

## Les enjeux de la diversité culturelle dans l'école catalane

Lluís Samper Rasero, Jordi Garreta Bochaca et Núria Llevot Calvet

Volume 27, numéro 3, 2001

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/009964ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/009964ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Samper Rasero, L., Garreta Bochaca, J. & Llevot Calvet, N. (2001). Les enjeux de la diversité culturelle dans l'école catalane. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 543–568. <https://doi.org/10.7202/009964ar>

Résumé de l'article

Cet article porte sur la reconnaissance de la pluralité culturelle dans la société espagnole de la part des institutions éducatives de l'État. Il s'agit d'un élément récent et controversé. L'étude montre qu'au long des deux ou trois dernières décennies, le système éducatif espagnol a évolué, allant d'un système centralisateur et monolingue à un système démocratique, graduellement décentralisé et progressivement fondé dans la valeur de la diversité. Dans le cas spécifique de la Catalogne, le traitement scolaire de la diversité culturelle fait face à un double défi : vers l'extérieur, la pleine reconnaissance de la légitimité éducative de la langue et de la culture qui lui sont propres ; vers l'intérieur, la garantie du respect de la pluralité culturelle de la propre société catalane et, plus particulièrement, des minorités ethniques.

# Les enjeux de la diversité culturelle dans l'école catalane

Lluís Samper Rasero

Jordi Garreta Bochaca

Núria Llevot Calvet

Université de Lleida, Espagne

**Résumé** – Cet article porte sur la reconnaissance de la pluralité culturelle dans la société espagnole de la part des institutions éducatives de l'État. Il s'agit d'un élément récent et controversé. L'étude montre qu'au long des deux ou trois dernières décennies, le système éducatif espagnol a évolué, allant d'un système centralisateur et monolingue à un système démocratique, graduellement décentralisé et progressivement fondé dans la valeur de la diversité. Dans le cas spécifique de la Catalogne, le traitement scolaire de la diversité culturelle fait face à un double défi : vers l'extérieur, la pleine reconnaissance de la légitimité éducative de la langue et de la culture qui lui sont propres ; vers l'intérieur, la garantie du respect de la pluralité culturelle de la propre société catalane et, plus particulièrement, des minorités ethniques.

## *Introduction*

L'Espagne se caractérise par sa diversité culturelle, spécialement en raison de l'existence de Communautés autonomes historiques, dont la Catalogne, l'Euskadi, la Galice, etc. qui ont des langues et des cultures spécifiques. Cependant, le besoin que cette pluralité culturelle soit reconnue par les écoles a été boudé pendant des décennies, et c'est encore aujourd'hui un sujet de discussions<sup>1</sup>. La présence récente mais constante de citoyens européens, notamment de ceux qu'on appelle le troisième âge mais aussi d'hommes d'affaires et de cadres de sociétés multinationales ou de travailleurs du secteur touristique, ainsi que les « nouvelles migrations » de citoyens non communautaires, surtout des travailleurs jeunes peu qualifiés provenant d'Afrique ou d'Amérique du Sud, modifient la structure sociale de certaines régions, spécialement dans les provinces insulaires et dans les provinces du littoral méditerranéen. De plus, un aspect non moins important du point de vue de l'éducation est la présence séculaire de la minorité gitane qui a commencé à accéder à la scola-

rité obligatoire seulement dans les dernières décennies et qui a mis définitivement en question le modèle d'éducation rigidement monoculturel hérité du régime franquiste. Actuellement, la scolarisation des gitans, minorité ethnique « autochtone », offre sans doute davantage d'enjeux et d'incertitudes pour deux raisons : d'une part, l'étendue de cette collectivité, de sa situation d'exclusion sociale et de son caractère statistiquement opaque attribuable à la condition d'Espagnols de ce groupe et, d'autre part, les problèmes éducatifs que les Gitans présentent souvent, tels que l'absentéisme scolaire, le redoublement, les retards par rapport à leur classe d'âge, les conflits de discipline, l'abandon prématuré de l'école, etc. La perception différente, qu'elle soit médiatique, administrative, universitaire et autre, des nouveaux immigrants face à une relative invisibilité des élèves gitans se révèle en ce sens paradoxale.

En Catalogne, même si la situation des gitans est comparable à celle qu'ils ont dans le reste de l'Espagne, la perspective diffère un peu en ce qui concerne certains aspects. Premièrement, comme nous l'avons déjà signalé, la vitalité d'une langue et d'une culture spécifiques est reconnue par le Statut d'autonomie de 1978 dont l'article 15 assure, en outre, la pleine compétence en matière d'éducation pour tous les ordres d'enseignement. Deuxièmement, le reste de l'État espagnol est passé d'un pays d'émigrants à un pôle d'attraction d'immigrants, selon une expression médiatique réitérée. Au long de presque tout le XX<sup>e</sup> siècle, la Catalogne s'est caractérisée comme un territoire soumis à des mouvements migratoires provenant en grande partie des régions moins développées de l'Espagne. En réalité, et depuis la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, la question de l'immigration est un point important pour en comprendre le développement démographique, ce qu'on a appelé le système catalan de reproduction, c'est-à-dire un système de peuplement dont les modèles de croissance étaient déterminés par l'arrivée d'immigrants du reste de l'Espagne<sup>2</sup> et par les effets indirects de leur contribution pour la dynamisation de la croissance naturelle (Recaño et Solana, 1998; Reolons, 1998). Troisièmement, en rapport avec l'importance croissante des « nouvelles migrations », nous indiquons, à titre d'exemple seulement, deux données statistiques : sur cinq marocains résidant en Espagne, deux se trouvent en Catalogne et la moitié des enfants de la totalité de la collectivité marocaine est scolarisée dans cette région autonome (Reolons, 1998). Cependant, comme Miret (1997) l'a mentionné, cette immigration étrangère en Catalogne est trop réduite et trop récente pour prévoir, par exemple, l'évolution du processus ou son analogie avec les migrations à l'intérieur de l'État. Il est certain, toutefois, que l'intégration scolaire de ces minorités constitue un enjeu qui ne peut pas être reporté. Récemment, divers conflits ethniques, que les médias ont largement évoqués, font croître l'intérêt général pour la recherche de réponses éducatives relatives à cette diversité ethnoculturelle.

Nous tentons d'analyser ici les réalités scolaires et les politiques éducatives catalanes, qui sont changeantes, par rapport à la diversité culturelle. Face à d'autres

approches, nous essayons de souligner l'évolution et les changements d'orientation des programmes adressés initialement aux gitans ou à des collectivités défavorisées de la population espagnole, mais la tendance actuelle est d'appliquer ces programmes aux enfants des «nouveaux immigrants». Nous examinons aussi l'interrelation entre la défense de la langue et de la culture autochtone et la reconnaissance de la pluralité culturelle interne de la société catalane.

Pour situer la portée des changements sociaux et éducatifs survenus dans son contexte, nous commençons cet article par une vision panoramique de l'évolution du système éducatif espagnol depuis le franquisme jusqu'à présent. Dans le cas de la Catalogne, l'avènement de la démocratie l'a dotée d'une autonomie considérable dans des domaines, tels que la législation et la gestion éducative ainsi que dans la récupération de la légitimité de sa langue et de sa culture. Malgré cela et malgré une croissance quantitative incontestable du système éducatif, il existe des doutes sur la qualité et sur l'équité du modèle scolaire catalan. Puis, après avoir fait une synthèse de l'évolution du système éducatif espagnol, nous analysons quelques études récentes qui montrent les conditionnements sociaux (territoriaux, socioéconomiques, de genre, d'origine ethnique) du succès et de l'échec scolaire en Catalogne. À cause de l'absence de statistiques officielles sur les conflits scolaires, nos sources sont hétérogènes et, dans certains cas, il nous faut avoir recours à des recherches réalisées dans un domaine géographique limité. Ensuite, nous faisons la différence entre les prescriptions, soit les politiques éducatives, relatives au traitement scolaire de la diversité culturelle et la réalité lors de l'adoption d'orientations. Finalement, dans des conclusions succinctes, nous revenons sur les idées les plus significatives, et soulignons les incertitudes d'un avenir immédiat.

### *Du centralisme à l'autonomie dans le système éducatif espagnol*

Partant d'une perspective socioéducative (Puelles, 1980; Lerena, 1986; Varela, 1999), nous pouvons distinguer, en Espagne, trois grandes modalités d'enseignement qui correspondent, à grands traits, à une typologie de structure sociale, elle aussi, tripartite: a) un enseignement traditionnel conforme à une structure sociale de capitalisme rachitique et à une économie agricole prédominante; b) un enseignement technocratique qui essaie de s'accommoder à une société industrielle soumise à un processus de modernisation intense; et c) un enseignement «postmoderne» ou multiculturel en tant que réponse aux défis de la globalisation dans une société technologiquement avancée. Le plus notoire est que ces changements se succèdent en moins de trente ans, soit depuis la fin des années 1960 jusqu'à maintenant.

