langue de la raison, de la réussite scolaire, de la transmission des savoirs scientifiques, de l'échange, de l'ouverture au monde. En contrepoint, les langues maternelles kanak seraient les langues du cœur, les langues de la culture Kanak, de l'échec scolaire (en interférant avec le français), de la tradition (qui rime dans l'esprit de certains avec « régression »), de l'enfermement, du repli identitaire. Du côté de la « culture », le français et les langues kanak sont ensemble des langues de culture, mais avec des acceptions très différentes. Si le français est associé à la culture dite « savante » ou « cultivée », les langues kanak sont alors associées aux pratiques culturelles, aux croyances, à une culture dite « expérientielle », ou encore à l'organisation sociale.

En ce qui concerne les représentations sociales des langues, le français en Nouvelle-Calédonie est, encore pour de nombreux élèves Kanak une langue obligée, une langue imposée²¹. Dans l'environnement scolaire, la place dominante du français se retrouve dans les représentations, comme le mètre-étalon au moyen duquel les autres langues-cultures ou les autres usages (le français dit « caldoche » ou le français dit « kaya ») seront appréhendés. La façon d'envisager la langue, l'enseignement-apprentissage de la langue, la compétence langagière, les phénomènes de contacts de langue, l'importance accordée à la norme, etc. sont déterminantes pour toute didactique (lucide) et contextuelle du français.

Les attentes en matière de pratiques langagières sont aussi importantes. L'enseignant non formé aux problématiques linguistiques, sociolinguistiques, psycholinguistiques et didactiques en contexte pluriculturel évaluera les performances des élèves selon les représentations des performances d'un locuteur natif idéal (qui plus est unilingue).

En ce qui concerne les représentations de l'enseignement/apprentissage du français, les représentations renvoient toujours au « bon usage », eu égard à la prégnance du discours normatif qui peut conduire à un échec même de l'apprentissage :

« Dès lors qu'ils les situent par rapport au français standard, les pratiques langagières des jeunes reçoivent généralement des qualificatifs infériorisants tels que « débarrassé » clairement empreint de négativité et à peu près synonyme de « bâclé », « peu soigné ». Ils les placent ainsi en opposition avec le « vrai » français suggérant par là que leurs propres pratiques ne seraient qu'un substitut de langue française, un faux français, un sous-français.

(...) Le « français de l'école », ou le français qu'on parle dans les bureaux », comme les jeunes désignent généralement le français standard, laissant par là apparaître combien dans leurs propres représentations ce français est cantonné dans des usages spécifiques,

21. « C'était une langue étrangère différente de la mienne, qui est difficile à apprendre (à s'approprier). C'était aussi une langue qui symbolisait une certaine classe sociale (aisée) et donc hors de portée des autres classes sociales (point de vue d'un mélanésien). C'était aussi la langue de l'envahisseur (le colon) qui nous a pris quelque chose qui nous appartient, d'où la difficulté de vouloir apprendre et accepter cette langue. » (Instituteur en formation, questionnaire anonyme, DEUG Enseignement 1^{er} degré : 2003).

est généralement décrit dans des termes évoquant une certaine forme de coercition : « faut bien employer les mots », « faut bien parler », « pasqu'à l'école on est obligé d's'appliquer », « on est obligé d'bien parler le français » (Barnèche, 2004)

Il est par conséquent, fondamental, de valoriser dès l'école primaire la diversité linguistique, de légitimer la variation des usages, notamment du français, et d'envisager l'enseignement de la langue française comme langue de communication, comme langue véhiculaire, comme langue d'échanges interculturels, comme langue d'expression, d'inclure l'élève locuteur ou non d'une autre langue à la communauté linguistique, discursive.

Ce qui nous semble important serait, outre la valorisation du bilinguisme, de construire une compétence en langue et culture francophone²². Les représentations de l'enseignement de la langue française dans le système scolaire reste trop tributaire d'un enseignement de la langue dont les objectifs sont d'ordre linguistique (vocabulaire, syntaxe pour l'essentiel), voire métalinguistiques (activité réfléchie de la langue). Or, apprendre à communiquer²³ et à utiliser une langue seconde implique aussi une compétence socioculturelle.

