

# Les stéréotypes dans le *récit de vie* : un contenu d'apprentissage incontournable dans l'approche interculturelle en Didactique des Langues-Cultures

Florence Windmüller  
Georg-Simon-Ohm Hochschule, Nürnberg



**Résumé :** *en didactique des Langues-Cultures étrangères, les récentes méthodologies prennent en considération l'approche interculturelle plutôt que la seule description de savoirs culturels sur la culture étrangère. C'est du moins ce que les spécialistes de la question annoncent dans les ouvrages théoriques depuis plusieurs années, ainsi que bon nombre de concepteurs de manuels de langue dans la présentation des principes didactiques de leur méthodologie. Les « méthodes » de l'approche interculturelle envisagent toutes une « décentration » de l'apprenant face à sa culture maternelle par le biais de l'emploi pédagogique de la notion de « représentation » et, corollairement, d'une réflexion et d'un travail sur les « stéréotypes ». Néanmoins, la réalité est tout autre quand on entreprend d'analyser les objectifs et les contenus interculturels dans les manuels de langue, puisqu'elle s'avère une absence d'apprentissage dans ce domaine. Toutefois, il existe des recherches menées en sciences humaines susceptibles d'être développées en tant qu'outils didactiques spécifiques de l'approche interculturelle. Nous pensons ici aux sources orales de l'histoire, comme « les récits de vie ».*

*Dans cet article, nous traiterons les points suivants : la présentation et l'état des lieux des fondements de l'approche interculturelle suivie d'une étude de ces fondements en méthodologie.<sup>1</sup> La seconde partie de l'article repose sur quelques principes essentiels relatifs à la construction de l'approche interculturelle, tels le choix des supports didactiques, suivie d'un exemple d'exploitation pédagogique à partir d'un « récit de vie ».*

**Mots-clés :** *Interculturel, stéréotype, conflits historiques franco-allemands, méthodologie, interaction, support didactique, authenticité, récit de vie*

**Abstract :** *in the teaching of intercultural matters, recent methodologies take into account understanding the Other; rather than solely describing cultural knowledge of the foreign culture. At least so have specialists been announcing in theoretical works for several years now, along with many authors of handbooks in presenting the didactic principles of said handbooks. All methods of the intercultural approach contemplate "de-centering" the learner vis-à-vis their*

*native culture, via the pedagogic use of the notion of "representation", and, as a corollary, by considering and working on "stereotypes". Nevertheless, the scene is completely different when one analyses the intercultural objectives and content of language handbooks, where in fact there is an absence of learning about this field. However, some human sciences research could be developed so as to become specific didactic tools within the intercultural approach. Oral sources of history, such as "life stories", come to mind in this regard.*

*In this article, we will discuss the following points: the presentation and state-of-play of the fundamentals of the intercultural approach followed by a study of these fundamentals in the methodology. The second part of the article is based on several essential principles related to building an intercultural approach, such as the choice of didactic materials, as well as providing an example of the pedagogic use of a "life story".*

**Key words :** *Intercultural, stereotype, Franco-German conflicts, methodology, interaction, didactic material, authenticity, life story*

## **1. La compétence interculturelle en Didactique des Langues-Cultures : rappel**

Si la notion d'*interculturel* apparaît en France dans les années 1970, ce n'est seulement qu'en 1980 qu'elle s'impose en didactique des langues avec la naissance de *l'approche interculturelle*.<sup>2</sup> Nous la définirons comme la rencontre entre les membres de cultures différentes qui contraint les individus à prendre conscience de ce qui constitue leur propre culture de référence. C'est en effet sur la connaissance du système de référence de la culture maternelle que repose la compréhension d'une culture étrangère. L'objectif de cette nouvelle approche tend vers la découverte des cultures étrangères au moyen de « regards croisés » qui privilégient le respect de l'altérité. Toutefois, la notion d'*interculturel* est fort complexe. Les définitions se succèdent et se diversifient selon le contexte disciplinaire dans lequel elles sont employées et, concernant la didactique des langues en particulier, quand il s'agit de définir les pratiques de classe pour développer chez l'apprenant une *compétence interculturelle* et la priorité accordée à l'objectif d'apprentissage : communication fonctionnelle ou compréhension d'une culture étrangère?

Selon le CECR<sup>3</sup> la *compétence interculturelle* renferme cinq composantes que je résumerai ici brièvement :

- *La composante ethnolinguistique* consiste en la capacité d'adapter et de gérer les règles sociales dans un comportement communicatif, afin de réussir toute situation de communication avec son interlocuteur.
- *La composante actionnelle*, de type pragmatique, repose sur l'acquisition d'un savoir faire fonctionnel dans une culture étrangère dans le but de pouvoir répondre à des besoins matériels et relationnels.
- *La composante relationnelle* concerne l'acquisition d'attitudes positives d'ouverture et d'intérêt vers l'Autre étranger lors d'interactions verbales, ce qui suppose la maîtrise des compétences verbales appropriées.
- *La composante interprétative* est relative à l'interprétation et à l'explication de la société étrangère par les apprenants, afin de pouvoir rendre compte de sociétés dont ils ne partagent pas les référents ni les normes.
- *La composante éducative ou interculturelle* est d'ordre déontologique. Elle concerne l'obligation éducative d'amener les apprenants à des comportements positifs au contact de membres d'une culture étrangère. Cette composante doit agir sur les représentations et attitudes négatives des apprenants, susceptibles d'engendrer des réactions ethnocentriques et d'intolérance. Il s'agit pour l'enseignant d'adopter une démarche réflexive sur les comportements négatifs et d'en déceler la nature et l'origine.

C'est cette dernière composante dont il est fait le plus souvent référence dans l'acquisition de la *compétence interculturelle* en méthodologie et à laquelle nous allons nous intéresser dans notre étude.

Rappelons que la *compétence interculturelle* est une démarche qui tend vers la compréhension et la reconnaissance des cultures dans leur diversité en s'appuyant sur une approche cognitive du système de références maternelles de l'apprenant. L'acquisition de cette compétence se fonde sur la découverte des mécanismes arbitraires qui entraînent l'adhésion aux valeurs de la culture source. Il s'agit, sur le plan didactique et méthodologique, de développer des capacités de compréhension (de l'Autre et de soi), de réflexion, de décentration et de relativisation (en mettant l'accent sur la pluralité, l'hétérogénéité et, corollairement, sur l'altérité), et d'interprétation (reconnaissance des valeurs et des référents socioculturels des cultures mises en présence). Toujours d'un point de vue didactique, l'approche interculturelle se concentre sur l'analyse des dysfonctionnements des systèmes culturels à travers l'identification de malentendus, de la prise de conscience des critères implicites de classement de la culture maternelle, etc.

Cette approche de la culture-sujet est une démarche interactionniste et formative qui puise sa méthodologie à partir de la transposition didactique de différentes disciplines et méthodes. En didactique des langues-cultures, c'est surtout

l'approche par les auto- et hétérostéréotypes issue des sciences sociales, que les apprenants abordent la culture étrangère.

Le chapitre suivant nous éclairera sur le rôle central que joue le stéréotype dans l'enseignement/apprentissage des langues et dans l'acquisition d'une *compétence interculturelle*, en particulier.

## **2. Les stéréotypes culturels en Didactique des Langues-Cultures**

### **2.1 Définition du stéréotype**

Nous devons à Walter Lippmann l'introduction de cette notion dans son ouvrage *Opinion publique* en 1922. Il définit par ce terme les images qui diffusent le rapport que nous avons au réel. Ces images, représentations toutes faites, schèmes culturels préexistants, nous aident à filtrer la réalité ambiante. Ces derniers sont nécessaires à la vie en société car, sans eux, nous serions dans l'incapacité d'examiner en détail tout ce que nous appréhendons (au sens large du terme), si nous ne l'avons reporté au préalable à une généralité. Cette réflexion a donné lieu à de nombreux travaux en psychologie sociale qui soulignent le caractère réducteur du stéréotype. Celui-ci peut ainsi favoriser une vision schématique et déformée de l'Autre et conduire à des préjugés<sup>4</sup>. Beaucoup de définitions vont dans ce sens, mais le stéréotype renferme aussi une fonction constructive, étant donné que nous avons besoin de reporter des images figées et rigides à des modèles préexistants pour régler nos comportements et agir. Ainsi, la démarche qui consiste à simplifier et à généraliser de manière parfois excessive est indispensable au processus cognitif.

### **2.2 Le traitement du stéréotype en classe de langue dans l'acquisition de la compétence interculturelle**

Les stéréotypes transmettent des représentations qui nous permettent de catégoriser ce que nous ne connaissons pas et nous confine par là même dans un sentiment de sécurité partagé socialement. Par conséquent, au contact d'une culture étrangère, il est important que l'apprenant se pose des questions et accepte des informations susceptibles de venir annihiler les stéréotypes. Il est donc indispensable, non seulement d'assumer les stéréotypes et de les traiter en didactique des langues, mais de démonter cet « obstacle épistémologique » (L. Porcher : 1986). Le stéréotype est révélateur du groupe qui catégorise, et non de celui qui est catégorisé, et c'est la raison pour laquelle il est essentiel de le relativiser au risque qu'il ne se transforme en préjugé durable.

