

Sánchez Abchi, Verónica. (2019). L'espagnol en Suisse : les représentations des enseignants de langue et de culture d'origine. In V. Conti, L. A. Johnsen & J.-F. De Pietro (dirs), *Des mots et des langues qui nous parlent...représentations langagières, enseignement et apprentissage* (pp. 115-126). Neuchâtel : IRDP.

L'espagnol en Suisse : les représentations des enseignants de langue et culture d'origine

Verónica Sánchez Abchi

Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP)

Introduction

Cette contribution vise à analyser l'image que les enseignants d'espagnol comme langue d'origine ont sur la langue qu'ils enseignent et sur les caractéristiques de cet enseignement dans un contexte plurilingue. Pour ce faire, nous avons mené des entretiens auprès d'enseignants, issus de différentes institutions, qui donnent des cours d'espagnol comme langue d'origine en Suisse romande et en Suisse alémanique. Dans une première partie de notre travail, nous examinerons quelques caractéristiques de la langue enseignée et le contexte de travail des enseignants. Dans un deuxième temps, nous nous pencherons sur l'analyse de leur discours, afin d'identifier des indices qui nous renseignent sur leurs représentations de la langue qu'ils enseignent.

L'espagnol, en Suisse, est une langue de la migration. Mais elle est, en même temps, la langue parlée par des enfants de migrants restés en Suisse, « migrants » de deuxième ou même troisième génération, et par des enfants issus de familles binationales. Pour eux, l'espagnol est une langue héritée de leur famille, parlée à la maison ou dans la communauté des migrants : c'est ce qu'on appelle « la langue d'héritage » (Valdés, 2001) ou langue d'origine en Romandie. De manière générale, les locuteurs de langue d'origine appartiennent à une minorité linguistique et ils sont exposés aussi à la langue majoritaire. Malgré les différences dans leur contexte culturel, éducatif et social, et des contacts avec des registres et variétés différentes de la langue d'origine, ces locuteurs partagent une caractéristique commune : ils n'ont en général acquis qu'une maîtrise partielle de leur langue d'origine par rapport au niveau d'un locuteur natif – qu'il s'agisse de leurs parents ou des locuteurs grandissant dans leur pays d'origine. Ils constituent un cas particulier de bilinguisme (Montrul, 2010) : ces locuteurs sont souvent plus compétents dans la langue majoritaire, qui est en général la langue de scolarisation, que dans leur langue d'origine. Dans cette dernière, étant donné qu'il y a moins de possibilités et de contextes pour l'utiliser, ils développent des compétences différenciées – parfois, ils peuvent seulement comprendre la langue ; souvent, ils la parlent mais ils ne peuvent pas l'écrire... Afin d'améliorer cette situation, les communautés migrantes souhaitant conserver leur langue ont commencé, dès les années 1970 (Giudici et Bühlmann, 2014), à mettre en place des cours de langue et culture d'origine (LCO). À l'époque, les migrants – et leurs enfants – étaient censés rentrer dans leur pays d'origine après quelques années et ces cours avaient donc pour

but de faciliter la (ré)intégration des enfants dans les systèmes éducatifs de ces pays. Actuellement, le contexte politique et du marché du travail ayant changé, les objectifs de ces cours ont aussi évolué : ils consistent, « simplement », à apporter un soutien aux élèves issus de la migration ou à des enfants de familles binationales pour l'acquisition d'une langue (dite) d'origine (L1 ou L2) (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2011).

En Suisse, l'enseignement de langues d'origine est encouragé par la politique éducative (CDIP, 1991 ; 2004). Divers documents officiels explicitent l'importance de valoriser les langues liées aux processus migratoires, tant dans le contexte scolaire ordinaire que dans les cours LCO :

Dans le cadre de l'enseignement régulier, les langues d'origine liées au contexte migratoire sont mises en valeur dans le cadre des activités de type « éveil aux langues ».

Un soutien à la langue d'origine est proposé aux enfants concernés par les communautés linguistiques organisées, au moyen de cours de langue et de culture d'origine (LCO). Les cantons autorisent la tenue de tels cours et invitent les établissements scolaires à collaborer avec leurs responsables. (CDIP, 2004, p. 4)

Toutefois, l'organisation de ces cours LCO reste prise en charge par les communautés d'origine, par les ambassades de certains des pays concernés ou par des institutions privées. Les conditions de travail des enseignants, leur formation et les possibilités de mener à bien leur mission sont, par conséquent, très disparates (Calderón *et al.*, 2013). En ce qui concerne l'espagnol, les cours sont organisés soit par l'Ambassade espagnole – pour les enfants ayant le passeport espagnol –, soit par des associations de parents, en particulier pour les enfants d'Amérique latine n'ayant pas la nationalité espagnole (Sánchez Abchi et Calderón, 2016).

