

La notion de genre dans les manuels de français actuels : l'exemple du genre cinématographique entre stéréotypes et stéréotypage

La réflexion qui va suivre souhaite s'inscrire dans la filiation des travaux de Jean Philippe Leyens, Vincent Yzerbyt et Georges Schadron, (1996), de Ruth Amossy (1991)¹ qui ont procédé à la distinction fructueuse entre les stéréotypes, comme produits des figements des représentations sociales et le stéréotypage comme procès des figements des représentations sociales. Elle est redevable aussi aux travaux² de Jean-Louis Dufays (1994) qui envisage cette question dans le champ des pratiques de lecture littéraire.

Considérés comme des schèmes collectifs de pensée, réducteurs du réel, de ses particularités, datés et figés, dépositaires des tensions entre groupes sociaux ou bien considérés comme éléments qui participent d'une construction lente d'une réalité sociale et culturelle à laquelle on ne peut échapper, les stéréotypes doivent s'envisager du point de vue de leur nécessité dans l'acquisition des connaissances qui constituent le lien social et culturel entre les individus. Cependant ils ne peuvent se départir du soupçon qui pèse sur eux dans la mesure où ils représentent une caractérisation simplificatrice de la complexité des choses. Il faut donc considérer cette question dans ses aspects sémiologiques mais aussi axiologiques, en particulier lorsque l'on traite cette question dans le champ de l'éducation et à partir de supports écrits censés servir de vecteurs d'acquisition de connaissances précises que sont les manuels scolaires de collège et de lycée des années 1998-2004.

Il s'agit donc d'étudier le processus de création de stéréotypes dans un domaine de connaissances précis, le cinéma, analysé dans un contexte socio-culturel particulier, celui de l'enseignement secondaire français actuel.

Le corpus comprend douze manuels pour les lycées généraux et technologiques dans lesquels le cinéma apparaît comme objet d'apprentissage, mais aussi les manuels pour les collèges. Au total, trente ont été examinés et dans vingt-trois d'entre eux, le cinéma apparaît comme objet d'apprentissage. Seuls quatre d'entre eux consacrent une place à la notion importante de genre cinématographique, notion construite par ailleurs auprès des élèves dans leur expérience de téléspectateur par le biais de la caractérisation des films dans la presse spécialisée, les formes de présentation des films à la télévision (bandes annonces, thématization des horaires de diffusion, sérialisation des diffusions).

Si les manuels constituent un support écrit particulièrement intéressant à questionner du point de vue de la notion de stéréotypage en raison de son ambivalence, la notion de genre cinématographique dans les manuels de français est, quant à elle, sous-tendue par deux stéréotypes. Il s'agira de voir aussi comment elle peut échapper parfois au stéréotypage, notamment grâce aux interactions images-textes.

¹ Jean-Philippe Leyens, Vincent Yzerbyt et Georges Schadron, *Stéréotypes et cognition sociale*, Bruxelles, Mardaga, 1996.

Ruth Amossy, *Les idées reçues, sémiologie du stéréotype ?*, Paris, Nathan, 1991.

² Jean-Louis Dufays, *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga, 1994.

Les manuels scolaires présentent des particularités qui ont partie liée aux processus de figement des représentations, au stéréotypage. Or, ce sont des vecteurs privilégiés puisqu'ils représentent, comme le précise A. Choppin

« un des instruments qui ont ou qui ont eu comme fonction de fixer le contenu de l'enseignement dispensé par l'institution scolaire ou de faciliter l'appropriation par les élèves des savoirs ou des savoir-faire »³.

Les manuels, considérés en tant que type d'écrit, présentent des particularités que nous ne ferons ici que mentionner, sans les approfondir, mais qui semblent porteuses de stéréotypes. Ceux-ci présentent trois composantes :

- la composante cognitive (les contenus à enseigner consignés dans les manuels),
- la composante pédagogique (la démarche d'enseignement adoptée par le manuel).
- la composante idéologique (le manuel comme reflet du monde ou comme moyen plus ou moins explicite de construire une représentation du monde).