Avant de continuer, il nous semble pertinent de préciser deux points: a) le parallélisme entre le changement éducatif et le changement social est loin d'être parfait et ce classement de l'évolution de la société espagnole en fonction des stades

du processus de modernisation n'est pas sans limites; b) les diverses dimensions (économiques, politiques culturelles et éducatives) des processus de changement social ne sont pas habituellement synchroniques. Dans le cas de l'Espagne, et au risque de faire des simplifications, nous pouvons dire que les années 1960 ont coïncidé avec le développement économique, les années 1970 avec le changement politique et les années 1980 avec la modernisation proprement dite. Ceci met en relief le retard de l'Espagne par rapport à d'autres pays européens.

Dans les vingt premières années qui ont suivi la guerre civile, l'économie et la structure sociale espagnole sont celles d'un pays sous-développé dont le niveau des revenus est même descendu sous celui des années 1920. Mais à la fin des années 1950, le modèle de politique économique fondé sur l'autarcie est abandonné et sous l'effet de facteurs exogènes, dont les envois d'argent des émigrants Espagnols en Europe, les investissements de capitaux étrangers et l'entrée de devises provenant du tourisme, il est advenu un processus intense de modernisation: développement économique, industrialisation, exode rural, etc. Par exemple, si en 1940, la plupart (50,5%) de la population active appartenait au secteur primaire, en 1973, cette proportion s'était réduite à moins d'un quart (24%); d'une manière analogue, la population active dans l'industrie et dans le bâtiment évolue de 1940 à 1970 de 17% et 5,2% à 27,9% et 10,5% respectivement (Flaquer, Giner et Moreno, 1990; Tortella, 1994).

Par contre, relativement au système éducatif, les changements importants ne se produisent qu'avec la *Ley General de Educación* de 1970. Une caractéristique du modèle éducatif du franquisme est la reproduction du vieux modèle scolaire du XIX<sup>e</sup> siècle avec la conservation d'un double réseau scolaire rigide. L'enseignement obligatoire, de 6 à 12 ans correspond à l'enseignement primaire dont l'objectif est l'alphabétisation des enfants des classes populaires et des enfants des paysans. Parallèlement, le *Bachillerato* (enseignement secondaire) divisé en *Elemental* (premier cycle) et *Superior* (deuxième cycle) était destiné aux élèves, surtout des garçons, des classes moyennes urbaines et des couches supérieures de la société<sup>3</sup>. Les programmes, les matériaux didactiques, les établissements et les professeurs des deux itinéraires étaient totalement différenciés. Le taux de scolarisation obligatoire est un indicateur de l'inefficacité et du manque d'équité du modèle, ce taux était de 54,7% et de 63% en 1940 et en 1960 respectivement, tandis que le pourcentage d'illettrés était, à un moment donné, de presque un quart de la population (Tortella, 1994; Navarro, 1990).

Dans ses aspects idéologiques, l'éducation franquiste antérieure à 1970 se caractérisait par l'expansion du national-catholicisme (Camara, 1983), un amalgame d'intégrisme catholique et ultra nationalisme espagnol. D'un point de vue culturel, l'enseignement des langues autres que l'espagnol de même que des contenus qui ne sont pas conformes du point de vue centraliste sont explicitement rejetés.

De 1960 à 1973, le revenu des Espagnols a quadruplé, ce qui, associé aux processus d'industrialisation, à l'aménagement du territoire, à l'expansion démographique et à la demande croissante de scolarisation, a entraîné une tentative de réforme éducative susceptible d'augmenter les capacités du capital humain (Tortella, 1994).

La *Ley General de Educación* (1970) (Loi générale de l'éducation) du ministre Villar Palasí a supposé, essentiellement, une adéquation du modèle scolaire franquiste, qui était obsolète, aux besoins d'une société urbaine et industrielle qui évoluait vers une société de consommation. L'unification et le prolongement de l'enseignement primaire, qui prend le nom de *Educación general básica* (éducation générale de base), la pleine scolarisation et la gratuité des enseignements obligatoires, le développement des nouvelles technologies didactiques et la qualification pédagogique des enseignants ont correspondu à un pas important vers la démocratisation malgré une orientation technocratique dans la planification. Cependant, sa mise en place a coïncidé avec la crise économique et avec la transition à la démocratie, ce qui engendre des résultats réels très limités. Par exemple, même dans la moitié des années 1970, le nombre d'élèves du primaire non scolarisés ou partiellement scolarisés se situait, selon plusieurs sources officielles, entre un million et six cent mille (Puelles, 1980).

Quant à la reconnaissance de la diversité culturelle, le système éducatif se caractérise encore par l'hégémonie du centralisme de Castille. On observe néanmoins une tolérance timide envers les langues régionales ou vernaculaires qui avaient été explicitement interdites avant 1970. En revanche, maintenant, « dans les régions bilingues, les connaissances linguistiques de la langue nationale (l'espagnol) pourront être complétées par l'étude de la langue vernaculaire correspondante » (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969).

Ainsi, pendant la période franquiste (1939-1975), l'État a imposé une image de l'Espagne définie par le centralisme, le conservatisme, le catholicisme et la prééminence de la culture de Castille (Guibernau, 1997). Quant à la reconnaissance scolaire de la diversité, l'espagnol était la seule langue reconnue et la culture de Castille était, de la maternelle à l'université, la seule culture légitime.

À partir de la normalisation démocratique de 1977 et dans le cas concret de la Catalogne, c'est avec le Statut d'autonomie de 1978 que le système éducatif se démocratise, se décentralise et présente une perméabilité croissante au pluralisme culturel. Cette reconnaissance de la diversité, spécifiquement du droit à la diversité culturelle, trouvera une formulation explicite dans la nouvelle réforme de l'éducation, la *Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo* (LOGSE) promulguée en 1990, dont la mise en place n'est pas encore totalement achevée.

Par ailleurs, du point de vue des indicateurs économiques, démographiques, politiques et culturels, la structure sociale espagnole des années 1990 tend à être comparable à celle des autres états membres de l'Union européenne. À titre indicatif, en 1995, le pourcentage de population dans le secteur primaire n'était plus que de 9% (avec des différences internes importantes; en Catalogne, elle n'est que de 5%, alors qu'en Andalousie, elle atteint encore 28%), tandis que les secteurs secondaire et tertiaire occupent respectivement 20% et 60% de la population (Gobernado, 1996). Aussi, malgré la persistance du problème du chômage, le développement économique et les nouvelles structures de production ont donné lieu à une croissance spectaculaire de la demande éducative, notamment de l'enseignement supérieur<sup>4</sup>.

La consolidation d'un système de stratification sociale méritocrate, basée sur les diplômes, et les enjeux issus de l'impact productif des nouvelles technologies, le rythme même du changement social, sans oublier la nouvelle organisation territoriale de l'État, sont à la source de la nouvelle réforme éducative. En ce sens et comme Bonal (1997) l'a signalé, d'un point de vue idéologique, la LOGSE fait appel à des notions telles que créativité, expressivité, autonomie, flexibilité ou, dit en termes bernsteiniens, à un modèle de «pédagogie invisible» (Varela, 1999) et on suppose que ces notions répondront aux demandes éducatives changeantes de la société de l'information.

Quant à l'organisation, la Réforme a comporté un prolongement de l'enseignement obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans, la création de départements d'orientation scolaire et professionnelle dans tous les établissements d'enseignement secondaire, et en ce qui nous concerne, l'autonomie des établissements pour l'élaboration de leurs propres projets d'enseignement, en fonction des caractéristiques spécifiques des élèves. La diversité issue du pluralisme culturel dérivé de la structure autonomiste ou des critères d'ethnicité, et la diversité qui résulte des caractéristiques psychobiologiques des élèves constituent la pierre angulaire de cet édifice qu'est la Réforme. C'est pour cela qu'on propose un curriculum ouvert et souple ainsi que l'utilisation d'une méthodologie variée, active et participative.

L'évolution du système éducatif espagnol est une illustration des interrelations entre le changement social et le changement éducatif. En outre, en ce qui concerne l'éducation interculturelle, le pays est passé d'un système centralisé, autoritaire et monoculturel à un modèle décentralisé, démocratique et axé sur le concept de diversité sur une période de deux générations.