Les enseignants d'espagnol engagés sous l'égide de l'Ambassade viennent en Suisse pour une courte période et avec le but spécifique d'enseigner la langue. Ils sont considérés comme des fonctionnaires espagnols, ayant droit à un salaire stable. Les enseignants qui s'engagent dans les cours pour les enfants latino-américains sont normalement arrivés en Suisse pour des raisons différentes (famille, travail, etc.). Souvent, l'enseignement ne constitue pas leur occupation principale et le salaire est payé à l'heure par les associations. Les conditions de travail sont donc bien différentes pour ces deux types d'enseignants.

L'objectif du présent article n'est cependant pas de comparer la situation des enseignants appartenant à différents établissements – ce qui a déjà été abordé dans des études antérieures (Sánchez Abchi et Calderón, 2016). Ici, le focus est mis sur les représentations de tous les enseignants, sans distinction institutionnelle.

Les représentations et images de la langue

Pour cadrer nos analyses, il importe de clairement définir ce que nous cherchons à identifier dans le discours des enseignants : des indices qui évoquent leurs représentations par rapport à l'espagnol et qui, partagés par d'autres, nous semblent avoir une dimension *sociale*. Une représentation sociale constitue en effet une forme de connaissance socialement développée et partagée, qui contribue à la construction d'une réalité commune pour un groupe donné (Jodelet, 1989). Les représenta-

tions contribuent à définir le contexte des actions et influent sur le comportement (Castellotti et Moore, 2002). En effet, celles que nous avons des langues, en particulier – de leur statut, de leurs caractéristiques et de leurs règles – peuvent avoir une incidence sur les processus et les stratégies d'apprentissage et d'utilisation des langues que nous mettons en œuvre.

Les représentations sociales se développent dans et à travers la communication : elles se construisent à travers les usages langagiers concrets, mais aussi à travers les discours à leur propos (Dabène, 1997). Elles se manifestent notamment dans ce que les membres d'une communauté disent à propos d'une langue et de ses locuteurs.

Les discours constitués par l'ensemble des dispositions officielles déterminant l'emploi et l'enseignement des langues montrent le statut *formel* d'une langue : s'agit-il d'une langue officielle ? Doit-elle être enseignée à l'école ? Est-elle une langue de l'administration ? etc. Par contre, l'ensemble des images véhiculées par les discours ambiants, mobilisées par les membres du corps social, nous renseignent sur le statut *informel* de cette langue (Dabène, 1997). On ne peut toutefois avoir un accès direct à ces représentations des sujets sur les langues mais uniquement aux produits linguistiques qui en sont la conséquence et aux verbalisations métalinguistiques à leur propos (Trévisé, 1994).

De nombreuses recherches menées en contexte scolaire se sont intéressées à explorer les images des langues des élèves (Candelier et Hermann-Brennecke, 1993 ; Commission française pour l'UNESCO, 1995 ; De Pietro, 1994 ; Muller, 1998, entre autres). Elles ont ainsi mis en évidence les liens existant entre les représentations d'une langue, du ou des pays dans lesquels elle est parlée et de ses locuteurs avec les apprentissages, surtout à travers le rôle que la motivation joue dans le processus des apprentissages linguistiques.

Les travaux s'intéressant aux représentations des enseignants sont, par contre, moins fréquents. L'étude de Waltermann (2016a, 2016b, ici-même), menée dans le canton de Genève, s'inscrit toutefois dans cette perspective. L'auteure y examine les représentations des langues étrangères des enseignants. Il ressort de cette recherche que l'allemand est perçu comme difficile, comme une langue utile et belle, mais dure, l'anglais comme facile, international et utile et l'italien comme musical. Quant à l'espagnol, la langue, également perçue comme facile, est associée au soleil, à la chaleur... et aux vacances. Ainsi, les représentations des enseignants par rapport à ces langues s'avèrent en fait proches du discours social. L'auteure se questionne dès lors sur la manière dont ces représentations peuvent influencer sur l'enseignement.