Pour effectuer ce renversement, l'approche interculturelle doit entreprendre un travail de décentration et de relativisation des représentations des apprenants

à travers des démarches d'exploitations pédagogiques spécifiques. Ce point sur la démarche pédagogique à adopter est particulièrement crucial pour l'enseignant souhaitant travailler l'approche interculturelle. Elle est soulignée dans de nombreux travaux toujours réitérés sur ce sujet. Citons, à titre d'exemple, D. Coste : « *L'enseignement des langues étrangères ne devrait pas tenter de fournir une représentation des autres cultures mais devrait s'efforcer de doter l'apprenant de moyens de compréhension et d'analyse des pratiques et des significations culturelles rencontrées* ». (D. Coste, 1994 : 117-118). En effet, la culture n'est pas un objet clos et ne peut être limitée à la composition de savoirs et de faits culturels à transmettre au risque de voir les représentations des apprenants se « fossiliser ». Et pourtant, si nous nous penchons sur le jeu des « regards croisés » que nous mentionnions plus haut, force est de constater qu'il est souvent restreint à une procédure comparative, présentée comme l'approche légitime de la démarche interculturelle et qui entraîne inéluctablement une banalisation de la notion de *compétence interculturelle*.

Nous allons nous pencher dans le chapitre suivant sur quelques exemples concrets de l'approche interculturelle, telle qu'elle est utilisée en méthodologie en contexte d'enseignement exolingue.

### **3. Objectifs et contenus interculturels dans les manuels de FLE**

Pour des raisons quantitatives, nous résumerons notre analyse au résultat d'une étude de quelques manuels de FLE pour apprenants germanophones.<sup>5</sup> Les manuels présentent quatre types d'approche communs :

- La transmission de savoirs culturels sur la culture cible
- Le comparatisme culturel
- L'approche co-culturelle
- L'approche interculturelle

En raison du sujet traité dans le présent article, nous traiterons uniquement l'approche interculturelle.

#### **3.1 Les objectifs (inter)culturels dans l'approche méthodologique annoncés par les auteurs**

Les informations suivantes constituent un résumé des objectifs mentionnés dans l'introduction des manuels.

##### *Facettes 1 et 2 (1998-1999)*

L'approche culturelle fait l'objet d'une partie « *civilisation* » présentée sur une ou deux pages qui complètent « *les éléments interculturels évoqués dans une leçon* ».

Les auteurs ont mentionné sous la rubrique « *Une découverte active de la civilisation* » les thèmes suivants :

- donner de la France une image contrastée.
- proposer une civilisation active à partir d'un fait de civilisation qui s'accompagnera systématiquement de tâches à accomplir : les apprenants sont amenés à prendre connaissance d'informations et à en faire la synthèse.
- effectuer un va-et-vient constant entre la culture étrangère et la culture maternelle, car la confrontation avec une langue, une culture étrangère est aussi et avant tout l'occasion d'apprendre beaucoup sur soi.

Lors d'un entretien, un des auteurs a souligné que « l'accent est mis sur l'aspect interculturel dans la méthode, on présente un aspect de la France, mais on le met en rapport avec le même aspect en Allemagne », de même que « la découverte de l'autre passe par la découverte de soi et la relativisation de sa propre culture ».

Quant à la démarche d'apprentissage, les auteurs ont souhaité négliger l'aspect représentatif de la culture étrangère et favoriser des activités pédagogiques suscitant des réactions de la part des apprenants. Le même auteur souligne encore : « *chercher des faits, interpréter des statistiques, pour qu'il y ait une discussion, et en plus, comparaison : „Et dans votre pays, comment ça se passe ?“, Pour qu'il y ait toujours ce retour sur soi, pour comparer, c'était notre visée interculturelle* ». Ces activités se déroulent en langue maternelle dans les premières unités.

### *Facettes plus* (niveau 3) (2001)

Les thèmes culturels portent sur des faits de société, des événements politiques, culturels et sociologiques qui constituent la matière à enseigner. Nous notons que les auteurs annoncent « *un travail permanent sur l'interculturel* ».

### *Pont Neuf 1 et Pont neuf 2* (1996-1998)

Ils suivent les mêmes objectifs. Ajoutons :

- l'apport d'informations sur la vie quotidienne et les coutumes, la littérature, les arts, etc.
- l'ouverture sur d'autres cultures étrangères autres que la culture française.

Dans ces manuels la dimension culturelle ne fait pas l'objet d'une partie indépendante. Elle est intégrée aux unités thématiques.

En résumé, nous retenons dans la formulation des objectifs :

- la présentation d'une France contemporaine et vivante, plutôt que des images touristiques et folklorisantes.

- une démarche d'apprentissage active à partir de la prise de connaissance d'informations culturelles sur la France.
- une approche comparative entre la culture cible et la culture source.
- une réflexion sur l'identité culturelle de l'apprenant.

### Voyages 1 (2006)

Il n'est fait aucune mention de la culture étrangère dans l'introduction de la méthode. Toutefois, tout comme dans les manuels cités précédemment, le livre du professeur est ponctué d'informations touristiques et anthropologiques que l'enseignant pourra transmettre aux apprenants. Les informations touristiques sur trois régions françaises et francophones font l'objet d'un jeu dont le but est la révision des actes de parole des unités antérieures. C'est ainsi que les auteurs introduisent la fonction de ces trois unités thématiques. Quant à la dimension co-culturelle dans la perspective actionnelle, aucune indication n'est donnée. Il est cependant précisé que dans la perspective actionnelle les apprenants sont considérés « *comme des acteurs sociaux qui utilisent leurs compétences dans un contexte aussi authentique que possible. La langue étrangère n'est pas utilisée à des fins linguistiques, mais comme moyen pour réaliser une tâche spécifique dans une situation de communication réelle* ». Il est aussi souligné que l'objectif visé par les tâches d'apprentissage est un objectif non linguistique (obtenir certaines informations, par exemple), car les ressources langagières utilisées sont uniquement le moyen d'atteindre l'objectif.

### 3.2 Quelques exemples de contenus « types » de l'approche interculturelle dans les manuels

Voici quelques exemples : au niveau 1 et 2, nous constatons la présence d'activités sur les hétéro-stéréotypes. Un exemple : les apprenants prennent connaissance des représentations qu'un journaliste français a sur l'Allemagne. Celui-ci énumère : *la bière, la charcuterie, la pâtisserie, les voitures puissantes, la vitesse illimitée sur les autoroutes, etc.* Le document proposé est un document fabriqué à partir duquel aucune approche pédagogique n'est avancée. C'est sur l'initiative de l'enseignant que des activités pédagogiques pourront être effectuées. Autre exemple : dans une unité sur le « *savoir vivre* », on demande aux apprenants de *se mettre à la place d'un Français qui vient pour la première fois en Allemagne.*

Comme nous l'annonçons au début de cet article, il existe une véritable problématique autour de la notion d' « *interculturel* » et nous avons pu observer sa concrétisation dans l'analyse des manuels nationaux de FLE en Allemagne. L'approche interculturelle dans l'enseignement des langues s'appuie sur les recherches en sciences sociales (cf. supra) grâce auxquelles les concepts d'*ethnocentrisme*, de *relativisation* ou encore de *décentration* ont été introduits. Les

auteurs des manuels sont conscients de l'importance de ces concepts qu'ils mentionnent tous dans la présentation de leur méthode/manuel. Toutefois, le sens que la notion d'*interculturel* recouvre dans les manuels annihile la notion opératoire du concept qui porte, rappelons-le, sur une démarche réflexive axée sur l'autre et avant tout sur soi-même. Or, dans les manuels, plutôt que d'être orienté vers l'acceptation de l'Autre et vers la compréhension mutuelle par des activités visant à démonter et démontrer les mécanismes de la subjectivité culturelle, le concept d'*interculturel* revêt la signification de *culture comparée* s'appuyant sur la culture-objet. La confusion entre les deux notions donne lieu à des abus de langage dans la présentation des objectifs tels que « *un point de vue interculturel sur la civilisation* », « *civilisation interculturelle* », « *éléments interculturels* » ou encore « *comparaisons interculturelles sur les différentes occasions d'inviter chez soi* » (sic).

En ce qui concerne les activités sur les hétéro-stéréotypes, l'absence de la culture source comme culture de référence et comme culture d'apprentissage, de même que l'absence de démarche réflexive, conduisent à des artefacts d'apprentissage. Dans l'exemple cité plus haut concernant la prise de l'identité française par un apprenant allemand, nous sommes amenées à nous poser les questions suivantes : dans quelle situation le Français se trouve-t-il ? Comment l'apprenant débutant peut-il se mettre à la place d'un Français ? Dans quelle mesure est-il au courant des habitudes françaises pour pouvoir les comparer aux habitudes allemandes ? Et surtout, comment penser comme un Français confronté à des indices culturels allemands ? Si l'objectif de l'exercice est éventuellement de répertorier les différences nommées par l'enseignant dans des activités antérieures, il s'agit pour l'apprenant d'exprimer mécaniquement les erreurs culturelles contraires à celles décelées dans l'exercice précédent. Il est alors manifeste que cette démarche ne vise pas la prise de conscience des erreurs culturelles, de leur origine, dans le but de mieux les saisir, les comprendre et les manipuler, mais l'entraînement à l'expression orale. Il est encore trop tôt pour le savoir, mais il faut espérer que la nouvelle approche méthodologique, *l'approche actionnelle*, intégrera l'acquisition de la compétence interculturelle dans les tâches d'apprentissage. L'avenir nous le dira...

### **3.3 Les conséquences didactiques de l'absence de l'approche interculturelle**

Force est de constater que les objectifs et les contenus interculturels illustrent parfaitement l'axiome selon lequel langue et culture sont inséparables, ce qui, en d'autres termes, dénonce tout à fait le manque de prise en considération didactique qui leur est témoigné.

