

---

V A R I A



# Enseigner les études culturelles à l'IA

## L'utilisation des stéréotypes ethniques comme outil didactique

---

GABRIEL MARIAN, ADINA CORNEA

### I. Introduction

**L**E DÉVELOPPEMENT actuel de l'Intelligence Artificielle (IA) et des outils de traduction automatique peut sembler impressionnant et considérable pour les non-spécialistes. Mais les professionnels d'au moins deux domaines - l'informatique et la traduction - restent très sceptiques quant aux capacités réelles de cette approche impliquant les Grands Modèles de Langage et les algorithmes utilisés pour simuler les discours humains. Les limites de ces outils deviennent évidentes dès qu'il s'agit d'utiliser le critère de la compréhension des textes lus, traduits et générés par des applications comme ChatGPT, DeepL Translate et d'autres. Les résultats et les réponses produites ne sont que des simulations de discours réels, une façon de construire des ensembles de mots qui donnent l'impression de traduire les intentions d'un cerveau humain, mais qui ne font que mimer (de mieux en mieux) la cohérence et les raisonnements qui structurent le langage humain, sans rien y comprendre (Shojaee et alii, 2025). L'une des plus convaincantes preuves de cette incapacité est la tendance de l'IA à halluciner - donc à générer des passages de texte dénués de sens ou de rapport à la réalité. Il est désormais nécessaire d'explorer des directions nouvelles dans le développement d'une Intelligence Artificielle Générale qui fonctionne d'une manière plus similaire à celle des humains.

L'idée de cette étude part de deux sources - deux de nos préoccupations constantes ces dernières années : l'une qui concerne le développement de l'Intelligence Artificielle, l'autre inspirée par l'expérience de l'interaction avec les étudiants lors des cours de civilisation / études culturelles, ainsi que des problèmes spécifiques de la présentation des thématiques incluses dans ce type de cours.

C'est également la raison qui constitue la base de la structuration de cette étude, en deux parties orientées selon ces préoccupations et les rapports inattendus qui les relient.

Nous ressentons tous - surtout en tant que traducteurs, interprètes, enseignants de langues étrangères, mais aussi de nombreuses autres professions - la menace du développement des traductions automatiques et de l'intelligence artificielle pour nos emplois, activités, préoccupations. Malheureusement (ou heureusement pour nous) la traduction automatique se confronte encore et toujours à un obstacle considérable : le fait que ces machines et logiciels ne comprennent pas les textes qu'ils sont censés traduire. Les raisons de cette incapacité sont les mêmes que celles qui retardent le moment où une vraie Intel-

ligence Artificielle apparaîtra. Pour l'instant, ces logiciels se servent d'outils statistiques et distributionnels qui leur permettent de simuler des discours cohérents dont la « rédaction » est fondée sur la probabilité que certains mots se retrouvent dans certaines configurations (Rubino, 2011).

Le sujet de cette étude se situe apparemment à quelque distance des préoccupations liées à la traduction et à l'interprétation. À un regard plus attentif, toutefois - et si l'on tient compte du fait que ces activités professionnelles disposent encore de quelques décennies avant d'être absorbées par les ordinateurs - la logique de cette association devient plus évidente. Pour le moment, le principal avantage qui reste aux traducteurs et interprètes humains devant la supposée Intelligence Artificielle est la capacité de comprendre les textes lus et traduits. Évidemment, pour le moment nous ne pouvons pas encore parler d'une véritable Intelligence Artificielle (AGI : Artificial General Intelligence - cf. Rodney Brooks & alii...<sup>1</sup>) et nous sommes assez loin du moment où une telle entité se manifesterait vraiment.

Ce qui manque à l'I.A. ce sont, parmi d'autres, deux capacités essentielles (qui nous semblent aller de soi, en tant qu'humains, et souvent nous n'y pensons même pas, comme si elles n'existaient même pas) : *la cognition incarnée (embodied cognition)* (Shapiro, 2019) et *l'intégration conceptuelle (conceptual blending)* (Fauconnier, 2008). Il s'agit des bases physiologiques et neuronales de la cognition sans lesquelles le langage humain et la capacité de raisonner seraient inconcevables. Tant que le développement de l'I.A. ne sera pas fondé sur ces prémisses, le résultat sera - au meilleur des cas - une intelligence très avancée, mais non-humaine et non-alignée aux valeurs humaines. Ce qui pourrait être très dangereux pour l'avenir de la planète.