On peut par conséquent se demander si de telles représentations se retrouvent également chez les enseignants de langues d'origine. Mais les travaux ayant exploré les images de ces enseignants sont encore moins fréquents. Dans le contexte suisse, Metello de Seixas (1997) s'est intéressée aux représentations des enseignants de portugais. Dans son travail, elle évoque l'importance de la « norme linguistique » qui émerge de leur discours – une norme qui structure, parfois de manière rigide, leur enseignement et les rapports avec les élèves et leurs parents. Pour les autres langues d'origine, il n'y a pas eu, à notre connaissance, d'études sur les représentations des enseignants.

Dans cette contribution, nous visons donc à analyser le discours des enseignants qui donnent, en Suisse, des cours d'espagnol comme langue d'origine, afin d'explorer les représentations qui en émergent. Ce sont leurs discours sur leurs pratiques d'enseignement, sur leur expérience et sur leurs élèves qui devraient nous permettre de déceler leurs représentations. Il faut signaler que nos analyses se basent seulement sur le discours des enseignants. Autrement dit, les entretiens nous renseignent sur les pratiques « déclarées » et pas nécessairement sur ce qui se passe effectivement dans les salles de classe. L'étude des représentations qui émergent du discours mobilisé pendant l'enseignement devrait faire l'objet d'une autre recherche.

Une question principale guide nos analyses : de quelle manière les enseignants d'espagnol se représentent-ils la langue qu'ils enseignent ? Dans un deuxième temps, nous réfléchissons à l'influence éventuelle de ces représentations sur leurs pratiques d'enseignement et à la manière dont elles pourraient être davantage considérées dans l'enseignement.

Méthodologie

Participants

Pendant les années 2015-2016, huit institutions qui donnent des cours d'espagnol comme langue d'origine ont été répertoriées, en Suisse romande et en Suisse alémanique (Sánchez Abchi, 2018). Il s'agit là des institutions qui ont une reconnaissance officielle pour enseigner la langue d'origine, d'après les conditions que chaque canton impose. Nous avons mené des entretiens auprès de neuf enseignants, issus de six de ces institutions. Les enseignants avaient été d'abord contactés à travers les responsables de chaque institution, mais ceux qui ont accepté de participer l'ont fait de manière volontaire.

Entretiens et procédure d'analyse

Les entretiens portaient sur les pratiques et les conceptions de l'enseignement de la langue de ces enseignants. Toutes les entretiens se sont déroulés en espagnol et ont été traduits en français pour cet article.

D'abord, nous leur avons demandé des informations sur leur parcours professionnel, afin de mieux décrire leur profil. Ensuite, nous nous sommes intéressée à la façon dont ils conçoivent leur propre enseignement et les principales différences qu'ils perçoivent, éventuellement, entre l'enseignement de l'espagnol en Suisse et dans leur pays d'origine.

Pour l'analyse des entretiens, nous avons utilisé une approche inductive, la méthode de Glasser et Strauss (1967), qui part des données empiriques pour l'élaboration de catégories théoriques. La méthode suppose un retour constant à la comparaison entre les produits de l'analyse et les données. Nous avons donc identifié des éléments qui nous éclairent sur l'image de l'espagnol qui est sous-jacente aux pratiques de ces « enseignants de langue d'origine » ; et cette analyse nous a ensuite permis d'identifier et organiser des catégories de contenu exprimant des régularités dans les représentations des enseignants sur la langue qu'ils enseignent.

Le discours des enseignants

Les régularités dans les représentations des enseignants sur la langue enseignée, qui émergent de l'analyse des réponses, peuvent être regroupées en six catégories de contenu. Dans les sections qui suivent, nous décrirons plus en détail chaque catégorie d'analyse, en nous appuyant sur des fragments de discours.

1. Il n'y a pas qu'UN espagnol : conscience de la diversité

Plusieurs enseignants ont signalé l'importante diversité linguistique qui peut être observée dans leurs cours LCO en Suisse. C'est, en effet, la différence la plus importante avec ce qui se passe dans des contextes monolingues, lorsqu'ils enseignent dans leurs pays d'origine. Et c'est, par ailleurs, une caractéristique largement évoquée par les enseignants de cours LCO en général (Calderón *et al.*, 2013).

