

Les représentations de l'hispanité chez des élèves français : constat et urgence d'une pédagogie interculturelle

Nathalie AUGER
Université de Montpellier III
Stéphanie CLERC
Université d'Avignon

Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vie, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension. (Courty, 1984).

Ce processus ne va pas de soi comme en témoigne l'enquête que nous avons réalisée sur les représentations de l'Espagne, des Espagnols et de la langue espagnole, auprès d'élèves (Ecole Primaire), de collégiens, de lycéens et d'étudiants français et dont nous proposons de rendre compte.

Dans l'avant-propos de son *Dictionnaire amoureux de l'Espagne* (2005), Michel del Castillo, explique également que, pour les Français, cet amour de l'Espagne ne va pas de soi. Sans doute parce qu'il s'agit plus de passion pour l'Espagne avec ce que cela comporte de sentiments mélangés, positifs et négatifs.

De même, dans *Espagne, idées reçues* (2004) l'historienne Aline Angousture déplore que l'Espagne soit réduite à des clichés :

Corrida et tapas, soleil et fiesta : ces stéréotypes figent l'image de nos voisins et entravent une réelle connaissance. Mais les idées reçues ne passeront pas ! No pasaran !

Nous rendrons compte dans un premier temps des résultats de notre enquête puis nous proposerons, à la suite des recherches en Didactique des langues-cultures étrangères (désormais DDLE) et en Sciences sociales, des pistes pour le traitement des représentations stéréotypées en classe de langue-culture étrangère, sur les moyens d'aider l'apprenant (désormais A) à complexifier ses représentations premières sur la culture étrangère (CE). En effet, l'A aborde la CE à travers sa vision arbitraire du monde, ses références, son système de valeurs qu'il croit universel d'où une grille de lecture inadaptée, une vision ethnocentrée de l'Autre qui peut amener à des jugements aberrants. La classe de langue, espace de rencontre avec l'Autre, est un lieu privilégié pour mettre à distance ces mécanismes de perception de l'altérité et pour prendre conscience des critères implicites de classement acquis dans la culture maternelle qui filtrent notre vision de l'Autre. Mais l'apprentissage d'une langue étrangère, et donc la rencontre avec les cultures associées à ces langues, ne provoque pas nécessairement une « ouverture ethnique » (Zarate, 1986), c'est pourquoi l'un des objectifs éducatifs est de transformer les attitudes face à l'altérité linguistique et culturelle.

1. Méthodologie d'enquête

Pour réaliser notre enquête, nous nous sommes inspirées de la méthodologie suivie pour les enquêtes d'opinion menées en Sciences Sociales aux Etats-Unis dès les années 20 sur les stéréotypes ethniques, notamment le test de Daniel Katz et de Kenneth Braly (1933). Cette méthode de la liste d'attributs a l'avantage de la simplicité et a largement contribué à modéliser les études sur le stéréotype, y compris en DDLE (Beacco et Lieutaud, 1981 ; Pugibet in Porcher, 1986).

Souhaitant observer les représentations les plus récurrentes et la permanence ou non de celles-ci, nous avons recueilli un corpus de 344 questionnaires soumis à 72 élèves d'Ecole Primaire (dont 19 apprenant l'espagnol), 28 collégiens (hispanistes), 121 lycéens apprenant l'espagnol en 2^e langue étrangère et 123 étudiants répartis en 66 étudiants de 1^{ère} année de Lettres Modernes (44 hispanistes et 22 non hispanistes), 36 futurs professeurs de français langue étrangère en 3^e année d'études universitaires (dont 25 hispanistes) et 21 futurs professeurs d'espagnol ou traducteurs en 3^e (13) et 4^e année d'études (8) de langue et civilisation espagnoles. Soit, 258 informateurs apprenant l'espagnol et 86 non hispanistes.

Le questionnaire comportait les 6 questions suivantes :

1. Quels sont les 5 premiers mots qui vous viennent à l'esprit quand on vous dit : l'Espagne, les Espagnols, l'espagnol
2. D'où vous viennent ces représentations ?
3. Si vous êtes allé en Espagne, ces représentations ont-elles changé, évolué ?
4. Si vous avez séjourné en Espagne, qu'est-ce qui vous a étonné, surpris ?
5. Citez des Espagnols célèbres
6. Pourquoi avez-vous choisi d'apprendre l'espagnol ?

