



## **Le stéréotype, un concept-clé pour lire, penser et enseigner la littérature**

**Jean-Louis Dufays**

Professeur

Département d'études romanes

CEDILL - Centre d'études en

didactique

Université Catholique de Louvain

Belgique

Mars 2001

### **Introduction**

Le succès évident du concept de stéréotype au cours de la dernière décennie <sup>1</sup> a son revers, qui est sa tendance à se diluer dans un phénomène tellement vaste et englobant qu'il finit par ne plus rien désigner de précis. Toute étude qui se veut rigoureuse se doit dès lors de commencer par préciser que le stéréotype est un phénomène qui peut affecter des structures de *trois niveaux* : 1° des structures thématiques, référentielles ou *paradigmatiques* (ou d'*inventio*), qui sont des idées et des représentations " collant " à des personnages, des lieux, des actions ou des objets, 2° des structures *syntagmatiques* (ou de *dispositio*), qui sont des agencements de parties de discours ou d'actions narratives, et 3° des structures *verbales* (ou d'*elocutio*), qui sont des assemblages de mots ou des figures de style.

Pour illustrer la distinction, fondamentale mais trop souvent ignorée, entre les stéréotypes syntagmatiques et paradigmatiques, prenons l'exemple du film de Ridley Scott, *Gladiator*. Du côté syntagmatique, on a là un scénario prévisible, qui véhicule une idéologie optimiste aisément résumable à l'aide de lieux communs (*le juste aura toujours sa revanche, bien mal acquis ne profite*

---

<sup>1</sup> Le colloque dont on lit ici les Actes fait suite en effet à ceux qui ont été organisés à Lyon par Christian Plantin en 1992, puis à Cerisy par Alain Goulet en 1993, puis à Amherst (dans le Massachusetts) par Christian Garaud en 1998, lesquels venaient relayer les ouvrages de Ruth Amossy, d'Anne-Hersberg-Pierrot, de Daniel Castillo Durante et de votre serviteur, ainsi que des numéros des revues *Recherche* (1989), *Études de linguistique appliquée* (1997) et *Protée* (1994) et l'ouvrage collectif dirigé par Gilles Mathis (1998).

*jamais, à cœur vaillant rien d'impossible...*) ; du côté paradigmatique, on trouve des représentations prévisibles de l'Antiquité romaine, des jeux du cirque, du héros, du mauvais, de la femme déchirée entre son devoir familial envers un frère tyrannique et son inclination pour le héros, à quoi s'ajoute l'exaltation du courage, de l'honneur, de la tempérance (valeurs prônées par Marc-Aurèle) et l'affirmation de l'existence de l'au-delà et de la survie de l'homme après la mort... Que ce scénario et ces représentations forment une sauce parfaitement liée n'ôte rien au fait qu'ils peuvent très bien exister séparément.

Le stéréotype se signale donc d'abord par ses trois niveaux d'expansion ; mais il se caractérise aussi par une série de *traits distinctifs* qui sont 1° sa grande récurrence, 2° son semi-figement, 3° son absence d'origine précisément repérable, 4° son ancrage durable dans la conscience d'une société assez large, 5° le caractère quasi automatique de son emploi (dans l'énonciation comme dans la réception), 6° son caractère abstrait, général, passe-partout, 7° la réversibilité de ses valeurs, qu'il s'agisse de vérité, de pertinence, de qualité esthétique, de moralité, ou même d'originalité (le stéréotype change de statut selon celui qui le considère), 8° le caractère polémique de son emploi métalangagier (ce qu'on appelle " stéréotype ", c'est généralement une parole ou une idée d'autrui que l'on choisit de dévaluer).

Ceci montre déjà qu'il est possible de distinguer le stéréotype d'autres phénomènes proches et de lui conférer une certaine solidité conceptuelle. Précisons encore que j'appelle *stéréotypie* le phénomène général ou la catégorie d'éléments dont relèvent les stéréotypes, *stéréotypage* le processus lent par lequel un stéréotype se constitue ou est constitué, et *stéréotypèmes* les éléments dont l'assemblage constitue un stéréotype (par exemple, le thème de la souffrance silencieuse du chevalier est un stéréotypème parmi d'autres du grand stéréotype médiéval de la princesse lointaine).

Ces précisions étant faites, l'objectif de cet article sera d'étayer, au départ de quelques exemples et d'une mise en relation de différents ouvrages (Paulhan, Barthes, Riffaterre, Grivel, Amossy, Castillo Durante..), trois thèses que j'ai exposées naguère dans *Stéréotype et lecture* (1994) puis dans *Pour une lecture littéraire* (1996) : 1° lire la littérature revient nécessairement à manipuler des stéréotypes ; 2° penser la littérature est impossible en dehors de la problématique des stéréotypes ; 3° enseigner la littérature revient à éveiller à la conscience des stéréotypes.

## **1. Lire la littérature**

En premier lieu, le lien unissant la lecture de la littérature aux stéréotypes se manifeste d'au moins quatre manières.