Par conséquent, avant d'arriver à comprendre les textes rédigés par des humains, les ordinateurs auront besoin d'un « corps » physique et d'« enseignants », à savoir quelqu'un (des équipes de linguistes anthropologues, philosophes etc.) qui leur enseigne à comprendre et à utiliser parmi d'autres des analogies ou métaphores et d'autres figures de style. Parfois, ceux qui enseignent dans une langue étrangère peuvent avoir une sensation similaire devant leurs étudiants humains : ceux-ci sont capables de lire et comprendre le sens de chaque mot pris séparément, mais pas celui des phrases plus complexes et des textes. Ou alors ces derniers n'arrivent pas à comprendre pourquoi certaine expression ne se traduit pas mot-à-mot et pourquoi dans la langue-cible elle semble totalement différente, pour ne pas mentionner les jeux de mots, les allusions et références historiques etc. Dans le cas des jeunes humains la solution est plus simple : on doit enseigner à ces étudiants des notions de civilisation, études culturelles, coutumes et comportements. Une éventuelle « éducation » des ordinateurs devrait, par contre, impliquer au moins quelques niveaux supplémentaires qui doivent préparer le terrain des études culturelles : ceux qui concentrent la perception du monde, les analogies, les métaphores, le fonctionnement du langage - des choses évidentes pour tout être humain.

Cependant, l'intelligence humaine (notamment celle des étudiants) a besoin elle-même de tout un arsenal de connaissances sur la culture de la population qui se sert de la langue-source pour espérer pouvoir traduire/interpréter le plus fidèlement possible le discours-source. Nous touchons ainsi la question plus générale à laquelle fait référence le titre de cet article : comment expliquer à un ordinateur certains comportements (et discours) humains et comment pourrait-il les traduire après les avoir compris ? En parallèle (tâche tout aussi complexe), comment expliquer aux étudiants les mêmes choses ?

C'est à ce niveau qu'intervient l'utilité des cours et des enseignants d'études culturelles. Dans les conditions du fonctionnement spécifique des universités actuelles, les méthodes utilisées pour sensibiliser les étudiants impliquent parfois le recours à des solutions moins conventionnelles, mais qui se révèlent d'une efficacité inattendue. Parmi ces méthodes, selon l'expérience des années d'enseignement, nous avons eu l'occasion de découvrir une approche qui se sert des clichés et stéréotypes culturels. À première vue, une méthode amusante et divertissante qui permet une approche plus agréable des contenus concernant les coutumes culturelles, traditions, comportements. Au fil du temps, cependant, la question des stéréotypes culturels se révèle être un terrain toujours plus miné, au point où l'on peut mettre en question son utilisation dans un avenir plus éloigné.

Cette étude procèdera donc en dressant un état des lieux de l'enseignement des études culturelles à l'université, notamment en se servant de la thématique des stéréotypes ethniques, suivi d'une réflexion sur les limites de la compréhension de l'IA face à ces domaines et d'une étude de cas très révélatrice des écueils rencontrés dans la communication avec (et à travers) les ordinateurs. Il est important toutefois de préciser que cette étude vise surtout à soulever des questions pertinentes et stimulantes et moins à en apporter des réponses – souvent inaccessibles dans l'état actuel des choses.

## II. L'enseignement des études culturelles à l'université à travers les stéréotypes ethniques : enjeux, méthodes et débats

L'ENSEIGNEMENT DES études culturelles en milieu universitaire vise à analyser la production, la diffusion et l'interprétation des cultures dans un contexte globalisé. Parmi les thèmes centraux abordés dans ce domaine, les stéréotypes ethniques occupent une place essentielle en raison de leur impact sur les représentations collectives et les dynamiques de pouvoir. Notre démarche vise à explorer la façon dont l'enseignement universitaire des études culturelles mobilise les stéréotypes ethniques à des fins pédagogiques, les défis posés par cette approche et les perspectives pour un enseignement critique et nuancé.

