

Al principat de Catalunya, l'escola és en català...

Entretien avec Luci Nussbaum

par Marie-Odile Maire-Sandoz, centre Alain-Savary, et Patricia Lambert, ICAR

Luci Nussbaum, est professeure à la faculté de sciences de l'éducation de l'Université autonome de Barcelone (Espagne). Elle dirige un groupe de recherche sur les enseignements et interactions plurilingues (GRIEP). Dans un contexte institutionnel bilingue catalan/castillan de la Catalogne, le premier axe de recherche de cette équipe est l'éducation et la scolarisation en deux langues. Un autre axe de travail intègre, suite à d'importantes vagues d'immigration qui ont débuté dans les années quatre-vingt-dix, des problématiques liées à l'accueil et la scolarisation d'enfants de migrants.

Comment se définissent les politiques d'établissements dans l'accueil scolaire des enfants de migrants en Catalogne espagnole ?

En Espagne, en Catalogne, l'école est catalane, et on enseigne en catalan. Pour les enfants espagnols dont la langue familiale est le castillan¹, l'école a conçu un programme d'immersion, qui repose sur trois principes :

- la reconnaissance de la langue de la famille lorsqu'elle n'est pas la langue de l'école (le castillan est une langue de l'état en Espagne),
- l'accord des parents pour que les enfants soient scolarisés dans une langue qui n'est pas celle du foyer,
- une attitude compréhensive des enseignants lorsqu'un enfant s'exprime en espagnol (en castillan).

Évidemment, pour les enfants de migrants allophones², l'immersion en catalan pose

1. Le castillan désigne la langue espagnole parlée en Espagne

2. allophone : personne qui, dans un territoire donné, a pour langue maternelle une autre langue que la ou les langues officielles.

d'autres problèmes : d'abord, parce que les familles rencontrent souvent d'autres difficultés que les seules difficultés linguistiques, ensuite parce que la société ne reconnaît pas spécialement l'arabe, le penjâbi ou une langue régionale des Philippines.

Avant la décentralisation des politiques scolaires, l'accueil des enfants étrangers était une des composantes d'un programme national d'éducation compensatoire (educación compensatoria) s'adressant à tous les enfants en difficulté à l'école, quelle qu'en soit la nature : médicale, socioculturelle, linguistique, etc. Dorénavant, le système éducatif espagnol — et donc catalan — est complètement décentralisé et sous la responsabilité entière de chaque territoire. Si à Madrid le programme d'éducation compensatoire perdure, ce n'est plus le cas en Catalogne. En effet, dans le but de diminuer la stigmatisation des élèves en difficulté, les autorités ont décidé de s'y prendre autrement, même si quelques dispositifs spécifiques pour certains élèves ont été maintenus.

Les établissements autonomes dans leur organisation scolaire doivent néanmoins remettre chaque année un plan de travail élaboré à partir de leurs contraintes et de leurs spécificités locales. Par exemple, un établissement implanté dans un quartier populaire urbain n'aura pas le même plan qu'un autre en milieu rural. Ce plan est ensuite validé par les inspecteurs. Souvent le traitement de la diversité des élèves constitue un axe important, dès le primaire, mais les choix pédagogiques qui sont faits peuvent être très différents d'un établissement à l'autre. Dans le secondaire, des positionnements idéologiques sont visibles : il est souvent décidé de créer des classes spécifiques pour les enfants qui ont des problèmes, dans le but de laisser travailler les autres sereinement. Ces classes spécifiques sont confiées à des enseignants spécialisés. Ce choix est souvent objet de débat au sein des équipes éducatives. Certains souhaitent faire de la diversité un objet de travail collectif, quand d'autres s'y refusent au nom de la qualité des conditions d'apprentissages pour les élèves dits ordinaires. J'insiste sur le fait que ces choix relèvent uniquement de la dynamique de l'établissement, sans que les instances supérieures ne donnent pas toujours des orientations à suivre. Si dans les discours et les

directives, l'administration incite à un travail prenant en compte la diversité des élèves, la réalité montre que chaque établissement fait bien ce qu'il veut.

Quelles sont vos pratiques de chercheur-e-s au sein des établissements scolaires ?

Nous concevons notre activité de chercheurs en souhaitant répondre à une question qui peut paraître simpliste : comment faire de la recherche qui soit utile pour l'école, et pas seulement pour nous ? Pour ce faire, nous constituons des équipes tripartites, composées d'enseignants, de chercheurs et d'étudiants. Nous construisons ensemble la thématique de nos recherches-actions, nous déterminons une question qui semble importante, et concevons un protocole pour tenter de résoudre le problème, ou au moins d'y voir plus clair. Il est évident qu'au-delà du hasard des rencontres, nous devons d'abord construire les conditions d'une confiance réciproque, ce qui doit être une qualité professionnelle du chercheur-intervenant. Malgré les difficultés, de nombreuses expériences montrent qu'il est possible de bâtir des projets communs. Nous pratiquons « l'observation participante » dans les établissements, ce qui demande que l'enquêtrice trouve et se voit accorder une place au sein de la communauté avec laquelle il va travailler. Offrir des matériels didactiques, proposer de la formation à de nouvelles approches didactiques, présenter les premiers résultats de la recherche en cours ne suffisent pas à gagner la confiance totale des enseignant-e-s face à la recherche. Notre expérience nous a montré que la contrepartie la plus efficace est celle de partager les tâches d'enseignement. Cette option constitue, pour les jeunes chercheurs et les futurs enseignants, une excellente occasion d'acquérir des compétences professionnelles et de l'expérience du métier. Pour les chercheurs plus expérimentés, entrer dans les classes et partager la responsabilité avec les enseignants permet de vérifier dans la pratique ce qui a été théorisé par ailleurs. Cela peut aussi rapidement constituer une source d'inspiration pour de nouvelles questions de recherche. Il s'agit d'une option complexe, difficile : observer et être observé-e. Mais sans ce type de recherche collaborative je ne pourrais pas enseigner à

l'université comme je le fais actuellement, je ne ferais que restituer des connaissances lues dans les livres.