Or le manuel pare les stéréotypes qu'il véhicule de l'argument d'autorité scientifique. Le tout auprès d'un jeune public pour qui le manuel représente souvent un instrument de savoir privilégié, face auquel les catégories socio-culturelles se comportent différemment.

La notion de genre cinématographique dans les manuels de français ne semble pas liée aux référents des films (le film de kung-fu, le film burlesque, le film d'aventures, par exemple), mais aux liens entretenus avec une œuvre première, comme à l'origine du film, qui est bien littéraire. En effet, le genre cinématographique se confond avec l'adaptation ou la réécriture ; le film constitue une variation ou un prolongement de l'œuvre littéraire ; l'analyse filmique susceptible d'être menée en classe de français s'apparente alors à l'approche d'un palimpseste.

La synthèse des connaissances à retenir sur la genèse des œuvres cinématographiques dans *Français seconde, première* chez Belin est de ce point de vue emblématique du nécessaire rattachement de tout film à des influences que l'élève se doit de retrouver. En effet, les genres cinématographiques se confondent avec les trois processus génétiques de l'œuvre qui sont dégagés : la transposition, l'adaptation, le *remake*. La perspective adoptée par la plupart des manuels consiste à s'éloigner de la position qui fut exprimée après la seconde guerre mondiale : l'adaptation d'une œuvre littéraire est, paradoxalement, le moyen de renforcer la spécificité cinématographique⁴ dès lors qu'elle correspond à un refus des équivalents filmiques des formes littéraires, et donc, reste au plus près de l'œuvre d'origine⁵. Au contraire, la transposition est définie comme une reproduction « en tenant compte des techniques [...], du public visé [...], de l'époque » et l'adaptation comme une traduction libre « pour la scène ou l'écran d'une œuvre d'un genre différent »⁶.

Le substrat esthétique de ces définitions correspond plutôt à une conception de l'œuvre cinématographique qui oscille entre une littérarité forte et une littérarité faible, au gré des équivalences trouvées entre les moyens du langage écrit et ceux de l'image. Ainsi, le film en cours de Français ne vaut que dans la mesure où il est un processus de création qui s'empare des œuvres littéraires et jette sur ces dernières des éclairages différents de ceux que les lecteurs y ont pu voir. Par conséquent, le genre cinématographique n'est pas défini par le rapport de la narration filmique à l'action narrée, du film au référent, du propos au thème mais par le lien tissé entre deux

³ Alain Choppin, *Manuels et enseignement du français*, « L'évolution des conceptions et des rôles du manuel scolaire », Actes du colloque IUFM de Caen, 24-26 octobre 1996, à Saint-Lô, coord. S. Plane, CRDP Basse-Normandie, 1999, p. 17.

⁴ André Bazin, « L'adaptation ou le cinéma comme Digeste », in *Esprit*, XVI, 7.

⁵ François Truffaut, « Une certaine tendance du cinéma français », in *Cahiers du cinéma*, n° 31, 1954.

⁶ *Français seconde, première*, Belin, Paris, 2000, p. 140.

formes d'expression artistique différentes. Le stéréotype ici recoupe la distinction héritée des rhétoriciens entre le monde logique, ordonné, pensé que représente la littérature, principe fondateur du film et le film lui-même comme manifestation phénoménologique.

Même lorsque la place du référent est plus grande dans la définition des genres cinématographiques, comme c'est le cas dans *Français 3è Texto collège*, la caractérisation des différents genres s'efface au profit de la mise en avant du lien de filiation entre le film et l'œuvre littéraire. En effet, la notion de genre cinématographique aboutit à la valorisation du film narratif :

« on distingue entre autres les films documentaires, les films scientifiques, les films publicitaires et bien sûr les films narratifs. On trouve dans cette dernière catégorie l'équivalent des genres littéraires : policier, aventure, fantastique, historique, science-fiction, etc. »⁷