*Les stéréotypes ethniques*, en tant que grille de lecture des relations sociales, sont des représentations simplifiées et souvent caricaturales de groupes humains en fonction de leur origine. Selon Lippmann (1922), ils constituent une forme de « pensée économique » permettant de structurer la réalité sociale à partir de catégories prédéterminées. Stuart Hall (1997) rappelle que ces constructions sont liées aux rapports de pouvoir et participent à la reproduction des inégalités. Ces stéréotypes influencent non seulement la perception des groupes ethniques, mais aussi les dynamiques de discrimination et d'inclusion sociale.

Dans le contexte universitaire, les stéréotypes ethniques sont souvent abordés à travers une approche critique, mettant en évidence leur construction historique et leur instrumentalisation par divers acteurs sociaux et politiques (Said, 1978). L'objectif est de déconstruire ces représentations pour favoriser une compréhension plus nuancée des identités culturelles et des interactions interculturelles. La pédagogie universitaire met en avant des méthodes d'analyse approfondies permettant aux étudiants de mieux cerner ces mé-

canismes et de comprendre comment les stéréotypes participent à la formation des identités collectives et des hiérarchies sociales.

Quant aux *méthodes d'analyse* utilisées dans le cadre universitaire, l'enseignement des études culturelles mobilise différentes approches pour analyser les stéréotypes ethniques.

L'*analyse médiatique* consiste à examiner la représentation des groupes ethniques dans les médias, permettant aux étudiants d'identifier les stéréotypes récurrents et leurs effets sociaux (Fiske, 1993). En comparant différents médias et périodes historiques, les étudiants peuvent comprendre l'évolution des narratifs culturels et leur impact sur l'opinion publique.

L'*analyse historique*, quant à elle, retrace l'évolution des stéréotypes à travers le temps, mettant en lumière leur fonction dans la construction des identités nationales et des relations de pouvoir (Bhabha, 1994). Cette approche permet d'examiner comment les préjugés ethniques ont été mobilisés dans des contextes historiques particuliers, comme la colonisation, la migration ou les conflits internationaux.

L'*approche comparative* met en évidence la variabilité des stéréotypes et leur dépendance aux contextes socio-historiques (Gilroy, 1993). Les mêmes groupes ethniques peuvent être perçus différemment selon les pays, les époques et les perspectives idéologiques. Cette comparaison permet de relativiser les représentations et d'encourager une lecture critique de ces images, en montrant qu'elles ne sont pas naturelles, mais socialement construites.

L'enseignement des études culturelles à travers les stéréotypes ethniques constitue donc un outil pédagogique puissant pour sensibiliser les étudiants aux dynamiques culturelles et sociales. En diversifiant les méthodes d'enseignement et en intégrant des approches plus interactives et inclusives, il est possible d'encourager une meilleure compréhension des enjeux liés aux représentations ethniques et de former des citoyens plus critiques et conscients des réalités culturelles contemporaines.

### III. Enseigner les études culturelles à l'IA

L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE est de plus en plus intégrée dans nos sociétés, influençant divers domaines comme l'embauche, l'application de la loi, la santé et les médias. Cependant, cette technologie soulève des questions critiques sur la façon dont elle perçoit et reproduit les stéréotypes ethniques. Un défi majeur consiste à enseigner à l'IA à reconnaître, éviter et corriger ces biais afin d'assurer une prise de décision équitable et impartiale. En dépit de son potentiel à améliorer l'efficacité et l'accessibilité des services, l'IA peut aussi perpétuer des inégalités si elle est mal conçue ou entraînée sur des données biaisées. Il est donc crucial d'examiner les origines des stéréotypes ethniques, la façon dont ils se manifestent dans les systèmes d'IA et les méthodes qui peuvent être mises en place pour limiter leur impact.

D'un point de vue cognitif, les humains utilisent des raccourcis mentaux, appelés *heuristiques*, pour traiter l'information rapidement. Ces heuristiques conduisent à des généralisations et à des stéréotypes. Lorsqu'elles sont intégrées dans les bases de données qui alimentent l'IA, ces généralisations peuvent être amplifiées. Par exemple, les bases de données utilisées pour la reconnaissance faciale peuvent contenir une surreprésentation de certains groupes ethniques, ce qui peut entraîner des performances inégales de l'algorithme en fonction des groupes analysés.