### **a. Comprendre, c'est reconnaître des stéréotypes**

D'abord, comprendre, en général, qu'il s'agisse de littérature ou de quoi que ce soit d'autre, consiste toujours à reconnaître du déjà-lu dont on admet plus ou

moins (selon les perches que le texte nous tend et la motivation qu'on a pour les saisir) de percevoir les combinaisons inédites ou spécifiques.

A titre d'exemple, prenons un énoncé qui a déjà servi d'exemple à Marghescou dans son essai sur *Le concept de littérature* (1974), à savoir un modeste fait divers :

*Hier, sur la Nationale 7, une automobile roulant à cent à l'heure s'est jetée sur un platane. Ses quatre occupants ont été tués.*

A bien y réfléchir, ce minuscule texte est quadrillé de stéréotypes de la *dispositio* et de l'*inventio*.

Au niveau de l'*inventio* d'abord, tous les mots prennent sens — ou plutôt référence — de manière immédiate : *automobile*, *platane*, *être tué dans un accident de voiture* renvoient aussitôt à des images standards de la voiture, de l'arbre, de l'accident, qui fonctionnent comme les stéréotypes, les modèles abstraits de ces concepts.

Au niveau de la *dispositio* ensuite, l'enchaînement des actions est on ne peut plus prévisible : si une voiture roule très vite sur une route nationale, on peut s'attendre à ce qu'elle fasse un accident fatal. Le microrécit [ vitesse excessive + accident + mort ] fait partie des classiques du fait divers, car nous savons tous que si un tel texte commence par l'évocation d'un excès de vitesse, c'est pour nous faire état aussitôt après d'un accident qui en résulte. Seule la gravité du résultat reste sujette à variation et donc à information. Ce qui arrache aussi le texte à la stéréotypie, c'est le déictique " hier ", qui confère à l'énoncé une valeur référentielle unique, particulière, réelle, opposée à la généralité et à la banalité déréalisante du stéréotype.

Ce qui vaut pour ce bref exemple vaut évidemment, à un niveau plus complexe, pour tout énoncé et démontre que les deux formes majeures de la stéréotypie régulent en profondeur tous les discours, au contraire des clichés verbaux qui sont, comme le dit Daniel Castillo Durante (1994), des " unités d'emprunt " dont il est possible, sinon de se priver, du moins de faire un usage modéré. L'énonciation et la compréhension de tout discours passe donc par la combinaison de paradigmes éculés au sein de structures syntagmatiques tout aussi éculées, le paradoxe étant qu'on ne s'en rend généralement guère compte et qu'on ne s'en plaint que lorsque ces paradigmes ou ces syntagmes ne nous plaisent pas. Le jugement de stéréotypie apparaît du coup comme quelque peu hypocrite puisqu'il sert à discréditer une parole au nom de sa banalité alors que ce qu'on lui reproche en réalité, c'est son contenu moral ou référentiel ou l'esthétique de sa forme.

Une question qu'on peut par ailleurs se poser face à un tel exemple est celle des limites du concept de stéréotypie. Dès l'instant où est considérée comme stéréotype toute association verbale, narrative ou descriptive qui se caractérise par sa récurrence, son semi-figement, son ancrage durable dans la mémoire collective, etc., ne peut-on pas dire que les stéréotypes sont partout, qu'ils affectent la moindre de nos paroles et de nos pensées ? Telle est en tout cas la thèse d'auteurs comme Grivel ou Castillo Durante qui, dans la lignée de la

théorie aristotélicienne des *topoi*, ont développé une théorie de la “ doxa généralisée ”.

Cela dit, cet exemple montre bien aussi qu’il y a dans toute lecture une dialectique entre une force centrifuge et extratextuelle, qui tire le texte vers l’existant et la familiarité, et une force centripète et intratextuelle, qui le tire vers l’inédit et la singularité (ici, celle de la gravité de l’accident et celle qui résulte du déictique *hier*). Parce qu’il privilégie la reconnaissance, le mouvement centrifuge revient largement à projeter sur le texte des stéréotypes et à réduire ses potentialités à ces derniers, et ce mouvement-là précède toujours, en toute logique, le second. La lecture commence donc par projeter des stéréotypes, et il dépend ensuite de chaque lecteur <sup>2</sup> de chercher ou non à concrétiser ou à complexifier ces derniers avec plus ou moins d’intensité. Mais le double mouvement est inhérent à toute lecture : lire est un processus fondamentalement dialectique.

