

L'Accueil des Enfants Étrangers et l'Éducation Linguistique en Catalogne : Représentations d'une Enseignante d'École Rurale

Margarida Cambra Giné
Université de Barcelone, Espagne

Résumé

Les recherches en didactique des langues, inspirées des études interactionnistes menées par les linguistes européens, interrogent actuellement la description des représentations sociales des langues, du bilinguisme et de l'acquisition, de leurs effets et de leur rôle dans les positions des enseignants face aux nouveaux plurilinguismes des jeunes enfants qu'ils accueillent dans leurs classes. L'auteure discute ici la valeur d'une approche ethnographique pour examiner les idéologies éducatives d'une enseignante de maternelle en milieu rural, ainsi que les moyens pour former les enseignants à l'accueil et l'intégration linguistique et culturelle des jeunes enfants migrants.

In Europe, research on language education inspired by interactionist studies is currently looking into social representations of languages, bilingualism and language acquisition to understand how they affect teachers' postures when faced with young, multilingual children in their classrooms. The author discusses the value of ethnographic research to examine the educational ideologies of a kindergarten teacher in a rural school; she also addresses the issue of teacher training in contexts of high linguistic and cultural diversity.

Comme un peu partout en Europe, la situation de la société catalane, et donc de l'école, a changé radicalement depuis quelques années avec l'arrivée d'enfants provenant de différentes contrées du monde. Le plurilinguisme et le pluriculturalisme apportés par ces nouveaux publics a bouleversé les conditions de l'enseignement bilingue catalan–castillan et les principes des programmes d'immersion linguistique (Vila, 2001) conçus pour les situations précédentes où les flux migratoires venaient d'autres régions de l'Espagne, et contraint à l'adoption de nouvelles mesures en politique linguistique et éducative (Consell Assessor de la Llengua a l'escola, 2006). Dans les nouveaux *curricula*, l'administration éducative autonome définit l'apprentissage du catalan comme un facteur d'accueil et de cohésion sociale et tâche, d'une part, de continuer à attribuer à l'école un rôle essentiel dans la pleine récupération de la langue—tout en garantissant l'apprentissage du castillan—et d'autre part, d'offrir une éducation linguistique qui tienne compte des plurilinguismes des apprenants.

Les enseignants assument ces tâches avec les moyens de bord : leurs répertoires linguistiques et didactiques, ainsi que leurs systèmes de représentations. Nous nous demandons comment ils se représentent la réalité langagière, culturelle et scolaire des élèves, quelle idée ils construisent de l'éducation linguistique à leur procurer, comment ils font face aux dilemmes posés par l'extrême hétérogénéité des apprenants, quelles décisions ils prennent quant à l'accueil des enfants, la répartition des groupes, la programmation et le choix d'activités d'apprentissage. Nous nous demandons aussi comment les enfants vivent cette incorporation à l'école, comment ils interagissent pour apprendre et établir des relations, quels indices d'acquisition émergent de leurs échanges.

Pour ce faire nous enquêtons auprès des enseignants, dans le contexte des établissements, recueillons leurs discours, observons les échanges dans les classes. Tout cela dans le but de connaître les diverses initiatives que prennent les enseignants et l'arrière-plan représentationnel qui les soutient, ainsi que de veiller à ce que la formation soit capable d'innover pour leur fournir les moyens cognitifs d'accueillir pleinement tous les enfants.

Cadre Théorique

Nous partons de la thèse selon laquelle les pratiques éducatives des enseignants sont en relation avec leurs représentations. Pour aborder la complexité de leur tâche, ceux-ci s'appuient moins sur des modèles théoriques développés par la recherche et transmis par la formation que sur des cadres de référence propres et éclectiques. Les travaux développés depuis les années soixante-dix sur la vie mentale des professeurs (Calderhead, 1996 ; Clandinin & Connelly, 1987 ; Clark & Peterson, 1986 ; Elbaz, 1985 ; Shavelson & Stern, 1981) ont établi que les représentations permettent aux enseignants d'attribuer un sens à l'expérience, de guider les comportements et de gérer les dilemmes. Elles sont contextualisées, forgées à partir du vécu, chargées d'affectivité, anecdotiques—et même contradictoires—liées aux valeurs et ne coïncident pas toujours avec les savoirs scientifiques ; elles ont un caractère personnel et spécifique mais aussi socioculturel et sont diffusées par les institutions et les médias.

Les recherches concernant la didactique des langues, issues de ces précédents, ont fait avancer la description des représentations, de leurs effets et de leur rôle (cf. l'état de la question établi par Borg, 2003). Cependant, ce sont surtout les études interactionnistes menées par les linguistes européens sur les représentations sociales des langues, du bilinguisme et de l'acquisition qui nous inspirent une approche des représentations en tant que produites dans et par le discours (Moore, 2001 ; Py, 2000 ; Py & Oesch-Serra, 1993). Ces travaux constituent un support solide pour saisir la portée de ces constructions mentales dans les positions des impliqués face aux nouveaux plurilinguismes.

Nous nous appuyons sur le modèle de système de représentations, croyances et savoirs (RCS) des enseignants (défini dans Cambra et al., 2000 ; voir aussi Cambra, 2003), développé à partir de celui de *Beliefs, Assumptions and Knowledge* de Woods (1996) par l'équipe PLURAL.¹ Nous entendons que les représentations sont élaborées et partagées par un groupe social ou une culture professionnelle, les croyances sont peu structurées et personnelles et les savoirs sont conventionnellement acceptés. Les

¹ Travaux du groupe PLURAL (Plurilingüismes escolars i Aprenentatge de Llengües), de l'Université de Barcelone, financés par l'ARCE de l'Université de Barcelone (2004-06) et l'AGAUR, du Gouvernement Catalan (2005-06).