Il a été simplifié dans sa rédaction pour les élèves du Primaire avec suppression de la dernière question puisque la langue étrangère est choisie par l'établissement et non par les apprenants. Ce questionnaire et la variété des informateurs nous a permis en outre d'observer si les représentations sont divergentes en fonction : de l'âge, du sexe, de l'apprentissage ou non de l'espagnol, de l'expérience d'un contact avec l'Espagne et du projet professionnel (futurs professeurs de langue étrangère).

Pour le traitement des mots associés (questions 1 et 5) et des motivations qui ont présidé au choix de la langue espagnole (question 6), nous avons élaboré 5 grilles, inspirées du répertoire des "*champs représentationnels*" d'Henri Boyer (1995) et des catégories de représentations recensées par J.C. Beacco et S. Lieutaud (1981) :

1. perception globalisante du peuple : traits physiques, psychologiques, comportements sociaux, vestimentaires, croyances, idéologies
2. perception globalisante du pays : climat, paysages, lieux, situation socio-économique, identification institutionnelle
3. patrimoine culturel et personnages célèbres (arts et lettres, variétés, sports, politique)
4. objets caractéristiques et symboles nationaux (fêtes, traditions, gastronomie)
5. caractérisations de la langue et motivations pour son apprentissage

2. Analyses des réponses en fonction des paramètres langue, séjour, projet professionnel (258 informateurs “ hispanistes ”)

2.1. La langue, du primaire à l'université : des représentations liées aux méthodologies

Au primaire, où la langue n'est qu'une initiation, on remarque que les enfants la disent « facile » et « vivante » donnant à croire que la proximité linguistique et la méthodologie (supports eux aussi « vivants » : chansons, comptines, jeux) engendrent ce type de représentation. Au collège, au lycée et à l'université, les représentations de la langue sont fortement « grammaticalisées » et font ressortir les difficultés de l'apprentissage autour de points précis (verbes irréguliers, subjonctif, les emplois de « ser » ou « estar » sont évoqués), de fonctionnements particuliers par rapport à la langue française et donc souvent sources d'erreurs.

Tous ceux qui ont choisi l'espagnol par envie (notamment en Master à l'université) personnifient la langue et la qualifient comme un interlocuteur positif (« gaie », « joyeuse »). Ces qualificatifs sont liés à « l'amour du pays » ou aux origines espagnoles de l'apprenant. En revanche, ceux qui ont choisi l'espagnol par défaut (ou par évitement de l'allemand en 2^e langue !), ne sont que peu attirés par le pays et sa culture en général.

De façon très nette, les élèves qui ont des représentations positives de la langue sont beaucoup plus prolixes dans leurs réponses. Souvent, ils évoquent même les représentations en espagnol (« abiertos », « festeros »). A l'inverse, ceux qui ont des représentations négatives de la langue et de son apprentissage émettent davantage de représentations négatives avec de fortes disjonctions entre le pays (lieu de villégiature supposé plus ou moins agréable et abordable financièrement) et les Espagnols perçus très négativement (« gras », « huileux », « antipathiques »). D'autres méthodologies d'enseignement, notamment interculturelles, pourraient faire évoluer ces représentations de la langue et de la culture car l'enseignant (et le matériel pédagogique qu'il utilise) ont une incidence majeure sur les représentations. C'est ce que nous verrons dans notre dernière partie.

2.2. Symboles nationaux, culture : un continuum et des représentations... sexuées !

Dans tous les cas, les apprenants hispanisants émettent beaucoup de symboles nationaux. On peut s'étonner que la corrida, les fiestas et la paella soient encore tant citées, même en Master d'espagnol. Les symboles sont plus polarisés selon le sexe : les garçons citant davantage les clubs de sport (Réal, Barca) et les filles des artistes (les Cruz et A. Banderas !).

2.2.1. La culture : une question d'âge

Les éléments culturels cités sont fortement corrélés au facteur de l'âge. Par exemple, au lycée, les éléments fortement médiatisés sont mentionnés (acteur/actrice, série TV etc.) alors qu'à l'Université les peintres sont évoqués et Cervantes reste « l'emblème » des étudiants de Master d'espagnol (sans doute liée aussi à la célébration du 400^e anniversaire de la parution de *Don Quichotte*).