Les élèves se construisent trop tôt la représentation d'une langue inaccessible, d'une langue difficile, d'une langue qui ne fait pas toujours

22. Dans le cadre d'une didactique du français langue seconde/scolarisation.

23. Plus précisément, on distingue dans la notion de « compétence de communication », quatre composantes essentielles :

- une **composante linguistique** c'est-à-dire la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire, etc... Cette composante constitue une condition nécessaire, mais non suffisante pour communiquer en langue étrangère ;
- une **composante sociolinguistique** qui renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue et qui impose de savoir utiliser les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention de communication, ou selon une autre terminologie la *compétence culturelle*, c'est-à-dire la maîtrise des codes sociaux, moraux, idéologiques, esthétiques, etc. qui, dans une communauté humaine particulière, donnent sens et valeur aux conduites des individus, expliquent les relations qui les lient et permettent d'interpréter leur production culturelle (ou encore compétence socio-culturelle) ;
- une **composante discursive** qui assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent ;
- et enfin, une **compétence stratégique** par la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances ou les « ratés » de la communication. Ces phénomènes de compensation peuvent s'exercer soit sur la compétence linguistique, soit sur la compétence sociolinguistique.

« sens ». Pour une appropriation de la langue française (et des savoirs puisque le français est langue de scolarisation), il est important que les enseignants se construisent d'autres représentations pour partager une langue dans sa dimension locutoire (l'acte physique de dire), dans sa dimension dialogique, dans sa dimension interactionnelle²⁴.

À trop focaliser sur la maîtrise de la langue, les enseignants se heurtent à une impasse. Il est nécessaire de travailler simultanément trois dimensions : construire avec les enfants la langue comme pratique (moyen de dire et moyen de faire), comme système linguistique, et comme manière de penser et de construire un univers de référence. L'objectif est d'amener les enfants à circuler dans des modes de parler-dire-penser différents.

Sur le plan plus proprement didactique, c'est donc dans un va-et-vient constant entre la langue comme moyen de dire, mais aussi d'apprendre et de penser et la langue comme objet d'analyse que peuvent se situer les apprentissages visant à la maîtrise de la langue. La langue est alors étudiée dans les fonctionnements spécifiques qu'elle peut avoir dans des textes de nature très différente, en particulier des textes que l'on a à produire ou à lire dans l'enseignement (textes scientifiques, littéraires, textes de manuels...) et d'usages ou de fonctions également très différents (pour informer, élaborer, expliquer un processus ou un fonctionnement...).

Peut-être faut-il tout de même rappeler que les usages du langage et les formes de la langue qui lui sont liées ne sont pas indépendants des expériences de vie, ne sont pas indépendants non plus des univers de connaissances dans lesquels on évolue et que l'école en apprenant la maîtrise de la langue ne peut l'isoler de ce qu'elle mobilise comme connaissances du monde. Aider à la maîtriser la langue, c'est aussi dans l'école faire découvrir ces univers de connaissances et de savoirs sans lesquels elle ne peut se construire.

Nous voudrions souligner enfin que les élèves calédoniens peuvent rencontrer de grandes difficultés à comprendre les discours, les textes, les supports qui font quotidiennement l'objet d'apprentissage, les élèves pour la plupart n'ont pas la compétence culturelle d'un enfant de langue et culture maternelle française vivant en France. On ne peut pas non

24. Qui sont les bases d'une didactique de l'oral.



plus considérer les élèves comme des *allophones* c'est-à-dire des élèves pour qui la langue française est une langue étrangère !

On sait bien qu'en matière de connaissance stéréotypiques, les besoins des apprenants natifs diffèrent de ceux des allophones (Galisson, 1995). Il nous semble important de souligner que les besoins des apprenants de français langue seconde sont encore différents des natifs et des allophones. De plus, si la langue française est acceptée comme langue de scolarisation, elle peut être en revanche contestée dans sa dimension culturelle (Fillol & Vernaudeau, 2004a). Or, ce « compromis » « langue française/cultures océaniques » pose évidemment question (voire impasse) du point de vue de l'enseignement-apprentissage du français.

L'apprentissage peut être – dans la perspective d'une didactique du stéréotype – appréhendé « *comme une progression à travers des niveaux de stéréotypies de plus en plus complexes* » (Dufays, 1997, 2004). Le premier « niveau » est celui où la distance entre l'enseignant et l'élève est la plus grande en matière de lecture du stéréotype, un stéréotype pour l'enseignant pourra être un savoir « nouveau » pour l'élève. Une autre étape est celle de la connaissance par l'enseignant des connaissances des élèves afin de « *dégager un niveau de compétence stéréotypique moyen. L'essentiel est qu'il évite la violence symbolique qui consisterait à dévaloriser a priori les stéréotypes auxquels les élèves adhèrent* ». « *À ce stade de l'appropriation, qui concernera surtout les classes les plus jeunes (du primaire au début du secondaire), il est sans doute peu utile d'employer comme telle la notion de stéréotype : le but est d'apprendre aux élèves à s'approprier, par la lecture comme par l'écriture, des expressions, des schémas discursifs et des représentations nécessaires à l'exercice de la pensée et du langage.* » (Dufays)