RCS ont leurs racines dans le passé, sont résistants au changement, mais peuvent se déstabiliser (Py, 2003) sous l'effet de nouvelles expériences, de débats, de modèles idéologiques.

En ce qui concerne les effets de l'arrivée d'enfants issus de flux migratoires mondiaux dans un pays bilingue comme la Catalogne, il nous semble qu'il faut mettre en relation les représentations circulant dans la société (avec les craintes que ces nouveautés éveillent dans la population), objet d'un nombre croissant d'études, avec, d'une part, les idéologies qui inspirent les politiques éducatives et linguistiques et, d'autre part, les RCS que les enseignants—principaux acteurs de la mise en œuvre de ces dernières—ont, se font ou refont de ces nouveaux apprenants dont on ignore pratiquement tout.

La Recherche : Objectifs et Choix Méthodologiques

Nous étudions, d'une part, les RCS des enseignants de langues concernant les nouvelles situations plurilingues et leur relation avec ce qui a lieu dans les classes ; de l'autre, leur origine et les conditions de leur déstabilisation, dans le but de contribuer à explorer des stratégies de formation et de développement professionnel plus adéquates aux défis d'innovation posés par les nouveaux besoins. Pour ce faire, nous avons choisi une perspective ethnographique (Cambra, 2003), pertinente pour mettre en lumière les systèmes de représentations des participants et les pratiques didactiques et langagières qui s'y rattachent, ainsi que pour connaître les cultures de classe, avec leurs dimensions émotionnelle, affective et sociale.

En effet, la recherche ethnographique se concentre sur les perceptions des propres acteurs et cherche à comprendre leur perspective, dans le but de fournir des explications théoriques denses de réalités locales. Elle tente de franchir le fossé entre la pratique des enseignants et la recherche traditionnelle, trop éloignée des problématiques du métier et soucieuse d'établir des relations de cause à effet entre les actions et les résultats. Ceci se traduit en un engagement et une immersion intenses et prolongés dans le travail empirique de terrain. L'analyse se développe par induction à partir de données recueillies dans leur contexte naturel et quotidien, limitées à quelques cas ; sans généraliser ni prédire on interprète la façon dont les membres d'un groupe construisent le contexte. Certes, l'observation participante et son interprétation sont subjectives, mais on atteint une certaine portée générale à partir de l'intersubjectivité et du transfert de résultats entre situations similaires.

Nous espérons qu'elle fournisse des pistes pour améliorer les pratiques de formation des enseignants : repérer les conditions de déstabilisation de leurs RCS, saisir les possibilités de transformation de leur action. Cela ne peut pas se faire le dos tourné au professeur, d'autant plus que celui-ci a besoin, pour son progrès professionnel, de connaître ce qui s'est passé dans ses cours, de réfléchir à froid sur ses décisions et sur leurs effets, de revenir sur la valeur de tel ou tel procédé et de reconsidérer ses théories personnelles (Van Lier, 1988).

Nous avons réuni un groupe de professeurs de langues (catalan, castillan et anglais), d'écoles et de niveaux éducatifs différents, qui ont contribué à la recherche en apportant leurs perspectives sur les nouvelles situations, au cours d'entretiens et de débats, pendant deux ans. Parmi la panoplie de méthodes qualitatives, nous avons choisi de recueillir des données orales et interactives au moyen d'entretiens (ENT) (Kaufman, 1996) de récits de vie (Goodson, 1991), de débats (DG), d'observations de classes (OBS) et des débats subséquents (ODG) (Cambra & Fons, 2006 ; Cambra & Palou, à paraître), dont les discours ont été interprétés par des procédés d'« analyse

du discours en interaction » (Kerbrat-Orecchioni, 2005) pour repérer les RCS émergents. Pour ces professionnels, l'engagement dans cette recherche a été une expérience proche de la recherche-action, parce qu'elle leur a permis de réfléchir sur le faire quotidien dans les contextes naturels des classes en relation avec l'arrière-plan macro-contextuel—institutionnel et politique—en quête de réponses au branle-bas produit par l'arrivée d'enfants aux répertoires linguistiques divers.

Une Étude de Cas

Nous allons focaliser notre attention sur un des participants à cette recherche : une enseignante expérimentée de la section maternelle d'une école rurale, que nous appellerons Sira. Les élèves sont groupés dans trois classes d'enfants de trois à cinq ans, un mélange d'âges que l'équipe de maîtresses considère positif. Elle se sont engagées dans un projet de « Communautés d'apprentissage » avec le principe d'échanges entre l'école et son entourage. Sira travaille et vit dans un village de 500 habitants de la Catalogne centrale, où de petites industries sont venues s'ajouter à l'économie agricole et où cohabitent trois groupes socioculturels : des catalans autochtones, des personnes venues d'autres régions d'Espagne à partir des années 50 et des familles récemment arrivées de contrées plus lointaines.

En plus d'une longue histoire de contacts avec elle et d'une connaissance approfondie du contexte, nous disposons des données suivantes concernant Sira : un ENT, sa participation avec les autres collaborateurs (enregistrée et transcrite) dans des DG et des ODG et des notes prises lors de son intervention dans un cours de formation où elle avait été invitée (FOR). Nous allons présenter une synthèse des axes majeurs de son système représentationnel, établi après l'analyse de l'ensemble des données, dont nous n'offrirons que de courts extraits.