2.2.2. Le pays : forte corrélation avec le vécu (annexe 1)

Tous citent la « plage - la mer » et « chaleur-soleil ». Cependant le duo « chaleur-soleil » est plus faible chez les spécialistes d'espagnol (licence et Master) qui citent davantage « les couleurs » du pays. A l'école primaire, les noms de villes sont très souvent citées (est-ce en raison de comptines qui citent les villes ou d'une approche pluridisciplinaire, recommandée par les Instructions Officielles ?). Les adolescents s'émeuvent de la « pauvreté » des villes, alors que les Masters n'ont absolument pas cette vision passéiste, probablement en raison d'une plus forte fréquentation ; les adolescents vivant davantage sur un « stock » d'images de l'Espagne des années 50 pour certains ou ayant des représentations influencées par les Français d'origine espagnole ? Mais ces mêmes élèves citent le fait d'être dans un pays frontalier et appartenir avec l'Espagne à l'Europe comme dans une recherche de communauté au-delà des disparités.

2.3. Les Espagnols : représentations intrinsèques ou en interaction (annexe 2)

Les représentations du peuple sont globalement très positives axiologiquement : « joyeux », « ouvert », « sympathique » et ... « fêtard » ! Au lycée, il est davantage perçu dans ses relations interactionnelles positives (notamment avec ce que l'on suppose être « l'étranger français ») : « accueillant », « chaleureux ». Pour les écoliers, les Espagnols sont avant tout associés à leur idiome : les enfants citent des mots espagnols, des actes de parole de la vie quotidienne : « *buenos dias* », « *muchas gracias* », « *señorita* ».

3. Comparaison des réponses des informateurs hispanistes et non hispanistes

3.1. La langue : la naïveté du néophyte

Pour ces informateurs non hispanistes, la langue est « belle » et « facile » en raison de sa proximité avec le français et ils ne font jamais référence, contrairement aux hispanisants, aux difficultés grammaticales ou de prononciation. L'apprentissage et les méthodes d'enseignement influencent donc bien les représentations.

3.2. Symboles nationaux, culture : toujours les mêmes, un ancrage encore plus profond

Nous retrouvons les mêmes symboles que chez les hispanophones (paella, corrida) mais à la différence que ces derniers citent un panel beaucoup plus large de symboles : par exemple, au niveau des peintres, le non-hispanisant est souvent restreint par son manque de connaissance de la culture savante et se limite à évoquer des symboles appartenant à la culture anthropologique (la trilogie « fiestas, corridas, paellas ») ou médiatique autour du sport et des vedettes du petit et grand écran quand ceux-ci ne sont pas assimilés à des Espagnols parce qu'ils sont hispanophones (Ricky Martin, Che Guevara etc.) ou parlent de l'Espagne (« l'Auberge espagnole »).

3.3. Pays : carte postale et lien européen (annexe 3)

L'image de la carte postale est bien plus présente que chez les hispanophones (« mer », « soleil », « vacances »). Mais ces mêmes informateurs citent, comme les spécialistes, le fait d'être dans un pays frontalier et appartenir avec l'Espagne à l'Europe

comme dans une recherche de points communs dont on peut éventuellement tirer profit : vie moins chère, cigarettes bon marché

3.4. Les Espagnols : caractérisation importante (annexe 4)

Alors que les descriptions physiques prennent moins d'importance chez les spécialistes d'espagnol, on trouve une occurrence sur deux de « brun » et l'item « pilosité » augmente ! Les Espagnols restent majoritairement « sympathiques » et « fêtards » mais avec un tiers en moins. On comprend que les hispanophones valorisent davantage ces qualités.

3.5. Réponses des élèves ayant séjourné en Espagne

Leurs réponses révèlent que l'expérience du contact direct avec l'Autre n'est pas suffisante pour faire évoluer les représentations. Sans démarche de distanciation, nous avons tendance à sélectionner des informations qui viennent conforter, confirmer une image préétablie. A ne voir que ce que l'on s'attend à trouver... Souvent des détails pragmatiques de la vie quotidienne peuvent enclencher des stéréotypes (par ex. : les repas se prennent plus tard que chez soi donc les autochtones sont des noctambules, des fêtards etc.). Raccourci caractéristique du stéréotype...

De plus, ceux qui ne parlent pas la langue restent encore plus figés sur leurs représentations (68% déclarent ne pas avoir vu leurs représentations évoluer contre 25% des hispanophones). Les 3/4 ont conscience que leurs représentations viennent des médias et 1/3 des manuels et de l'école. Heureusement, ceux qui font des séjours répétés et qui ont un attrait pour la langue-culture révèlent davantage de représentations diversifiées et ne voient pas l'Espagne, les Espagnols ou même la langue espagnole comme une unité mais davantage dans sa complexité.