### *Inégalité sociale et diversité culturelle dans l'école catalane*

L'évolution du nombre global d'élèves catalans depuis la mort de Franco à aujourd'hui, montre que, malgré la baisse du taux de natalité, il y a une augmen-

tation du nombre d'élèves. En effet, on est passé de 1 267 244 élèves inscrits pour l'année scolaire 1977-1978 dans les divers ordres du système éducatif à 1 470 748 pour l'année scolaire 1986-1987 et à 1 459 484 pendant l'année scolaire 1992-1993. Cependant, et pour des raisons démographiques déjà citées<sup>5</sup>, le volume total d'élèves non universitaires a baissé progressivement et on compte actuellement plus d'un million d'élèves dans l'enseignement officiel (Departament d'ensenyament, 1997).

L'explication de ce paradoxe apparent se trouve dans le prolongement de la scolarisation et dans la scolarisation totale de tous les enfants dans la période d'enseignement obligatoire. À titre illustratif, si les ordres d'enseignement élémentaire ou primaire constituaient, à la fin du franquisme, environ 80% du nombre total d'élèves, dans les années 1990, ils représentaient seulement un peu plus de 60% des effectifs. Parallèlement, le nombre de lycéens et d'étudiants a doublé<sup>6</sup>. C'est dire qu'en Catalogne, comme dans le reste de l'État, la récupération de la démocratie a conduit à une augmentation importante du niveau de scolarisation. C'est toutefois dans la période d'expansion économique des années 1970 que se situe le commencement de ce qu'on a appelé «l'explosion scolaire». La question qu'on peut se poser est de savoir si ce progrès quantitatif, incontestable à l'égard de l'éducation formelle, correspond à une amélioration de la qualité de cette scolarisation.

Un premier indicateur qui met en question l'efficacité du système éducatif est le bas niveau de qualification éducative de l'ensemble de la population catalane. Selon les dernières statistiques du recensement de 1991, en Catalogne, la plupart des adultes (77,2%) n'ont pas dépassé le primaire. Seul un quart de la population possède un diplôme d'études secondaires (16,5%) et à peine 8,5% sont titulaires d'un diplôme universitaire. Il faut aussi ajouter que sur 77,2% d'adultes, il y en a 2,3% qui sont illettrés, et 16,8% qui n'ont pas suivi d'études formelles (Guiu, 1998). Selon nous, cela signifie, d'une part, que l'extension sociale de l'éducation concerne seulement les classes d'âge les plus jeunes et, d'autre part, que l'égalité formelle des chances éducatives n'atteint pas les différentes collectivités de la même manière. Ce deuxième argument renvoie à la question des conditionnements sociaux (territoriaux, socioéconomiques, de genre, d'ethnicité, etc.) vis-à-vis de la réussite scolaire. Autrement dit, nous pouvons nous demander si l'extension de la scolarisation et la décentralisation de la gestion éducative ont eu des répercussions sur une équité plus grande, comme cela serait désirable. Hélas! les statistiques officielles offrent très peu de données, ou pas du tout, quant aux aspects qui altèrent le fonctionnement de l'appareil scolaire et il est encore plus difficile de trouver des informations sur les conditionnements des variables sociologiques (classe sociale, logement, origine géographique, langue de la famille) par rapport aux résultats scolaires<sup>7</sup>.

Une étude récente (Casal, Funes, Homs, Trilla, Marin, Celorrio et Roca, 1994), réalisée à partir d'un échantillon représentatif de 2 561 élèves de l'enseignement pri-



maire et secondaire de 71 établissements de toute la Catalogne, conclut en affirmant que, en dehors des critères utilisés, on peut considérer que 40 % des élèves du primaire et 30 % des élèves du secondaire ne réussissent pas à l'école. Pour le primaire et à partir de l'analyse multivariée, les rapports entre l'origine de la famille et la rentabilité scolaire se réduisent à la typologie suivante :

- *Familles aisées (capital économique plus capital culturel)*. Il s'agit de familles où le père, titulaire d'une licence universitaire, occupe une position socioéconomique élevée tandis que la mère est habituellement femme au foyer. Ces familles représentent seulement 5 % de l'échantillon, mais elles ont une forte représentation dans les catégories des élèves excellents et des élèves moyens (qui n'ont pas de bons résultats mais qui ne créent pas de difficultés).
- *Nouvelles classes moyennes (38 % du total)*. En général, les catalanophones, ces gens ont des postes de travail qualifiés. Dans 60 % des cas, le père et la mère sont titulaires d'un diplôme universitaire. C'est dans ce groupe qu'apparaît le plus grand nombre d'élèves excellents (bien adaptés et avec de bons résultats).
- *Classes ouvrières (40 % de l'échantillon)*. Pour la plupart des personnes (80 %), la langue est l'espagnol et elles ont un niveau d'instruction assez bas. La structure familiale se caractérise par la séparation des rôles : père, généralement ouvrier ; mère, habituellement femme au foyer. Les élèves liés à ce groupe se répartissent de façon équilibrée entre les élèves problématiques (problèmes de relation et mauvais résultats) et les élèves médiocres (ayant des limites et sans perspectives).
- *Familles déstructurées (10 % du total)*. Ces gens se caractérisent par une forte relation entre l'analphabétisme et l'absence d'études du père de famille et le pourcentage élevé d'échec scolaire (75 %) des enfants. Ils ont aussi des problèmes internes dans la dynamique familiale et la plupart habitent dans des quartiers marginalisés<sup>8</sup>.

Par ailleurs, la distribution territoriale des élèves est significative. C'est à Barcelone que vit le plus grand nombre (deux tiers du sous-groupe) des élèves réussissant à l'école : les élèves excellents. Par contre, le pourcentage maximal d'échec scolaire a tendance à prédominer dans la ceinture industrielle qui contourne la métropole catalane. Ce sont fréquemment des quartiers habités par des familles à revenus bas et à niveau d'instruction faible. Les régions rurales de l'intérieur et le reste des zones proprement urbaines (villes moyennes et petites) de la Catalogne se situent entre ces extrêmes : les résultats scolaires intermédiaires y prédominent.

L'analyse combinée de ces deux variables (typologie familiale et distribution territoriale) fait voir que l'échec scolaire est en partie en rapport avec l'intégration socioculturelle des immigrants de l'intérieur de l'État<sup>9</sup>. Mais le poids relatif des variables socioéconomiques (revenus de la famille, statut professionnel du chef de

famille, déficits en équipements urbains, etc.) ou socioculturels (capital culturel de la famille, diplômes, langue de la famille, etc.) est discutable. D'un point de vue socio-culturel, le groupe d'appartenance sexuelle est une autre variable majeure, comme le montrent l'étude de Casal *et al.* (1994) et d'autres études récentes, dont celle de Martinez Celorrio (1999), qui indiquent que si l'échec scolaire est présent dans toutes les classes sociales, la réussite scolaire est, pourtant, éminemment féminine.

Nos recherches démontre que dans cette situation, la variable clé est la classe sociale et non l'ethnicité, comme ce serait le cas chez les gitans et les « nouveaux immigrants ». En Catalogne, les gitans et les étrangers représentent 3% environ de l'ensemble des élèves. Même si le nombre d'élèves gitans est difficile à préciser, étant donné l'absence de statistiques fiables à leur sujet et compte tenu de l'impossibilité de recenser les élèves en suivant ce critère, nous pouvons avoir une idée de leur importance grâce aux travaux de Jordan (1998) qui, pendant l'année scolaire 1992-1993, en a recensé environ 8000 et qui, en 1998, situait leur nombre entre 8000 et 10000. Par ailleurs, c'est le nombre d'élèves étrangers qui a augmenté le plus; ils représentaient 1,8% en 1997-1998 (Narbona, 1999). Cependant, leur origine et, dans de nombreux cas, l'origine de leurs parents sont diverses: 17% provenaient de pays de l'Union européenne, 7% de pays européens non communautaires, 8% d'Asie, 39% du Maghreb, 6% du reste de l'Afrique, 3% de l'Amérique du Nord et 20% de l'Amérique du Sud. En même temps, la distribution de ces élèves en Catalogne n'est pas homogène, car 76% vivent dans la province de Barcelone (Narbona, 1999). Simultanément, nous constatons que 95% des étrangers maghrébins suivent leurs études dans des établissements publics, cette proportion est égale ou plus élevée parmi les gitans.

En ce qui concerne le type d'établissements fréquentés, des recherches (Alegret, Palaudàrias et Serra, 1993; Colectivo IOE, 1996; Carbonell, 1997; Jiménez, 1997) ont souligné la concentration des élèves provenant de la « nouvelle immigration », étrangers non communautaires, dans un nombre réduit d'établissements publics, et il en est de même pour les gitans. D'une part, ils se distribuent de façon inégale sur le territoire (Samper, Garreta, Llevot et Chastenay, 2000) et, d'autre part, durant les cinq dernières années, ils ont fait preuve d'un accroissement interne élevé, car le nombre d'élèves d'origine maghrébine ou subsaharienne a doublé et même quadruplé. Si l'on considère aussi les ségrégations en fonction de l'occupation et du logement de leurs familles, et si l'on tient compte du racisme et de la xénophobie d'une partie de la population espagnole envers ces collectivités, il y a une situation de ghettoïsation scolaire qui est en train de survenir. Ce qui est réellement paradoxal, c'est le fait que de tels ghettos scolaires se trouvent dans un contexte où les étrangers sont peu représentés et que seulement la moitié est considérée comme appartenant à des minorités ethniques (immigrants extracommunautaires provenant de l'ensemble des pays qu'on appelle le tiers-monde).