Répertoire Plurilingue et Intérêt Envers les Langues

Extrait 1 (ENT). Au début de l'entretien, à la question de l'enquêtrice sur ses langues, Sira répond :

2. S: [bilingüe] *bueno*:: a veure | jo parlo català castellà | el francès és el que sempre he estudiat a l'escola | (...)
5. E: i a casa?
6. S: tots català | sí tots català | sí | el que passa és que la meva mare va néixer a Burgos però va venir molt petita a Catalunya i parla en català (...) jo en principi a casa amb els d'això parlem català | molt en català |

Sira répond sans hésiter (avec un chevauchement): « bilingue », qu'elle définit simplement : « je parle catalan castillan » et aussitôt elle se réfère aux autres langues : d'abord au français, étudié au collège, puis à l'anglais, dont elle a, dit-elle, des notions minimales, enfin au japonais qu'elle apprend parce que la femme qui va devenir sa belle-soeur est japonaise. À une nouvelle question sur la langue parlée chez elle, elle répond : « tous catalan », qu'elle répète pour le réaffirmer. Puis, avec un connecteur concessif, elle introduit une information sur l'origine castillane de sa mère. Sur la langue quotidienne utilisée actuellement avec son mari et ses enfants, elle insiste sur le fait que c'est aussi « le catalan ».

Extrait 2 (ENT). Aux questions concernant son apprentissage scolaire, elle évoque l'omniprésence du castillan à l'école de la dictature franquiste et la minorisation du catalan. Puis elle reprend la question des langues étrangères avec le récit de son séjour en France motivé par ses mauvais résultats au collège:

20. SIRA: a veure | jo penso que lo bo d'això és | a veure jo al cap d'una setmana hagués tornat al cap de quinze dies hagués tornat | perquè jo vaig anar a un campament que tothom era

francès\ i només es parlava francès\ i una majoria en francès\ | i jo anava com lo que es troben
ells ara | que tu ((estàs)) en un lloc on tothom et parla francès / (...)

26 SIRA: i a veure jo penso que de francès jo vaig aprendre moltíssim | llàstima que després al
tornar aquí no el parlés ...

Elle présente son aventure dans ses retombées positives, mais elle ne cache pas la dureté initiale d'une situation angoissante d'isolement et finit son récit en soulignant les énormes progrès réalisés dans ces conditions. Ce qui nous semble intéressant, c'est sa capacité d'empathie envers les petits étrangers qui sont ses élèves actuels, situation exolingue qu'elle peut comprendre grâce à son vécu : le désir urgent de fuir un groupe où « tous » parlaient une langue qu'elle ne maîtrisait pas. Elle mentionne aussi le cas d'une italienne avec laquelle elle a trouvé le moyen solidaire de se débrouiller avec un français rudimentaire.

Dans le discours de Sira, dans ses initiatives et ses choix thématiques, nous apprécions un intérêt certain envers les langues, ainsi que la centralité du catalan dans son répertoire linguistique. Elle se présente d'emblée comme bilingue, elle agit en tant que plurilingue et elle se sent appartenir à une identité catalane.

Sa décision de commencer aujourd'hui l'apprentissage d'une langue lointaine avec l'intention de s'accorder avec un proche, révèle le goût qu'elle éprouve pour les langues et l'importance dans ses RCS de la finalité communicative de l'apprentissage d'une langue. Du récit de son expérience d'acquisition du français en contexte social émerge la valeur attribuée au besoin de communication comme moteur de l'appropriation des langues, ainsi que celle qu'elle attache aux pratiques langagières orales, opposées aux cours traditionnels axés sur l'écrit et la grammaire. Deux représentations sur les enfants s'avèrent centrales : a. l'expérience pour un petit de se trouver dans un groupe qui parle une langue inconnue est très dure ; b. elle est supportable lorsqu'elle est partagée avec un pair.

Les questions linguistiques prennent d'autant plus d'importance qu'elles concernent ses élèves étrangers. Au cours de l'entretien, elle décrit avec une abondance de détails les répertoires langagiers des familles, en se basant sur ce qu'elle déduit de ses échanges avec celles-ci et de ses constantes observations. Elle exprime souvent son respect envers la variation intralinguistique, et mentionne les activités organisées avec l'aide de parents d'élèves hispanophones pour faire apprécier la valeur de variétés (l'andalou, l'argentin) dont elle ne saurait offrir un échantillon authentique. D'autres activités témoignent de la même finalité : la réalisation de la « Fleur linguistique », une activité du projet européen d'Éveil aux Langues ; des simulations d'interactions dans les commerces ; des débats sur la relativité des valeurs attribuées aux rituels de politesse (« les roumains trouvaient qu'on est grossiers, les argentins le contraire ») ; des tâches, dit-elle, qui aident à surmonter la réticence des apprenants immigrés à parler de leurs langues et donc à les rendre visibles en classe.

L'Apprentissage des Langues et le Binôme Catalan–Castillan

Extrait 3 (ENT). A propos de la maîtrise du catalan par les élèves, elle fait les distinctions suivantes :

SIRA (...) a la meva classe actualment si els sents tots parlar / els que el hi costa més parlar català són els de les dues famílies d'aquí però de parla castellana | en canvi tots els altres estrangers el parlen perfecte

E: i tu creus que és una diferència d'actitud ?

SIRA: no | jo penso que- | és això | els altres tenen necessitat de:: els posen en una cosa desconeuda/

SIRA: (...) | jo:: la diferència que veig és la necessitat

E: [la necessitat]

SIRA: [de comunicar-se]

Sira exprime ici une idée qui lui est chère: le besoin de communiquer est fondamental pour l'appropriation d'une langue. Elle compare le trajet parcouru par les enfants indiens, chinois, roumains, etc. et celui des castillanophones (3^{ème} génération d'espagnols immigrés) : les premiers, poussés par la nécessité, ont dû réagir au défi de communiquer en catalan avec les camarades avec la volonté d'apprendre, alors que les seconds n'avaient pas besoin de s'efforcer, étant compris en castillan dans ce pays bilingue.