4. Propositions de traitement des représentations stéréotypées en classe de langue

L'enseignant de langue étrangère est souvent confronté à « l'hypothèse du noyau de vérité ». Hypothèse selon laquelle certains traits attribués à un groupe relèveraient d'une observation réelle, d'une expérience partagée. Qui n'a pas entendu un élève répliquer : « mais ils sont quand même un peu comme ça non ? ». Or, il ne s'agit pas de vérifier l'exactitude des représentations collectives mais d'analyser en classe d'une part les hypothèses explicatives de la genèse des stéréotypes (fonctions cognitives et identitaires ; impact des représentations largement véhiculées par les médias) et d'autre part comment le processus de stéréotypage affecte la vision sociale et l'interaction entre les groupes pouvant conduire au préjugé puisque le stéréotype catégorise, enferme l'Autre et ne donne à voir que certaines particularités, masquant les caractéristiques plus riches, plus complexes de la culture étrangère.

4.1. Réfléchir à la genèse des stéréotypes

4.1.1. Fonction cognitive

Le stéréotype permet de comprendre le réel en le catégorisant puisqu'il est impossible d'examiner chaque être ou objet en détail. Il permet donc l'acquisition et le stockage des informations. Ces informations simplifiées qui sont un premier pas vers la compréhension de l'environnement doivent ensuite évoluer.

4.1.2. Fonction identitaire

Comme le montrent les travaux en ethnopsychologie (ou psychologie des groupes) et en psychologie sociale¹, l'identité d'un individu se définit non seulement en terme de personnalité singulière mais aussi en terme d'appartenance de groupe. Une identité s'élabore en se confrontant avec d'autres identités. Le stéréotype est un instrument qui permet de distinguer un « nous » d'un « ils », donc de se différencier des autres. Il permet de se situer et de se définir. Il joue un rôle important dans la cohésion du groupe mais il est un facteur de tension et de dissension dans les relations intercommunautaires et interpersonnelles. Il s'agira donc d'amener les apprenants à comprendre que toute communication interculturelle fait inévitablement intervenir ce jeu de miroirs entre les représentations qu'un peuple se fait d'un autre (« hétéro-images ») et de lui-même (« auto-images »).

4.2. Apprendre à se distancier

Pour conjurer l'ethnocentrisme naturel, pour apprendre à modifier ses attitudes en cherchant à comprendre les différences de codes et de systèmes de valeurs, l'enseignant conduira les élèves à prendre du recul par rapport à leur cadre de références pour ensuite les mettre en garde contre toute tentation réductionniste face à la culture de l'Autre. Nous proposons par exemple aux élèves de :

- verbaliser leurs représentations (comme dans nos questionnaires)
- de réfléchir aux sources de ces représentations : comment se sont-elles formées ? sont-elles liées à quelque chose qu'ils ont entendu / constaté ? à partir de quelles expériences ? de quels contacts ? ou comment/par qui sont-elles véhiculées (famille, groupe social, médias) ?

Il s'agit donc surtout de mettre en œuvre un processus réflexif (et non de savoir si ces stéréotypes sont plus ou moins fondés).

- de réaliser une enquête sur les représentations car les représentations de l'Autre jouent le rôle de miroir en me reflétant ma propre identité et favorisent ainsi cette prise de conscience.

Ces activités permettront aux apprenants de prendre conscience que la perception de la réalité est toujours subjective : c'est-à-dire interprétée par une subjectivité, par un certain regard et que le sujet percevant porte un certain point de vue sur la réalité, qu'il voit tel ou tel aspect et notamment ce qui est différent.

4.3. Prendre conscience de “ *l'illusion métonymique* ” (Ladmiral et Lipiansky, 1989)

Il s'agit de faire prendre conscience aux A qu'il ne faut pas prendre la partie pour le tout car l'expérience du contact avec une ou plusieurs personnes est toujours partielle : elle se fait avec des gens appartenant à certains milieux sociaux, idéologiques, habitant telle ville, située dans telle région. Comprendre que toute généralisation est sujette à caution et que les comportements ne doivent pas être immédiatement interprétés comme représentatifs, caractéristiques de tout un peuple. Prendre conscience

¹ La psychologie sociale qui analyse l'image que les membres d'un groupe se font d'eux-mêmes et des autres montre que le réel est nécessairement filtré par des représentations culturelles préexistantes et que les opérations de simplification et de catégorisation opèrent inévitablement pour faciliter notre compréhension du monde.

que les représentations culturelles tendent à l'universalité lorsqu'elles définissent l'identité de l'Autre par un raccourci qui classe, étiquette et enferme.