Les conséquences des stéréotypes ethniques vont au-delà de la perception individuelle. La discrimination algorithmique peut ainsi avoir des répercussions sur l'emploi, les opportunités éducatives et même l'accès aux services financiers.

L'un des phénomènes les plus inquiétants aujourd'hui concerne l'apparente capacité de l'IA à reproduire et à propager ces stéréotypes. Les systèmes d'IA apprennent à partir de données historiques, ce qui signifie qu'ils peuvent absorber et reproduire les biais présents dans ces données. Par exemple, des algorithmes de reconnaissance faciale ont montré des taux d'erreur significativement plus élevés pour les personnes d'origine africaine ou asiatique que pour les individus de type européen. De même, les modèles de langage peuvent intégrer des associations stéréotypées entre certains groupes ethniques et des caractéristiques particulières, associant certaines ethnies à des professions spécifiques ou à des comportements déterminés.

Les systèmes d'IA sont particulièrement vulnérables à ces biais, car ils manquent de capacité à remettre en question les prémisses sous-jacentes aux données qu'ils utilisent. Contrairement à un humain, un algorithme ne peut pas contextualiser ou critiquer l'information qu'il traite. Si une IA est entraînée sur des données biaisées, elle continuera à reproduire ces biais de manière systématique et, dans certains cas, à les renforcer.

Plusieurs stratégies et méthodes peuvent être mises en place pour limiter la propagation des stéréotypes ethniques dans l'IA et d'en corriger la perspective culturelle. Tout d'abord, il est essentiel de *diversifier et améliorer les bases de données*. Une représentation équilibrée des différents groupes ethniques dans les données d'entraînement permet de réduire les distorsions.

L'utilisation d'*approches d'apprentissage adaptatives*, où les modèles sont ajustés en fonction des erreurs observées, constitue une autre stratégie efficace. Enfin, *la transparence et la régulation* jouent un rôle clé. Il est important que les systèmes d'IA soient soumis à des normes éthiques strictes, garantissant que leurs décisions soient compréhensibles et justifiables.

Les stéréotypes ethniques constituent donc un défi complexe pour l'Intelligence Artificielle, car ils sont enracinés dans les données et les modèles d'apprentissage. Bien que l'IA ne soit pas intrinsèquement biaisée, son entraînement sur des données historiques biaisées peut conduire à des résultats discriminatoires. Une IA plus équitable et plus transparente est possible si certains principes humanistes sont intégrés dans son développement et son déploiement.

## IV. Études de cas – les guides touristiques « du xénophobe » et quelques polémiques dans la presse

### Présentation générale des Guides du xénophobe

**D**epuis les années 1990, la collection *The Xenophobe's Guide to...* a conquis les rayons des librairies avec des titres provocateurs, un ton humoristique et une préention affichée de décrypter les particularités culturelles des nations. Ces guides, traduits en plusieurs langues, revendiquent une volonté de faire rire tout en éduquant, en offrant une caricature des traits nationaux à travers le prisme de l'autodérision et de l'ironie. Mais, dans un monde de plus en plus sensible aux enjeux identitaires et aux discriminations culturelles, quelle est la portée réelle de ces ouvrages ?

Cette série est publiée par Oval Books, maison d'édition britannique fondée en 1994. Elle regroupe des dizaines de petits ouvrages d'environ 100 pages chacun, décrivant les habitudes, valeurs, travers et traits distinctifs de différentes nations ou groupes culturels. Le ton est volontairement léger, avec une présentation humoristique et subjective. Le titre lui-même joue sur le mot « xenophobe » – renvoyant à la peur ou au rejet de l'étranger – dans une intention ironique assumée. Chaque livre est généralement rédigé par un auteur issu du pays concerné, ce qui semble donner à ces ouvrages un certain niveau de légitimité dans leur ton moqueur. La clé du succès de cette collection réside ainsi dans un équilibre subtil entre provocation et tendresse, ironie et véracité perçue.