Le catalan occupe dans ses représentations une centralité évidente. C'est la langue de son foyer, de l'école où elle travaille, de la société où elle vit. C'est aussi la langue de l'école et de la communauté—langue d'origine et officielle—et donc la langue d'accueil des enfants venus d'ailleurs. Quant au castillan—l'autre langue officielle, elle l'utilise pour établir un premier seuil de communication, pour la communication de base au début avec les primo arrivants, puis, plus tard, comme objet d'étude. Pour l'appropriation du catalan, elle attache une importance cruciale non seulement à l'école, mais aussi à l'entourage social, aux relations avec la communauté. Pour cela, les enseignantes invitent les parents d'élèves à les inscrire à des activités extrascolaires.

Quant aux langues d'origine, Sira considère que les enfants doivent les apprendre au sein de la vie familiale et elle encourage les parents d'élèves à continuer de transmettre les langues. Par contre, elle leur déconseille fortement d'essayer de leur parler le catalan ou le castillan pour soi-disant les aider. Par contre, les élèves sont les "porteurs" du catalan au sein de leurs familles : Sira croit que les parents ne parviendront probablement pas à le parler, mais que la génération des enfants scolarisés en Catalogne réussira à en faire une langue de communication, même entre frères, sœurs et cousins, car au sein des familles se créent des réseaux langagiers divers.

Elle décrit les décisions prises en didactique du catalan comme un processus d'« immersion linguistique » et s'inscrit par là dans un mouvement pédagogique de rénovation auquel elle a pleinement adhéré et qui a fait ses preuves, mais qui exige aujourd'hui une adéquation des pratiques, d'autant plus que deux des conditions de base ne se donnent plus—le caractère volontaire, du côté des familles, et la compétence bilingue catalan / langue familiale des élèves, du côté des enseignants. Elle suit les points forts de ce modèle tels que : l'importance de la négociation permanente du sens ; l'activité dialogique orale comme activité communicative ; l'apprentissage coopératif ; l'importance de la présence du catalan dans l'entourage social ; les relations entre la famille et l'école.

Extrait 4 (DG 3) . Une anecdote sur les usages sociaux du catalan / castillan

28 SIRA (...) aquest diumenge vaig anar a comprar a una botiga hi havia un nen de la Índia que estava comprant | dels que tenim a l'escola:: i la botiguera li estava preguntant en castellà i ell estava comprant en castellà i ell volia demanar una cosa / i no li sortia / i a la que jo vaig entrar a la botiga/ | en català | Sira com es diu això en castellà?

29 VV ((rires))

30 SIRA i clar jo:: i dic mira | això és això | i la botiguera diu ai:: que entén el català::?

31 XESCO [més que el castellà]

32 SIRA [i clar!] | és que a l'escola ...

Sira raconte ici une des situations fréquentes du parler bilingue en Catalogne, avec la spécificité de la loi d'accommodation—décrite par les sociolinguistes—selon laquelle les catalanophones font des alternances au castillan lorsqu'ils supposent que l'interlocuteur est castillanophone et, systématiquement, aux étrangers. Pour Sira, qui travaille à l'intégration des enfants étrangers en

leur enseignant la langue du pays, le catalan, l'a priori de la commerçante envers ce petit indien qui va faire les courses relève de cette loi mais est aussi révélateur d'une catégorisation de l'enfant en tant qu'immigré. Ceci implique une discrimination que l'enseignante ne peut pas accepter et, en même temps, une réduction des occasions d'emploi des acquis scolaires dans le milieu social. Son intervention auprès des trois commerces du village portera finalement ses fruits : les adultes continuent à communiquer en castillan, mais les enfants font désormais leurs emplettes en catalan.

Fonction Médiatrice de l'École et de l'Enseignante

Extrait 5 (ENT) . Récit des difficultés quotidiennes des familles immigrées :

SIRA a vegades has de fer d'assistent social no? | i vam estar | perquè va tenir problemes per la feina (...) i em va venir un dia amb tot el paperam que ella no entenia gaire:: i ens vam assentar li vaig explicar (...) llavors ella va passar un moment:: i com que | ella ho va dir aquí no tinc amb qui parlar no conec a ningú no sé amb qui parlar | doncs suposo que els mestres ens veuen més que a l'assistent social perquè jo li deia si vols t'acompanyo jo un dia i anem (...) però volia molt que l'acompanyessis tu saps | molt |

Sira définit son rôle comme étant semblable à celui d'une assistante sociale, mais plus proche dans la vie quotidienne. Elle raconte les détails du conflit laboral d'une maman indienne qui s'est adressée à elle en demande d'aide pour comprendre la paperasse à remplir. La maîtresse accepte ce rôle : elle s'assied avec elle pour étudier les documents et aussi pour lui dire quels sont ses droits, lui conseiller de la fermeté. Elle le fait en reproduisant le discours direct, ainsi que pour exprimer le désarroi de cette femme : « ici je n'ai personne avec qui parler, je ne connais personne, je ne sais avec qui parler ». Il est évident, cependant, que ce n'est pas un rôle d'assistante sociale qu'elle assume, mais celui de médiatrice et d'orientatrice et c'est surtout à cette demande plus personnelle qu'elle répond.

Pour Sira, l'école a un rôle de « pont » entre les familles et la communauté, une métaphore chère aux mouvements actuels autour des « Communautés d'apprentissage » et de « Travail sur Projets » en Catalogne. L'enseignante a, par conséquent, un rôle de médiation, et même de porte-parole dans certaines occasions : elle élargit l'objectif de veiller pour le bien-être des enfants à celui des parents, lorsqu'ils sont débordés par certains problèmes administratifs, de travail, de santé, etc. Elle les met en relation avec les services sociaux, l'administration locale, les entreprises, s'il le faut.