4.4. Supports pour la classe

Observer les formes discursives qui perpétuent des stéréotypes, notamment dans les manuels scolaires, les catalogues et guides de voyage ainsi que dans les discours publicitaires.

4.4.1. Apprendre à observer

A partir de ces supports, il s'agit de développer des compétences de repérage, notamment des implicites culturels, pour mieux saisir la variété des comportements et des valeurs. L'enseignant sélectionne alors des supports qui permettent de faire croiser les regards sur un même fait social, politique ou esthétique.

4.4.2. Travailler les pratiques communicatives de la culture étrangère

L'enseignement des langues se résume trop souvent à la transmission d'un savoir sur la langue et sur la culture savante. Or, avoir une compétence en langue c'est connaître les structures de la langue mais aussi les comportements, des situations pour pouvoir adapter sa conduite. L'enseignant s'appuiera sur les travaux en ethnographie de la communication (Hall, 1971 ; Goffman 1974, 1987 ; Gumperz, 1989 ; Hymes, 1984), pour amener une réflexion sur les différentes dimensions de la communication interculturelle comme les rituels conversationnels (« les ethnolectes », Kerbrat-Orecchioni, 1994), la variation des normes de hauteur de voix dans une perspective ethnolinguistique comparative (De Salins, 1992)... ce qui permettrait à nos informateurs de ne plus juger les Espagnols « bruyants » !

4.4.3. S'intéresser aux ressemblances entre les cultures en contact

Ce qui intéresse fondamentalement les A, ce sont les différences (comme en témoigne le sondage réalisé par Courtillon, 1984), sans doute par goût de l'exotisme et du folklore ! Et les pratiques pédagogiques fondées sur le comparatisme, souvent sans précautions scientifiques quant à la méthodologie suivie (nécessité de s'appuyer sur des paramètres pertinents et des statistiques comparables), ont tendance à renforcer cette appétence et à confirmer, voire à forger, des clichés. Le comparatisme se limite en effet bien souvent à mettre en face à face deux identités nationales (« eux » et « nous », concepts sociologiquement contestables) sans discuter des identités internes. Or, ne parler que d'identité collective, poser les choses en termes d'« ici » et de « là-bas » c'est poser des lieux homogènes et ouvrir la voie aux stéréotypes. De plus, le comparatisme n'est souvent qu'un prétexte à discuter des différences alors que s'il convient de comprendre ce qui nous sépare, il s'agit également de comprendre ce qui nous unit.

5. En conclusion...

Ces différentes démarches pédagogiques permettraient de libérer les apprenants de leur vision étroite de la culture étrangère et de franchir ce petit pas du « ils » antagonique au « on » solidaire dont parle Raquel Ramalhete (1995) :

[...] faire comprendre et accepter que dans un autre pays, ils ont (on a) d'autres problèmes et d'autres solutions que les nôtres. Et on y vit quand même. Ce qui revient à dire (et à comprendre et à accepter) que l'on peut vivre autrement que comme on vit chez soi. C'est un tout petit pas sur la voie de la tolérance, de la compréhension et de la paix.

Le Cadre Européen commun de référence pour les langues (2001, § 5.1. p.82-86) a d'ailleurs inclus des compétences interculturelles en terme de savoir-être et de savoir-apprendre (savoir observer). Il recense un ensemble de connaissances culturelles et socioculturelles susceptibles d'aider l'apprenant à mieux comprendre la culture de l'Autre et encourage une démarche de « *prise de conscience interculturelle* » qui suppose l'abandon des perceptions ethnocentriques permettant à l'A de développer une attitude d'ouverture envers la culture étrangère (capacité à relativiser son point de vue et son propre système de valeurs). L'A pourrait ainsi devenir une « *personnalité interculturelle* ».