Si la reconnaissance de la diversité est très présente dans le discours des enseignants, celle-ci peut, pourtant, être perçue de manières différentes. En effet, pour certains enseignants, elle est considérée comme une réalité qu'il faut accepter et prendre en compte pour pouvoir exercer le métier :

[pour enseigner l'espagnol comme langue d'origine] il faut une bonne connaissance de la langue que tu vas enseigner. Mais aussi une connaissance pas seulement d'un dialecte, du dialecte argentin [...] Tu as besoin d'une connaissance élargie, aussi. (E1, Bâle)

Après, le matériel. [...] Je ne peux pas utiliser que des matériels du Chili. Le matériel doit être hétérogène, il faut inclure tous les pays pour que ce soit significatif pour tous les enfants. (E7, Bienne)

C'est un cours d'espagnol, mais aussi pour Latinos. Depuis quelques années, l'institution [nom supprimé] travaille avec un livre de l'Espagne, parce qu'ils se sont rendu compte que c'est très difficile d'homogénéiser les différences de langue des pays. [...] Ici en Suisse c'est l'espagnol d'Espagne qui va être utile, parce que si l'enfant veut faire un cours à la Migros ou faire le DELE¹, c'est ça, ce n'est pas l'espagnol du Pérou ou du Mexique, c'est l'espagnol de l'Espagne. (E3, Thurgovie)

Mais parfois, la diversité peut également être perçue comme problématique :

Le verbe « penser » est « pienso » et non « penso ». Ça c'est galicien. [...] Le problème c'est qu'il y a aussi d'autres langues, comme le galicien. (E2, Berne)

Il s'agit d'un seul enseignant qui fait cette remarque, ce qui nous empêche d'en tirer des conclusions plus larges. Toutefois, le fait de parler de « problème » pour faire référence à la diversité met en évidence une confrontation potentielle avec la norme. En effet, il se peut que les perceptions soient en fait liées aussi à la mission institutionnelle de chaque enseignant : pour certains, il faut « conserver, structurer et développer selon la norme » (Metello de Seixas, 1997) ; pour d'autres, il s'agit de maintenir la langue et la culture et, dans ce cas, gérer la diversité fait – tout simplement – partie de la tâche. La plupart des enseignants d'espagnol semblent ainsi accepter la diversité comme une

¹ En fait, le commentaire de l'enseignante ne correspond pas complètement à la réalité. Le DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) vise à prendre en compte la diversité dialectale du monde hispanophone.

caractéristique de leur mission. L'image normative et puriste de la langue apparaît comme secondaire. Il faudrait voir toutefois si cette perspective s'observe également dans les pratiques réelles dans les classes.

2. Espagnol « langue d'origine » : conscience du statut particulier de l'objet d'enseignement

La langue d'origine n'est pas nécessairement une langue forte ou active pour l'enfant. Il s'agit de la langue d'origine des parents, voire des grands-parents. La maîtrise de la langue de l'enfant peut donc beaucoup varier selon la situation de la famille. On peut trouver des enfants avec un niveau très avancé, ou même avec un niveau similaire à celui d'un natif (Montrul, 2006), mais, pour la plupart, la langue de la famille n'est pas la langue la plus forte. Dans ce contexte, les enseignants sont généralement conscients de la spécificité et des caractéristiques de la langue parlée par les enfants – notamment des différences entre leurs compétences en langue orale et en langue écrite – et, dès lors, de la langue qu'ils doivent enseigner.

Notre enseignement a beaucoup évolué. Au début nous avons des livres similaires aux livres de l'Espagne. Actuellement, nous avons un enseignement qui est à cheval entre l'espagnol langue maternelle et l'espagnol langue étrangère. Mais ce n'est pas ni l'un ni l'autre. C'est quelque chose de particulier. (E5, Genève)

L'acquisition du vocabulaire, en particulier, est spécifique au contexte et dépend en grande partie de l'expérience. En décrivant la langue de leurs élèves, les enseignants font ainsi référence à un aspect caractéristique de leur connaissance de la langue d'origine : le lien du vocabulaire au contexte familial, en opposition au contexte académique.