Au regard de la formation de ces minorités ethniques, notre recherche la plus récente (Garreta, 1999) compare, entre autres, le niveau de scolarité des immigrants extracommunautaires (Africains et Asiatiques) à celui des Gitans. Elle montre qu'un nombre important n'a pas terminé les études de base: 48% ne les ont pas terminées (14,6% n'ont jamais été scolarisés et 33,5% ne les ont pas finies)<sup>10</sup>. Pour le reste des interviewés, le pourcentage de ceux qui n'ont pas réalisé d'études primaires complètes (24,8%) est de 22,4% quand il s'agit de leurs conjoints.

**Tableau 1**  
**Niveaux des études selon la recherche de Garreta (1999)**

	Total	Extra-communautaires	Gitans
Non scolarisé	14,6	6,4	24,7
Études primaires incomplètes	33,5	21,4	48,2
Études primaires achevées	24,8	24,4	25,2
Études secondaires incomplètes	9,3	15,9	1,1
Études secondaires achevées	8,6	15,0	0,8
Études universitaires incomplètes	5,9	10,7	–
Études universitaires achevées	3,3	5,9	–
Ne répond pas	0,1	0,2	–

Si l'on ne fait pas la différence entre les deux collectivités, cette étude pourrait donner une impression erronée. Les immigrants extracomunautaires ont un niveau éducatif supérieur: 71,9% possèdent au moins des études de base<sup>11</sup>, tandis que le fait de ne pas avoir d'études de base se révèle la situation la plus fréquente (72,9%) parmi les Gitans (24,7% n'ont jamais été scolarisés et 48,2% ont commencé des études sans jamais les terminer). Chez les immigrants, les niveaux d'études ne sont pas non plus homogènes. En effet, nous y avons observé une différence entre les Maghrébins et les Subsahariens qu'on retrouve aussi dans d'autres secteurs; les premiers ont un niveau d'études plus élevé (56,1% ont commencé au moins des études secondaires).

Dans le cas particulier des Gitans, l'âge est en relation directe avec la situation de ne pas avoir d'études de base: plus ils sont âgés, plus ils ont de déficits de scolarisation (53,7% de ceux qui ont plus de 45 ans), mais les plus jeunes ne présentent pas non plus une amélioration significative dans les études et ils n'apparaissent pas dans les niveaux moyen et supérieur. Ils sont toutefois présents dans le niveau de base terminé (33,8%), même au-dessus des autres groupes d'âge. Il s'agit d'une réussite si l'on compare ces résultats à ceux des générations antérieures, mais ce succès reste relatif parce qu'il représente seulement un tiers de ce groupe d'âge, et

il est encore plus relatif si l'on considère que la scolarisation est obligatoire à ces niveaux. Nous devons remarquer que les Gitans accordent très peu de valeur à la scolarisation et à l'obtention d'un diplôme en vue de leur inclusion dans le marché du travail. Des études ethnographiques réalisées à Madrid et à Barcelone (San Roman, 1990; 1994) confirment la faible scolarisation des Gitans et surtout le haut degré d'absentéisme féminin. La stigmatisation ethnique de la collectivité<sup>12</sup>, historiquement associée au nomadisme, à l'économie de subsistance et même à des activités illicites, a des répercussions plus grandes dans le phénomène des ghettos scolaires que pour les élèves provenant des « nouvelles migrations ». Le fait que, majoritairement, ils ne soient pas des immigrants, mais des citoyens espagnols, ainsi que les racines structurales culturelles et même historiques de leur exclusion sociale rendent particulièrement difficile la mise en place de politiques éducatives efficaces pour leur pleine intégration scolaire.

Il y a quelques années, nous avons voulu analyser les attentes concernant la scolarisation des enfants en vue de faire une approche de ce qui peut se passer à l'avenir (Garreta, 1999). Les attentes éducatives des interviewés (le niveau d'études et l'âge de conclusion de ces études) ont été analysées en faisant la différence entre garçons et filles. L'âge a servi de correcteur aux discours socialement acceptables qu'on obtient habituellement. Les résultats indiquent que le diplôme universitaire est ce que souhaitent le plus les interviewés, aussi bien les garçons (66,3 %) que les filles (64,5 %). D'autres préfèrent les études secondaires (11,4 % pour les garçons et 10,6 % pour les filles) ou les études primaires (9,4 % pour les garçons et 11,4 % pour les filles). Même si c'est timidement, on peut déjà observer un certain intérêt pour que les filles terminent leurs études plus tôt. Cette tendance est plus sensible dans le cas des Gitans qui choisissent majoritairement la réponse du niveau des études de base. Par contre, l'attente universitaire augmente comparativement parmi les immigrants. En même temps, les attentes sont en rapport avec les études des parents<sup>13</sup>.

En somme, ceux qui possèdent un plus haut niveau éducatif cherchent à le reproduire ou à l'améliorer pour leurs enfants, tandis que ceux qui n'ont pas achevé d'études de base ont des attentes plus restreintes. Dans les deux cas, si les attentes se matérialisaient, elles donneraient lieu à un phénomène de reproduction culturelle, ce qui ne contredit pas que certains parents, qui ont des études primaires, aient des attentes élevées. Parmi les immigrants extracomunautaires, que nous différencions d'après leur provenance, les Maghrébins sont ceux qui ont les attentes le plus élevées pour leurs enfants et, comme nous l'avons déjà indiqué, ce sont ceux qui possèdent le niveau éducatif le plus haut. Les Gitans présentent aussi des différences internes, par exemple, quand le conjoint appartient à la même collectivité, ils ont des attentes plus faibles et, en même temps, ils manifestent d'une façon plus claire des attentes différentes pour les garçons et pour les filles.

L'âge d'achèvement des études devrait correspondre au niveau d'études souhaité, même si ce n'est pas toujours ainsi, étant donné une certaine méconnaissance du système éducatif et une confusion à l'égard de l'âge nécessaire pour atteindre les différents niveaux. En même temps, les entretiens en profondeur ont fait voir que le discours n'est pas tout à fait sincère. Les Gitans savent, notamment, qu'il n'est pas socialement admis de dire qu'ils ne se soucient pas que leurs enfants ne vont pas à l'école ou qu'ils sont souvent absent.

Pour la plupart des parents, 16 ans correspondent à la fin des études (34% pour les garçons et 35,3% pour les filles). Une minorité seulement serait d'accord pour dépasser cet âge. Par conséquent, les attentes universitaires ne seraient pas comblées dans de nombreux cas où ce souhait aurait été exprimé dans les réponses. En définitive, 16 ans est l'âge limite pour une grande partie de ces nouvelles générations mais, en même temps, cette limite n'est pas la même pour les deux collectivités puisque les Gitans situent en majorité cette limite à 14 ans. Avec l'application de la LOGSE, il faut s'attendre à une diminution encore plus importante du nombre d'élèves qui terminent leurs études obligatoires que celle que nous avons obtenue avec nos données, car l'âge de fin des enseignements obligatoires est passée de 14 à 16 ans.

Si nous prenons comme point de référence ces données et celles des autres études que nous avons citées, il serait logique de penser que le succès dans le système éducatif est une question plus crédible pour les immigrants extracommunautaires que pour les Gitans, qui reproduisent leur bas niveau éducatif malgré les efforts de l'administration. Dans les deux cas, il faut tenir compte de l'hétérogénéité interne, car il semble impensable que les étrangers extracommunautaires aient un comportement homogène. Ainsi, dans une étude sur les Marocains habitant à Gérone, Palaudàries (1998*b*) affirme que les parents pensent – et ils l'ont transmis de cette façon à leurs enfants – qu'on doit parvenir à la mobilité sociale surtout grâce au travail et pas nécessairement à partir d'une meilleure formation. Par ailleurs, dans une étude sur des Subsahariens, Garreta (1994) a observé la présence d'un large éventail d'attentes qui va de ceux qui considèrent que la socialisation occupationnelle est plus importante que l'éducation donnée à l'école, à ceux qui accordent à l'école un rôle crucial. Il est évident qu'en Espagne et plus particulièrement en Catalogne, nous devons analyser si une plus grande réussite des extracommunautaires par rapport aux Gitans devient une réalité, et si cela représente une amélioration professionnelle et une mobilité sociale. Cela ne pourra être pleinement vérifié que dans quelques années, quand ceux qui sont aujourd'hui à l'école accéderont au monde du travail.