## **b. Les stéréotypes aident à désambigüiser les textes littéraires**

Ce qui vient d’être dit ne concerne pas encore (ou si peu) la littérature. Faisons donc un pas de plus et constatons que, dans le cas des textes dits littéraires, ce jeu de reconnaissance-dépassement est souvent accentué par l’indétermination de ces textes ainsi que par la distance culturelle ou historique qui existe entre le lecteur et eux. En effet, alors que la lecture fonctionnelle porte prioritairement sur des textes contemporains qui ont été composés pour recevoir un seul sens, la lecture de la littérature porte pour sa part sur des textes qui visent à une certaine polysémie (ou tout au moins une certaine densité) et qui peuvent relever d’une culture très étrangère à celle du lecteur. Un nouvel exemple bref valant mieux qu’un long discours, méditons un instant sur ce célèbre vers tiré de *Bérénice* :

“ *Dans l’Orient désert, quel devint mon ennui* ”

On voit bien ici que le sens jaillit d’abord, comme toujours, d’une reconnaissance (on sait, ou plutôt on croit savoir ce que sont l’Orient, le désert et l’ennui), mais que cette reconnaissance est en outre ici tronquée par la distance historique et culturelle : l’Orient qu’on croit reconnaître n’a rien à voir avec celui auquel pensaient Racine et ses contemporains, de même que le désert (qui était au XVII<sup>e</sup> s. un quasi-synonyme d’enfer) et l’ennui (qui signifiait alors torture morale ou physique)... Les stéréotypes ayant changé, c’est tout le sens qui change. Le même phénomène se produit devant des énoncés construits pour être polysémiques, comme les poèmes de Mallarmé, à la différence près qu’ici, les interprétations aberrantes sont en quelque sort encouragées par la manière dont le texte a été composé.

---

<sup>2</sup> En fonction bien sûr, notamment, du texte lui-même... mais, n’en déplaise à Eco (cf. *Lector in fabula*), ce n’est jamais le texte qui impose sa logique au lecteur, c’est l’inverse.

Cet exemple montre bien que le sens commun que nous conférons aux textes ne dépend ni de l'intention de leur auteur ni de je ne sais quelle immanence des effets, mais tient à leur traductibilité dans les stéréotypes et les codes les plus stabilisés (ici le dictionnaire pour le mot "ennui" et le réservoir des images issues de nombreux films et récits sur l'orient et le désert) qui circulent dans le contexte de réception<sup>3</sup>.

Remarquons au passage que, même si la lecture actualisante que la plupart des lecteurs font de ce vers est le plus souvent involontaire et ne relève donc pas d'une interprétation concertée, d'aucuns, comme Amor Séoud (1997), estiment que l'une des caractéristiques de la lecture littéraire est précisément d'assumer, voire d'exploiter sciemment la rupture plus ou moins forte avec les codes de l'énonciation, autrement dit à revisiter le sens des textes, à relancer la signifiante. Dans cette perspective-là, la lecture littéraire se distingue de la lecture fonctionnelle par le fait de mobiliser sans scrupules des stéréotypes imprévus, qui, au lieu d'aplatir le texte, le réinventent. Cette perspective rejoint la déconstruction de de Man et Derrida... ou l'approche de Marghescou (1974) lorsqu'il définit la littérisation des textes comme un procès en trois étapes : suspension du sens anecdotique, activation de la valeur archétypale et multiplication des sens possibles. On a ici l'idée que la lecture littéraire est une rupture avec l'usage commun de la stéréotypie, ou plutôt une manière de la faire éclater.

Dans un registre moins radical, Iser (1985) promouvait l'idée que le propre d'une lecture riche était de "colmater" avec un maximum d'inventivité les "blancs" (*Leerstelle*) du texte, de compenser son inachèvement... mais Stierle (1979) a reproché à Iser de plaider ainsi pour une forme de stéréotypage qui réduit les potentialités et l'ouverture du sens, et confond de la sorte la littérature avec les messages de la communication ordinaire. Selon lui, la vraie lecture "riche" ou littéraire est une lecture "suspensive" (cf. aussi Steinmetz 1981) qui résiste à la tentation du stéréotypage pour maintenir le texte dans son indétermination.

Pour en revenir au vers de Racine, on remarquera que, s'il démontre la dialectique qui s'opère dans toute lecture entre la projection d'un déjà-vu (de stéréotypes) et la perception de l'inédit, il montre bien aussi que comprendre et interpréter sont souvent indissociablement mêlés : en croyant comprendre le mot "désert" (en saisir le sens dénoté), en effet, la plupart des lecteurs l'interprètent (y projettent des sens connotés). Comprendre et interpréter ont donc un fonctionnement identique et reposent l'un comme l'autre sur une reconnaissance de stéréotypes.

### **c. Le mode de lecture dépend du regard sur les stéréotypes**

La construction du sens par le lecteur est loin de se réduire à ce qui vient d'être évoqué : les processus intellectuels sont en effet fortement influencés, voire orientés par la posture affective qu'adopte le lecteur, laquelle détermine

---

<sup>3</sup> Voir à ce propos la démonstration très claire de Rastier (1989 : 16-19).

ce que j'appelle la *modalisation* du texte. Attardons-nous un instant sur cette distinction que je juge capitale : comprendre et interpréter un texte, c'est y traiter les relations possibles entre signifiants et signifiés (ou, si l'on préfère le langage peircien, entre *representamens* et *interprétants*) ; modaliser ce même texte, c'est y traiter la relation entre sens et référent (entre *interprétant* et *objet*). Les deux processus ont lieu en même temps, mais le second a barre sur le premier, car il le précède chronologiquement (on modalise avant de commencer à lire) et relève directement des choix, des motivations et des valeurs du lecteur.