Les objectifs interculturels déclarés dans la présentation des méthodes font figure de préceptes, mais disparaissent et se fondent dans les contenus linguistiques

et communicatifs des unités thématiques. En conclusion, les manuels ne reposent sur aucune réflexion didactique ni aucune démarche méthodologique propre à l'approche interculturelle. Une didactisation des objectifs culturels et interculturels est inexistante, ce qui implique *ipso facto* la non reconnaissance, voire l'annihilation de la notion de **compétence interculturelle**. Cet état de fait n'est pas nouveau, mais il faut admettre que l'inertie méthodologique actuelle confère à la compétence de communication le statut d'objectif privilégié dans les manuels de français.

Ce que nous constatons, en premier lieu, est le peu d'influence que les orientations théoriques de l'approche culturelle et interculturelle des trente dernières années ont eu sur les méthodologies utilisées de nos jours. Citons, à titre d'exemple, quelques ouvrages-phares dans ce domaine, comme *L'enseignement de la civilisation française* (A. Reboullet, 1973), *Enseigner une culture étrangère* (G. Zarate, 1986) ou encore, *Vers une pédagogie interculturelle* (M. Abdallah-Preteceille, 1986). En outre, les objectifs socioculturels amorcés par les travaux du Conseil de la coopération culturelle depuis les années soixante sont aussi évincés des manuels de français. Ils ont pourtant fait l'objet d'une étude approfondie pour le CECR et ont été publiés en 1997 dans l'ouvrage de référence de M. Byram, G. Zarate, G. Neuner, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage des langues* dans lequel les auteurs proposent des objectifs culturels qui reposent sur une typologie de compétences indispensables aux échanges interculturels. Depuis, bien d'autres ouvrages théoriques ont paru.

Il en est de même pour les disciplines extra linguistiques des Sciences Humaines, telle la sociologie, l'anthropologie, la Nouvelle Histoire dont les recherches pourraient faire l'objet d'approches pédagogiques qui aideraient à comprendre dans quelles mesures la dimension interculturelle constitue un objectif indispensable à l'enseignement/apprentissage des langues.

Si les auteurs de manuel nationaux de FLE se sont intéressés, sur le plan théorique, à la dimension interculturelle, ils se sont davantage penchés sur les travaux menés dans les sciences sociales plutôt qu'à ceux menés dans les disciplines proches de la linguistique. Ceci tend à souligner la tendance actuelle avec laquelle les intervenants pédagogiques semblent se référer de plus en plus à un ensemble interdisciplinaire plus vaste, ce qui est louable. C'est ainsi que les didacticiens en viennent à remettre en cause quelques postulats épistémologiques relatifs aux contenus culturels qui tendent à dépasser les savoirs d'ordre culturaliste au profit de la connaissance de l'Homme.

Néanmoins, l'attention croissante portée vers de nouvelles orientations scientifiques novatrices n'a pas encore comblé l'absence d'apprentissage interculturel. Cette constatation nous montre que la confrontation des idéologies, des disciplines de référence, ou encore des enjeux politiques au sein des institutions, constituent un réel obstacle à l'évolution de la Didactique des Langues-Cultures. Mais il existe

aussi un autre obstacle, d'ordre affectif, qui repose sur les relations historiques entre les cultures étrangères.

C'est au cœur de ce domaine particulier et délicat que l'apprentissage interculturel trouve toute sa raison d'être et que des contenus et des supports spécifiques peuvent être développés dans le groupe classe.

## **4. Vers une construction de l'interculturel**

### **4.1 La prise en compte des stéréotypes historiques**

L'unification européenne est un enjeu historique qui repose sur une prise de conscience de l'altérité. Toutefois, bien des conflits historiques dans le passé ont engendré des représentations, voire des stéréotypes ou des préjugés sur les pays voisins aux nôtres. Il est alors pertinent de se poser la question de l'influence que les événements historiques ont eu sur les représentations de l'un, Français, et de l'autre, Etranger, par exemple. L'histoire de l'union européenne est ponctuée de conflits et de trêves qui fonctionnent sur le mode dialectique du « je » avec/ou contre « l'autre ».

Un bon exemple de la naissance des stéréotypes culturels dus aux événements du passé nous est fourni par la littérature (mais aussi par les recherches sur l'imagologie et l'approche sociocritique). Dans le procédé de lecture, le lecteur est confronté au stéréotype à partir du moment où il rapporte ce dernier à un modèle collectif préétabli. Si ce n'est pas le cas, si le stéréotype ne renvoie pas à une image déjà familière, le lecteur ne l'identifiera pas. Ainsi, prenons l'exemple de la littérature patriotique qui suivit la défaite de 1870, dans laquelle l'Allemand est présenté de manière à ce que le lecteur trouve dans la description faite l'image du militaire rude, ivrogne, goinfre et destructeur. Ce dernier incarne l'image qui s'est imposée après la guerre franco-prussienne.

Ce qui est surtout intéressant dans ces préjugés (plutôt que « stéréotypes »), c'est de les comparer à ceux qui étaient d'usage quelques années plus tôt au début du XIX<sup>ème</sup> siècle :

« [...] L'allemand sort volontiers de son pays ; il y reçoit volontiers l'étranger. C'est le plus hospitalier des hommes [...] L'autrichien, le Souabe, si maltraités par nos soldats, pleuraient souvent au départ du Français [...] », *Jules Michelet, Introduction à l'Histoire universelle, 1831.*

« [...] Cet ami [...] était un bon gros Allemand, homme de goût et d'érudition, homme de pipe surtout, ayant une belle, une large figure nurembergeoise, au front carré, bien découvert, et décoré de quelques cheveux blonds assez rares. Il offrait le type des enfants de cette pure et noble Germanie, si fertile en caractères honorables, et dont les paisibles mœurs ne se sont jamais démenties, même après sept invasions. L'étranger riait avec simplesse, écoutait attentivement, et buvait

remarquablement bien, en paraissant aimer le vin de Champagne autant peut-être que les vins paillés de Johannisberg [...] », *Balzac, L'auberge rouge, La Comédie humaine, 1842-1848*.

« [...] Les habitants des villes et des campagnes, les soldats et les laboureurs, savent presque tous la musique [...]. Les poêles, la bière et la fumée de tabac forment autour des gens du peuple en Allemagne, une sorte d'atmosphère lourde dont ils n'aiment pas à sortir [...] », *Me de Staël, De l'Allemagne, 1823*.

L'Allemagne naïve, paisible et métaphysique est l'Allemagne qui s'est forgée au XIX<sup>ème</sup> siècle et qui est à l'origine de l'image de l'Allemagne romantique que les Français ont encore de nos jours à côté de celle engendré par les guerres franco-allemandes. C'est surtout l'ouvrage de Madame de Staël qui est le plus représentatif de la vision idéalisante de l'Allemagne : le « bon sauvage » romantique, aux mœurs provinciales. L'auteure y voit les Allemands profonds, sûrs et loyaux, aimant la musique et la paix. Ils sont droits, ingénus, car l'équité était de règle sous l'Ancien Régime.

Nous découvrons ainsi que le stéréotype est en fait activé par le lecteur en rapport avec ses connaissances « encyclopédiques » et sa *doxa*, son appartenance culturelle.

Faisons un test. A la lecture des citations suivantes, le lecteur du présent article sera-t-il en mesure de reconnaître la culture productrice du stéréotype annoncé ?

« Les Allemands sont des ivrognes invétérés. [...] Comment voulez-vous représenter un Allemand, sinon ivre, surtout s'il n'aime ni la musique ni les femmes ».

« Si les Allemands sont portés sur la boisson, c'est pour deux raisons : 1) parce qu'habitant dans une région froide, ce sont des hommes chauds, 2) les Germains sont sociables ; c'est pourquoi ils ne dédaignent pas boire ».

A la lecture de ces citations, on pourrait penser qu'il s'agit ici aussi d'hétérostéréotypes. Il s'agit en fait d'autostéréotypes. La première citation est de Luther, la seconde de Melanchton. La première exprime un stéréotype négatif, la seconde un stéréotype positif. Ces autostéréotypes nationaux nous apprennent qu'ils ont contribué à la formation ou à la transmission de préjugés dans l'image qu'ils ont donnée de certains groupes nationaux.

A l'époque de Luther, les Allemands étaient considérés comme buveurs et grossiers. Beaucoup de personnes faisaient la différence entre le vin (bienfait de Dieu) et la bière (boisson des ivrognes). L'idée répandue était que l'ivrognerie avait été importée de France et les Espagnols, quant à eux, étaient d'avis qu'ils subissaient « l'ivrognerie allemande »...

Trois siècles plus tard, l'origine française était encore d'actualité :

« Vraiment l'ivrognerie est la grande maladie nationale en France [...] Sans doute voit-on à Londres plus d'ivrognes qu'à Paris, mais il y a à cela une raison particulière. Le travailleur anglais ne boit pas de tout une semaine, ou avec modération, mais le samedi lorsqu'il a reçu sa paie hebdomadaire, il se lance dans une orgie effrénée [...] A Paris, il est très rare que les gens s'enivrent assez pour perdre leur bon sens, mais ils boivent sans discontinuer, ils s'intoxiquent peu à peu [...] J'ai pu constater [...] que dans ce pays tout écolier – fille aussi bien que garçon – emporte un flacon de vin pour se « revigorer » pendant les récréations [...] », *M. Nordau, 1878, Aus dem wahren Milliardenlande (Trad.)*.

L'auteur a écrit ces lignes en 1878, époque qui donna naissance à des jugements négatifs et généraux sur la France comme réplique aux auteurs français qui avaient fortement critiqué l'Allemagne après la défaite française de 1870. Bien entendu, à d'autres moments de l'Histoire commune franco-allemande, on trouvera ces mêmes stéréotypes envers les Allemands...