Bref, la classe sociale, l'ethnicité et le groupe d'appartenance sexuelle sont des variables qui, en Catalogne comme dans toute autre société occidentale, conditionnent l'égalité des chances éducatives. Les progrès dans l'accès à l'éducation obligatoire, le prolongement de la scolarisation au-delà de l'enseignement secondaire, le dévelop-

pement des infrastructures, la hausse du nombre de professeurs, etc. coexistent avec des problèmes importants de qualité et d'équité de l'éducation. Aussi, tout au long des cinq ou dix dernières années, la scolarisation des minorités ethniques est devenue un défi important pour la politique éducative catalane, ce qui nous entraîne à l'analyse des cadres légaux et d'organisation, établis par les pouvoirs publics de la Catalogne, pour faire face à la pluralité culturelle dans les écoles. Notre hypothèse est que ces programmes ont évolué d'une approche centrée sur la notion de déficit culturel vers un cadre qui vise un modèle d'éducation interculturelle, malgré de nombreuses incongruités.

*L'évolution des politiques éducatives:  
de la ségrégation à l'éducation interculturelle*

Au regard du traitement scolaire de la diversité dans l'enseignement obligatoire – actuellement *Educación primaria* et *Educación secundaria obligatoria*, avant *Educación general básica* – les actions menées en Espagne des années 1960 à aujourd'hui ont oscillé entre la ségrégation et l'assimilation. En ce qui concerne la collectivité gitane – que nous pouvons considérer paradigmatique comme minorité ethnique –, Garrido et Torres (1986) et Fernández Enguita (1996) rassemblent comme suit les expériences scolaires :

- *Des écoles séparées pour un public spécifiquement gitan* – Ce qu'on appelle les *Escuelas-puente* (écoles de transition) est l'exemple le plus représentatif. Régies par un accord de 1978 avec le ministère de l'Éducation, elles prétendent offrir aux élèves gitans le niveau d'apprentissage nécessaire pour leur intégration dans les écoles publiques conventionnelles. Pourtant, il s'est produit un effet non souhaité, à savoir qu'en éliminant la socialisation interethnique, on perpétuait la marginalisation comme étant une forme de vie caractéristique des Gitans.
- *Des salles de classe séparées pour les Gitans, mais dans des écoles multiethniques* – Elles n'ont pas apporté non plus une réponse d'intégration étant donné qu'elles limitaient le contact avec les autres élèves en utilisant diverses formules : des horaires différents (d'entrée et de sortie, de récréation, de repas), des horaires communs mais des apprentissages séparés (les élèves gitans étant placés avec d'autres élèves problématiques ou avec des élèves ayant des difficultés cognitives) avec quoi on assimilait l'ethnicité à un handicap culturel.
- *Des écoles dans des quartiers de population exclusivement gitane* – Dans ce cas, la discrimination scolaire renforce une ségrégation provoquée préalablement par le lieu où l'on habite. Évidemment, l'institution scolaire est insuffisante pour transformer la dynamique urbaine de ghettoïsation et il est nécessaire de mettre en place d'autres politiques d'intégration sociale.

- *Des élèves gitans placés dans des écoles publiques* – Cette incorporation individualisée à une école ordinaire, ce qui représente un progrès face aux modalités précédentes, ne se fait pas aisément. Par exemple, on a eu tendance à répartir ces élèves dans les différents niveaux éducatifs en fonction de leurs connaissances plutôt qu'en fonction de leur âge, ce qui a provoqué des problèmes d'adaptation et d'apprentissage, au lieu de les résoudre. Malgré tout, il y a des établissements et surtout des enseignants qui ont compris le besoin de concilier l'incorporation sociale avec la compensation éducative, et les résultats confirment leurs efforts.

L'exemple des Gitans illustre, semble-t-il, la contradiction entre les besoins de scolarisation de certaines collectivités, exclues historiquement de l'institutionnalisation éducative, et les difficultés réelles pour faire progresser ce processus dans l'école ordinaire. C'est dans ce contexte que se sont développés les programmes d'éducation compensatoire des années 1980.

En Espagne, l'éducation compensatoire commence formellement en 1983 (*Real Decreto de 27 de abril de 1983, BOE de 11 de marzo* [Décret du 27 avril 1983, publié dans le Journal officiel le 11 mars]) avec la création d'un programme spécifique dont devaient bénéficier «les zones géographiques ou les groupes de population qui, par leurs caractéristiques spéciales, requièrent une attention prioritaire» (Centro de investigación, Documentación y evaluación, 1992, p. 227). Les objectifs et les actions que ce programme devait réaliser visaient surtout la création d'un service de rattrapage scolaire, le soutien des professeurs nommés dans des zones peu attrayantes, l'organisation de cours de formation professionnelle pour des jeunes de 14 à 15 ans non scolarisés, l'éradication de l'analphabétisme, la création de bourses d'études, etc. Dans les grandes lignes, le projet espagnol, promulgué par J.M. Maravall, ministre du premier gouvernement socialiste de Felipe González, était directement inspiré des *Educational Priority Areas*, une expérience controversée des travaillistes britanniques<sup>14</sup>.

Dans un sens large, Muñoz Sedano (1989) se réfère à la politique éducative compensatoire comme à l'ensemble des actions politiques, économiques sociales et scolaires de discrimination positive appliquées à une partie de la population atteinte par la pauvreté économique, sociale et culturelle de façon à favoriser la réduction et l'abolition des désavantages dans le système éducatif. Dans un sens strict, l'éducation compensatoire intègre les programmes spécifiques qui veillent à l'éducation des populations, des groupes et des individus socialement défavorisés. C'est ce concept restreint et spécifique qui a inspiré le Programme d'éducation compensatoire en Catalogne.

Le 19 décembre 1990, Javier Solana, ministre du Gouvernement espagnol, et Josep Laporte, conseiller du Département d'enseignement de la *Generalitat* (Gouver-

nement autonome) de la Catalogne, signent un accord de collaboration selon lequel la *Generalitat* assume l'exécution des actions de ce programme (*Boletín oficial del estado*, Journal officiel, du 2 février 1991). Bien que le but principal du Programme d'éducation compensatoire soit de favoriser l'intégration totale des enfants ayant des problèmes d'exclusion sociale, c'est-à-dire des élèves en situation de difficulté, en fait, les actions se sont matérialisées notamment pour les élèves d'origine gitane (minorité ethnique autochtone). D'un point de vue quantitatif, l'incidence est beaucoup moins fréquente sur d'autres élèves de nationalité espagnole ou sur des étrangers (européens, latino-américains ou même des africains subsahariens).

Après l'information et la collaboration des professeurs, spécialement des professeurs tuteurs, les actions du Programme se matérialisent sur deux plans. Au premier vient la collaboration dans la résolution de problèmes des enfants, tels que la méconnaissance des langues d'apprentissage (catalan et espagnol), les différences entre les connaissances de la langue de communication et la langue d'apprentissage<sup>15</sup>, les non-coïncidences entre le niveau d'apprentissage scolaire et le niveau de développement réel de l'enfant, les difficultés dans les rapports famille-école (que ce soit à cause de difficultés linguistiques ou de communication culturelle ou bien à cause des situations socioéconomiques d'exclusion sociale ou de pauvreté), les conflits culturels (par exemple, les prescriptions religieuses en alimentation), les difficultés bureaucratiques relatives à la documentation scolaire, etc. Le second plan a trait aux écoles: les actions visent l'incidence sur l'acceptation-refus des ces élèves par les autres enfants; l'acceptation de la diversité culturelle par une partie des professeurs ordinaires; l'élimination des difficultés pour mettre en marche la prise en charge individualisée que ces élèves requièrent au moins dans les premières années; la contribution en recours humains et d'organisation indispensables; l'amélioration de la coordination avec les services de l'assistance sociale et la coordination relative à la communication entre école-assistance sociale-famille; la diminution des déficits de formation spécifique des professeurs pour le traitement de la diversité culturelle.

Malgré l'exclusion et la ségrégation des minorités ethniques autochtones, ces premières modalités d'intervention éducative ont supposé un progrès. En général, les procédés utilisés ont favorisé l'assimilation et, implicitement, ils ont tendu à l'acculturation de ces groupes. D'ailleurs, la comparaison de leur scolarisation avec l'«éducation spéciale» des enfants ayant des conflits (enfants qui présentent des états émotifs difficiles ou qui sont intellectuellement en retard) a provoqué des effets non voulus sur l'image qu'on se fait de soi; cela a même renforcé les stéréotypes négatifs. Il n'est donc pas étonnant que ces élèves, surtout les Gitans, manifestent un refus explicite envers l'institution scolaire.