Lire, ce n'est donc pas seulement osciller entre la reconnaissance du déjà-vu et la découverte du neuf, c'est aussi osciller entre la participation psychoaffective aux référents et leur mise à distance rationnelle, et ici encore, les stéréotypes exercent un rôle tout à fait déterminant. De nombreux critiques s'accordent en effet à dire qu'il existe au moins deux modes fondamentaux de lecture, et c'est Karlheinz Stierle (1979), encore lui, qui a souligné le rôle capital qu'exercent dans chacun d'eux la relation que le lecteur établit avec les stéréotypes (ceux du texte et les siens propres).

D'un côté, on a ce que Stierle appelle la lecture *quasi pragmatique*, Riffaterre la lecture *heuristique*, Gervais la lecture de *progression*, le Groupe  $\mu$  la lecture *linéaire*, Barthes la lecture *de plaisir*, Picard l'activité du *lu*, et que, pour ma part, je préfère appeler plus simplement la *participation*, et qui se caractérise par une adhésion à l'univers représenté par le texte et au scénario qu'il déroule, c'est-à-dire aux stéréotypes tant paradigmatiques que syntagmatiques. On peut illustrer ce mode à l'aide d'un texte qui constitue à lui seul un stéréotype fameux : le sonnet " Ma Bohème " de Rimbaud. En lisant ce poème, beaucoup ne sont-ils pas fascinés par la figure stéréotypée du poète libre et errant, qui entretient une connivence avec la Muse, le Ciel et les étoiles ? Lorsqu'ils sont reçus de cette manière, c'est-à-dire au premier degré, les stéréotypes exercent différentes fonctions fondamentales, que j'ai définies dans *Stéréotype et lecture* (Dufays 1994 : 235-244) : ils sont à la fois activateurs de la perception, indicateurs génériques, agents du vraisemblable, supports d'identification et d'émotion, traits argumentatifs et signaux de littéarité (dans le cadre d'une esthétique de la conformité).

De l'autre côté, on a la lecture que Stierle qualifie de *pseudo-référentielle*, Riffaterre d'*herméneutique*, le Groupe  $\mu$  de *tabulaire*, que Barthes appelle la lecture de *jouissance*, Gervais la lecture de *compréhension*, Picard l'activité du *lectant* et que, pour ma part, je préfère appeler plus simplement la *distanciation*, qui se caractérise par une mise à distance critique de l'univers représenté par le texte et du scénario, ou tout au moins par un regard neutre posé sur eux. Telle est la lecture que l'on fait de " Ma Bohème " lorsqu'on choisit d'y analyser la subversion rythmique, les ruptures de registre, les jeux sonores, le prosaïsme de certains mots, l'ironie de la scène ou l'inversion idéologique (car à la réflexion, la *doxa* du poète inspirée en prend ici un coup). Dans ce cadre, les stéréotypes sont perçus au second degré, comme des sortes de citations, et souvent comme des signes dévalués, et ils exercent une double fonction, d'activateurs d'intertextualité et de signaux de non-littéarité (dans le cadre d'une esthétique de la subversion)... à moins qu'ils ne soient

perçus comme mis à distance par le texte lui-même, auquel cas ils deviennent les signes d'un art paradoxal (cf. Dufays 1994 : 244-270).

Mais il existe, au-delà de ces deux attitudes, un troisième mode de lecture, qu'ont bien repéré Leenhardt et Józsa (1982) dans leur enquête sur les pratiques de lecture, et qui est celui de la lecture "intellective", caractérisée par un équilibre ou un *va-et-vient* entre l'émotion et la neutralité. Le stéréotype est alors rendu à son ambivalence constitutive, en servant tour à tour d'agent de la vraisemblance et de l'émotion (lecture au 1<sup>er</sup> degré) et de signe artificiel dévalué (lecture au 2<sup>e</sup> degré). Cette oscillation, qu'il aisé et tentant de pratiquer à l'endroit de "Ma Bohème", pourrait bien être le régime ordinaire de la plupart des lectures. Pour Picard (1986) en effet, tout lecteur est triple : *liseur* (instance sensorielle), *lu* (instance psychoaffective en proie à la participation) et *lectant* (instance intellectuelle en proie à la distanciation), ce qui revient à dire que lire consiste à se mouvoir dans un rapport dialectique de participation-distanciation aux stéréotypes que nous proposons à la fois le texte et notre propre mémoire.

#### **d. Évaluer un texte revient à évaluer ses stéréotypes**

Après ce long arrêt sur les processus de construction du sens, il faut bien constater enfin qu'évaluer des textes revient également à y célébrer et à y rejeter des unités stéréotypées.

Cela se fait dès le choix du texte : tout texte est d'abord retenu en fonction des stéréotypes qu'on espère y retrouver (le fameux "horizon d'attente") ; il est donc d'emblée préévalué. Ce processus se poursuit tout naturellement pendant la lecture : celle-ci évalue le texte au fur et à mesure de son déroulement en fonction des satisfactions et des déceptions qu'il occasionne par rapport aux stéréotypes attendus.