Il est aussi intéressant ici de constater qu'un stéréotype peut aussi naître d'une « coutume » socioculturelle qui n'est pas pratiquée dans le pays de celui qui émet le stéréotype : si le travailleur anglais boit avec modération en semaine, c'est aussi que jusqu'en 2007 les heures d'ouverture des pubs en Angleterre étaient très strictes. Quant au vin, il était la boisson quotidienne de la population française. D'ailleurs, au vingtième siècle, dans les années cinquante, beaucoup d'enfants buvaient du vin coupé avec de l'eau. Pensons aussi au vin en tant que boisson médicinale. Il suffit de lire diverses versions du « Petit Chaperon rouge » pour découvrir que dans bon nombre de pays où le conte a été traduit, la fillette apporte du vin à sa grand-mère... Que dirait la *doxa* aujourd'hui ?

Les stéréotypes se font et se défont au cours des siècles, des années, selon l'évolution des relations politiques et culturelles, ou encore des bouleversements économiques entre les pays. Il faut aussi ajouter qu'un stéréotype né de relations conflictuelles peut aussi engendrer une image négative envers la culture qui la produit et devenir à la fois un hétéro- autostéréotype propres aux deux cultures avec une différence sémantique considérable. La citation suivante, par exemple, connote l'image de l'Allemand discipliné... et du Français désorganisé...

« Ce qu'il faut confesser très haut, c'est qu'en 1870, nous avons été battus par l'esprit scientifique (...), nous nous sommes brisés contre la méthode d'un peuple plus lourd et moins brave que nous, nous avons été écrasés par des masses manœuvrées avec logique, nous nous sommes débandés devant une application de la formule scientifique à l'art de la guerre, sans parler [...] d'une discipline plus grande, d'un emploi plus intelligent des voies ferrées [...] », *Emile Zola, Le roman expérimental, 1872*.

## 4.2 Authenticité du support et du comportement dans l'interaction lecteur-texte

Nous comprenons alors aisément pourquoi la notion de *stéréotype* s'avère féconde dans les recherches sur l'interculturel et que son étude est un atout majeur dans l'éducation des apprenants d'une langue et d'une culture étrangère.

Pour continuer sur notre exemple de l'enseignement/apprentissage du FLE en Allemagne, il semblerait que le stéréotype se limite à une simple mention et qu'il soit évincé sur le plan méthodologique. Le stéréotype de l'Allemand en France, ou du Français en Allemagne, est l'image collective qui en découle et l'ensemble des traits caractéristiques qui lui sont attribués. Cette composante cognitive du stéréotype doit devenir un moyen d'analyse pour l'apprenant, si l'on souhaite que ce dernier comprenne pourquoi, comment et par qui cette image a été engendrée. Ainsi, il apprendra dans quelles mesures le stéréotype renferme aussi une composante affective (tel le préjugé) et comportementale (la discrimination) : si un Français considère l'Allemand comme rigide et dépourvu d'humour, cela relève du stéréotype, s'il lui manifeste de l'hostilité, cela relève du préjugé, et le fait de lui refuser sa collaboration dans son équipe, constitue un acte de discrimination. Certes, cet exemple n'est plus actuel concernant une personne originaire d'Allemagne, mais il l'a été. Aujourd'hui, ce sont d'autres étrangers qui sont critiqués ou rejetés en raison de leur appartenance culturelle. Néanmoins, des enquêtes contemporaines ont dévoilé que bon nombre d'enfants français n'apprenaient pas l'allemand au collège en raison d'un grand-père ou arrière grand-père qui cultive une aversion farouche envers les Allemands (bien qu'il n'ait parfois pas fait la guerre). Il apparaît souvent, dans ces cas là, que ces personnes aient assimilés les Allemands aux Nazis. Le stéréotype apparaît alors comme une construction imaginaire qui ne reflète en rien le réel.

Nous sommes d'avis qu'un des meilleurs moyens d'acquérir une *compétence interculturelle* en milieu d'enseignement/apprentissage exolingue consiste à mettre à jour les stéréotypes dans l'activité de lecture.<sup>6</sup> Ce qui est particulièrement pertinent pour nous ici, c'est l'idée que si un texte dénonce des stéréotypes, des valeurs ou des marques identitaires, il ne sera perçu par le lecteur que grâce à la *compétence culturelle* et *intertextuelle* de celui-ci, ce qui ne l'empêchera pas, toutefois, de se méprendre en raison de son âge, sa culture ou de l'époque dans laquelle il vit. Ainsi, le lecteur dans son activité de lecture a la capacité d'appréhender les schèmes stéréotypés, l'interprétation et la raison des pensées d'un auteur, s'il possède au préalable les moyens stratégiques pour les déchiffrer. Loin de la théorie américaine de la « Nouvelle Critique » qui met l'accent sur l'analyse textuelle et l'interprétation « normée » de l'enseignant, le lecteur devient coproducteur de sens au moyen de l'information biographique et de l'interaction entre le texte et lui. C'est alors que de nouvelles possibilités de rencontre entre deux cultures peuvent s'ouvrir.

C'est une des raisons pour lesquelles l'approche interculturelle ne peut se passer de doter l'apprenant de moyens et de supports d'apprentissage spécifiques dans la construction de la *compétence interculturelle*. L'enseignant/le concepteur de manuel doit concevoir la culture étrangère comme la compréhension de comportements, de valeurs, d'attentes, etc. de la culture maternelle et de la culture étrangère dont les apprenants doivent prendre conscience. Les supports pédagogiques doivent être en mesure de développer la conscience interculturelle et aider les apprenants à être plus ouverts au concept d'*altérité*, ce qui implique la mise en œuvre d'un ensemble de stratégies cognitives que les apprenants utiliseront dans diverses tâches et activités pour la classe. C'est ce que nous appelons « l'authenticité du processus », par laquelle l'apprenant a le moyen de réagir à un texte, d'y apporter sa propre interprétation, ses propres idées.

## **5. L'utilisation du *récit de vie* dans l'acquisition de la compétence interculturelle de l'apprenant de langue-culture**

Ce n'est qu'à partir des années 1980 que les « témoignages oraux » ont acquis une reconnaissance archivistique et scientifique officielle en Histoire, mais d'autres disciplines des sciences humaines et sociales se sont penchées sur le sujet. Ces sont les linguistes, philologues et dialectologues qui ont eu les premiers l'idée de procéder à l'enregistrement de témoignages oraux et qui ont élaboré les premières méthodes d'enquêtes. L'expression « récit de vie » a supplanté le terme de « histoire de vie » en sociologie il y a une trentaine d'années ; le premier terme autorisant la distinction entre l'histoire vécue d'une personne et le récit qu'elle peut en faire. Il s'agit d'une technique d'entretien au cours de laquelle un chercheur demande à une personne de lui raconter son expérience vécue, en partie ou en totalité.

Je ne développerai pas ici les études menées en ethnosociologie ou en Histoire (entre autres) sur les recherches concernant les « récits de vie », les « entretiens » ou « témoignages oraux », ni sur les techniques d'enquêtes et d'analyse. Je ne suis pas spécialiste dans ce domaine et je préfère renvoyer le lecteur à la consultation d'ouvrages spécialisés. Le fait est que mes recherches sur l'interculturel en Didactique des Langues-Cultures, ma propre histoire vécue et celle de ma famille, m'ont « naturellement » amenée à m'intéresser au « récit de vie ». Je suis intimement convaincue qu'il est un passage obligé dans l'étude des stéréotypes dans le cadre de l'apprentissage d'une Langue-Culture et qu'il est essentiel que les didacticiens se penchent sur le moyen d'élaborer une méthode de recherche relative à l'exploitation pédagogique du « récit de vie ».

### **5.1 Les documents didactiques : le choix du support pédagogique**

Des outils préconisés dans l'approche interculturelle en classe de langue sont le texte littéraire, ou encore les citations historiques, tels les exemples cités au

chapitre 4.1. Toutefois, une description est fiable si elle permet au lecteur de se distancer et de se méfier des évidences. Sans le lecteur, le texte n'est rien d'autre qu'une série de signes. Seul le lecteur et ses connaissances préalables et ses interprétations personnelles donnent du sens au texte.

Ce dernier doit alors présenter des situations conflictuelles ou contradictoires qui amèneront à des lectures plurielles et contenir des « regards croisés » de la part de l'auteur, du lecteur ou encore des personnages. Le texte littéraire, par ses caractères intrinsèques et sa complexité, répond à ces critères. Mais le choix du texte est crucial. Une autobiographie, par exemple, dans laquelle l'auteur s'efforce de rédiger l'histoire de sa propre vie en totalité, va la considérer rétrospectivement de manière subjective, car il la connaît de l'intérieur. De la même manière, une biographie, aussi objective soit-elle, dépend toujours du point de vue de son auteur incarnant sous une forme ou sous une autre son époque, son groupe social. Dans les deux cas, l'auteur doit reconstituer des faits (archives, correspondance), puis les relier par des interprétations. C'est cela qui donne sens au texte.

Il en va différemment dans l'utilisation du « récit de vie » en tant que support d'apprentissage.

Rappelons qu'il y a « récit de vie » quand une personne raconte à une autre personne un épisode de son expérience vécue (et ceci est aussi valable dans un contexte non scientifique). Il s'agit d'une narration complétée par d'autres formes de discours : description, explications, jugements, etc. dans un entretien. Cette différence est primordiale. C'est la narration à l'intérieur d'un entretien qui caractérise le « récit de vie ». Cette conception ethnosociologique est importante, car elle permet de distinguer le « récit de vie » de la chronique ou encore de l'autobiographie. En résumé, le « récit de vie » tend vers une improvisation sans avoir recours à des documents archivés et se fonde sur la remémoration des principaux événements, tels qu'ils ont été vécus, mémorisés et totalisés, et s'efforce d'en discerner les enchaînements diachroniques. Travailler à la reconstruction des structures diachroniques de « récits de vie », c'est prendre progressivement conscience de l'impact des phénomènes historiques collectifs et des processus de changement social sur les parcours biographiques (C. Wright Mills, 1967).