Elle présente l'expérience des « Communautés d'apprentissage », qu'elle qualifie d'« école ouverte », un projet complexe qui concerne tout le village, qu'elle formule très simplement, en insistant sur la réciprocité : L'école est à tous ; elle est ouverte à tous ; tous (les enseignants inclus) peuvent apprendre des autres (les parents d'élèves inclus). Elle illustre ces principes avec des exemples de parents qui viennent exposer leur profession, un voyage, etc. Quant aux familles immigrées, elle explique comment elle leur offre la possibilité de participer en venant parler de leur culture et comment elle les rassure lorsqu'ils craignent de ne pas être assez compétents.

Dans le premier débat (DG) auquel elle a participé, elle a présenté le contexte de son école en établissant ainsi son identité d'enseignante d'école rurale en lien avec la communauté. Elle se présente également en tant que membre d'une équipe, en utilisant souvent la première personne du pluriel ; lorsqu'elle emploie le singulier, ce n'est pas pour afficher des avis opposés à ses collègues. Et elle est fière du succès des décisions prises habilement.

L'Accueil des Primo Arrivants et la Coopération Comme Valeur : La Notion de Diversité

Extrait 6 (DG). Dans ce même premier débat, elle présente ainsi le degré de diversité de son école :

SIRA nosaltres ja tenim molta diversitat perquè a totes les classes ja hi han nens de tres edats eh? (...) | aquí ja hi ha la diversitat d'edat a part de la diversitat de nivell | després tens la diversitat de llengües i a més a més tens els nouvinguts | però tant els nouvinguts estrangers com els nouvinguts de ciutat /

Ici comme dans tous ses discours, Sira minimise le « problème » de la diversité des origines des apprenants en soulignant les autres diversités qui sont déjà là : les différences d'âge ou de processus cognitifs, les différences individuelles, les besoins éducatifs spécifiques des enfants handicapés, l'origine urbaine des catalans néo-ruraux, etc. Elle dédramatise constamment la condition d'étranger, comme par exemple lorsqu'elle évoque la question d'un enfant roumain aveugle, en soulignant l'importance d'intégrer les handicaps dans la « normalité ». Elle relativise, donc, la difficulté d'être étranger à l'école, inférieure à d'autres difficultés, bien plus graves, ce qui est en relation avec la valeur qu'elle attache aux difficultés en tant que source d'apprentissages.

Notons que la question de la distribution des enfants par classe d'âge dans les groupes a été discutée en équipe : elles avaient depuis toujours cette "culture de l'hétérogénéité" des maîtres d'école rurale. Lorsque la proportion d'autochtones et allochtones s'est déséquilibrée, elles ont craint des réactions des familles autochtones, mais elles ont décidé d'assumer le risque, de continuer ainsi, tout en présentant aux parents la nouvelle diversité comme une richesse. Il faut croire que leur pouvoir de conviction est grand, car cela a été un succès. Dans les discours de Sira on observe un raisonnement, pour aborder les difficultés, en une séquence d'essais, réflexion sur les résultats, réorientation des décisions en cas d'échec, nouvel essai, etc. sans défaillance.

L'Accueil des Primo Arrivants et la Coopération Comme Valeur : L'accueil

Extrait 7 (FOR) Voici des notes prises sur son exposé à des enseignants en formation à propos des dispositifs d'accueil des primo arrivants :

Què fem a l'escola quan ens arriba un nouvingut lingüístic?

- Si és d'Educació Infantil, mirar si tenim una llengua comuna per comunicar-nos. Ex.: família índia: el nen de 3 anys va començar a plorar al primer matí, molt angoixant perquè no el puc entendre, hem de fer alguna cosa > que fés l'adaptació amb la mare: estava, participava, el nen jugava amb mi però demanava ajut a la mare per comunicar, perquè amb la mare, al ser adulta, ens podíem entendre amb signes.

Que sempre ells sàpiguen que ens podíem comunicar i a mesura que va aprenent el nexa va desapareixent progressivament de 3 setmanes a 1 mes. Procés d'immersió lingüística normal i corrent.

- Si és de Primària, vol dir que ja saben el que és una escola i s'han separat de la mare. El neguit de comunicar el tenen igual i es posen a plorar pensant que no l'entenen. Què fem? Un grup petit de companys (sempre uns quants) estan encarregats d'acomboiar-lo, que generalment coincideix amb el seu nivell (ex.: 4rt). Li deixem fer escapades emocionals, se'l deixa anar a la classe de P5 i parla amb l'altre nen romanès i després se'n torna a la classe. Després de 15 dies ja no les demana tant, ja es pot esperar al pati o al menjador per fer això.

La façon dont Sira raconte les décisions prises par l'équipe lors de l'arrivée d'un primo arrivant est significative : la première mesure est de chercher une langue commune de communication. Avec un exemple, elle montre le degré d'angoisse ressentie lorsqu'elle ne peut pas comprendre un enfant et la recherche immédiate de solutions temporaires, telles que demander la collaboration des mamans. Il faut éviter à tout prix qu'il souffre du sentiment d'incompréhension : des solutions diverses sont appliquées, sur le principe que tous peuvent devenir des ressources, surtout les camarades, qu'ils soient autochtones ou pas. Ce sont des

mesures individuelles et temporaires pour fournir un étayage qui est relâché dès qu'il n'est plus nécessaire.