En même temps, tout lecteur situe son évaluation dans une optique d'adhésion ou d'hostilité au concept de stéréotype. Deux systèmes axiologiques peuvent en effet être opposés : le système *classique*, qui valorise le travail du contenu, la "vérité", la conformité, la clarté et l'unité, l'émotion, la moralité... soit les valeurs de la participation et du *lu* de Picard ; et le système *moderne*, qui valorise au contraire le travail de la forme, la fictionalité, la subversion, la polysémie, la neutralité, la transgression... soit les valeurs de la distanciation et du *lectant* de Picard.

Il est possible enfin de tresser ces deux modes au sein d'un processus dialectique qui pourrait être qualifié de *postmoderne* (cf. la définition de ce terme que donne Eco dans son *Apostille au Nom de la Rose*) et que Picard appelle la "lecture littéraire". Le lecteur de "Ma Bohème" peut ainsi passer à tout instant de l'identification fascinée au personnage à une analyse distanciée de la composition du texte. Ce processus est particulièrement sollicité dans un roman comme *Belle du Seigneur* d'Albert Cohen, où le narrateur lui-même oscille sans cesse entre un regard lyrique sur les stéréotypes de l'histoire d'amour qu'il nous relate et une ironie des plus cynique et démystificatrice à l'endroit de toute espèce de lieu commun (cf. notamment le chapitre 52). Mais

s'il arrive que le va-et-vient soit suscité par le texte lui-même, tout texte est susceptible d'être lu selon le double regard : celui-ci dépend davantage de la volonté de chaque lecteur que des contraintes structurelles propres au texte.

## **2. Penser la littérature**

Parce que la valeur d'un texte littéraire est déterminée par la relation que son lecteur établit avec les canons axiologiques en usage dans le contexte de réception, 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.

Si l'on réfléchit en effet aux manifestations historiques du fait littéraire et à leurs prolongements aujourd'hui et si l'on se reporte à ce qui vient d'être dit de l'évaluation des textes, on peut assez aisément distinguer trois grandes conceptions du fait littéraire : la conception *classique* (aujourd'hui "dominée" symboliquement), qui se caractérise par une adhésion plus ou moins explicite aux valeurs de la stéréotypie ; la conception *moderne* (aujourd'hui "dominante"), qui se caractérise, au contraire, par un refus plus ou moins explicite de ces valeurs ; et la conception *postmoderne* (en lutte pour la domination symbolique), qui se caractérise par une oscillation envers ces valeurs.

Mais ce n'est pas tout. Si l'on examine ensuite les réponses qui peuvent être données à la bonne vieille question réputée insoluble, "Qu'est-ce que la littérature ?", on peut les répartir en au moins trois grandes catégories, qui sont chacune centralement liées à la problématique de la stéréotypie.

*Les approches formelles* à la Jakobson et consorts (Riffaterre par exemple), tendent assez volontiers à concevoir la littérature comme un laboratoire langagier où sont expérimentés toute une série de jeux et de combinaisons qui ont comme point commun de mettre en jeu le langage et de lui donner du jeu, c'est-à-dire, peu ou prou, de rompre avec sa stéréotypie. On peut dire que ces approches définissent la littérature comme une entreprise de rupture avec les clichés de l'*elocutio*. La valeur dominante ici est le Beau : la littérature est conçue avant tout comme un travail esthétique, et le genre (ou plutôt le "type" ou encore le "mode" textuel, comme dirait Genette 1979) qui l'illustre par excellence est la poésie (au sens large du terme).

*Les approches thématiques et référentielles* (à la Auerbach notamment, mais aussi, dans des voies assez différentes, à la Bakhtine ou à la Ricœur) tendent, quant à elles, à assimiler la littérature à un travail de reconfiguration référentielle, de réinvention du monde, ou de complexification de celui-ci (soit indirectement, par le dialogisme, la diversité des points de vue qu'elle entremêle, soit plus directement par la contestation des représentations ou des structures socioculturelles dominantes). Les repoussoirs, dans cette perspective, ne sont autres, on l'aura deviné, que les stéréotypes paradigmatiques, de l'*inventio*, qui tendent, à l'inverse, à figer les images que nous nous faisons du monde. Flaubert illustre assez bien cette perspective qui pourrait être définie comme une entreprise de rupture avec les clichés de

*l'inventio* (et, dans une moindre mesure, de la *dispositio*). La valeur dominante ici est le Vrai et, accessoirement, le Bien : la littérature est conçue avant tout comme un travail d'ordre référentiel et éthique, et le genre, type ou mode qui l'illustre par excellence est le récit (en particulier le roman).

Barthes (1978), par exemple, s'inscrit bien dans cette perspective lorsqu'il décrit la littérature comme la combinaison de trois forces, relevant de ce qu'il appelle la *mimésis*, la *mathésis* et la *sémiosis* et qu'il insiste sur le pouvoir que chacune d'elles a d'ébranler, de subvertir, de renouveler les représentations, les savoirs et les sens établis. Toute l'œuvre de Barthes n'a cessé de dire que le stéréotype est le grand ennemi et que la littérature est le moyen privilégié, voire unique, de le combattre. Les termes qu'il emploie pour désigner le stéréotype dans *S/Z*, dans *Le plaisir du texte*, dans son *Roland Barthes* ou dans *Leçon* sont sans équivoque : " Le stéréotype, c'est cette impossibilité nauséuse de mourir " (1973 : 70), dit-il par exemple, quand il ne reproche pas à la langue tout entière d'être " fasciste " parce que sillonnée de stéréotypes (1978 : 14)<sup>4</sup>.