La modalisation de certitude partagée socialement, formée par l'emploi de « bien sûr », fonctionne du point de vue de l'analyse du discours comme un argument d'autorité habilement déguisé. En guise d'exemples, la page du manuel comprend des suggestions de films à voir qui ont marqué l'histoire du cinéma et qui illustrent les différents genres :

« Films historiques : *Le cuirassé Potemkine*, de S. Eisenstein (1925)
Film comique : *Les temps modernes*, de C. Chaplin (1936)
Une histoire d'amour : *Autant en emporte le vent* de V. Fleming (1939)
Un film en partie autobiographique : *Les quatre cents coups* de F. Truffaut (1959)
Une comédie musicale : *West side story* de R. Wise (1961)⁸.

Comment la notion de genre cinématographique tente-t-elle d'échapper au stéréotypage littéraire ?

Si deux manuels, sur les quatre qui construisent l'idée de genre cinématographique, définissent celui-ci en liaison exclusive avec la source littéraire du scénario, deux d'entre eux envisagent les genres comme « pleinement historiques [qui] apparaissent et disparaissent en suivant l'évolution des arts eux-mêmes »⁹ : *Méthodes seconde, Français première et Français première*. Ainsi dans *Littérature première*, pour définir « les mouvements et les genres », ce manuel lie l'évolution du cinéma —et pas seulement du film isolément comme dans les ouvrages précédents —à celle de la littérature.

« Le cinéma a connu en un siècle plusieurs grands courants artistiques. Ainsi la recherche du réalisme dans la fiction, prédominante dans la littérature du XIXè siècle, a inspiré au cinéma divers mouvements. Dans les années 30, le réalisme poétique en France, avec Marcel Carné, Jean Vigo et Jean Renoir, a dépeint la vie quotidienne des milieux populaires, tout en suggérant la poésie de l'existence par les dialogues, les décors, la mise en scène. Le néoréalisme italien, avec Vittorio De Sica, Giuseppe De Santis et Luchino Visconti à ses débuts, a cherché une nouvelle façon de filmer la réalité sociale de l'Italie d'après-guerre. Aujourd'hui le groupe Dogma, autour de Lars von Trier, veut rompre avec l'utilisation massive de la technologie en refusant toute manipulation de l'image et du son pendant le tournage »¹⁰.

⁷ *Français 3è Texto collège*, Paris, Hachette, 2003, p. 76.

⁸ *ibid.*, p. 76.

⁹ Jacques Aumont, Michel Marie, *Dictionnaire théorique et critique du cinéma*, Paris, 2001, Nathan.

¹⁰ *Français première*, Bordas, Paris, 2001.

Cette définition indique donc que mouvements et genres sont des classifications qui ont été constituées historiquement et que, par delà leur dénomination, c'est dans une problématisation, celle du rapport du cinéma de fiction à la littérature du XIX^e siècle d'une part, et celle de la représentation cinématographique du réel d'autre part, que doit se comprendre la notion de genre cinématographique. Le référent, pour définir un genre, est ici vague mais l'historicité de la notion est bien construite dans un lien privilégié avec les recherches du réalisme incarnées d'abord dans la littérature romanesque du XIX^e siècle. Ainsi, la contextualisation historique semble constituer un moyen d'échapper au stéréotypage de la notion de genre cinématographique.

Un seul manuel propose une définition des genres cinématographiques qui associe un attachement à l'historicité des formes cinématographiques et avance une typologie des référents. Celle-ci montre, de surcroît, combien cette notion de genre déborde du seul cadre culturel dans lequel les autres ouvrages l'ont cantonnée : *Méthode seconde, Français première*¹¹. Il propose en effet une typologie des genres cinématographiques fondée sur les référents, les types d'intrigue : le burlesque, la comédie, le film policier, la science-fiction, le fantastique, le film historique, le western, le film d'aventures, le mélodrame, le drame social, le film musical. Cette liste laisse ouvertement apparaître que films narratifs et récits littéraires traitent tous une même matière romanesque qui prend la forme de récits. Aussi n'est-il pas étonnant que « les films, comme les textes littéraires, se regroupent par genres en fonction de caractéristiques communes et de codes esthétiques dominants »¹², c'est-à-dire que leurs catégories génériques soient identiques, sans qu'il y ait nécessairement une antériorité ou une préséance esthétique entre celles de la littérature et celle de l'histoire du cinéma. Cela signifie que « beaucoup de films sont en outre des adaptations d'œuvres littéraires, transposées avec un souci très variable de fidélité au genre d'origine »¹³.