Cette question relève d'un dilemme important qui se pose aux enseignants avec l'arrivée, en cours d'année, d'enfants qui débarquent de l'autre bout du monde : faut-il les placer en classe d'accueil pour les incorporer plus tard à la classe ordinaire ? Ou bien faut-il les laisser dans le groupe pour favoriser leur insertion ? De nombreuses questions sont liées à ce problème, et les positions des enseignants sont liées à leur philosophie d'éducation.²

Extrait 8 (DG). Ce thème, récurrent dans les entretiens, a été introduit au cours d'un DG. À cette occasion, Sira se situait ainsi :

78 SIRA ara els agafen ara surten i això | ells veuen la pel·lícula a trossos | estan a la classe segueixen un fil ara se'n van | fan XX tornen a la classe però ja no continuen aquí | la pel·lícula ha passat fa una estona | i es tornen a incorporar aquí quan lo que estan fent ara no té res a veure amb lo que fan a l'altra (...) llavors nosaltres (...) hem intentat doncs que el reforç sigui sempre dintre l'aula | que el nen surti el mínim possible XX | llavors el mestre de reforç que estigui al seu costat dins l'aula | encara que l'estigui dient/ | a veure encara que estigui fent una cosa que sigui diferent a lo que estan fent els altres però | a dintre l'ambient del grup que estigui a la classe

Sira se situe du côté de ceux qui préfèrent que les primo arrivants restent dans la classe ordinaire. Avec la métaphore du film, elle trace un portrait vif des intermittences souffertes par ces enfants qui vont d'une classe à une autre et ne peuvent suivre le fil conducteur d'aucune des deux. Elle expose les décisions de l'équipe enseignante, qui a fait l'option de les laisser dans la classe ordinaire le plus possible, avec un professeur de support spécialisé, mais dans la même salle, tout en faisant parfois des tâches différentes. Derrière ces choix il y a des RCS centraux sur la valeur de l'accompagnement du maître et des camarades, de la complémentarité, l'entraide et la coopération des apprenants comme instrument éducatif. C'est dans ce contexte que l'on peut comprendre le choix de ne pas imposer une ségrégation du groupe et le maintien de l'hétérogénéité de celui-ci.

Extrait 9 (ODG). Un an plus tard, au cours d'une ODG, après l'observation d'une activité en classe d'accueil (où la spécialiste aide 4 enfants à structurer un texte sur les arbres), les positions s'assouplissent et les participants deviennent perméables aux RCS des autres. Sira intervient ainsi:

147 SIRA malgrat facis tot aquest treball / va molt bé que una persona els tingui | sols

148 XESCO segur ¿eh? [sí sí]

149 SIRA [i:: els] ensenyi a estructurar i els ensenyi a fer:: | malgrat fem tot el treball de que els companys no sé què | que vull dir que nosaltres això ho mirem molt i ho treballem molt | però que:: estonetes vingui:: | se'ls emporti una persona per fer una cosa concreta | això també:: *bueno* jo penso que això també va molt bé (...) jo per exemple penso que aquí | a vegades ens equivoquem que valorem | clar si tu fas fer un treball amb grup | amb els nens i valores el resultat / es crearan rivalitats | i als nens immigrants no els voldran (...) jo penso que l'objectiu seria (...) valorar més el procés que no el resultat

Sira nuance beaucoup l'approche exprimée dans le débat précédent: maintenant elle affirme que l'intégration est, certes, importante, mais qu'il est bon aussi que ces enfants aillent de temps en temps avec un professeur spécialiste dans un petit groupe spécifique pour "faire une chose concrète" précise-t-elle. Nous remarquons, d'une part, les effets déstabilisants du débat, avec les différentes prises de positions dans une relation de (léger) conflit et, d'autre part, l'impact de l'observation d'une classe d'accueil, avec la réalisation très étayée d'une tâche dont l'objectif

² Cf. Communication présentée par l'équipe PLURAL au V Symposium: Langue, Education et Immigration. Primo arrivants, jusqu'à quand?, à Girona, 23-11-06. <http://www.udg.cat/ice/simposi.html>

était d'apprendre à ordonner les idées et de construire un texte écrit, de sorte que ce travail cognitif et textuel précis, d'apprendre à structurer, et ce soutien de l'enseignant et des pairs lui semblent très importants. Sira passe aussitôt à la question de la priorité que le système éducatif attribue au résultat plutôt qu'au processus, ce qu'elle considère néfaste parce que cela stimule la compétition et les rivalités. Elle décentre donc la question organisationnelle de « dans ou hors de la classe ? » vers une question éducative plus profonde: "coopération ou compétition?".

La question des groupements n'est pas un sujet banal parce que dans les choix réalisés émergent différentes conceptions des éducateurs quant à la diversité des publics apprenants et à leur rôle comme enseignants dans l'interaction de la classe. Le petit groupe—une classe d'accueil, « passerelles » ou « supports »—peut être perçu par certains enseignants comme un refuge pour les enfants nouvellement arrivés : une espace intime, paisible, sur mesure, protecteur, où un adulte spécialiste prend soin des enfants et où la relation interpersonnelle va de soi. La classe ordinaire, par contre, est un espace publique, où l'on travaille au même rythme, un monde où les autres agissent plutôt en tant que masse, où les relations sociales s'avèrent plus difficiles, où l'enfant étranger de milieu défavorisé peut se sentir exposé au regard narquois ou stigmatisant des autres. Un grand groupe est en fait conçu comme le lieu de l'homogénéité, cette vieille chimère du système éducatif, aujourd'hui plus absurde que jamais.

Les enseignants plus habitués à l'assouplissement des groupes selon les moments, les tâches à réaliser, les différents besoins—surtout les maîtres des écoles maternelles et les écoles unitaires ou rurales—croient plutôt que des formules d'accueil dans la classe ordinaire sont possibles, sans que cela implique une ségrégation ni une limitation des occasions de socialisation. Ils ont imaginé une multiplicité de façons de faire: parrainage, entraide d'apprenants de même origine, participation d'autres membres de la communauté, présence de plus d'un enseignant en classe, etc. Par expérience, ils appliquent ce que les études scientifiques ont fait connaître: l'étayage (habituellement entre un adulte et un enfant) existe aussi entre des pairs et peut donc se produire entre les apprenants avec des savoirs différents et, par conséquent, complémentaires (Donato, 2000).