Ne craignez-vous pas que ce type de fonctionnement ne brouille les cartes ?

Non, nous sommes chacun dans notre métier. Nous travaillons ensemble, nous tirons des conclusions ensemble. Prenons un exemple récent où nous avons travaillé sur la description des compétences des élèves étrangers nouvellement arrivés en Catalogne. Nous avons construit un référentiel à partir de la date d'arrivée, de l'origine étrangère, et en tenant compte du type de socialisation linguistique proposé par l'école. Nous effectuons d'abord un ensemble d'enregistrements que nous transcrivons, et que nous analysons. Ces matériaux alimentent nos travaux, nos congrès et publications de chercheur-e-s. Mais avec les enseignants, nous construisons des démarches pédagogiques et nous élaborons des supports qui pourront être transférés à d'autres. Nous mettons aussi en place des processus d'évaluation.

Si les enseignants qui s'engagent dans ce type de travail ne reçoivent pas de gratification financière, il me semble néanmoins, qu'en échange, cette collaboration est positive pour eux. Ce travail conjoint est désormais reconnu comme de la formation continue, qui compte dans la validation de leurs acquis de l'expérience (VAE), pour l'obtention de diplômes.

Pour les stagiaires, c'est une occasion de voir et d'expérimenter un travail coopératif entre enseignants, de comprendre comment on travaille ensemble pour créer de nouveaux outils. C'est aussi une excellente formation à la construction de démarches pédagogiques. Les stagiaires observent et apprennent le

métier. Ils participent au travail d'élaboration, et contribuent beaucoup à la construction de matériel.

Bien sûr, toute collaboration n'amène pas forcément une réussite magique des élèves. J'ai le souvenir d'une autre école primaire où la question qui nous était posée était « Comment travailler avec des enfants qui sont d'origine étrangère sur une thématique comme la guerre civile d'Espagne? ». Les enseignants se demandaient comment faire avec ces enfants dont la famille ne s'inscrit pas dans cette histoire. Nous avons échafaudé une démarche qui visait à faire interviewer, par nos jeunes élèves, des personnes qui avaient vécu des événements dramatiques.

Mais nous avons dû constater que le projet que nous avons imaginé était très difficile à mettre en œuvre concrètement, parce qu'il demandait à ces élèves nombre de compétences qu'ils ne possédaient pas encore, notamment pour pouvoir questionner un adulte ou mobiliser des connaissances historiques. Nous avons dû convenir qu'il fallait réorganiser en profondeur notre dispositif. Cette expérience nous a montré que la collaboration entre chercheurs et enseignants conduit à renforcer la modestie des uns et des autres... ■



Le système éducatif catalan

L'éducation des enfants de 0 à 6 ans (*Educación Infantil*) se compose de 2 cycles : le **jardin d'enfants** (*jardín de infancia*) de 0 à 3 ans et la **maternelle** (*parvulario*) de 3 à 6 ans.

De 6 à 12 ans les enfants étudient dans les 6 classes de l'**école primaire** (*Educación primaria*), première étape obligatoire du système éducatif. Trois cycles de 2 ans se succèdent : cycle initial, moyen et supérieur. Au cycle moyen les enfants étudient une langue étrangère, et éventuellement une seconde au cycle supérieur.

À l'école primaire, on recommande d'utiliser les termes suivants pour l'évaluation : PA (progresse normalement - *Progesa adecuadamente*) ou NM (à besoin de progresser - *Necesita mejorar*) Un enfant ne peut redoubler qu'une seule fois à l'école primaire.

De 12 à 16 ans les enfants accèdent aux quatre années de l'**École Secondaire Obligatoire** (*educación secundaria obligatoria* — ESO), étape nouvelle dans le système éducatif, organisée en cycles de 2 ans. Les matières sont organisées en 115 crédits, constitués d'unité de 35 heures. Certains crédits sont communs à tous, d'autres sont variables (renforcement des matières de base ou options). Des crédits de synthèse mettent en application pratique des connaissances acquises dans les différentes matières. Les évaluations utilisent les termes suivants de « excellent, très bien, bien, suffisant et insuffisant ». Lorsque les élèves terminent l'ESO, ils obtiennent le diplôme de fin d'études secondaires (*Graduado en Educación Secundaria*), ou peuvent suivre un « programme de garantie sociale » destiné à préparer leur entrée dans le monde du travail.

Après l'ESO, les élèves peuvent envisager de passer le **bachillerato** (**baccalauréat**, cycle de deux ans, options Sciences de la Nature et de la Santé, Humanités et Sciences Sociales, Technologie, Arts), engager une formation **professionnelle** ou entrer dans le monde du travail.

Le système éducatif catalan dispose de services spécifiques pour apporter les réponses aux besoins éducatifs particuliers des élèves intégrés dans des écoles ordinaires, ou dans des écoles spécialisées. Des équipes d'évaluation et d'orientation psychopédagogique (*Equipo de Asesoramiento y orientación Psicopedagógica* — EAP) contribuent aux diagnostics, et des enseignants spécialisés peuvent co-intervenir avec les enseignants dans les classes ou dans des situations d'aide individualisée ou en petit groupe.