Nous allons présenter dans le chapitre suivant un extrait de « récit de vie » et les critères à retenir pour une exploitation dans l'approche interculturelle par les stéréotypes.

## 5.2 Présentation du corpus

### 5.2.1 Origine

L'exemple que je propose ici est une modeste démonstration qui m'a été suggérée par ma situation de témoin involontaire de récits oraux. Cette « amorce » de

contenu et cette forme de support didactique méritent, à mon avis, d'être complétées par d'autres témoignages semblables se rapportant au même sujet en France et en Allemagne, du moins dans le cadre qui nous préoccupe ici, et de faire l'objet de recherches conceptuelles qui contribueraient à l'élaboration méthodologique de l'approche interculturelle.

Je suis née d'un père allemand resté en France après la seconde guerre mondiale et d'une mère française élevée dans un village de la Somme, plusieurs fois occupé par l'armée allemande et anglaise. Depuis ma plus tendre enfance, j'ai toujours été « confrontée » aux témoignages oraux de mes parents ou de ma famille, oncles et tantes, Français et Allemands, qui ont vécu des expériences divergentes pendant la seconde guerre mondiale. A l'âge adulte, alors que j'ignorais qu'il existât des recherches sur les sources orales en Sciences humaines et sociales, j'ai pris conscience du fait que ces témoignages oraux spontanés toujours récurrents faisaient partie du patrimoine culturel national et j'étais d'avis qu'ils devaient être collectés, comme les Historiens l'avaient fait auprès des anciens combattants, par exemple. Je trouvais qu'il était aussi primordial que les témoignages à caractère autobiographique donne aussi la parole aux gens ordinaires oubliés de l'Histoire. Je sais depuis que cette littérature a connu un énorme succès.

Sans connaître alors mes intentions concernant la collecte de témoignages oraux, je décidai, il y a quelques années, de recueillir quelques témoignages qui, aujourd'hui, s'avèrent féconds dans ma profession d'enseignant-chercheur. Ce qui m'a attiré, c'est à la fois le référentiel factuel et subjectiviste dans lequel les témoignages s'inscrivent dans l'histoire du passé et qui, corollairement, présentent une dimension heuristique et herméneutique non négligeable dans l'approche didactique qui nous intéresse.

### 5.2.2 L'entretien

Cet entretien a été motivé par un épisode anecdotique de mon enfance. Madame B (qui a désiré garder l'anonymat) me racontait régulièrement et volontiers les « épisodes » qu'elle avait vécus dans son village pendant la seconde guerre mondiale, alors qu'elle était adolescente. Un jour, je proposai à Madame B de m'entretenir avec elle sur un sujet ayant trait à son vécu. Mon objectif était de diriger son récit en un entretien semi-directif dans le but d'objectiver les représentations que Madame B avait développées envers les Allemands et les Anglais depuis ses contacts avec l'armée allemande et anglaise.

L'entretien a été enregistré sur magnétophone en 2004. Il est reproduit ci-dessous sans le mode de la transcription pour des questions de lisibilité. Par contre, c'est le récit oral et de sa transcription qui ont été soumis aux apprenants.

*Entretien avec Madame B, 78 ans, résidant à Vignacourt, son village natal  
(Somme)*

I. [Intervieweur] : Veux-tu me raconter comment tu as vécu l'occupation de ton village pendant la seconde guerre mondiale ?

MB. [Madame B] : Volontiers. Et après tu me raconteras ce que tu fais en Allemagne. Il y a longtemps que l'on ne se s'est pas vues. Ça te plaît de vivre en Allemagne ?

I. : Oui, beaucoup.

MB. : Moi, ce qui me plaît, c'est la propreté, partout. Y a pas un papier par terre et j'ai vu une fois que les gens balayaient leur trottoir un vendredi. Qu'est-ce que c'est propre ! Ils étaient déjà comme cela pendant la guerre.

I. : Tu veux dire qu'ils balayaient ?

MB. : (rires). Non, bien sûr ! Je veux dire qu'ils étaient propres sur eux et disciplinés. Jamais un bouton qui pendait ou un soldat débraillé. Je me souviens un jour d'un officier qui a envoyé un soldat faire une marche jusqu'à Saint-Vaast, 10 kilomètres aller-retour avec une musette remplie de pierres, comme ça, parce qu'il avait un bouton de son uniforme de décousu. Et il pleuvait en plus ! C'était pas comme les Anglais, alors !

I. : Comment cela ?

MB. : Parce que les Anglais, ils étaient mal rasés et sales, comme en Angleterre.

I. : Où est-ce que tu as été en Angleterre ?

MB. : J'y suis jamais allée et j'irai jamais. Ce que j'ai vu pendant la guerre me suffit ! En plus, ils étaient fainéants. Quand ils occupaient la maison voisine, ils se disputaient tous les jours pour savoir lequel allait faire les corvées de ménage ! Et pas sympas, avec ça !

I. : Pourquoi ? Ils ont été impolis avec toi ?

MB. : Oh, ils disaient bonjour quand ils nous voyaient dans la rue et surtout quand ils avaient besoin de quelque chose. Ils passaient à la maison quand ils avaient besoin d'œufs ou de lait et souvent, c'était parce qu'ils cherchaient des filles ! Mais la plupart du temps, ils se servaient sans rien demander.

I. : Comment cela sans demander ?

MB. : Je me souviens qu'un jour la forge de mon père avait été réquisitionnée par un officier anglais qui était passé dire à mon père que ses hommes et lui avaient l'intention de passer deux ou trois nuits dans la forge. Quand ils sont repartis, deux chevaux manquaient et la moitié des poules du poulailler aussi. Par contre, quand ce sont les Allemands qui ont réquisitionné la forge, ça ne s'est pas passé comme cela. Un officier est venu nous saluer poliment et a dit qu'il était désolé de

faire notre connaissance dans de telles circonstances, puis, il a expliqué dans un très bon français qu'il avait besoin de nourriture pour ses hommes et qu'il allait envoyer un de ses hommes pour prendre quelques lapins et quelques poules. Il avait aussi dit que si un de ses hommes causait des problèmes pendant leur séjour dans la forge ou venait à nous manquer de respect, mon père devait lui en faire part. Puis il est parti, en s'excusant encore une fois et en mettant cette situation sur le compte de la guerre.

I. : Tu n'as aucun mauvais souvenir des soldats allemands ?

MB. : Aucun. Ils étaient respectueux et amicaux. Je me souviens qu'ils avaient logé dans le café en face de chez nous, chez Joseph. Sa fille, Réjane, était une copine d'école. Un jour, je suis allée la voir et les Allemands venaient de recevoir des colis de Noël avec des gâteaux de Noël, les mêmes qu'on trouve à Aldi maintenant.

I. : Oui, ce sont des *Christstollen*, avec de la pâte d'amande.

MB. : Et ceux-là, pendant la guerre, ils étaient faits maison ! Et bien, ils nous ont demandé de manger le gâteau avec eux et beaucoup pleuraient. Ils pensaient sans doute à leur famille.

I. : Et tes parents ? Comment étaient leurs relations avec les soldats ?

MB. : Ma mère était une Sainte, c'est ce que tout le monde disait d'elle dans le village. Elle avait été gouvernante avant la seconde guerre mondiale dans un château en Angleterre chez des aristocrates et elle parlait couramment anglais. Les Anglais allaient souvent la voir pour des traductions ou pour discuter tout simplement. Un jour, parce qu'elle parlait anglais justement, des Anglais lui ont amené deux aviateurs anglais recherchés par les Allemands. Ils avaient abattu leur avion. Mon père n'a pas voulu, il était mort de peur et ma mère a accepté à l'insu de mon père qui ne s'est jamais douté de rien. Il l'a appris par hasard 25 ans après et il a fait une scène à ma mère en la traitant d'irresponsable ! Bref ! Les soldats ont séjourné une semaine à la cave, mon père avait eu une blessure de guerre et il avait du mal à monter ou à descendre des marches, donc il n'y allait jamais. Bien sûr, mon frère, ma sœur et moi, on savait, mais on n'a rien dit. Un jour, ma mère a fait monter les Anglais dans la maison parce que mon père était parti de toute la journée. Alors qu'on était assis dans la salle à manger, quelqu'un a frappé à la porte. Ma mère a ouvert la porte d'entrée qui était heureusement dans le couloir et les Anglais ont pu vite disparaître dans la cave. Deux Allemands étaient à leur recherche. Ils ont demandé à ma mère qu'elle se devait de signaler quelque chose si elle les voyait au risque d'avoir de gros problèmes. Ils ont fait toutes les maisons comme ça, certaines ont été fouillées, pas la nôtre, va savoir pourquoi ! En tout cas, on a eu de la chance.

I. : Ton opinion à propos des Allemands a changé à ce moment-là ?

MB. : Non. Ils faisaient leur boulot de soldats. Un jour, mon frère a été arrêté par une patrouille allemande, parce qu'il avait réussi à entrer dans le bois d'où

partaient les VI. Il avait 13 ans. Ma sœur, d'un an plus âgée, est partie un jour sans nous prévenir et est allée au camp allemand apporter un panier de provisions pour mon frère. Elle n'a pas cessé de leur demander de libérer mon frère, et qu'il ne fallait pas lui faire de mal, qu'il n'avait rien fait. Les soldats l'ont gentiment renvoyée et ont gardé le panier. Ils ont gardé mon frère quatre jours, pour lui faire les pieds, sans doute. Il n'avait pas été mal traité, par contre, il n'avait jamais eu la nourriture du panier.