Si un enfant ne travaille pas à la maison, alors, même s'il parle et comprend bien l'espagnol, la compréhension et la production écrite non... On vient de le voir dans les épreuves de niveau. Ils ont le vocabulaire de la maison. (E4, Berne)

Sans toujours utiliser le terme « origine » ou « héritage », les enseignants montrent une claire conscience de la nature spécifique de l'objet d'enseignement

3. L'espagnol et les langues : conscience du contexte plurilingue

L'usage de la langue et son apprentissage sont fortement influencés par la langue de scolarisation et, dans un sens plus large, par le contexte plurilingue. Dès lors, par exemple, les enseignants s'appuient fréquemment sur une approche comparative pour leurs cours. L'exemple qui suit met en opposition l'ordre syntaxique typique en allemand, langue majoritaire, avec l'ordre de la phrase en espagnol.

Par exemple, dans la phrase « Jaime tiene un amarillo pantalón² », je dois leur expliquer que la position du nom et de l'adjectif est différente en espagnol. Et je leur dis qu'en allemand on l'utilise de cette manière, mais qu'en espagnol on change. (E9, Lucerne)

² En espagnol, généralement, l'adjectif se met après le nom. L'ordre de la phrase serait « Jaime tiene un pantalón amarillo » (Jaime a un pantalon jaune).

Ou encore, au-delà de cas concrets, un enseignant explique que la langue de scolarisation constitue une ressource pour faciliter l'enseignement :

J'utilise aussi l'allemand dans ma classe, quand il y a quelque chose que les enfants ne comprennent pas en espagnol. (E2, Berne)

Les enseignants valorisent également la richesse du répertoire linguistique de leurs élèves et l'incidence de ces connaissances sur leur apprentissage de la langue. L'espagnol n'est pas « la » langue, mais une langue dans un contexte bien plus large. L'élève est ainsi habitué à la gestion de plusieurs langues, ce qui constitue un atout aux yeux des enseignants :

J'imagine que, par le fait d'être plurilingues, [les enfants] ont plus d'outils, car ils sont bilingues depuis la naissance [...]. (E1, Bâle)

Le fait de penser que « depuis la naissance » tous les locuteurs de langue d'origine sont bilingues nous présente une image idéalisée du plurilinguisme. Mais, réelle ou non, c'est la représentation qui émerge du discours et l'espagnol fait partie de cette compétence plurilingue, qui est très appréciée par les enseignants.

4. Entre valorisation et marginalisation : comment l'espagnol est perçu dans le contexte suisse

Quelle est la représentation des enseignants par rapport à la perception sociale de la langue qu'ils enseignent ? L'espagnol en Suisse est une langue de la migration. Les enseignants sont conscients de ce statut et du regard des autres sur leur langue, autrement dit de la perception de l'espagnol dans le contexte suisse. Mais la représentation de cette perception chez les enseignants d'espagnol est ambiguë, car elle révèle des facettes diverses et parfois contradictoires. En effet, plusieurs aspects peuvent être identifiés. D'un côté, les enseignants font allusion à une valorisation positive de l'espagnol dans le contexte suisse, du fait que cette langue fait partie du capital plurilingue de la société. Mais d'un autre côté, ils ressentent également une marginalisation de cette langue, en tant qu'elle est liée à la migration.

La perception positive de l'espagnol est claire dans la valorisation générale du bilinguisme qui est ressenti dans l'espace social, et qui semble avoir évolué dans les dernières années.

Avant, dans le tram, les Espagnols parlaient tout bas, parce qu'eux, ils avaient honte. Maintenant, ça a changé. [...] Maintenant je crois que la plus grande partie des enseignants suisses sont convaincus de que [parler une autre langue] c'est une richesse. Pas comme avant. Quand j'ai commencé à travailler avec Bernard Py³, le premier travail était de montrer que la langue maternelle ne nuisait pas à l'apprentissage. Il y avait des enseignants qui conseillaient de ne pas venir à nos classes, parce que cela produisait des interférences avec le français. (E5, Genève)

³ Bernard Py (1939-2012) a été professeur de linguistique appliquée à l'Université de Neuchâtel. Il a travaillé sur les contacts de langues, l'acquisition de langues étrangères et les représentations sociales du langage. Durant sa carrière, il s'est beaucoup investi dans la formation des enseignants de langues, et tout particulièrement des enseignants d'espagnol comme langue d'origine.

Toutefois, tous ne partagent pas cette appréciation positive. Certains enseignants estiment que, dans le contexte suisse, l'espagnol est perçu comme une langue utile, mais pas nécessairement très valorisée. Dans l'exemple suivant, l'enseignant évoque une attitude bien moins valorisante envers la langue espagnole.