S'il y a des enjeux intellectuels et esthétiques dans la mise à distance des représentations stéréotypées (Dufays, 2004), il y a aussi, et peut-être surtout, un enjeu éthique urgent dans nos sociétés qui peinent à gérer la diversité culturelle. Un des enjeux de l'Ecole, aujourd'hui pluriculturelle, est d'apprendre à gérer les tensions entre identité et altérité, à transformer les attitudes face à l'altérité linguistique et culturelle en introduisant une pédagogie interculturelle seule capable d'articuler ces tensions et d'établir un mouvement d'ouverture réciproque, de partage, pour sortir des logiques de fermeture qui conduisent à « l'ilotisme » culturel et au repli identitaire (Abdallah-Preteceille et Porcher, 1996).

Bibilographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine et PORCHER Louis (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.
- ANGOUSTURES Aline (2004). *Espagne idées reçues*. Paris : Le Cavalier Bleu.
- AUGER Nathalie (à paraître, 2006). *Le manuel de langue : objet de construction de l'interculturel*. Cortil-Wodon. Belgique : InterCommunications & E.M.E. coll. Proximités.
- AUGER Nathalie (2003). « Des manuels et des stéréotypes ». *Le Français dans le Monde*, n°326, Paris : Clé International, 29-32.
- AUGER Nathalie (2000). « Les formes du stéréotype dans les manuels de français langue étrangère : quelques usages pour quelques stratégies ». *Stéréotype : formes, usages et stratégies*, actes du colloque d'Albi in www.marges-linguistiques.fr.
- BEACCO Jean-Claude, LIEUTAUD Simone (1981). *Moeurs et mythes. Lecture des civilisations et documents authentiques écrits*. Paris : Hachette / Larousse.
- BEACCO Jean-Claude (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langues*. Paris : Hachette
- BOYER Henri (1995). « De la compétence ethnosocioculturelle ». *Le français dans le monde*, 272, 41-44.
- CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERNCE POUR LES LANGUES (2001). Paris : Didier
- DE CARLO Maddalena (1998). *L'interculturel*. Paris : Clé International.

- DEL CASTILLO Michel (2005). *Dictionnaire amoureux de l'Espagne*. Paris : Plon
- DEFAYS Jean-Louis (2004). « Stéréotypes et didactique des langues-cultures : enjeux et fondements d'une didactique lucide ». *Bulletin de l'Association des Professeurs de français de Galice*, n°1, 19-39.
- DE SALINS Geneviève-Dominique (1992). *Une introduction à l'ethnographie de la communication*. Paris : Didier.
- GOFFMAN Erving (1974). *Les rites de l'interaction*. Paris : Minuit.
- GOFFMAN Erving (1987). *Façons de parler*. Paris : Minuit
- GUMPERZ John (1989). *Engager la conversation*. Paris : Minuit
- HALL Edward T.(1966/71). *La dimension cachée*, Paris : Points Seuil.
- HOLEC Henri (1988). « L'acquisition de compétence culturelle, Quoi? Pourquoi? Comment? ». *Etudes de Linguistiques Appliquée*, 69, 101-110, Paris : Didier.
- HYMES Dell H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Crédif/Hatier coll. LAL
- KATZ Daniel, BRALY Kenneth (1933). " Racial stéréotypes of 100 college students". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine (1994). *Les interactions verbales*, tome 3, « Variations culturelles et échanges rituels », Paris : A. Coli, coll. Linguistique.
- LADMIRAL Jean-René et LIPIANSKY Edmond-Marc (1989). *La communication interculturelle*. Paris : A. Colin
- PORCHER Louis (1986). (ed) *La civilisation*. Paris : Clé International
- RAMALHETE Raquel (1995) « Tel pays telle chèvre ». *Le français dans le monde* 272. Paris : Hachette.
- ZARATE Geneviève (1982). « Du dialogue des cultures à la démarche interculturelle ». *Le français dans le monde*, 170, 28-32. Paris : Hachette.
- ZARATE Geneviève (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette, coll. F Recherches et applications.
- ZARATE Geneviève (1993). *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier, coll. CREDIF essais.