I. : Et les relations de ta mère avec les soldats allemands ?

MB. : Ils venaient la voir et parlaient un peu anglais ou français avec elle. Il y avait de jeunes soldats qui n'avaient pas 20 ans. Ils lui racontaient qu'ils devaient aller en Russie. Certains d'entre eux avaient des frères qui y avaient laissé leur vie, que maintenant c'était à eux de partir et qu'ils ne rentreraient pas, eux non plus. Ma mère était très croyante, elle leur a donné des médailles de Saints et ils pleuraient. On ne les a jamais revus.

I. : Tu n'as jamais eu peur ?

MB. : Je ne connaissais de la guerre que ce que je voyais dans mon village. On a eu de bons contacts avec les Allemands, mais je sais aussi qu'ils avaient du fil à retordre avec des résistants et qu'il y avait des exécutions, mais mes parents n'en parlaient pas. Je sais aussi qu'il y a eu plus d'Allemands que d'Anglais qui sont revenus au village 30 ou 40 ans après la guerre. Deux y sont même restés, comme ton père. Il n'a pas eu trop de problèmes, il s'est bien intégré, mais il faut dire qu'il était très serviable, le genre de personne à rendre service à tout le monde. En fait, ce dont j'avais vraiment peur c'était des VI. Je me cachais dans le placard quand j'entendais ce sifflement horrible....

### 5.2.3 L'apport historique du témoignage

Le document donne un aperçu du vécu quotidien d'un témoin direct de la guerre sous l'occupation. L'intérêt ici vient du fait qu'il s'agit d'une personne civile. Le récit nous renseigne donc sur une dimension relationnelle autre que celles qu'ont pu vivre les hommes et les femmes engagés dans une relation de combats militaires. Cette personne a vécu au quotidien, tantôt avec les ennemis de la nation, tantôt avec ses alliés, et n'a porté aucun jugement positif ou négatif en fonction de ces critères, mais en fonction de l'attitude sociale et relationnelle que ces personnes avaient envers les habitants d'un village ou envers eux-mêmes, militaires. Le cas de Madame B est intéressant, car il se veut objectif par sa description factuelle. Son attention aurait pu être de critiquer l'armée allemande et faire des éloges de l'armée anglaise, comme beaucoup d'autres l'ont fait, dans une attitude de patriotisme. Cependant, la description touche ses relations personnelles avec des personnes étrangères à sa communauté et à son aire culturelle, qu'elle n'assimile pas à un groupe bien déterminé de l'époque, sur le plan politique. C'est ce qui amène Madame B à émettre un jugement personnel quelque peu dévié face au

contexte conflictuel de l'époque. Ceci étonnera le lecteur qui s'attendrait plutôt à des commentaires négatifs envers les soldats allemands, et positifs envers les soldats anglais.

C'est ce point qu'il convient de mettre en évidence dans une approche interculturelle auprès des apprenants. L'interprétation que Madame B fait de l'Allemand et de l'Anglais montre qu'il s'agit ici d'un fait lié à l'expérience personnelle qu'elle a eue avec ces hommes. Elle vécut dans un contexte spécifique qui l'amena à juger des différences de comportements d'hommes de deux groupes culturels différents. Cette expérience unique vécue se figea dans sa mémoire et, comme cette expérience n'eut jamais été remise en question, à un autre moment de sa vie, elle engendra des stéréotypes : la propreté en Allemagne et la discipline des Allemands est directement liée à un épisode de l'occupation militaire allemande qui avait marqué Madame B dans sa jeunesse. Cet épisode qu'elle aimait raconter durant sa vie devint pour elle un fait qui donna naissance aux traits de caractère qu'elle développa et qu'elle maintint. Représentation stéréotypée qui correspond au vieil adage populaire selon lequel « *Quand on en a vu un, on les a tous vus* ». Madame B aurait certainement changé d'avis si elle avait eu l'opportunité de connaître des Anglais et l'Angleterre depuis la fin de la guerre, mais rien n'est moins sûr, car les stéréotypes et les préjugés « ont la vie dure », c'est bien connu.

L'image stéréotypée de Madame B de l'Allemand et de l'Allemagne est positive, car c'est cette impression qu'elle a mémorisée. L'Allemand est qualifié de poli, propre et discipliné, alors que l'Anglais est défini comme malhonnête, peu courageux et sale. Jugement discutable, car il peut être confronté à des jugements contraires, plus répandus, dans ce contexte historique dans lequel, encore une fois, les jugements sont généralement portés en fonction de deux paramètres : les alliés, et les ennemis.<sup>7</sup>

Autre trait pertinent dans ce récit, c'est le comportement ambivalent des habitants du village au contact des deux groupes culturels. L'exemple de la mère de Madame B révèle que cette dernière était à l'écoute des soldats allemands à qui elle apportait un peu de réconfort et qu'elle était aussi prête à risquer sa vie et celle de sa famille pour venir en aide aux alliés en difficultés. Ce comportement n'est pas contradictoire, puisque c'est ici la relation humaine, et non conflictuelle, qui est mise en exergue.

Ces quelques réflexions sont suffisantes, à notre avis, pour considérer le témoignage de Madame B comme un document digne d'être soumis à des apprenants de français dans l'acquisition d'une *compétence interculturelle*. En effet, la notion d'*identité narrative* qui se profile ici par le fait d'écouter l'autre se raconter, est un moyen exemplaire de découvrir ses repères identitaires et en même temps d'échapper à la généralisation.

## 5.3 Exploitation pédagogique

### 5.3.1 Les activités spécifiques de l'approche interculturelle : quelques postulats fondamentaux

Nous indiquerons ici quelques propositions d'activités et de tâches à effectuer pour l'exploitation interculturelle du document.<sup>8</sup>

Ces activités sont destinées à des apprenants de français à partir d'une fin de niveau B1 et doivent être menées en langue étrangère, mais aussi maternelle, tant il est vrai que c'est particulièrement dans l'approche interculturelle que la langue maternelle s'avère être un vecteur identitaire incontournable, quand il s'agit d'exprimer des valeurs ou de démonter les mécanismes du stéréotype. La langue maternelle devient dans l'approche interculturelle un moyen d'apprentissage.

Nous sommes parties du principe que toute connaissance de la culture étrangère trouve son point de départ dans les savoirs antérieurs des apprenants, ainsi que dans la perception que l'apprenant a de sa propre culture. La séance pédagogique suivante fait, par conséquent, partie intégrante d'un séminaire qui portait sur l'analyse des stéréotypes culturels avec des étudiants de niveau B2 à l'école supérieure de Sciences appliquées Georg-Simon-Ohm de Nuremberg.

Les supports doivent pouvoir permettre à l'apprenant d'activer les connaissances acquises antérieurement et la réflexion qui s'ensuit doit favoriser les processus de sa conscience interculturelle. En comparant et en opposant les deux cultures, l'apprenant pourra développer sa compréhension de la culture étrangère et considérer la sienne du point de vue de l'autre.

L'acquisition du *savoir être* est un autre point essentiel de l'approche interculturelle. Pour comprendre les schématisations stéréotypées de la culture étrangère, les apprenants doivent être confrontés à des activités dans lesquelles ils devront être en interaction avec la culture étrangère et s'identifier aux membres de cette culture. Les activités ci-dessous visent à comprendre le fonctionnement des stéréotypes, à leur porter un regard critique, de même qu'à amener les apprenants à étudier leur attitude face à l'altérité et à favoriser l'empathie.

### 5.3.2 Proposition d'exploitation pédagogique à partir du récit de Madame B

#### **Introduction** (communication authentique)

#### **- découvrir la notion de *stéréotype culturel***

##### - Activité 1

**a.** A quoi vous font penser les mots/groupe des mots suivant. Répondez sans réfléchir :

- a. La France
- b. Les Français
- c. Des produits français
- d. Des inventions françaises
- e. (Etc.)

**b.** A partir des éléments les plus fréquents dans les réponses du groupe, identifiez le(s) stéréotype(s) qui ressort(ent) le plus et donnez lui (leur) une évaluation : plutôt positif ou plutôt négatif.

**c.** Essayez de rechercher l'origine des réponses données (voyage en France, manuel scolaire, télévision, histoire des relations entre les deux pays, récit d'un ami/parent, livre lu, etc.).

**d.** Faites la même activité en associant des mots/groupes de mots sur votre pays, puis comparez-les aux stéréotypes formulés par des apprenants d'allemand français (projet pédagogique/activité coopérative menés dans deux classes en France et en Allemagne).

#### - Objectifs de l'activité

L'objectif de l'activité est de faire prendre conscience aux apprenants de leurs représentations, mais aussi de celles du groupe-classe. Le second point réside dans la prise de conscience de la présence d'auto-stéréotypes dans la culture maternelle des apprenants. Le troisième objectif est de sensibiliser les apprenants au fait que les stéréotypes ont une origine qui concerne directement la personne qui l'émet et non celle à qui il est destiné. Le stéréotype nous informe sur l'émetteur et non sur le destinataire. Enfin, la comparaison des stéréotypes d'une culture observée d'un point de vue extérieur fait prendre conscience aux apprenants des stéréotypes qu'ils ont eux aussi sur l'autre. Le fait de chercher les origines de telles vues stéréotypées leur donne l'occasion de voir leur propre culture d'un regard critique. Cela leur permet aussi de comprendre comment naissent les stéréotypes et de reconnaître leurs propres schématisations lorsqu'ils sont confrontés à la culture étrangère.