Cette précision envisage donc un type d'adaptation différent de ceux que les autres manuels définissaient : l'adaptation cinématographique d'une œuvre littéraire peut s'accompagner d'un changement de genre (Le *Dracula* de Bram Stoker peut devenir le *Dracula* de Polanski dans *Le bal des vampires*). Quant à l'historicité des genres, les références aux films burlesques de Chaplin et de Keaton, mêlées à celles de la comédie *Quatre mariages et un enterrement* de Mike Newell en 1994 ne sont pas seulement présentes pour référer aux connaissances que les élèves peuvent avoir, elles signifient aussi les évolutions d'un genre cinématographique au fil des décennies. Enfin, ce manuel ajoute une précision importante :

« lorsque le film est achevé, ces genres servent de repères à la fois pour sa promotion et pour sa réception, depuis la campagne publicitaire qui cherche à le faire connaître jusqu'à l'accueil du public et de la critique »¹⁴.

Seul ouvrage parmi tous ceux consultés à apporter cette précision, ce manuel justifie l'intérêt des genres cinématographiques comme repères à constituer dans la culture des élèves au moyen d'une raison pratique : le classement par genre n'obéit pas seulement à une exigence de classement des formes artistiques, mais à une nécessité socio-économique. L'empyrée des formes artistiques se voit complété par les exigences commerciales de l'économie du cinéma. La notion de genre n'appartient donc plus seulement à une définition de la culture comme un ensemble d'œuvres élevées au grade d'exemplaires, dont la valeur serait partagée et à faire partager dans un idéal de perfectibilité humaine. Cette perspective axiologique de la culture au travers de la définition du genre s'estompe au profit d'une conception civique qui consiste à faire prendre la mesure des moyens employés par l'industrie du cinéma pour exercer une influence commerciale auprès des spectateurs.

¹¹ *Méthodes du français, seconde, première*, Paris, 2001, Bordas.

¹² *ibid.*, p. 88

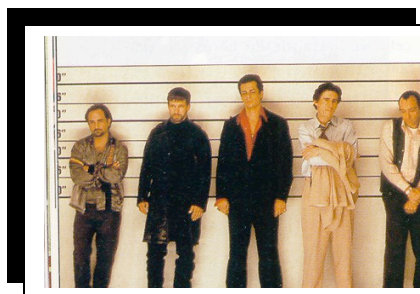
¹³ *ibid.*, p. 88

¹⁴ *ibid.* p. 88.

Si cette définition de la notion de genre reste marginale, toutefois quels rôles les images du cinéma reproduites dans les manuels jouent-elles ?

Une évidence saute tout d'abord aux yeux : la notion de genre n'est pas photogénique. Sur les trente-six ouvrages envisagés, seuls deux¹⁵ d'entre eux associent images aux textes pour la définir auprès des élèves. D'autres données propres au langage cinématographique se prêtent plus volontiers à des illustrations dans les manuels. En effet, l'on semble privilégier les suites de photogrammes authentiques¹⁶ ou remontées¹⁷ comme moyens pédagogiques pour démontrer les particularités¹⁸ du langage cinématographique ; ce qui correspond à la gageure que tout concepteur de manuel doit affronter : comment rendre compte sur un support fixe d'un support mobile ? Les manuels qui définissent la notion de genre le font le plus souvent sans adjoindre d'images, tenant un discours d'autorité que sert le texte seulement et que facilite une présentation énumérative.