Aujourd'hui [...] au-delà du chinois et de l'anglais, avec l'espagnol tu peux aller à une infinité d'endroits [...] l'espagnol peut être utile pour n'importe quel emploi. [...] Pourtant, je sens que la langue est considérée de manière péjorative, le fait que l'espagnol soit parlé par les Sud-Américains [...] et que l'Espagne est un pays qui a eu beaucoup de migration dans les années 60... (E2, Berne)

La perception de la langue comme moins valorisée est liée ici au prestige des locuteurs. Elle est associée à des migrants qui viennent de pays moins développés ou à des migrants qui sont venus en Suisse pour travailler comme main-d'œuvre peu qualifiée.

Dans le même sens, une enseignante fait référence à la perception des langues d'origine en général, qui se traduit dans la place attribuée à leur enseignement dans les écoles publiques.

Ils nous donnent toujours les salles de cours les plus mauvaises, avec des chaises très petites, pas propres. Nous avons toujours les pires salles de l'école. (E4, Berne)

La place – souvent marginale – destinée dans les écoles aux cours de LCO est interprétée comme un espace symbolique, qui est associé à la place réservée aux langues d'origine dans la société...

Les représentations oscillent donc entre la valorisation et la marginalisation. Cette ambiguïté semble être au cœur des images associées aux langues d'origine en général : elles sont considérées comme un atout, car elles enrichissent le répertoire linguistique, mais, en même temps, en tant que langues de la migration, elles sont dévalorisées... Les deux perspectives cohabitent dans le discours des enseignants, qui, à cet égard, reflètent les représentations de la société.

5. *Espagnol... langue pour les vacances: la dimension affective*

Le travail de Waltermann (2016b) évoque, chez les enseignants suisses, une représentation de l'espagnol liée « au soleil, à la chaleur, aux vacances »... Il est intéressant de constater que cette image est également évoquée par une enseignante, quand elle parle de ce que la langue représente pour ses élèves.

Pour eux, il y a une composante affective, par le lien avec les parents ou les grands-parents, ou par les étés [passés] en Espagne. Ce n'est pas comme s'ils apprenaient n'importe quelle langue. (E5, Genève)

Mais, dans cet extrait, l'idée prend des nuances un peu différentes, car c'est la valeur affective de la langue qui est exprimée. L'association à l'été est liée aux vacances, mais aussi au lien avec la famille. Comme évoqué dans d'autres études concernant des populations similaires (Moussouri, 1997), c'est la langue réservée à l'intimité et au plaisir. Dans les représentations de n'importe quelle langue d'origine, il y a, toujours, une composante émotive ou sentimentale. C'est cette représentation de la langue qui est mise en valeur par cette enseignante.

6. *Parler l'espagnol, un travail dur: conscience de la difficulté de maintenir la langue*

Si l'aspect affectif est toujours présent, il y a aussi un aspect non négligeable qui est associé à la conservation de l'espagnol : c'est un « travail dur » (*un trabajo duro*) pour les élèves, pour les familles et... pour les enseignants. En effet, enseigner une langue d'origine ne va pas de soi. Parfois, il faut convaincre les parents d'amener leurs enfants aux cours, il faut les motiver pour parler la langue à la maison, il faut encore motiver les élèves pour participer et suivre les cours. La langue d'origine est par conséquent associée au travail, dans le sens que sa conservation suppose un effort conscient. Et cela ressort du discours de tous les enseignants.

La difficulté la plus importante? La langue n'est pas parlée à la maison. Les enfants n'ont pas de soutien pour pratiquer la langue. (E9, Lucerne)

Les difficultés sont que parfois les mères [de mon groupe] ne parlent pas l'espagnol. [...] Certaines sont venues très jeunes dans ce pays et elles ont déjà changé à l'allemand. (E3, Thurgovie)

Soyons réalistes, un vendredi soir, personne ne veut aller à un cours d'espagnol. [...] Pourquoi étudient-ils l'espagnol? Parce que leurs parents les obligent, très clair. Parce que c'est la langue maternelle, et il faut étudier l'espagnol. (E4, Berne)

La perception des enseignants est que les élèves ne choisissent pas l'étude de l'espagnol volontairement, comme un plaisir. Les enfants peuvent l'associer à une obligation. On observe à nouveau ici la complexité des images qui peuvent être associées à une langue. S'il s'agit de la langue de la famille, de la langue des vacances, de la langue avec laquelle on est de toute façon en contact... pourquoi faut-il l'étudier systématiquement? C'est cette contradiction, au cœur des représentations, qui amène les enseignants à associer la langue à l'effort que suppose la volonté de la maintenir vivante.