Cependant, une telle approche, même lorsqu'elle est teintée d'humour, soulève de nombreuses interrogations sur sa pertinence dans le contexte contemporain. Là où elle pouvait sembler innovante et audacieuse dans les années 1990, elle paraît aujourd'hui datée, voire inadaptée, face à l'évolution des sensibilités culturelles. La multiplication des voix marginalisées, la valorisation des récits multiples et la remise en cause des stéréotypes exigent une lecture critique plus poussée. De plus, les transformations technologiques et médiatiques ont changé la manière dont les publics accèdent à l'information sur les cultures étrangères.

Au-delà du simple divertissement, ces guides servent souvent de premier contact avec une culture étrangère, notamment pour les voyageurs d'affaires, les étudiants internationaux ou les expatriés. Cette fonction pédagogique déguisée les positionne à mi-chemin entre le manuel de savoir-vivre et la satire culturelle. En ce sens, ces ouvrages mobilisent la fonction identitaire de l'humour : ils renforcent les frontières symboliques entre « nous » et « eux », tout en désamorçant la tension par la moquerie. Mais cette dynamique peut aussi devenir problématique lorsqu'elle renforce des préjugés ou invisibilise des réalités sociales plus complexes. En somme, leur portée est double : ils influencent la perception d'une culture étrangère tout en offrant un miroir déformant aux membres de cette culture.

**P**ARMI LES problématiques soulevées par ces guides, il faut tenir compte du fait que l'humour utilisé repose souvent sur l'ironie, l'exagération et la généralisation. Cette stratégie peut certes favoriser une lecture distanciée et amusée, mais elle présente aussi des risques, notamment celui de diffuser un racisme latent par le biais de descriptions offensantes.

L'ironie peut être perçue différemment selon les cultures et les lecteurs. Ce qui semble inoffensif pour un public britannique (familiers du « *tongue-in-cheek humour* ») peut être lu comme une attaque pour d'autres, moins accoutumés à ce registre. Ainsi, des lecteurs issus de groupes historiquement stigmatisés peuvent y voir la perpétuation de clichés coloniaux, raciaux ou classistes.

Certains critiques ont dénoncé ces guides comme étant le reflet d'un « racisme acceptable », maquillé par l'humour et la connivence culturelle (Miller, 2015). Or, cette approche peut mener à une légitimation insidieuse des stéréotypes, surtout lorsque les lecteurs ne saisissent pas le second degré.

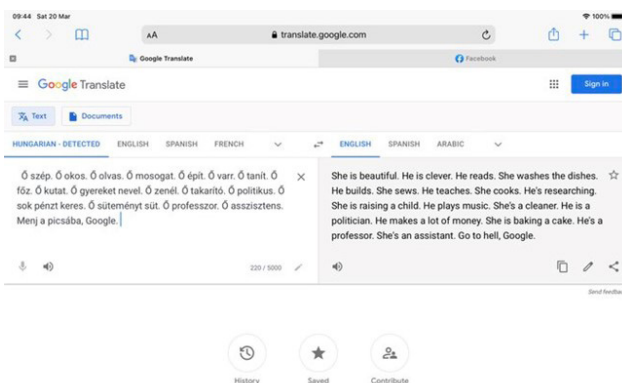
Par ailleurs, les guides sur des cultures extra-européennes – comme *The Xenophobe's Guide to the Japanese* ou *to the Chinese* – tendent à exotiser ces sociétés, en réduisant des dynamiques culturelles complexes à des comportements jugés « bizarres » ou « déroutants ». Cela entretient une vision orientaliste au sens d'Edward Said (1978), où l'Autre est défini par sa différence irréductible, souvent fantasmée. Tout cela pose des questions quant à la validité

de leurs généralisations, surtout lorsque l'on constate un nombre d'incohérences et de problèmes méthodologiques.