Lorsque le texte est accompagné d'images, les relations sont de l'ordre de la redondance, l'image répond alors à une logique de l'évidence puisqu'elle permet de cautionner la validité de la teneur du texte. Ainsi, dans *Méthodes seconde, français première*, pour définir trois genres (la comédie, en tant que sous-genre du burlesque, le film policier, le film de science-fiction), le manuel fait figurer trois photos de trois films contemporains différents, chacune devenant par là même emblématique du genre auquel elle correspond. La première, qui provient de *Quatre mariages et un enterrement* donne à voir ce qui semble en effet relever de « scènes de mœurs issues des genres comiques du théâtre »¹⁹, puisque figurent de nombreux personnages dans une situation sociale bien connue, bien codifiée : la cérémonie du mariage.



Cette situation semble ici transgressée dans la mesure où les gestes des uns et des autres ne sont pas ceux qui sont d'habitude attendus. L'image fige de manière opportunément inopinée les mouvements désordonnés des personnages dans une situation qui d'accoutumée est fortement ritualisée, une cérémonie religieuse, et qui trouve aisément des correspondances avec la représentation théâtrale dans l'esprit du grand public : un huis-clos, plusieurs personnages présents, un *décorum*, des costumes, etc.

Pour définir le film policier, puis le film de science-fiction, le choix des images au regard de la définition des genres donnée par le texte obéit à une logique de la reconnaissance immédiate par les élèves.

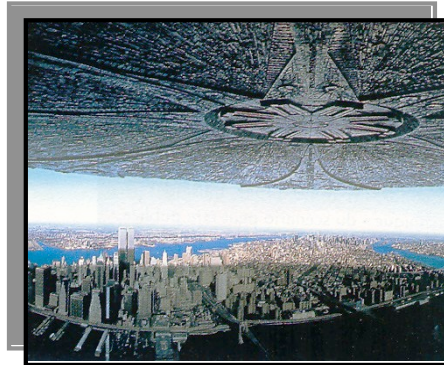
¹⁵ *Méthodes seconde, Français première*, Bordas, Paris, 2001 (élément 10 du corpus) et *Français première*, Bordas, 2001 (élément 6 du corpus).

¹⁶ Comme dans *Français 3è Texte collège*, Hachette 2003, p. 75 : Annexe n°15.

¹⁷ Comme dans *Français 2nde 1ère*, Belin, 2000, p. 136 : Annexe n° 16.

¹⁸ les plans, les angles de prises de vue, l'ordre des images.

¹⁹ *Méthodes du français, seconde, première*, *Op.cit.*, p. 88.



Proposer une photographie anthropométrique de plusieurs suspects pour définir le film policier ou proposer une photographie de New-York aisément identifiable, mais surplombée par une masse énorme en suspension, ne met pas l'élève dans une situation de doute, encore moins dans une situation d'apprentissage de type situation-problème face aux images. Dans le cas de la photo issue de *Independance day*, celle-ci correspond bien aux caractéristiques partielles et donc contestables de ce qui constitue un film de science-fiction :

« la science-fiction offre des situations dramatiques particulièrement adaptées au cinéma, qui peut déployer toutes ses ressources techniques au service du spectaculaire »²⁰.

Ainsi, les interactions entre les images et les textes vont dans le sens d'un renforcement réciproque.

Dans le cas de *Français première*, il en est de même, mais de manière plus subtile. L'historicité de la notion de genre, soulignée dans le texte de définition, se trouve attestée dans le choix même des documents iconiques. Là où *Méthodes du Français seconde première* n'avait choisi que des films anglo-saxons récents, *Français première* adopte le parti-pris d'emprunter des images qui proviennent de films d'époques et de nationalités différentes.



²⁰ *ibid.* p. 88.