Enfin, *les approches institutionnelles* à la Bourdieu (1992) ou à la Eagleton (1994) adoptent, pour leur part, un point de vue externe à la production ou à la réception littéraire, en considérant la littérature comme un corpus historiquement situé, institué au gré de critères fluctuants, qui dépendent des jeux d'influence exercés par différents agents jouant le rôle d'instances de légitimation.

Dans cette perspective-là, la stéréotypie intervient doublement. D'abord parce que, même s'ils divergent sur le choix des valeurs, ceux qui combattent pour associer telle valeur symbolique à la littérature convergent par la croyance (Bourdieu parle ici d'*illusio*) qu'ils ont dans la noblesse ou la supériorité de ce type de productions. Chercher à définir la littérature par des valeurs supérieures, cela revient à être victime d'un mythe, d'une stéréotypie paradigmatique, qui assimile la littérature à une sorte de phénomène sacré, magique. On notera au passage que Barthes, qui a tant dénoncé ce type de mythification, était le premier à le perpétuer à l'endroit de la littérature.

Ensuite, si l'on en croit Claude Lafarge (1983), la manière dont s'effectue la sacralisation du fait littéraire est la suivante : les stéréotypes (non nommés comme tels) attendus par chaque lecteur sont perçus par lui comme des cristallisations, des emblèmes de la littérarité — et, à l'inverse, les stéréotypes rejetés (nommés comme tels) sont perçus comme des marques de non-littérarité. Par exemple, pour un moderne, l'absence de ponctuation dans un poème, l'absence de caractérisation psychologique dans un roman et l'indétermination spatio-temporelle dans un texte de théâtre sont des indices de littérarité *a priori*. Ceci, on l'aura remarqué, concerne ce que Castillo

---

<sup>4</sup> On remarquera au passage que les deux approches que je viens d'évoquer peuvent être considérées aussi bien du côté de la production que du côté de la réception : par exemple, la rupture avec les clichés d'*elocutio* sera considérée certains comme une propriété immanente du texte et par d'autres comme le résultat d'un choix de lecture, comme une propriété attribuée au texte par le lecteur.

Durante appelle les “ unités d'emprunt ” (d'*elocutio* ou de *dispositio*) et les structures génériques, mais non les stéréotypes d'*inventio*.

On le voit, par quelque voie qu'on cherche à le définir ou à l'aborder, le fait littéraire s'avère irrésistiblement *sommé* par la stéréotypie. Pas moyen d'évoquer le littéraire sans aussitôt convoquer ce phénomène qui en apparaît décidément comme le revers.

### **3. Enseigner la littérature**

Si l'on admet ce qui précède, enseigner la littérature suppose que l'on exerce les jeunes dès que possible à manipuler comme tel le concept de stéréotypie et à en faire un outil d'analyse de leurs lectures et de structuration de leurs connaissances.

En particulier, une manière adéquate d'initier les élèves aux grands courants littéraires comme le romantisme, le symbolisme ou le surréalisme serait de leur montrer par des comparaisons de textes (notamment des manifestes esthétiques) que chaque courant s'est érigé contre ce qu'il considérait comme la stéréotypie (ou l'usure) du courant qui le précédait, en produisant lui-même de nouvelles formes et de nouveaux types de contenus qui ont eux-mêmes été dénoncés ensuite comme des stéréotypes par la génération suivante.

Pour introduire les jeunes à cette problématique, L. Gemenne, D. Ledur et moi (1996) avons suggéré de leur soumettre un ensemble de textes de genres divers<sup>5</sup> dans lesquels sont repérables diverses sortes de stéréotypes, et de leur demander 1° d'essayer de reconnaître, de nommer et de caractériser le phénomène qui apparaît là, 2° d'essayer de le classer en différentes catégories. Une telle activité paraît essentielle pour permettre aux élèves de s'approprier le concept de stéréotype, d'en faire un concept familier auquel ils pourront ensuite se référer régulièrement, jusqu'à en faire un outil d'analyse privilégié des textes et de leurs lectures.

L'étape suivante consisterait à comparer trois textes illustrant les trois grands modes (classique / moderne / postmoderne) d'écriture et de lecture des stéréotypes pour y repérer précisément les indices propres à chaque mode, en caractériser les effets respectifs et construire sur cette base une grille d'analyse contrastive.

Sur un autre plan, le stéréotype pourrait être présenté aux élèves comme un outil de structuration de toute connaissance : les notions de genres et de courants littéraires, en particulier, seraient définies comme des ensembles de stéréotypie. En outre, dans la mesure où tout système de représentation et de connaissance relève peu ou prou de la stéréotypie, l'enseignement de la littérature pourrait être considéré comme un dispositif destiné à provoquer des ruptures dans la conscience des élèves pour les faire accéder du niveau de stéréotypie qui est le leur au départ à un autre un peu plus complexe.