Les Familles, la Communauté et l'Intégration des Étrangers

Les discours de Sira témoignent d'une connaissance approfondie de la réalité sociale, économique et linguistique des familles de ses élèves. Elle s'est renseignée sur leur histoire et les relations entre elles. Elle fait d'ailleurs à l'enquêtrice des descriptions détaillées et des récits truffés d'anecdotes : les périple migratoires, les répertoires linguistiques des membres de la famille, les réseaux de communication et les codes correspondants (qui parle quoi avec qui) et les usages dans l'entourage proche. Elle se fait une idée approximative de leur plurilinguisme (par exemple, ourdou-hindi) et le compare avec le bilinguisme catalan-castillan. Elle fait aussi une remarque sur les stéréotypes circulants sur le monolinguisme supposé de ces personnes.

Elle s'intéresse à tous ces aspects avec sa perspective de maîtresse attentive au bien-être des enfants : par exemple, des relations familiales harmonieuses lui semblent très importantes et elle a du mal à accepter les effets sur les petits de disputes entre différentes branches d'une grande famille.

Mais si elle attache beaucoup d'importance à la famille, elle n'en attribue pas moins à la communauté comme le lieu de l'intégration des étrangers. Elle considère que ceux qui habitent des fermes hors du village se trouvent isolés, coupés de toute relation et les enfants souffrent de ne pas vivre avec leurs camarades du village. Elle est optimiste quant à l'« intégration » des familles, mais le mot clé est

« communication » : celle-ci rend possible l'intégration et, lorsqu'ils s'intègrent, ils ont très envie de communiquer.

Elle considère un succès de l'équipe enseignante d'appliquer le principe d'une école ouverte où tout le monde puisse entrer et avoir sa place. Elle mentionne toutefois quelques cas d'incommunication avec certaines familles, par exemple en relation avec la politesse verbale ou la culture scolaire : des parents venant de l'Orient qui n'interprètent pas de façon adéquate le sens d'un rendez-vous fixé par l'enseignante, imaginant un avertissement d'un mauvais comportement de l'enfant. Elle fait un effort évident d'interprétation de gestes qui pourraient conduire à des malentendus, avec un mouvement d'empathie et de relativisation de la valeur que chaque culture leur attribue, tout en donnant toujours la priorité aux questions importantes concernant les enfants.

À un certain moment, le besoin d'offrir des cours de catalan aux parents d'élèves s'est manifesté. La première décision consistait à impliquer dans les coûts la mairie et les entreprises qui embauchent des étrangers, mais elle s'est soldée par un échec, les pères préférant travailler plus pour gagner plus et les mères préférant apprendre le castillan. La réaction a été d'appliquer le même modèle qu'avec les enfants : assigner un groupe de mamans pour accompagner dans les courses, les démarches, etc. la mère qui vient d'arriver au pays. Résultat : ceux qui apprennent le catalan sont de plus en plus nombreux, puis certains demandent maintenant des cours, car ils ont besoin de la langue pour avoir leur permis de conduire, une motivation que les enseignantes veulent exploiter.

Quelques Réflexions Finales

Dans le système de RCS de Sira, l'arrivée d'enfants d'autres régions du globe n'est pas une catastrophe, car ce n'est qu'une composante de plus de la diversité qui était déjà là, et même comme une valeur à exploiter. Elle sait, avec ses collègues, gérer la diversité non seulement par des dispositifs d'accueil spécifiques, mais aussi, et surtout, grâce à une conception de l'école ouverte. Elle forme avec celles-ci une équipe soudée par des représentations partagées—leur culture professionnelle, qui leur permet de jongler avec les ressources et les contraintes de l'administration, au service d'un certain nombre d'idées qu'elles ont bâties au fil de l'expérience, de leurs succès et de leurs échecs.

Face à un système scolaire compétitif, elles attachent plus de valeur aux processus qu'aux résultats ; à l'entraide et à la coopération plutôt qu'à la primauté des programmes. Elles accordent de l'importance aux personnes et aux relations interpersonnelles. Face à la différence entendue comme un problème et à la recherche vaine de l'homogénéité des publics, elles construisent leur école sur la diversité et organisent des groupes hétérogènes. Contre la tendance perverse à la sélection et contre un système inéquitable, elles essaient de mettre toutes les chances du côté de tous les enfants sans distinctions. Face à l'idéologie monolingue dominante, elles disent aux enfants : « Tes langues m'intéressent, et toi tu t'intéresses aux langues de l'école et du pays où tu vis ».

Pour Conclure

Nous avons établi des relations entre l'histoire—langagière, d'apprentissage et professionnelle—de Sira et les RCS qui émergent de ses discours. Nous avons constaté que non seulement elles sont liées aux valeurs, mais que son idéologie éducative, qu'elle partage d'ailleurs avec ses collègues, vertèbre son système de

représentations avec une telle force qu'elle peut affronter les représentations des autres, transformer les échecs et les contraintes en ressources. Elle se pose en médiatrice non seulement entre les enfants et la communauté, mais entre les politiques linguistique et éducative et la situation éducative actuelle.