Ainsi l'idée d'une permanence de la recherche du réalisme au cinéma au cœur même de la notion de genre cinématographique se trouve vérifiée. Deux photos en noir et blanc, issues de *Le jour se lève* et de *Riz amer*, une en couleurs provenant de *Breaking the waves* illustrent la permanence du genre au-delà des évolutions techniques du cinéma. Dans les trois cas, la récurrence de personnages rendus identifiables grâce au cadrage moyen, mais aussi la prégnance du décor « naturel » ancrent le genre dans un rapport du cinéma à la représentation de la réalité. De surcroît, l'on retrouve une parenté dans la composition formelle des trois images qui souligne la rémanence de la question de la représentation de la réalité au cinéma dans la diversité des périodes historiques : le réalisme poétique des années 30, le néo-réalisme quelques années plus tard, le « dogme » de nos jours, et par delà les frontières politiques : France, Italie, Danemark.

Le choix de ces photos, ou tout du moins l'effet pour une part inconscient de leur assortiment, contribue fortement à établir un lien formel entre ces trois films très différents. La composition formelle réunit en effet dans les films de Carné et de De Santis trois personnages qui sont disposés comme le seraient des piétés. Piété souffrante pour *Riz Amer*, piété avec trois personnages comme en majesté dans *Le jour se lève*. De surcroît, dans *Breaking the waves*, film sur l'absence et le lien, c'est l'autre aimé, Jan Nyman, l'être absent si présent dans l'esprit tourmenté de Bess Mc Neil, sans cesse espéré au téléphone, qui semble s'imposer dans la béance de l'image, au-dessus de la motocyclette, perdu dans le gris du ciel. Dans les trois cas, les images choisies construisent une idée théâtrale du rapport du cinéma au réel, en l'inscrivant dans la problématique des décors et des personnages.

En somme, le stéréotypage est conçu communément comme une simplification abusive qui échappe à celui ou ceux qui la produisent. Dans les manuels scolaires, des formes de simplification sont présentes sans que pour autant elles apparaissent comme des simplifications abusives résultant d'une migration des notions enseignées passant de la sphère des savoirs savants à celle des savoirs à enseigner. Le modèle de la transposition didactique n'est dans ce cas pas opératoire, car le stéréotypage doit se concevoir comme une forme première de présentation des savoirs qui possèdent des vertus pédagogiques.

Que la notion de genre cinématographique soit introduite par la simplicité ou bien par la complexité de sa définition renvoie à deux conceptions différentes de tout apprentissage. Cela ne constitue pas selon nous le fondement même du processus de stéréotypie à l'œuvre dans les manuels de français. Si la notion de genre cinématographique repose sur des stéréotypes, il semble que ceux-ci résultent d'une transposition dans le champ esthétique du cinéma d'une définition issue du champ des études littéraires. Or cette transposition entre en conflit avec les représentations des élèves construites sur cette notion de genre dans un cadre extra-scolaire.

A la fois révélateur d'une évolution de la discipline scolaire qu'est le Français dans l'enseignement secondaire et témoignage d'une certaine réticence à proposer d'autres outils conceptuels pour développer la maîtrise des discours, le stéréotypage correspond à la production discursive d'une légitimation culturelle des connaissances nouvelles à enseigner dans la classe de Français.

Bibliographie :

AMOSSY Ruth (1991), *Les idées reçues, sémiologie du stéréotype ?*, Paris, Nathan.

AUMONT Jacques, MARIE Michel (2001), *Dictionnaire théorique et critique du cinéma*, Paris, Nathan.

BOURDIER Philippe (2004), « Les représentations des enseignants de français à l'égard du cinéma en contexte scolaire », in *Questions de communication*, 2004, série acte 2, Metz, Université de Metz, p. 149-159.

BOYER Henri (2003), *De l'autre côté du discours. Recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires*, Paris, L'Harmattan.

CHOPPIN Alain (1996), « L'évolution des conceptions et des rôles du manuel scolaire », *Manuels et enseignement du français*, Caen, CRDP Basse-Normandie.

DUFAYS Jean-Louis (1994), *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga.

LEYENS Jean-Philippe, YZERBYT Vincent, SCHADRON Georges (1996), *Stéréotypes et cognition sociale*, Liège, Mardaga.