ANNEXES

Réponses des 258 informateurs "hispanistes"

Annexe 1 : PERCEPTION GLOBALISANTE DU PAYS

CATEGORIES		NIVEAU SCOLAIRE				
		PRIMAIRE	COLLEGE	LYCEE	UNIVERSITE	
CLIMAT					NS	Master esp.
		Chaleur, soleil	26%	35.7%	85%	62.4%
PAYSAGES	Beauté	5%	46.4%	11.5%		
	Plages, mer	52.6%	35.7%	49.6%	30.4%	38%
	Couleurs			3.3%	23%	
	Paradis				2.8%	
LIEUX	Andalousie (Séville, Malaga)	26%		12.3%	14.5%	4.7%
	Barcelone	21%		11.5%	14.5%	4.7%
	Madrid	36.8%		28%	10%	33%
	Valence				2.8%	
	Figueras	5%				
	Costa Brava			1.6%		
	Port Aventura	15.7%	10.7%	1.6%		
	Vacances	10.5%		24.8%	13%	14.2%
SITUATION SOCIO-ECON.	Pauvreté			4%	7.2%	
	Bon marché		10.7			

Annexe 2 : PERCEPTION GLOBALISANTE DU PEUPLE

TRAITS		NIVEAU SCOLAIRE				
		PRIMAIRES	COLLEGE	LYCEE	UNIVERSITE	
PHYSIQUES	Bruns, bronzés, métissés	5%		32.2%	NS	Master esp. 19%
	Beaux		39.2%	16.5%		
	Petits	5%		5.7%	1.4%	4.7%
	Gros, gras		3.5%	4.1%	2.8%	9.5%
	poilus			4.1%	2.8%	
PSYCHOLOGIQUES et COMPORTEMENTS SOCIAUX	Chaleureux, accueillants	5%	14.2%	54.5%	49.2%	52.3%
	Gentils, sympathiques	15.7%	71.4%	45.4%	13%	9.5%
	Fêtards, danseurs	36.8%	3.5%	70.2%	76.8%	95.2%
	Joyeux			6.6%	16%	23.8%
	Charmeurs			4.9%	2.8%	
	Paresseux			3.3%	7.2%	4.7%
	Bavards		10.7%	16.5%	5.7%	
	Bruyants			8.2%	16%	23.8%
	Machos		3.5%	10%	8.6%	23.8%
	Dragueurs			5.7%	4.3%	14.2%
	Extravertis, vifs, colériques	5%		16.5%	8.6%	47.6%
	Fiers			4%	4.3%	14.2%
	Prétentieux			3.3%		19%
	Généreux, solidaires			7.4%	1.4%	
	Drôles (humour)	5%	3.5%	4%		4.7%
	Dynamiques			8.2%	5.7%	19%
	Noctambules			4%	5.7%	19%
mauvais conducteurs			3.5%	0.8%	4.3%	
CROYANCES VALEURS IDEOLOGIQUES	Traditionalistes, catholiques	5%		1.6%	7.2%	19%
	Esprit de famille			3.3%		28.5%

Réponses des 86 informateurs non hispanistes

Annexe 3 : PERCEPTION GLOBALISANTE DU PAYS

CATEGORIES		NIVEAU SCOLAIRE	
		PRIMAIRE	Université
CLIMAT	Chaleur, soleil	11.3%	100%
	Beauté	1.8%	
PAYSAGES	Plages, mer	13.2%	51.5%
	Couleurs (rouge)		12%
LIEUX	Andalousie (Séville, Malaga)	1.8%	9%
	Barcelone	17%	18%
	Madrid	26.4%	33.3%
	Valence	7.5%	3%
	Figueras	3.7%	
	Baléares	3.7%	3%
	Andorre, Pyrénées	3.7%	9%
	Pays Basque		3%
	Vacances	3.7%	27.2%
SITUATION SOCIO-ECON.	Pauvreté		
	Bon marché	5.6%	
	Désordre		3%
item non rencontré chez les "hispanistes"			

Annexe 4 : PERCEPTION GLOBALISANTE DU PEUPLE

TRAITS		NIVEAU SCOLAIRE	
		PRIMAIRE	Université
PHYSIQUES	Bruns, bronzés, métissés	7.5%	48.5%
	Beaux		6%
	Petits		6%
	Gros, gras		3%
	Poilus	1.8%	15%
PSYCHOLOGIQUES et COMPORTEMENTS SOCIAUX	Chaleureux, accueillants	1.8%	33.3%
	Gentils, sympathiques	1.8%	33.3%
	Fêtards, danseurs	11.3%	63.6%
	Joyeux	1.8%	18%
	Charmeurs		6%
	Paresseux		3%
	Bavards	3.7%	9%
	Bruyants		12%
	Extravertis, vifs, colériques		12%
	Fiers		12%
	Dynamiques	3.7%	6%
gourmands ("gros mangeurs")		6%	
CROYANCES VALEURS IDEOLOGIE	Traditionalistes, catholiques		6%
	Esprit de famille		3%