Vers une conclusion

Le but de notre travail consistait à décrire les représentations que les enseignants d'espagnol comme langue d'origine ont sur la langue qu'ils enseignent. Les régularités identifiées dans leur discours et qui émergent de l'analyse nous aident à répondre à notre question initiale. L'image de la langue qui ressort de nos entretiens n'est pas nécessairement liée aux parcours de formation ni aux caractéristiques des institutions auxquelles les enseignants appartiennent. Les représentations des enseignants sont plutôt en rapport avec le contexte et les défis de l'enseignement d'une langue *minoritaire* dans un environnement plurilingue. De là l'importance de la perception du statut de la langue dans le contexte suisse, la valorisation et la marginalisation qui se mélangent dans la construction des représentations, l'aspect affectif – qui vient comme contredire la perception de la langue comme difficile à maintenir – et les traits linguistiques particuliers que l'on peut associer à l'usage de la langue d'origine lorsqu'elle est utilisée en région d'accueil (Montrul, 2012).

Ce qui ressort fortement des discours est le lien entre l'espagnol et le contexte social et linguistique. L'espagnol constitue un capital important pour le plurilinguisme sociétal et les enseignants en sont conscients. En même temps, l'espagnol comme langue d'origine, en Suisse, est en contact avec d'autres langues. Cette situation a

une influence sur la manière d'apprendre la langue et de l'enseigner. En effet, cette interaction entre les langues en présence se manifeste par exemple dans la perspective comparative qui articule la langue d'origine et la langue de scolarisation. Les pratiques d'enseignement d'une langue d'origine sont donc plurilingues.

Mais qu'est-ce qui est vraiment spécifique de la représentation d'une « langue d'origine » pour ces enseignants ? Ils sont conscients de la nature particulière de la langue enseignée. Il ne s'agit pas d'une langue de scolarisation ni d'une langue majoritaire. Il ne s'agit pas non plus d'une langue étrangère qui doit être étudiée ou qui a été volontairement choisie. La spécificité de l'espagnol comme langue d'origine, avec ses caractéristiques particulières (cf. Sánchez Abchi, 2018; Sánchez Abchi et De Mier, 2017; Sánchez Abchi *et al.*, 2017), peut être observée dans la définition qu'en donnent les locuteurs, dans l'évocation de leurs difficultés et dans les problèmes particuliers que son enseignement implique. La plus-value qu'octroie le fait d'être plurilingue, la valeur affective toujours présente, mais aussi l'effort conscient que suppose le maintien d'une langue active constituent des traits particuliers associés à une langue d'origine, qui se démarquent de ceux qu'on attribuerait à une autre langue. Globalement, nous l'avons vu aussi, les représentations associées à une langue d'origine contiennent généralement une part d'ambivalence.

Finalement, pour clore notre réflexion, nous voulions évoquer l'influence éventuelle de ces représentations sur les pratiques. Dans ce travail, nous nous sommes concentrée sur des analyses de discours. Pour étudier l'impact des représentations sur les pratiques, il faudrait aussi observer ce qui se passe effectivement dans les salles de classe. Mais nos analyses de discours suggèrent déjà que certaines « images » de la langue mériteraient une réflexion à prendre en compte pour l'enseignement. Il en va ainsi de l'image de la langue d'origine, fortement liée à la diversité et la variété : comment est-elle réellement présentée dans la classe ? Quel est son rôle dans les régulations des apprentissages ? Comment se confronte-t-elle à la norme linguistique « standard » de l'espagnol ? Une analyse approfondie des matériels d'enseignement et des stratégies de correction pourrait nous éclairer à ce propos. De même, les représentations de la langue liées à l'idée d'effort et de travail mettent en évidence les défis posés aux enseignants de LCO, défis qui ne passent pas seulement par la motivation de leurs élèves, mais aussi par l'encouragement des parents à maintenir la langue dans la famille. Les représentations émergent du discours qui décrit la pratique.