Ainsi de suite (pour « ainsi dire), on peut imaginer la progression et « *il paraît clair que l'approche des stéréotypes doit déboucher progressivement (au moins à la fin de la scolarité) sur la capacité pour les élèves de les mettre à distance, d'en décoder les effets psychologiques, éthiques, esthétiques, pragmatiques et d'en percevoir l'ambivalence* ». (Dufays, *ibid*)

On voit ainsi que la question de l'enseignement du français comme langue seconde en milieu plurilinguistique et pluriculturel est une problématique complexe qui ne concerne pas seulement la simple dimension linguistique. Outre, les questions importantes de « norme », d'usages, de variation (dimension sociolinguistique), outre les options

didactiques ou pédagogiques (approche normative, approche communicative de la langue) outre la gestion concrète de la classe et notamment la mise en œuvre (difficile) d'une pédagogie de l'oral, il nous semble important d'approfondir la question de la dimension culturelle, et en particulier les différents ensembles de stéréotypes inhérents au langage, inhérent à la langue de scolarisation, inhérents aussi au milieu scolaire.

En guise de conclusion : question éthique

Du stéréotype comme jugement de valeur, du stéréotype comme réduction simpliste d'un phénomène, d'une « réalité », on est passé progressivement grâce aux travaux de la psychologie sociale, de la sémiotique, de la psychologie cognitive, au stéréotype comme objet scientifique, et au stéréotype comme outil didactique. Interroger le « sens commun » c'est apprendre sur comment fonctionne le sens, comment construit-on du sens, comment on construit la relation à l'autre, comment on construit la relation au savoir.

Si le stéréotype – au sens large - *structures —langagières, narratives, thématiques, idéologiques* - peut être un outil dans la compréhension intellectuelle et objective²⁵, il peut être aussi un outil à la compréhension humaine intersubjective, voire relever de ce qu'Edgar Morin nomme « une éthique de la compréhension » :

« Les cultures doivent apprendre les unes des autres, et l'orgueilleuse culture occidentale, qui s'est imposée en culture enseignante, doit devenir aussi une culture apprenante. Comprendre, c'est aussi, sans cesse, apprendre et ré-apprendre. » (Morin, 2000, 114)

25. Edgar Morin distingue deux niveaux de compréhensions, celui de la compréhension intellectuelle et objective qui passe par l'intelligibilité et par l'explication, et celui de la compréhension humaine qui dépasse l'explication, qui comporte une connaissance de sujet à sujet. Les obstacles à la compréhension intellectuelle et objective sont multiples : le « bruit » qui parasite l'information, crée des malentendus, la polysémie d'une notion, l'ignorance des rites et coutumes d'autrui, l'incompréhension des valeurs impératives répandues au sein d'une autre culture, l'incompréhension des impératifs éthiques, impossibilité d'une compréhension d'une structure mentale. « *Les obstacles aux deux compréhensions sont énormes ; ce sont non seulement l'indifférence mais aussi l'égoïsme, l'éthnocentrisme, le sociocentrisme qui ont pour trait commun de se situer au centre du monde et de considérer comme secondaire, insignifiant ou hostile tout ce qui est étranger ou éloigné* » (Morin, 2000 : 106)