L'absence de pluralité interne est frappante : les sociétés sont présentées comme homogènes, cohérentes et statiques. Les différences régionales, de classe, de genre, d'origine migratoire ou de génération sont largement ignorées. En outre, l'approche comparative implicite de ces ouvrages – « comment les Italiens diffèrent des Britanniques » ou « pourquoi les Français sont si différents » – repose sur une vision culturaliste et essentialisante. Elle réduit les comportements sociaux à des « traits nationaux », sans tenir compte des structures économiques, historiques ou politiques qui les façonnent. Par ailleurs, ces ouvrages sont écrits en anglais, souvent par des auteurs britanniques ou américains, pour un lectorat occidental. Le point de vue occidental est rarement remis en question.

Pour conclure, les *Xenophobe's Guides* occupent une place particulière dans le paysage éditorial : à l'heure de la diversité croissante, des mobilités multiples et des crises identitaires, il est crucial de repenser la manière dont on parle des cultures. L'humour peut être un allié, mais seulement s'il est associé à une réelle complexité narrative et à une conscience critique.

Pour ce qui est des clichés et stéréotypes dans un contexte plus large de communication, il est utile de revenir brièvement sur quelques-unes des tendances de l'Intelligence Artificielle (ou plus exactement des outils de traduction automatique) qui semblent manifester des comportements (certes, involontaires pour le moment) qui cependant laissent transparaître beaucoup de choses sur les locuteurs des langues traduites, ainsi que sur leurs traditions, pratiques, comportements - parfois non conformes aux nouvelles conventions sociales. Nous soulignons ainsi le cas fascinant de la traduction automatique depuis des langues qui ne marquent pas grammaticalement le genre des noms/pronoms – vers des langues qui l'indiquent. On a observé ainsi, il y a quelques années, que lors de la traduction du magyar vers l'anglais, la (non)intelligence artificielle a décidé selon certains critères implicites (sur lesquels nous reviendrons) que certaines activités seront traduites avec un actant désigné par le pronom féminin « she », et d'autres avec celui masculin, « he ». Sans trop de surprise, les activités attribuées au genre féminin et celles attribuées au masculin se superposaient avec des conceptions très traditionnelles sur les rôles de genre. Or, ces décisions prises par les ordinateurs étaient le plus souvent fondées (comme on le sait sur le fonctionnement actuel des traducteurs automatiques) sur des statistiques de pratiques locutoires et d'occurrences simultanées de certaines séries ou combinaisons de termes.



Nous nous retrouvons donc devant l'utilisation des stéréotypes comme un point de départ dans des débats avec les étudiants sur les habitudes de comportement d'une population donnée, dans notre cas, les Français. En théorie, tout cela à l'air innocent et amusant, sans poser de problème particulier pour le professeur qui les propose. Des événements relativement récents

rattachent toutefois cette méthode d'enseignement aux polémiques les plus acharnées (et toxiques) du moment concernant l'oppression, le racisme etc.

Il s'agit du cas d'un politicien australien John Barilaro, avec des origines italiennes, qui a appelé en justice un journaliste politique de Youtube, et par la suite l'entreprise Youtube elle-même, pour une série de vidéos où le journaliste faisait des remarques visant ses origines : « Shanks comparait Barilaro à Mario de la franchise de jeux vidéo « Super Mario » et disait qu'il prenait son énergie des spaghetti ». Les émissions concernées présentaient évidemment surtout des critiques de la corruption du politique et des affaires l'impliquant, mais celui-ci a fini par accuser le journaliste de racisme, parmi d'autres.

Un autre cas fascinant, impliquant un choix de termes qui a produit des effets disproportionnés est celui de l'écrivaine Mercedes Lackey, âgée de 75 ans, à laquelle on a retiré le prix littéraire Nebula – pour littérature de science-fiction – qu'on venait de lui décerner, pour avoir utilisé le terme « colored people » au lieu de « people of color ». On peut imaginer une situation où la faute reviendrait au traducteur/interprète et le scandale serait déclenché par sa maladresse (ou simplement le manque d'informations actualisées) concernant les dernières pratiques discursives acceptables. Il est bien plus facile à imaginer le cas où la traduction vers une langue-cible autre que l'anglais produirait un seul syntagme pour les deux variantes (dont l'une est hautement offensante et l'autre acceptable).