---

<sup>5</sup> Le début d'un roman de la série SAS, une page du *Télémaque* de Fénelon, une page de *Belle du Seigneur* de Cohen, une publicité, un extrait de roman-photo, un article de presse présentant une enquête sociologique...

Prenons un exemple : il est clair que les connaissances de base de la grande majorité des élèves sur des notions comme celles de Romantisme ou de poésie sont des plus élémentaires et se situent à un niveau de stéréotypie fort bas. Les élèves assimilent le romantisme à l'amour, aux rêves, aux sentiments, et la poésie à l'inspiration, aux vers et aux rimes, ce qui, sans être tout à fait inexact, constitue tout de même des paradigmes assez pauvres. Le travail en classe sur ces notions, la lecture et l'étude de textes relevant du romantisme et de la poésie les amèneront, en principe, à complexifier ces représentations, à comprendre par exemple que le Romantisme a connu des incarnations très différentes en France et en Allemagne, qu'il est étroitement lié avec le mal du siècle qui a affecté une large part de la jeunesse durant la première moitié du XIX<sup>e</sup> s., qu'il est aussi le mouvement qui a élevé la littérature au rang d'absolu, que la poésie, depuis une centaine d'années a largement renoncé aux rimes et souvent même aux vers, qu'elle a donné lieu aux approches des plus diverses, etc. Peut-on dire pour autant que la plupart des élèves arriveront rapidement à une connaissance fine, complexe, nuancée de ces notions ? Certes non. Ce n'est pas faire preuve de pessimisme que de constater que le bagage conceptuel que la plupart des élèves retirent de leurs études secondaires reste très largement stéréotypique, et que, somme toute, même leurs enseignants ne disposent pas tous sur ces notions d'une vision qui échappe au réductionnisme et aux idées reçues. Il faut parfois une vie entière — et davantage — pour échapper à la perception simplifiée de certains phénomènes que l'on croit pourtant bien connaître...

Pourquoi insister sur ce point ? Peut-être pour indiquer l'intérêt qu'il y aurait de présenter l'apprentissage selon un autre paradigme que celui du passage de l'ignorance à la lumière. La vérité est que les élèves savent déjà un certain nombre de choses en arrivant à l'école et que l'école les amène simplement à passer d'un niveau de savoir — ou de stéréotypie — à un autre un peu plus complexe. Leur présenter l'apprentissage sous cet angle n'aurait rien de décourageant : cela les habituerait au contraire à un minimum d'humilité et d'humour qui paraît une condition clé du véritable " apprenti sage ". En outre, cette perception les aiderait à comprendre l'intérêt de structurer tout apprentissage en trois étapes : *contextualisation* (prise en compte des stéréotypes déjà là dans les représentations et les pratiques), *décontextualisation* (mise à distance des stéréotypes, de leurs divers modes d'énonciation et de leurs fonctions), *recontextualisation* (exploitation et articulation des notions et des procédés qui auront été étudiés dans de nouvelles lectures et productions).

Apprendre la littérature— et apprendre tout court —, 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 portait sur lui Paulhan et que portent aujourd'hui tous ceux qui cherchent à dépasser les stéréotypes réducteurs dont reste trop souvent victime le stéréotype. On arrive ainsi à une relativisation des savoirs qui, certes, risque de déstabiliser les élèves, mais qui s'avère aussi libératrice, désaliénante, car elle leur donne plus de pouvoir sur leurs pratiques de lecture et d'écriture.

Une telle initiation pourrait commencer dès l'enseignement primaire car, même si une réflexion épistémologique au sens fort est difficile à développer avec tous avant le lycée, il n'y a pas d'âge pour commencer à s'interroger sur la nature de l'apprentissage et sur la double face du langage.

### **Conclusions**

Au moment de conclure, j'aimerais souligner l'importance de la dimension éthique de la problématique des stéréotypes. La reconnaissance de l'inéluctabilité des stéréotypes et du caractère historiquement situé de leur rejet incite en effet à *tolérer davantage* non seulement les stéréotypes eux-mêmes mais aussi ceux qui les emploient. La difficulté est que ce regard tolérant sur le stéréotype suppose le renoncement à l'idéologie moderniste, qui assimile le Bien au Progrès et à la Nouveauté continues, idéologie qui, si elle est assumée dans sa radicalité, conduit tout droit au terrorisme intellectuel dont parlait Paulhan, et à sa conséquence directe, qui est l'épuisement des créateurs.

C'est pour combattre cette hantise aporétique qu'il est nécessaire de faire du concept de stéréotype non plus seulement un outil de jugement idéologique, mais aussi un objet de connaissance scientifique. Cette extension du concept requiert toutefois deux conditions. La première consiste à admettre que le stéréotype intègre tous les phénomènes légitimés dans différentes disciplines sous les noms de *schéma cognitif*, de *prototype sémantique* ou de *représentation sociale* ou mentale. L'autre condition est de renoncer à juger le phénomène *a priori* pour analyser la diversité de ses usages dans les sciences du langage, de la lecture et de la littérature, et ne juger qu'après analyse, en ayant soin d'explicitier ses critères de jugement. On se rendra peut-être alors compte que, si certains stéréotypes sont haïssables pour leur caractère raciste, sexiste, simpliste, etc., cela n'a rien à voir avec leur stéréotypie, qui est une dimension inéluctable du fonctionnement du langage et de la pensée.