Même si le but de ce travail n'était pas d'explorer les pratiques d'enseignement, il apparaît ainsi évident que toutes les fonctions symboliques des représentations des langues que nous avons présentées ont une incidence dans la construction du rôle des enseignants d'une langue d'origine, l'espagnol en l'occurrence. Leurs représentations, souvent convergentes, expriment une partie constitutive de leur identité.

Bibliographie

- Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2011). *Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur* (HSK). Zürich : Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Calderón, R., Fibbi, R. & Truong, J. (2013). *Situation professionnelle et besoins en matière de formation continue des enseignant-e-s des cours de langue et culture d'origine (LCO) : une enquête dans six cantons : BE, GE, JU, LU, SO, VD*. Berne : rc consulta ; Neuchâtel : SFM.
- Candelier, M. & Hermann-Brennecke, G. (1993). *Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Paris : Didier.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Social representations of languages and teaching : language policy division, directorate of schools, out-of-school and higher education*. Strasbourg : Council of Europe.
- Commission française pour l'UNESCO. (1995). *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*. Paris : Commission française pour l'UNESCO.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (1991). *Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère*. Berne : CDIP. https://edudoc.ch/record/25485/files/EDK-Empfehlungen_f.pdf (page consultée le 5 septembre 2019).
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire : stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*. Berne : CDIP.
- Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. In M. Matthey (éd.), *Les langues et leurs images* (pp. 19-23). Lausanne : LEP ; Neuchâtel : IRDP.
- De Pietro, J.-F. (1994). Une variable négligée : les attitudes. *Éducation et recherche*, 1, 89-111.
- Giudici, A. & Bühlmann, R. (2014). *Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) : in eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz*. Bern : Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Glasser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The development of grounded theory*. Chicago, IL : Alden.
- Jodelet, D. (dir.) (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France (PUF).
- Metello de Seixas, M.J. (1997). Les cours de langue et culture portugaise en Suisse romande. In M. Matthey (éd.), *Les langues et leurs images* (pp. 118-121). Lausanne : LEP ; Neuchâtel : IRDP.
- Montrul, S. (2006). On the bilingual competence of Spanish heritage speakers : syntax, lexical-semantics and processing. *International Journal of Bilingualism*, 10(1), 37-69.
- Montrul, S. (2010). Current issues in heritage language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 3-23.
- Montrul, S. (2012). Is the heritage language like a second language? *Eurosla Yearbook*, 12(1), 1-29.
- Moussouri, E. (1997). Le cas des enfants issus de l'immigration grecque en France. In M. Matthey (éd.), *Les langues et leurs images* (pp. 70-75). Lausanne : LEP ; Neuchâtel : IRDP.
- Muller, N. (1998). *L'allemand, c'est pas du français ! : enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Neuchâtel : IRDP ; Lausanne : LEP.
- Sánchez Abchi, V. (2018). Spanish as a heritage language in Switzerland. In K. Potowski (éd.), *Handbook of Spanish as a minority/heritage language* (pp. 504-516). Abingdon-on-Thames : Routledge.

- Sánchez Abchi, V. & Calderón, R. (2016). La enseñanza del español como lengua de origen en el contexto suizo: desafíos de los cursos LCO (Lengua y Cultura de Origen). *Textos en Proceso*, 2, 1, 79-93. <http://oa.edice.org/index.php/tep/article/view/37/40>.
- Sánchez Abchi, V. & De Mier, V. (2017). Syntactic complexity in narratives written by Spanish heritage speakers. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 14, 125-148.
- Sánchez Abchi, V., Bonvin, A., Lambelet, A. & Pestana, C. (2017). Written narrative by Spanish heritage language speakers. *Heritage Language Journal*, 14(1), 70-93.
- Trévisé, A. (1994). Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes : un défi pour la didactique. *Bulletin VALS-ASLA*, 59, 171-190.
- Valdés, G. (2001). Heritage language students : profiles and possibilities. In J.K. Peyton, D.A. Ranard & S. McGinnis (eds), *Heritage languages in America : preserving a national resource* (pp. 37-80). Mc Henry, IL: Delta Systems; Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Waltermann, E. (2016a). Représentations des langues : un obstacle à surmonter. *Babylonia*, 3, 20-21.
- Waltermann, E. (2016b). *Représentations du savoir disciplinaire dans l'enseignement des langues étrangères : le cas des enseignants genevois* (thèse de doctorat). Genève: Université de Genève, FPSE.