Nous devons donc changer de perspective sur l'utilisation des clichés et stéréotypes dans l'enseignement. Il est désormais évident que dès que l'on prononce le terme « stéréotypes » en 2025, la première signification que l'on y associe est celle de « racisme ». Il semble toutefois que certains stéréotypes peuvent être considérés tantôt comme amusants, tantôt comme offensants. Il est important d'ouvrir un débat au niveau international, interculturel et inter-linguistique sur les critères très différents selon lesquels on peut établir ces distinctions subtiles, et surtout de la façon dont on pourra les appliquer dans le fonctionnement de l'IA.

## **V. Perspectives et limites de l'enseignement des études culturelles dans le développement de la compréhension de l'IA**

**N**OTRE PRATIQUE de l'enseignement des études culturelles et des traductions à l'université (niveau licence et master) s'est enrichie – depuis quelques années – avec la découverte de l'utilité et du potentiel pédagogique d'une approche qui parte (en première année) de la présentation des mythes fondateurs de l'identité nationale, pour arriver (à partir de la deuxième année) à la présentation du spécifique culturel à travers les clichés véhiculés autant par les médias du pays concerné que par ceux des autres pays.

Pourtant, cette approche repose sur quelques notions qui se retrouvent aujourd'hui au centre d'une remise en question souvent agressive. Cette remise en question de notions comme « identité nationale », « génie national », « âme du peuple » n'est pas nouvelle (École des Annales, etc.), mais c'est l'agitation médiatique autour de celles-ci qui est sans précédent.

Il faut souligner d'emblée un amalgame que l'on retrouve de plus en plus souvent dans le discours publique et qui concerne des distinctions qui semblaient aller de soi auparavant : par exemple le fait que l'on ait le droit (moral ?) de critiquer des idéologies, mais non des appartenances ethniques, raciales, etc. Aujourd'hui, on se retrouve avec des idéologies religieuses devenues intouchables, des remises en question rangées parmi les tabous, etc.

Il est donc impératif d'ouvrir un débat sur l'utilité des clichés dans l'enseignement des études culturelles qui soit structuré selon plusieurs directions de réflexion : y a-t-il des stéréotypes acceptables? Lesquels et dans quelles conditions ? L'enseignement doit-il les évacuer intégralement ou peut-il les utiliser comme outil pédagogique, sujet de débat ou point de départ dans une réflexion inter- et transculturelle ? Tout stéréotype (négatif et positif) doit-il être rejeté ?

Quels seraient les critères – pour un professeur d'études culturelles/civilisation qui tenterait d'utiliser la présentation des stéréotypes comme outil pédagogique – pour décider lesquels sont acceptables ou non ? Pour le moment, la pratique actuelle nous permet d'observer plusieurs critères, plus ou moins implicites qui guident les décisions discursives : on part le plus souvent de la différence entre les peuples des pays colonisateurs et ceux des pays colonisés. On peut ainsi ironiser les pays colonisateurs, mais il est offensant de mentionner des clichés concernant les pays ou populations colonisées.

Une autre question pertinente concerne la chronologie des rapports de colonisation. Jusqu'à quelle date dans l'histoire peut-on prendre la décision de considérer un pays comme victime plutôt qu'auteur de l'oppression ? Comment procéder dans le cas où la situation change dans une direction diamétralement opposée (lorsqu'un pays devient de colonisé – colonisateur, l'inverse ou d'autres variantes) ? On dispose ainsi de nombreux exemples - dans les deux sens – d'anciens empires coloniaux qui sont considérés aujourd'hui plutôt comme des pays opprimés, comme la Chine, la Turquie etc.

D'autre part, il est important d'observer le plus rapidement possible si les critères changent en cours de route, d'une année à l'autre, au gré des tendances idéologiques. Dans cette situation est-ce que l'on risque, en tant qu'enseignant, de se faire accuser de xénophobie en utilisant des stéréotypes pendant les cours, même de façon critique et dans une perspective fondée sur la déconstruction? Doit-on renoncer à tout stéréotype ou seulement à certains stéréotypes ?