**Jean-Louis Dufays**

**Université catholique de Louvain - CEDILL**

### **Bibliographie**

- AMOSSY R., et ROSEN E., *Les discours du cliché*, Paris, CDU-SEDES, 1982.  
AMOSSY R., *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*, Paris, Nathan, 1991 (Le texte à l'œuvre).  
AMOSSY, R., et HERSCHBERG-PIERROT A., *Stéréotypes et clichés. Langue - discours - société*, Paris, Nathan université, 1997 (128).  
BARTHES R., *Mythologies*, Paris, Seuil, 1957 (Points).  
—, *S/Z*, Paris, Seuil, 1970 (Points).  
—, *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1973 (Points).  
—, *Roland Barthes*, Paris, Seuil, 1975 (Écrivains de toujours).  
—, *Leçon*, Paris, Seuil, 1978 (Points).

BOURDIEU P., *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil, 1992 (Libre examen).  
CASTILLO DURANTE D., *Du stéréotype à la littérature*, Montréal, XYZ, 1994 (Théorie et littérature).

DUFAYS J.-L., *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga, 1994 (Philosophie et langage).

—, “ Stéréotype, sens, valeur. Pour une axiologie du littéraire ”, *Degrés*, 79-80, Bruxelles, 1994, pp. b1-b16.

—, “ Stéréotype et littérature : l'inéluctable va-et-vient ”, in GOULET 1994, pp. 77-89.

—, “ Stéréotypes et didactique du français. Histoire et état d'une problématique ”, *Études de linguistique appliquée*, 107, juillet-septembre 1997, pp. 315-328.

—, “ L'ambivalence des stéréotypes : du constat obligé à une théorie et à une didactique de la littérature ”, in GARAUD 2001 (à paraître).

—, “ Received Ideas and Literary Reception. The functions of *doxa* in the understanding and evaluation of texts ”, *Poetics Today*, 2001 (à paraître).

DUFAYS J.-L., GEMENNE L. et LEDUR D., *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1996 (Formation continuée).

EAGLETON T., *Critique et théorie littéraires*, Paris, P.U.F., 1994.

ECO U., *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1985 (Figures).

ECO U., *Apostille au Nom de la Rose*, Paris, Grasset, 1985 (Le livre de poche Biblio-essais).

GARAUD Chr. (dir.), *Sont-ils bons ? Sont-ils méchants ? Usages des stéréotypes*, Paris, Champion, 2001 (à paraître).

GENETTE G., *Introduction à l'architexte*, Paris, Seuil, 1979 (Poétique).

GERVAIS B., *À l'écoute de la lecture*, Montréal, VLB éditeur, 1993.

GOULET A. (dir.), *Le stéréotype. Crise et transformation. Actes du colloque de Cerisy-la-Salle, 7-10 octobre 1993*, Caen, Presses universitaires de Caen, 1994.

GRIVEL Ch., “ Vingt-deux thèses préparatoires sur la *doxa*, le réel et le vrai ”, in *Revue des sciences humaines*, 201, 1986, pp. 49-55.

GROUPE  $\mu$ , *Rhétorique de la poésie. Lecture linéaire, lecture tabulaire*, Paris, Seuil, 1990 (Points).

ISER, W., *L'acte de lecture*, Liège, Mardaga, 1985 (Philosophie et langage).

JAUSS H. R., *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978 (Bibliothèque des idées).

LAFARGE Cl., *La valeur littéraire. Figuration littéraire et usages sociaux des fictions*, Paris, Grasset, 1983.

LEENHARDT J. et JOZSA P., *Lire la lecture. Essai de sociologie de la lecture*, Paris, Le Sycomore, 1982.

MARGHESCOU M., *Le concept de littérature*, La Haye, Mouton, 1974.

OTTEN M. “ Sémiologie de la lecture ”, in M. DELCROIX et F. HALLYN (dir.), *Méthode du texte. Introduction aux études littéraires*, Louvain-la-Neuve,

Duculot, 1987, pp. 340-350.

PAULHAN J., *Les fleurs de Tarbes ou la Terreur dans les Lettres*, Paris, Gallimard, 1941.

PICARD M., *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986 (Critique).

PLANTIN Chr. (dir.), *Lieux communs, topoï, stéréotypes, clichés*, Paris, Kimé, 1993.

RASTIER Fr., *Sens et textualité*, Paris, Hachette, 1989.

RIFFATERRE M., *Sémiotique de la poésie*, Paris, Seuil, 1983 (Poétique).

SEOUD A., *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Hatier, 1997 (LAL).

STIERLE K., " Réception et fiction ", in *Poétique*, 39, 1979, pp. 299-320.

*Cet article applique les recommandations orthographiques de l'Académie française.*