Du point de vue de l'instauration de ces modèles, Pascual (1992) distingue trois domaines d'action. Sur le plan macro-institutionnel, le système scolaire a gardé



le curriculum officiel et la seule réponse réelle a été l'effort réalisé pour scolariser tous les enfants d'âge scolaire, y inclus ceux d'incorporation tardive. Sur le plan méso-institutionnel, les établissements scolaires ont toujours perçu comme problématique l'admission d'enfants appartenant aux minorités, et cela, pour plusieurs raisons. D'abord, le projet éducatif de chaque établissement est mis en question, ce qui oblige à faire une révision du projet curriculaire. Dans de nombreux cas, les itinéraires éducatifs proposés demeurent uniculturels et uniformes; ils imposent ainsi, plus ou moins inconsciemment, une orientation assimilationniste. Certes, la discrimination active n'est pas significative mais, en réalité, on pratique une discrimination passive ou indirecte. Dans d'autres écoles, habituellement dans des établissements d'orientation pédagogique active, il y a une sensibilité à la pluralité culturelle qui se manifeste dans l'adoption de critères souples d'évaluation des élèves, établis plutôt en fonction de leurs progrès et de leur développement qu'en suivant les barèmes standards. Deuxièmement, et en dehors de l'orientation pédagogique de l'établissement, la seule présence d'élèves appartenant aux minorités cause souvent le phénomène connu du *white flying*. Fréquemment, les parents des autres élèves craignent que l'établissement devienne une école de Gitans et d'Arabes, et qu'il y ait dégradation, aussi bien sur le plan scolaire que dans les rapports personnels. Finalement, en ce qui concerne le domaine micro-institutionnel, l'interaction dans la classe entre le professeur et les élèves présente les insuffisances et les contradictions des deux autres domaines. En faisant du professeur, du maître-tuteur, le principal responsable, et presque le seul, du traitement de la diversité culturelle, on l'oblige à faire appel à tout son savoir-faire professionnel et personnel. Dans ce cas, nous pouvons observer toute une série d'aptitudes qui vont des capacités personnelles à des notions de sens commun, sans oublier l'influence de l'idéologie et les traits de caractère du maître (valeurs, attitudes et même, parfois, des préjugés ethnocentriques).

En relation avec le deuxième point cité par Pascual (1992), la scolarisation des élèves appartenant aux minorités et leur distribution dans les différents établissements se fait selon les dispositions légales. Jusqu'à présent (Jordan, 1998), l'inscription des élèves était régularisée par le Décret 85/1986. Bien que ce décret ait comporté des aspects positifs, comme la liberté des familles dans le choix de l'établissement scolaire, le traitement de la diversité dans les établissements hétérogènes, des critères favorables pour l'inscription d'élèves socioculturellement défavorisés, des commissions mixtes dans la résolution des cas d'assignation difficile, etc., en réalité, il s'est produit des déviations, comme l'abandon des établissements par les élèves des groupes majoritaires. Devant cette situation, plusieurs circulaires du Département d'ensenyament ont recommandé aux responsables des établissements, qui ont une forte concentration d'élèves à risques de marginalisation socioculturelle, d'éviter une concentration supérieure à 15%. En pratique, cette directive n'a jamais été officielle, bien que pendant l'année scolaire 1993-1994, il y eût un projet timide qui prétendait régulariser le pourcentage d'enfants immigrants dans les établissements scolaires en limitant leur présence à 15% des élèves inscrits (Paludàrias, 1998a).

Toutefois, pendant les périodes d'inscription, on parle toujours de ne pas concentrer, dans la mesure du possible, des élèves immigrants et des élèves gitans dans un seul établissement. Selon Jordan (1998), de 1994 à 1996, l'administration a précisé qu'il s'agit de directives d'orientation et a opté pour donner des informations aux familles (des brochures) sur tout ce qu'elles doivent savoir au moment d'inscrire leurs enfants. Alors que l'administration éducative faisait paraître en Catalogne le *Real Decreto 229/1996*, on a publié le Décret 72/1996 sur le régime d'admission dans les établissements scolaires financés avec des fonds publics (DOGC, *Journal Officiel*, 8 mars 1996, n° 2179) qui souligne deux aspects: la scolarisation des élèves appartenant à des groupes sociaux et culturels défavorisés doit se faire de façon équilibrée entre tous les établissements publics et « concertés » (établissements privés qui reçoivent des fonds publics) de manière à faciliter l'intégration et le traitement adéquats, en évitant la concentration excessive, soit quand la présence dans un établissement est supérieure à celle des groupes défavorisés de la même zone géographique. Par ailleurs, on reste conscient que dans certaines zones, il peut y avoir un pourcentage important d'élèves socioculturellement défavorisés, il y a la possibilité d'avoir des établissements d'attention prioritaire, disposant théoriquement de recours humains et de moyens matériels spécifiques.

Dans le dernier rapport sur la scolarisation d'enfants de familles immigrantes (Département d'ensenyament, 1999), on relève que la concentration artificielle (qui ne provient pas de la concentration territoriale) est une réalité et que la population autochtone qui avait le plus d'attentes éducatives a abandonné progressivement ces établissements. Les solutions proposées initialement sont la fermeture des établissements à forte concentration, à cause du danger de getthoïsation, et la redistribution des élèves dans d'autres établissements ou la médiation, en fonction des demandes éducatives des familles, et l'implantation de mesures de discrimination positive au moment de qualifier ces élèves de façon à leur donner des moyens, des modèles et d'éventuels débouchés dans d'autres secteurs du système éducatif. Comme la première mesure était considérée très sévère, la recommandation pratique a été d'articuler la deuxième solution et de fixer des mesures de prévention contre la concentration artificielle. On croit qu'on peut y parvenir au moment des inscriptions si dans les territoires à forte concentration, l'on fixe des zones regroupant tous les établissements scolaires soutenus par des fonds publics, de façon à informer et à orienter, lors des préinscriptions, les familles dans le choix de l'établissement scolaire. Cette information et cette orientation devraient conduire à un meilleur équilibre entre les établissements scolaires. Ces zones devraient, en même temps, avoir une considération spéciale pour que les ressources supplémentaires puissent être négociées et gérées globalement selon les besoins éducatifs de chaque établissement. En réalité, à partir de la zone, dans les établissements pour lesquels la population autochtone aurait le plus de préjugés, on devrait créer des mécanismes de discrimination positive, afin de les doter de programmes expérimentaux et d'innovation éducative.

Après avoir considéré l'implantation de ces modèles et avoir approfondi la question de la concentration, pour comprendre la situation actuelle, nous nous rapportons au document *Eix transversal sobre l'educació intercultural* (Axe transversal sur l'éducation interculturelle) (Departament d'ensenyament, 1996) qui donne lieu à un nouveau modèle pour le traitement éducatif de la diversité culturelle. Si l'on pose auparavant que la Catalogne est réellement une société multiculturelle, il est légitime de conserver l'idiosyncrasie culturelle et linguistique mais, simultanément, on reconnaît la nécessité d'être conscient de la diversité culturelle qui est présente dans le tissu social. Autrement dit, l'attachement à sa propre communauté doit être compatible avec l'ouverture, le respect et le dialogue avec d'autres cultures, de façon à ce que la Catalogne avance progressivement vers un modèle de société interculturelle. L'éducation interculturelle cesse d'être un programme destiné aux minorités ethniques, et il est offert à tous les élèves.

Les objectifs s'articulent en particulier autour de quatre axes fondamentaux : a) cultiver les attitudes interculturelles positives ; b) améliorer l'image personnelle, culturelle et éducative des élèves ; c) encourager les rapports et la coopération entre des élèves culturellement différents aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école ; d) stimuler l'égalité des chances éducatives de tous les élèves à travers l'éducation interculturelle et pas uniquement avec des mesures de compensation. Ces objectifs constituent un premier cadre de référence pour la réflexion et l'élaboration d'un modèle curriculaire interculturel pour chaque établissement scolaire (Departament d'ensenyament, 1996). Que les efforts consacrés suffisent est une autre question.

Sur le plan de l'organisation, le document affirme que les établissements doivent introduire progressivement les objectifs définis dans le Projet éducatif de l'établissement (Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (1992) ; Departament d'Ensenyament (1992). Une nouveauté majeure concernant les professeurs est la prise de conscience des besoins de formation en éducation interculturelle.

En formation initiale, les universités (instituts des sciences de l'éducation, facultés d'éducation, cours de formation pédagogique pour les professeurs de l'enseignement secondaire) présentent de nombreux cours sur la diversité culturelle ; ces cours mettent l'accent sur les minorités ethniques. En formation continue, le Departament d'ensenyament, à travers la Sous-direction générale de formation permanente, a instauré un Programme de formation de formateurs en éducation interculturelle pendant les années scolaires 1995-1996 et 1996-1997<sup>16</sup>.