Cette situation semble d'autant plus importante dans le cas de l'enseignement en France, en tant que société multiculturelle héritière d'un passé colonial. Pour l'enseignement roumain, le modèle français peut constituer une importante source d'inspiration et de bonnes pratiques, grâce à la situation de la culture française sur une position intermédiaire entre celle des États-Unis (bien plus concernée par les polémiques interculturelles) et celle de la Roumanie (l'Europe de l'Est en général) située à l'autre bout du spectre, une société qui n'a pas encore assumé son passé esclavagiste xénophobe etc.

□

## Note

1. <http://rodnebrooks.com/agi-has-been-delayed/> - dans son article il affirme explicitement qu'il ne s'attend pas à ce que l'on atteigne l'AGI avant les années 2200-2300.

## Bibliographie

- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. University of Minnesota Press.
- Barocas, S., Hardt, M., & Narayanan, A. (2019). *Fairness and Machine Learning: Limitations and Opportunities*. MIT Press.
- Beaud, S. & Noiriel, G., *Races et sciences sociales. Essai sur les usages publics d'une catégorie*, Agone, Paris, 2021.
- Benjamin, R. (2019). *Race After Technology: Abolitionist Tools for the New Jim Code*. Polity Press.
- Berthelot, M. (2018). *Les biais algorithmiques: Entre discrimination et opportunité*. CNRS Éditions.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.
- Binns, R. (2018). « Fairness in Machine Learning: Lessons from Political Philosophy ». In *Proceedings of the 2018 Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*.
- Caliskan, A., Bryson, J. J., & Narayanan, A. (2017). « Semantics Derived Automatically from Language Corpora Contain Human-like Biases ». In *Science*.
- Cossio, M. (2025). *A Comprehensive Taxonomy of Hallucinations in Large Language Models*, Arxiv, Cornell University Press.
- Dastin, J. (2018). « Amazon Scraps Secret AI Recruiting Tool That Showed Bias Against Women ». In *Reuters*.
- Dyer, R. (1997). *White: Essays on Race and Culture*. Routledge.
- Fassin, D. (2009). *Les nouvelles frontières de l'inégalité: Les répercussions de l'ethnicisation des politiques publiques*. La Découverte.
- Fauconnier, G., (2008). *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities* (avec Mark Turner), Cambridge University Press.
- Fiske, J. (1993). *Media Matters: Everyday Culture and Political Change*. University of Minnesota Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Gilroy, P. (1993). *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. Harvard University Press.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage Publications.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Joubert, P. (2017). *Intelligence artificielle et société: Les enjeux éthiques*. Presses Universitaires de France.
- Laurent, B. (2021). *L'algorithme et le néant: Comment l'intelligence artificielle façonne nos vies*. Seuil.
- Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*. Harcourt Brace.
- Rubino, R. (2011). *Traduction automatique statistique et adaptation à un domaine spécialisé*. Thèse soutenue à l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Mehrabi, N., Morstatter, F., Saxena, N., Lerman, K., & Galstyan, A. (2021). « A Survey on Bias and Fairness in Machine Learning ». In *ACM Computing Surveys*.
- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of Oppression: How Search Engines Reinforce Racism*. New York University Press.

- O'Neil, C. (2016). *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*. Crown Publishing Group.
- Shapiro, L. (2019) *Embodied Cognition*, Routledge
- Shojaee, P. et alii. (2025). *The Illusion of Thinking: Understanding the Strengths and Limitations of Reasoning Models via the Lens of Problem Complexity*. <https://ml-site.cdn-apple.com/papers/the-illusion-of-thinking.pdf>.
- Suresh, H., & Gutttag, J. V. (2021). « A Framework for Understanding Unintended Consequences of Machine Learning » *Communications of the ACM*.
- Vilmer, J.-B. (2020). *Éthique de l'intelligence artificielle*. PUF

### **Abstract**

#### Teaching Cultural Studies to the AI: The Use of Ethnic Stereotypes as a Didactic Tool

The most recent stages in the development of AI made it obvious that it still can't understand human behavior and mores. For the applied languages teacher, this reminds of the situation of human students starting to study a new culture: it's often useful to start with the existing stereotypes and then deconstruct them. Could this be also applied in the education of the AI, or would it just reinforce the stereotypes?

### **Keywords**

cultural studies, AI, stereotypes, applied languages, didactic tools