Références

- ABRIC (J.-C.) (éd.), *Pratiques sociales et représentations*, PUF, 1994.
- AMOSY (R.) et HERSCHBERG-PIERROT (A.), *Stéréotypes et clichés*, Paris, Nathan, 1997.
- BARNÈCHE (S.), *L'identité linguistique et culturelle des jeunes de Nouméa. Une étude des pratiques langagières dans la cité de Riverstar (Rivière-Salée)*, Thèse de Doctorat Nouveau Régime en Sciences du langage, Université de Rouen, 2004.
- BAVOUX (C.), « Fin de la « vieille diglossie » réunionnaise ? » In *Anciens et nouveaux plurilinguismes*, GLOTTOPOL, Revue de sociolinguistique en ligne, n° 2, Juillet 2003.
- BONARDI (C.) et ROUSSIAU (N.), *Les représentations sociales*, Paris, Dunod, 1999.
- BOURHIS (R.) et LEYENS (J.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Éditions Mardaga, Collection Psychologie et Sciences Humaines, Belgique, 1999.
- CALVET (L.J.), « Langues et développement : agir sur les représentations », In *Estudios de Sociolingüística 1 (1)*, 2000, pp. 183-190.
- CASTELLOTI (V.) et MOORE (D.), *Représentations sociales des langues et enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, DGIV, Conseil de l'Europe, 2002.
- DUFAYS (J.-L.), *Stéréotypie et lecture, Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga, Philosophie et langage, 1994.
- DUFAYS (J.-L.), 1993b. « Initier à la conscience des stéréotypes : un enjeu éthique essentiel du cours de français », in *Enjeux*, n° 29, pp. 47-59.
- DUFAYS (J.-L.), « Stéréotypes et didactique du français. Histoire et état d'une problématique », in *Études de linguistique appliquée*, 107, pp. 315-328, 1997.
- DUFAYS (J.-L.), « Le stéréotype, un concept-clé pour lire, penser et enseigner la littérature », in *Le Stéréotype*, CALS/CPST, 2001. Publié aussi on line <<http://www.marges-linguistiques.com>>
- DUFAYS (J.-L.), « Stéréotypes et apprentissage des langues-cultures : enjeux et fondements d'une didactique lucide », in Isabel Gonzalez REY (dir.), *Le français en clichés sur le chemin de Saint-Jacques. Bulletin de l'Association des Professeurs de français de Galice*, n° 1, Santiago, 2004, pp. 19-39.
- EHRHART (S.), « Le français langue seconde en Nouvelle-Calédonie, phénomènes de langues en contact dans le cadre d'une démarche interculturelle », in *Parole, communication et symbole en Océanie*, Actes du 7^e colloque CORAIL (sous la dir. De F. Angleviel), Corail et l'Harmattan, 1995, pp. 205-216.
- FILLOL (V.), « Le stéréotype comme cliché-concept et comme concept-clé en analyse du discours », in *Le Stéréotype*, CALS/CPST, 2001. Publié aussi on line <<http://www.marges-linguistiques.com>>
- FILLOL (V.) et VERNAUDON (J.), « Les langues Kanak et le français : langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie. D'un compromis à un bilinguisme équilibré ? », in *ELA*, n° 133, 2004(a).

- FILLOL (V.) et VERNAUDON (J.), « L'enfant et les langues. De l'expérimentation de l'enseignement de langues kanak dans le système éducatif calédonien : enjeux et perspectives. », in *L'enfant en Océanie. Regards d'enfants, regards sur l'enfant*, Actes du 16^e colloque CORAIL (sous la dir. de D. Jouve), 2004(b).
- FLAMENT (C.) et ROUQUETTE (M.-L.), *Anatomie des idées ordinaires : Comment étudier les représentations sociales*, Armand Colin, 2003.
- GALISSON (R.), « Les palimpsestes verbaux : des actualisateurs et révélateurs culturels remarquables pour publics étrangers », *Études de linguistique appliquée*, n° 97, 1995, pp. 104-128.
- HILGERT (J.-M.), « Phénomènes de groupe, perception de l'identité et stéréotype » in *Le Stéréotype*, CALS/CPST, 2001. Publié aussi on line [http ://www.Marges-Linguistiques.com](http://www.Marges-Linguistiques.com)
- JODELET (D.) (Dir.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989.
- LAKOFF (G.) et JOHNSON (M.), *Metaphors we live*, Chigago, The Unniversity of Chigago Press, 1980. (tr. fr. *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Minuit, 1985).
- LANDOWSKI (E.) et SEMPRINI (A.), « Le lieu commun », in *Protée : théories et pratiques sémiotiques*, volume 22, 2, printemps 94.
- LEYENS, (J.-P.), YZERBYT (V.) et SCHADRON (G.), *Stéréotypes et cognition sociale*, Liège, Mardaga, 1996.
- LORENZO, (X.), « Le stéréotype : enjeux et problèmes en didactique du français langue maternelle », in *Le Stéréotype*, CALS/CPST, 2001. Publié aussi on line [http ://www.Marges-Linguistiques.com](http://www.Marges-Linguistiques.com).
- MATHIS (G.), (Textes réunis par), *Le cliché*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, Collection « Interlangues », 1998.
- MOLINER (P.), *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*, Presses Universitaires de Grenoble, 1996.
- MOORE (D.) (éd.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Collection Crédif-Essais, Didier, 2001.
- MORIN (E.), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris : Seuil, 2000.
- MOSCOVICI (S.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989.
- RIGO (B.), *Lieux-dits d'un malentendu culturel*, éd. Aux vents des Îles, 1997 (rééd. 2003).
- RIGO (B.), *Altérité polynésienne ou les métamorphoses de l'espace-temps*, Paris, CNRS Éditions, 2004.
- SHARDRON (G.) et YZERBIT (V.), *Connaître et juger autrui : une introduction à la cognition sociale*, Presses Universitaires de Grenoble, 1996.
- YAGUELLO (M.) *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris, Seuil, Collection Point virgule, 1988.
- ZARATE (G.), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Collection Crédif/Essais, Éditions Didier, 1993.