Dernièrement, on a essayé de modifier le Programme d'éducation compensatoire, qui est toujours en vigueur, selon les changements d'orientation proposés par l'*Eix Transversal sobre educació intercultural*. Pour homogénéiser les délégations<sup>17</sup>, on a essayé d'établir, sans trop de succès pour le moment, un projet commun

de travail. Des projets d'action, généralement des modules et des ateliers, ont été élaborés à partir d'une révision et d'une analyse des besoins spécifiques des élèves et des établissements. Par exemple, certaines des propositions concrètes concernent l'accueil dans l'établissement scolaire d'élèves appartenant aux minorités, l'attention portée à l'incorporation tardive (fréquemment avec la collaboration du SEDEC), l'élimination de l'absentéisme scolaire, etc. Ces plans d'action seraient souscrits avec les établissements scolaires et la responsabilité de leur implantation serait solidaire. Même si le programme tend à assumer toutes les problématiques auxquelles les établissements ne peuvent pas seuls faire face, la tendance montre qu'à l'avenir, ce sont les établissements qui devraient développer leurs propres programmes d'éducation interculturelle de façon autonome. En ce sens, la vocation du Programme est éminemment de formation et d'orientation.

Nous devons reconnaître que malgré ce changement d'orientation, les résultats obtenus sont encore peu visibles; pour beaucoup d'enseignants, les actions réalisées sont éparées et peu effectives. C'est dire que même s'il y a des progrès par rapport à la situation antérieure, par exemple, en ce qui concerne le nombre d'établissements qui ont participé au projet et à la formation de professeurs spécialisés, cette volonté de changement reste insuffisante. Nous croyons qu'un déficit évident d'effectifs humains et l'absence d'une volonté décidée pour mener à bien une véritable éducation interculturelle dans tous les établissements montrent les contradictions entre les discours et les pratiques.

### *Conclusion*

Même si la diversité culturelle de l'Espagne et de la Catalogne n'a pas toujours été prise en considération, elle comporte aussi bien des facteurs anciens, tels que la présence de communautés historiques avec leurs langues et leurs cultures, la marginalisation séculaire de l'ethnie gitane, que des facteurs récents, dont l'arrivée d'immigrants étrangers de différentes nationalités. Mais seuls ceux qui proviennent des pays en voie de développement, dont les médias exagèrent la présence, peuvent être compris dans la catégorie de minorités ethniques. Cette reconnaissance progressive de la pluralité linguistique et culturelle a provoqué, parmi d'autres processus de changement social, une transformation du système éducatif qui, de la fin de la dictature à aujourd'hui, a évolué d'un modèle centralisé, autoritaire et monolingue à un modèle décentralisé, démocratique et fondé de plus en plus sur le concept de la diversité.

Dans ce contexte, l'analyse précédente nous permet d'affirmer que le traitement scolaire de la diversité culturelle en Catalogne doit faire face à un double enjeu: vers l'extérieur, il s'agit de la reconnaissance de la légitimité éducative de la langue et de la culture catalanes; vers l'intérieur, il s'agit de garantir le respect de la pluralité culturelle de la société catalane et, en particulier, le respect des minorités ethniques.

Dans le premier cas, la transition démocratique de la fin des années 1970 et, au premier chef, la Constitution espagnole et le Statut d'autonomie ont garanti la récupération du droit à l'usage scolaire de la langue et de la culture de la Catalogne. Pourtant, même actuellement, en dehors de la communauté autonome, ces droits collectifs des Catalans ne sont pas encore perçus, selon la terminologie de Kymlicka (1999), comme une «protection externe», mais comme des «restrictions internes» contre les immigrants de l'intérieur de l'État. Au contraire, la plupart des habitants de la communauté, soit de 80 % à 90 % selon les sources, défendent le droit et le devoir d'emploi public et officiel de la langue catalane. Il s'agit ici de la reconnaissance du caractère plurinational de l'État espagnol, mais il y a un large secteur de citoyens espagnols qui font obstacle à l'acceptation de la normalisation dans l'usage de la langue et de la légitimité de la culture catalane. Le problème de fond réside davantage, selon nous, dans l'acceptation du droit à la différence culturelle, de la légitimité de la langue et de la culture catalanes que dans l'approbation de l'autogouvernement proprement dit. Ceci nous renvoie au sujet sociopolitique des rapports asymétriques entre les nationalismes centralisateurs et les nationalismes périphériques<sup>18</sup>.

Pour ce qui est du deuxième enjeu, le contexte sociohistorique qui a facilité une appréciation positive de la diversité culturelle à l'école est beaucoup plus récent. En réalité, c'est seulement à partir des années 1990 et grâce à l'effet combiné de certains facteurs structuraux (globalisation économique, nouvelles migrations, etc.) et des changements éducatifs (LOGSE, *Eix Transversal*) que le projet d'une éducation interculturelle s'est frayé une voie.

Mais la matérialisation de ce projet n'a pas été une tâche facile pour quatre raisons fondamentales. Premièrement, le poids d'une tradition assimilationniste face aux immigrants, pour lesquels la connaissance et l'usage de la culture catalane a été un moyen important de mobilité sociale. Deuxièmement, l'erreur conceptuelle qui consiste à réduire l'interculturalité à la scolarisation des minorités ethniques. Troisièmement, la difficulté, non seulement académique, de concilier les droits légitimes à la reconnaissance des différences culturelles avec les droits, non moins enviables, à l'équité, c'est-à-dire à la correction des inégalités attribuables à l'origine. Finalement, la présence d'une volonté politique capable de transformer la rhétorique pédagogique en réalités scolaires, volonté inexistante pour le moment.

## NOTES

1. La nature plurinationale de l'État espagnol, en particulier la dimension ethnoculturelle des différentes unités territoriales de la structure politique espagnole a été soulignée par des anthropologues, des historiens, des politologues et des sociologues étrangers mais, par contre, les scientifiques sociaux espagnols se sont beaucoup moins occupés de ce sujet. Il faut citer des exceptions, dont Esteva (1984), Giner et Moreno (1990), Guibernau (1997) et Serrano (1998).

2. En général, de 1900 à 1980, la population catalane est passée de 2 à 6 millions d'habitants. Cette croissance obéit fondamentalement aux grands mouvements migratoires espagnols, à celui de 1914-1929 et à celui de 1950-1975. À lui seul, ce dernier a comporté une augmentation de 1,5 million d'habitants provenant majoritairement de l'Andalousie et de l'Extremadoure. On peut affirmer que le nombre total d'immigrants que la Catalogne a reçu au long du XX<sup>e</sup> siècle est de près de 3 millions de personnes (Jouvenel et Roque, 1993, p. 56).
3. Selon des données officielles (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969) le caractère élitiste du système se manifestait par une « mortalité scolaire » élevée. Ainsi, pour la classe d'âge de 1951, seulement 24% avaient commencé le *Bachillerato elemental*, 18% l'avaient terminé, 10% étaient arrivés au *Bachillerato superior*, 5% avait passé l'*examen pre-universitario* (examen d'entrée à l'université) et 3% étaient arrivés à s'inscrire à l'université.
4. Le nombre total d'étudiants universitaires espagnols dépasse le million et demi, les classes d'âge de 20 à 24 ans étant des plus scolarisées du monde. D'après les enquêtes de population active de l'OCDE, en 1994, le nombre de jeunes qui déclaraient suivre des études était de 31,9% en Belgique, 31,4% au Canada et 30,6 en Espagne (Espina, 1977) Une telle augmentation comportait des déséquilibres et des dérèglements par rapport aux demandes du marché du travail.
5. Le déclin démographique obéit à une chute de la natalité (le taux de fécondité est passé de 2,7 en 1975 à 1,07 actuellement; donc, le nombre de naissances annuel s'est réduit à la moitié) et au signe négatif des migrations de l'intérieur de l'État (Jouvenel et Roque, 1993; Recaño et Solana, 1998). Si à cela nous ajoutons qu'en Catalogne, l'espérance de vie (78,5 ans en 1995) est une des plus hautes du monde, le résultat est une tendance au vieillissement de la population.
6. Les chiffres sont éloquentes: de 169 943 lycéens de l'année scolaire 1975-1976 à 394.286 en 1992-1993; les étudiants universitaires étaient 88 559 et 178 848 respectivement (Departament d'ensenyament, 1997).
7. Les résultats d'une étude réalisée par l'Instituto nacional de calidad y evaluación (INCE) sur les conséquences de la LOGSE dans les résultats scolaires dans les différentes communautés autonomes ont provoqué une grande polémique. Réalisée à la demande du ministre de l'Éducation, madame Aguirre, cette étude se réfère aux résultats scolaires, aux programmes, aux méthodes d'enseignement, au fonctionnement des établissements, aux enseignants, aux familles et au système éducatif. Mais c'est la partie portant sur les résultats scolaires qui acquiert la plus grande dimension sociale. D'après l'*Informe sobre el rendimiento escolar*, en Espagne, seulement 30% des élèves de 14 ans et 22,5% des élèves de 16 ans obtiennent, en moyenne, des résultats qui seraient considérés « satisfaisants ». En fonction des résultats scolaires, l'étude permet d'établir une classification par communauté autonome. Parmi les communautés qui devancent les moyennes nationales par disciplines, le rapport cite Madrid, la Castille et Léon, la Galice, l'Aragon, la Rioja, les Asturies, le Pays Basque et la Navarre. Dans le groupe qui n'arrive pas à la moyenne, il y a la Catalogne, la communauté valencienne, les Îles Baléares et Murcie. Ces résultats ont été interprétés par l'administration éducative catalane comme étant une attaque contre la politique éducative suivie, et très particulièrement contre la présence importante de la langue catalane, ce qui pouvait être ressenti comme étant un élément d'érosion. Le « conseiller » d'éducation a minimisé l'importance de cette étude et a attribué les faibles résultats aux immigrants. Quelques jours après, cette déclaration a été nuancée à cause de sa répercussion sociale (une partie de ce rapport peut être consultée sur le site Web <[www.ince.mec.es](http://www.ince.mec.es)>).
8. On devrait ajouter une nouvelle catégorie ou classe résiduelle (7%) de familles « inconnues » à cause de l'absence de données.
9. Pour une partie de la presse de Madrid, et plus particulièrement, pour celle qui appuie le parti politique qui est actuellement au gouvernement, l'enseignement du catalan marginaliserait les enfants des immigrants andalous, aragonais, etc. dont la langue maternelle est l'espagnol; cette situation diminuerait leur capacité de compréhension et d'expression dans leur propre langue.