Une des idées récurrentes dans les différents discours des professeurs qui ont participé à cette recherche est la différence entre la situation du secondaire et celle de l'école maternelle et primaire (ce qui confirme l'intérêt des échanges entre les enseignants des différents niveaux éducatifs). L'accueil des primo arrivants à la maternelle peut se faire sous certaines conditions de qualité, dans la mesure où les trajets cognitifs et langagiers sont parcourus en parallèle, où la relation affective et sociale se noue naturellement sans que le langage verbal soit décisif, où le travail est globalisant et interdisciplinaire. Mais il est bon aussi de remarquer—comme l'ont fait ces enseignants—que l'institution éducative, à tous ses niveaux, abdique souvent de sa fonction de former dans les valeurs de la coopération, l'échange et le respect de la différence ; elle n'a pas assez de sensibilité pour apprécier les progrès plutôt que les compétences finales ; elle n'est pas assez connectée à l'environnement humain (les familles, les réseaux sociaux, les espaces de participation des citoyens) ; elle n'a pas été capable de s'adapter aux changements sociaux et accueillir l'altérité.

Au cours de cette expérience de recherche en collaboration, nous avons recueilli le travail interactif de reprise critique des RCS de chacun, dans les ODG, lorsqu'on prend le temps d'en discuter pour assouplir les positionnements, remettre en cause ce qui va de soi ou fait partie des stéréotypes circulants. Nous avons constaté que le système de RCS de Sira, si solide et cohérent, évolue non seulement au fil de son expérience quotidienne mais aussi au cours de sa participation à la recherche, lorsqu'elle est placée devant la nécessité de justifier ses idées, de discuter avec ses partenaires, de découvrir dans la transcription d'une interaction didactique les procédés de partenaires engagés dans une activité.

Tout cela impliquait créer une certaine ambiance et cette tâche n'a pas été facile. Au cours de notre recherche nous nous sommes interrogés sur notre rôle : quelle place donner à notre parole, comment introduire ces savoirs savants, comment rendre notre discours étayant ? Le contexte n'a jamais été un dispositif de formation, mais il a éclairé avec une nouvelle perspective la recherche sur les modèles de formation.

Certains espaces potentiellement formatifs méritent d'être explorés dans la perspective ethnographique, à la recherche des conditions d'émergence et de déstabilisation des RCS, des indices de prise de conscience et de réflexion par l'interaction ou l'écriture, de construction discursive de nouveaux savoirs, d'incorporation de savoirs pratiques et de savoirs théoriques sur mesure et à la demande. Une formation qui rendrait les enseignants actifs et autonomes, armés des gestes professionnels nécessaires pour bousculer les inerties du système, faire face à l'imprévu et aborder le défi de s'occuper à la fois de l'enseignement des langues du pays d'accueil, de la sauvegarde de la langue minorisée, de l'accueil et le développement du plurilinguisme, de la médiation entre la société de réception et les familles immigrées et du rôle de l'institution scolaire pour contrer l'inégalité sociale.

Références

- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching : A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81–109.
- Calderhead, J. (1996). Teachers : Beliefs and knowledge. In D.C. Berliner & R.C. Calfee, (Éds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709–725). New York : MacMillan.

- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Cambra, M., Ballesteros, C., Fons, M., & Palou, J. (2006). Creences, representacions i sabers dels professors de llengües en les noves situacions plurilingües escolars. *Finestra de la recerca de la Facultat de Formació del professorat*. Barcelona : Universitat de Barcelona. Recherché de <http://www2.ub.edu/or5/finestrarecerca.htm>
- Cambra, M., Ballesteros, C., Palou, J., Civera, I., Riera, M., Perera, J., & Llobera, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación*, 17-18, 25-40.
- Cambra, M., & Fons, M. (2006). Interacción en el aula de acogida. Creencias de profesores de lenguas sobre el plurilingüismo en la escuela. In A. Camps (Ed.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigación en Didáctica de la lengua* (pp. 243-262). Barcelona : Graó.
- Cambra, M., & Palou, J. (à paraître). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y Educación*.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom Practice : Teacher images in action*. London : The Falmer Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, M. (1987). Teachers' personal knowledge : What counts in "personal" studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 487-500.
- Clark, C. M., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought process. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 255-296). New York : Macmillan.
- Consell Assessor de la Llengua a l'escola (Catalunya) (2006). *Conclusions*. Barcelona : Departament d'Educació i Universitats de la Generalitat de Catalunya.
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues : Langues et familles*. Paris : Didier.
- Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In J.P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford : Oxford University Press.
- Elbaz, F. (1985). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York : Nichos Publishing.
- Goodson, I. F. (Ed.). (1991). *Studying teachers' lives*. New York : Teachers' College.
- Kaufman, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Analyse du discours en interaction*. Paris : A. Collin.
- Moore, D. (Éd.). (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage*. Paris : Didier.
- Py, B. (2000). Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. *TRANEL*, 32, 5-20.
- Py, B. (2003). Introduction. In M. Cavalli et D. Coletta. *Rapport de recherche : Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste* (pp. 15-33). Aoste : IRRE-VDA.
- Py, B., & Oesch-Serra, C. (1993). Dynamique des représentations dans des situations de migration. Études de quelques stéréotypes. *Bulletin CILA*, 57, 71-83.
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions and behaviour. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London : Longman.
- Vila, I. (2001). Algunes qüestions referides a l'aprenentatge lingüístic de la infància estrangera a Catalunya. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 23, 22-28.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching : Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge : Cambridge University Press.

Code de Transcription des Données Orales

- 1 Numéro du tour de parole
 (...) fragment d'interaction dont la transcription n'est pas présentée
 tour précédant : [texte concerné], tour suivant : [texte concerné] chevauchement
 SIRA participant qui intervient
 E interviewer dans un entretien de recherche
 VV intervention d'autres personnes
 | pause brève (moins de 3 secondes)
 || pause moyenne (plus de 3 secondes)
 / intonation montante
 \ intonation descendente
 ? (non précédé d'un espace) intonation interrogative
 ... intonation en suspens
 n:: son allongé
 ((rires)) rires d'un ou de plusieurs participants
 voyons voir (italique) formes non standard, éléments familiers
 X, XX, XXX mot, énoncé ou fragment de discours inintelligible