#### - Activité complémentaire 1

Faire travailler les stéréotypes nationaux des deux cultures concernées en étudiant le contenu de témoignages d'étrangers (nombreux sur les blogs) qui transmettent des stéréotypes sur les Français, par exemple. Ils permettront de comprendre en quoi l'on peut penser qu'un stéréotype peut être considéré comme vrai.

#### - Activité complémentaire 2

Découvrir un extrait d'un manuel d'allemand destiné à des apprenants français qui présente une vue stéréotypée de leur propre pays. Présenter des activités qui permettent de dégager les idées schématiques que les étrangers ont de leur

propre culture. Cela amènera les apprenants à remettre en question leur propre schématisation de la culture étrangère. Ils seront ainsi plus aptes à présenter leur culture à des apprenants d'allemand. L'enseignant doit ici penser, dans l'élaboration des tâches relatives au support pédagogique, à des questions qui viennent contredire ou nuancer les informations présentées dans le document.

### **Sensibilisation** (communication authentique)

#### **- Savoir culturel**

##### - Activité 2

Découvrir des faits historiques se rapportant aux conflits franco-allemands à travers les emblèmes nationaux et leurs caricatures.

a. Proposer aux apprenants des caricatures représentant l'image stéréotypée du Français vu par l'Allemand et vice-versa. Ces caricatures historiques pourraient être : *Marianne et Germania*, *Napoléon et Bismarck*, *le Français et l'Allemand moyen* représenté par une baguette pour l'un, par une culotte de cuir ou une bière pour l'autre, *les chapeaux* (bonnet phrygien, bicorne napoléonienne, casque de poilu, casque germain ou de viking, casque à pointe, chapeau tyrolien), etc.

b. Les apprenants essaient de situer les caricatures à un moment de l'histoire franco-allemande.

c. Mettre à la disposition des apprenants des documents tels des exemples de stéréotypes et préjugés dans les citations littéraires (voir chapitre 4.1), ainsi que des documents ayant trait à la naissance des stéréotypes franco-allemands.

##### - Objectifs de l'activité

Il est essentiel, dans une approche interculturelle, d'introduire des activités de réflexion sur l'origine et le fonctionnement des stéréotypes et des clichés. En outre, les caricatures permettent de les aborder de manière ludique à un même niveau de comparaison culturelle. L'activité peut être élargie par la découverte d'emblèmes nationaux caricaturés : *le coq gaulois*, *l'aigle allemand*, *les drapeaux*, *les anciennes pièces de monnaie*, *les billets*, *la croix de Lorraine*, etc. Les aliments et les boissons spécifiques du pays peuvent aussi être étudiés à condition d'explicitier leur présence et leur origine. Certains permettront de démonter la représentation qui s'y attache, tel l'exemple du *croissant* « si français », et pourtant d'origine autrichienne (le croissant a été introduit en France par la reine Marie-Antoinette). L'activité peut aussi être complétée par une approche franco-anglaise, par exemple, dans un souci de dédramatisation.

### **Approche et étude de la naissance du stéréotype** (Pratiques de classe : pratiques des éléments de la langue, communication authentique)

#### **- Savoir être**

- Activité 3 : étude du récit de vie de Madame B.

Déroulement

- a. Parler de ce que les activités précédentes ont appris aux apprenants à propos des relations franco-allemandes en temps de conflits et à propos de la définition du stéréotype.
- b. Lecture du texte et approche pour la compréhension linguistique du texte.
- c. Quel est le sujet évoqué dans le témoignage de Madame B ?
- d. Faire un résumé des différents thèmes abordés par Madame B et leur donner un titre.
- e. D'après le contenu du texte, faire une liste des traits de caractères que Madame B évoque pour parler des soldats allemands et des soldats anglais.
- f. Pourquoi Madame B donne-t-elle aux uns et aux autres ces traits de caractère ?
- g. Quelles sont les raisons de l'origine des stéréotypes que Madame B a développés envers les Allemands et les Anglais ?
- h. Pouvez-vous comparer ces stéréotypes avec ceux rencontrés dans les activités précédentes ? Quelles sont les différences et pourquoi ?
- i. Y a-t-il des choses qui vous surprennent dans le témoignage de Madame B ?
- j. Que veut dire Madame B par « *Ils faisaient leur boulot de soldat* ».
- k. Comment expliquez-vous l'attitude de l'officier allemand et des soldats anglais dans l'épisode sur la réquisition de la forge ?
- l. Que pensez-vous de l'attitude de la mère de Madame B envers les Allemands et les Anglais ?
- m. A votre avis, comment Madame B a vécu l'occupation dans son village pendant la guerre ?
- n. Quelles questions aimeriez-vous lui poser ? Pourquoi ?
- o. Y a-t-il des passages que vous aimez ou que vous n'aimez pas ?
- p. Lire un passage que vous aimez à haute voix à la classe et expliquer pourquoi vous l'avez choisi.
- q. Avez-vous eu connaissance de témoignages d'Allemands ayant vécu pendant la seconde guerre mondiale en Allemagne ou en France ? Racontez ce qu'ils vous ont dit et ce que vous pensez de leur témoignage.
- r. Préparer un entretien avec Madame B, afin de lui poser des questions supplémentaires, ainsi que des explications.
- s. Préparer un entretien avec d'autres témoins français, mais aussi allemands, dans votre entourage.

### Objectifs de l'activité

Ces activités visent l'interaction entre l'apprenant et le texte. Le texte, par le témoignage vécu de Madame B, sera perçu non seulement comme une rencontre avec la culture étrangère, mais aussi comme un épisode historique sur un passé collectif qui concerne les apprenants. L'apprenant est invité à découvrir certains aspects de la vie quotidienne en France pendant la guerre, mais surtout à se faire une opinion de l'interprétation personnelle de Madame B envers les étrangers qui ont occupé son milieu de vie. Corollairement, les représentations que les apprenants auront pu acquérir ou découvrir à l'écrit comme à l'oral sur cette époque, seront remis en cause.

Les questions relatives à l'interprétation et la compréhension des propos de Madame B constituent un dialogue authentique et qui s'applique aussi au sein de la relation des apprenants eux-mêmes. Les points de vue stéréotypés sont exploités pour accroître la compréhension de la culture étrangère à travers le dialogue. Ce type de dialogue ne recherche pas l'apport de connaissances, mais exploite la compréhension de l'apprenant comme support didactique. Grâce à des tâches qui tendent à l'interprétation et le dialogue social en classe, l'apprenant a la possibilité d'entamer un dialogue avec la culture étrangère et sa propre culture. Le fait d'impliquer les apprenants dans la recherche d'informations et d'explications auprès du témoin, de se mettre en quête d'autres témoignages, amène les apprenants à co-agir ensemble de manière naturelle et pragmatique. L'apprentissage dépasse ici l'unique cadre de la *compétence de communication* et relève davantage de la *compétence co-actionnelle et co-culturelle*. En outre, nous pouvons avancer qu'il s'agit là d'une véritable *tâche interculturelle*, puisque l'objectif de la tâche conduit à une attitude basée sur l'altérité et l'empathie, et le contenu à la compréhension de la naissance de stéréotypes et à leur relativisation.

## **6. En guise de conclusion**

L'étude de *l'approche interculturelle* dans les manuels de FLE révèle un manque de cohérence entre la théorie et la pratique dans les objectifs annoncés et leur réalisation pédagogique. Si la culture est bien représentée, elle l'est sur le plan de l'objet culturel, mais non sur le plan du sujet. En effet, une démarche interculturelle se doit de prendre en compte l'identité de celui qui apprend, ainsi que ses besoins culturels. Il est alors primordial de plaider en faveur de l'intégration méthodologique de l'approche interculturelle. Elle constitue l'approche de référence en mesure de former les apprenants vers le respect et la compréhension interculturelle en agissant sur leurs attitudes, leurs idées préconçues et leurs représentations. Développer une attitude positive envers l'Autre implique l'action, la discussion, la négociation et la réflexion. L'approche interculturelle ne peut se passer d'un apprentissage reposant sur ces principes. Aussi, le choix des supports et des contenus à exploiter en classe de langue *in vitro* est fondamental, d'autant

plus quand le contexte d'application de l'approche interculturelle se situe en milieu hétéroglotte.

Par son caractère authentique, interactif, socio-historique et humaniste, le « récit de vie » qui repose sur le témoignage de relations conflictuelles dans l'histoire des hommes et des nations, est un document d'exploitation par excellence. Le témoignage narratif dans le cadre d'un entretien permet aux apprenants de comprendre la naissance ou la persistance de la présence de stéréotypes relatifs aux cultures, en décelant leurs origines, en les remettant en question, en les annihilant au moyen d'une approche qui les implique directement et qui permet de dépasser le caractère figé et irréversible qu'aurait, par exemple, un document (auto-)biographique. En outre, le récit de vie, quel que soit la personne ou le sujet évoqués, peut parfois donner la possibilité aux apprenants d'être en contact direct avec le témoin. L'approche interculturelle peut alors être poursuivie comme une tâche d'apprentissage, *in vivo*, de manière authentique.

## Notes

<sup>1</sup> Nous nous intéresserons aux manuels de FLE (Français langue étrangère) pour apprenants germanophones adolescents et adultes.

<sup>2</sup> C'est en fait « l'approche communicative » et sa notion intrinsèque la « compétence de communication » (D. Hymes) qui a introduit une nouvelle dimension culturelle dans l'enseignement/apprentissage des Langues.

<sup>3</sup> Cadre européen commun de référence (pour les langues).

<sup>4</sup> Le préjugé caractérise surtout l'attitude qu'un individu/groupe adopte envers les membres d'un autre groupe jugé négativement. En fait, si nous comparons le stéréotype au préjugé, ce dernier est plus péjoratif et plus chargé affectivement.

<sup>5</sup> Il s'agit de : *Facettes 1* (1998), *Facettes 2* (1999), *Facettes Plus* (2001) éditions Hueber à Munich ; *Pont Neuf 1* (1996), *Pont Neuf 2* (1998), *Voyages 1* (2006), *Voyages 2* (2007), éditions Klett à Stuttgart.

<sup>6</sup> J'insiste sur la situation *hétéroglotte*, car contrairement à l'enseignement du FLE en France, le FLE à l'étranger s'adresse à un public d'apprenants monoculturels dans sa grande majorité. C'est donc dans ce contexte d'enseignement/apprentissage que la culture source et la culture cible sont « directement » mises en présence.

<sup>7</sup> Ceci est particulièrement vrai dans les films parodiques sur la seconde guerre mondiale dans lesquels l'armée allemande est tournée en ridicule. Je me souviens d'une personne qui s'étonnait du fait que j'avais étudié l'allemand, langue rude et arbitraire. Notre conversation m'amena à découvrir que la personne n'avait jamais fait d'allemand pendant sa scolarisation et que le seul contact qu'elle avait eu avec cette langue résidait dans les ordres militaires entendus dans deux films : *La grande vadrouille* et *le Mur de l'Atlantique* ! Il faut savoir que l'intonation de la langue allemande employée dans ces films est intentionnellement exagérée, afin de lui conférer un attrait négatif, car elle incarne la langue de l'ennemi.

<sup>8</sup> Nous laisserons de côté intentionnellement l'approche des activités linguistiques et communicatives afin de nous concentrer sur le sujet étudié dans cet article. Nous laissons, pour ces mêmes raisons, le choix aux enseignants de mener le déroulement des activités et de décider de la manière dont les apprenants s'acquitteront des tâches à effectuer.

## Bibliographie

Abdallah-Preteille, M. 1986. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : INRP, Publications de la Sorbonne.

Abdallah-Preteille, M. 1999. *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF, Collection Que sais-je ?

Beacco J. C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette FLE, Collection F.

Beacco, J.C. 2006. « Education à la citoyenneté et enseignement des langues : valeurs et instruments ». dans : Actes du séminaire national *lingue e culture : una sfida per la cittadinanza*. Rome : LEND, XXXV<sup>e</sup> année, déc. p. 17-18.

Benadava, S. 1982. *Civilisation et enseignement des langues*, Thèse de Doctorat. Paris III : Université de la Sorbonne Nouvelle.

Byram, M. ; Zarate, G. ; Neuner, G., 1997. *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération Culturelle.

Byram, M. 1992. *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Crédif, Hatier/Didier, Collection LAL.

Byram, M. 2003. *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération Culturelle.

Candau, J. 1998. *Mémoire et identité*. Paris, PUF.

Chabri, J. 1991. « Langue et représentation de l'Autre » dans Les LANGUES MODERNES, n°2. Paris : Nathan, p. 9-15.

Cortes, J. 2000. « Tendances actuelles de la didactique des langues : vers un nouvel humanisme » dans SYNERGIE Brésil, n°1. Santa Catarina : GERFLINT, p. 78-86.

Coste, D. 1994. « Dépendant de la culture et non-dépendant de la culture. Stéréotypes et prototypes. » dans *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues* (1968-1988), Coste, D. (dir.), Paris : Crédif, Hatier/Didier, Collection LAL, p. 117-127.

Demorgon, J. 2004. *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*. Paris : Anthropos.

de Salins, D. 1988. *Une approche ethnographique de la communication. Rencontres en milieu parisien*,. Paris : Hatier-Crédif, Collection LAL.

Faerch, C. ; Kasper, G. 1980. « processes and strategies in foreign language learning and communication » in INTERNATIONAL STUDIES BULLETIN, n°5, p. 47-118.

Galisson, R. 1992. « Institution recherche discipline qualifiée pour promouvoir langues-cultures. Urgent ». Paris III : Document de travail, Centre de documentation de L'ERACLEC.

de Gaulejac, V. ; Legrand, M. 2008. *Intervenir par le récit de vie. Entre histoire collective et histoire individuelle*. Paris : Erès, Collection Sociologie clinique.

Hermes, J.J. 1999. « Das Fremde und das Eigene: Leserperspektive und Erzählperspektive in Short Stories » in Bredalla, L. Delanoy, W. (Dirs.) *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, p. 439-458.

Hu, A. 1999. « Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept » in ZEITSCHRIFT FÜR FREMDSPRACHENFORSCHUNG, 10 (Heft 2). Baltmannsweiler: p. 277-303.

Hymes, D. 1984. *Vers la compétence de communication* [Trad.]. Paris : Hatier/Didier, Collection LAL.

Kaufman, J. C. 1998. *L'entretien compréhensif*,. Paris : Nathan.

Kramersch, C. 1995. « La compétence culturelle de la didactique des langues » dans *Méthodes et méthodologies*, FDM RECHERCHES ET APPLICATIONS, janvier. Paris : Hachette, Edicef, p. 54-69.

Leenhardt, J. ; Picht, R. 1990. *Au jardin des malentendus*. Arles : Actes Sud.

Légal, J. ; B, Delouée, S. 2008. *Stéréotypes, préjugés et discrimination*. Paris : Dunod, Collection les Topos.

Leyens, J.P. ; Yzerbyt, V. ; Schadron, G. 1999. *Stéréotypes et cognition sociale*. Paris : SH Mardaga.

Louis, V. 1996. « Approche socio-anthropologique de la compétence interculturelle » dans *Regards croisés sur le français pour demain*, dans DIALOGUES ET CULTURES, n° 40. Paris : FIPF, p. 109-116.

Lüsebrink, H.J. 2008. *Interkulturelle Kommunikation, Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfert*. Stuttgart: J.B. Metzler.

Marandon, G. et al. 2001. *L'empathie et la rencontre interculturelle*. Paris : L'Harmattan.

- Mills, C. Wright. 1967. *L'imagination sociologique*. Paris : Maspero.
- Morin, E. 2005. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Points, Collection Essais.
- Mrosowski, B. 2003. *Savoir vivre avec les Allemands. Petit guide interculturel*. Paris : L'Harmattan, Collection Allemagne d'hier et d'aujourd'hui.
- Nicklas, H. ; Müller, B. 2006. *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Paysan, C. 2008. *L'amour là-bas en Allemagne*. Paris : Le livre de Poche.
- von Petersdorff, C. 2003. « *Dans ma France, c'était bien autrement* ». *Réflexions sur la mésentente franco-allemande*. Paris : L'Harmattan, Collection Allemagne d'hier et d'aujourd'hui.
- Pierrefort, M. 2001. *J'aimerais aimer parler allemand*. Paris : Anthropos.
- Porcher, L. et al., 1986. *La civilisation*. Paris : Clé interantional.
- Puren, C. 1998. « La culture en classe de langue : « Enseigner quoi ? » Et quelques autres questions non subsidiaires » dans LES LANGUES MODERNES, n°4. Paris : Nathan, p. 40-46.
- Puren, C. 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelle en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle » dans *Les langues modernes*, n°3. Paris : Nathan, p. 55-71.
- Pütz, W. 1998. « Zwischen Realienkunde und interkulturellem Lernen. Zur Aktualität des Landeskunde-Begriffs in der Fremdsprachendidaktik » in FRANZÖSISCH HEUTE, n°4. Seelze: p. 352-358.
- Reboulet, A. (dir.) 1973. *L'enseignement de la civilisation française*. Paris : Hachette, Collection F.
- Stager, T. 2003. *Sacrés français*. Paris : Editions Michalo.
- Trautmann, G. 1991. *Die häßlichen Deutschen? Deutschland im Spiegel der westlichen und östlichen Nachbarn*. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Viallon, V. ; Windmüller, F. 2008. « De l'approche communicative à l'approche actionnelle : quelle place pour la culture et l'interculturalité dans les matériels didactiques de FLE ? Perspective croisée entre la France et l'Allemagne » dans REVISTA DE LENGUAS MODERNAS, n°8-9. Universidad de Costa Rica : Latindex, p. 183-210.
- Windmüller, F. 2005. « Le problème de la formation des enseignants de FLE en contexte d'enseignement/apprentissage exolingue : l'exemple du français aux apprenants adultes germanophones » dans SYNERGIES Pologne, n°1, Cracovie : GERFLINT, p. 41-47.

Windmüller, F. 2006. « Pour une réelle compétence culturelle » dans LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, n° 348, Clé international, Paris, p. 40-41 ; « Les objets, témoins muets de notre histoire... », Idem, p. 82-83.

Windmüller, F. 2007. « Les manifestations de l'éclectisme dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Allemagne : liberté d'action ou contrainte pédagogique ? » dans SYNERGIES CHINE n° 2, GERFLINT, p. 117-123.

Windmüller, F. 2007. *Voyages I, Französisch für Erwachsene, Guide pédagogique*. Stuttgart : Klett Verlag.

Windmüller, F. 2010. « Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures » in: ZEITSCHRIFT FÜR FREMDSPRACHENFORSCHUNG, Band 21, Heft 1. Baltmannsweiler, p. 3-30.

Windmüller, F. 2010. (à paraître) *L'approche culturelle et interculturelle dans l'enseignement du FLE à l'étranger. Repères didactique et activités pédagogiques*. Paris : Editions Belin.

Zarate, G. 1983. « Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère » dans LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, n° 181. Paris : Hachette/Larousse, p. 34-39.

Zonabend, F. 1980. *La mémoire longue. Temps et histoires au village*. Paris : PUF.