Nous avons réfuté cet argument dans Samper, Garreta, Llevot et Chastenay (2000). Sur la mobilité sociale des enfants des immigrants voir, entre autres, Solé (1983) et Samper (dir.), Agustí, Domingo, Garreta, Mayoral et Molina (2002).

10. Ce pourcentage augmente dans le cas du conjoint (pour ceux qui en ont) : 20,7 % ne sont pas scolarisés et 38,5 % n'ont pas terminé leurs études.
11. 15,9 % ont fait des études secondaires mais ne les ont pas terminées ; 15 % ont terminé des études secondaires, 10,7 ont commencé des études universitaires mais ne les ont pas terminées et 5,9 % ont terminé des études universitaires.
12. Les enquêtes sociologiques, dont celles du Centro de investigaciones sociológicas, confirment que les Gitans forment la collectivité qui provoque davantage de refus dans l'opinion publique espagnole. Un tiers ou un quart des Espagnols refuserait d'avoir un Gitan comme voisin ou comme camarade d'études de ses enfants ; ces niveaux de refus sont équivalents à ceux que subissent les personnes qui ont le SIDA ou qui ont été en prison. Mais le racisme contre les « Noirs » ou les « Arabes » est sensiblement inférieur. (Centro de investigaciones sociológicas, 1990 ; 1991 ; 1993).
13. Ceux qui n'ont pas terminé leurs études de base souhaitent une éducation moins élevée aussi bien pour les garçons que pour les filles. Par exemple, les statistiques indiquent que des interviewés n'ayant pas fini leurs études de base se contentent d'études primaires (17,7 %) ou d'études secondaires (23,8 %) pour leurs filles, et d'études primaires (15,1 %) ou d'études secondaires pour leurs garçons (15,3 %). Dans les autres cas, s'ils ont terminé les études de base ou s'ils ont atteint les ordres supérieurs, les attentes augmentent et ils montrent leur intérêt pour l'ordre universitaire, perspective qui croît au fur et à mesure que les parents ont un plus haut niveau d'études.
14. On sait que les politiques d'éducation compensatoire développées aux États-Unis à la fin des années 1950 et dans le Royaume-Uni pendant les années 1960, à partir de notions telles que déficience culturelle (*Cultural Deprivation*) ou déficit linguistique (*Linguistic Deprivation*), et qui ont été appliquées indifféremment à des élèves d'origine ouvrière ou à des minorités ethniques ont été mises en question, aussi bien par les secteurs conservateurs d'opinion que par la « Nouvelle sociologie de l'éducation », voir, par exemple, B. Bernstein (1971). (Il faut signaler que J.M. Maravall avait réalisé un doctorat en sociologie sous la direction du prestigieux professeur d'Oxford A.H. Halsey.) À propos des politiques éducatives orientées au traitement de la diversité en Grande-Bretagne, nous nous rapportons à B. Troyna (1992). Quant au modèle français, plus spécifiquement ce qui concerne la tension entre les concepts d'égalité, de capacité et de différence dans les ZEP (Zones d'éducation prioritaire), voir Martuccelli (1997).
15. En ce sens, le Programme d'éducation compensatoire se fait en coordination avec le SEDEC (Service d'enseignement du Catalan) et spécialement avec le *Programa d'immersió lingüística* dans sa modalité d'intégration tardive. Pour les élèves de 8 à 14 ans sans connaissances préalables du catalan, l'intégration se fait habituellement au long de trois années scolaires. Pendant la première année, ils étudient le catalan sans passer d'épreuves d'évaluation, la deuxième année, ils ont une évaluation spéciale et la troisième année, ils intègrent la normalité, bien qu'on maintienne des critères souples d'évaluation.
16. Ce programme, réalisé par une équipe de 12 formateurs et de 6 collaborateurs a requis la participation de 45 professeurs des 4 provinces catalanes. Les objectifs du programme étaient de former des formateurs pour créer un noyau de professionnels spécialisés en éducation pluriculturelle pour aider à adapter les écoles et les enseignements à la réalité de la vie interculturelle en commun en Catalogne, de préparer les professeurs pour la mise en place dans les écoles d'un modèle pluriculturel fondé sur le respect de la différence culturelle, la défense de l'égalité de droits et la négociation en tant qu'instrument pour résoudre les conflits, de créer un noyau de réflexion théorico-active et élaborer des matériaux pour l'application de ce programme dans les écoles. En théorie, une fois le programme terminé, la fonction de ces professionnels est celle

de former les professeurs des différents établissements pour qu'ils travaillent dans le sens de l'éducation interculturelle. Pourtant, quelques mois après la fin du programme, il y a eu très peu d'actions allant dans cette direction. Cependant, on a élaboré et publié sur cédérom un fichier des ressources en éducation interculturelle qui a été distribué à travers une revue à large diffusion, *Cuadernos de pedagogía* (Carrasco et San Roman, 1995).

17. Actuellement, le programme compte avec 67 enseignants et 5 assistantes sociales qui s'occupent de 300 établissements d'une façon intensive et font des actions plus générales d'orientation dans 200 autres établissements (voir <[www.gencat.es/benestar/immigra/balanç.htm](http://www.gencat.es/benestar/immigra/balanç.htm)>). Même si le nombre de ces professionnels a augmenté depuis la création du programme, ils ne sont pas encore en nombre suffisant pour répondre aux demandes des établissements. Surtout, si nous considérons qu'ils devraient intervenir dans tous les établissements, et non seulement dans ceux qui le demandent parce qu'ils ont des élèves qui proviennent de groupes minoritaires. D'autre part, nous rappelons que le nombre d'élèves non universitaires dépasse le million de jeunes.
18. Sur ce sujet, voir l'étude de Juan Diez Medrano (1995) et les conclusions de McAndrew (2000) sur les analogies et les différences entre le Québec et la Catalogne.

**Abstract** – This article examines views of state educational institutions regarding cultural plurality in Spanish society. This relates to a recent controversial event. The study shows that during the last two or three decades, the Spanish educational system has evolved from a centralized and unilingual system to one that is democratic, gradually decentralized, and integrates values of diversity. For the specific case of Catalonia, school policies relating to cultural diversity face a double challenge: towards the exterior, where the full recognition of the educational legitimacy of both language and culture of this group is at stake: and towards the interior, to guarantee the recognition of the cultural plurality of Catalonia society, and specifically of ethnic minorities.

**Resumen** – Este artículo trata del reconocimiento de la pluralidad cultural en la sociedad española por parte de las instituciones educativas del Estado. Se trata aquí de un elemento reciente y sujeto a controversia. El estudio muestra que a lo largo de las dos o tres últimas décadas, el sistema educativo español ha evolucionado, yendo de un sistema centralizador y unilingüe a un sistema democrático, gradualmente descentralizado y progresivamente fundado en la diversidad. En el caso específico de la Cataluña, el tratamiento escolar de la diversidad se enfrenta a un doble desafío: en lo exterior, al pleno reconocimiento de la legitimidad educativa de una lengua y de una cultura que le son propias; en lo interior, a la garantía del respeto de la diversidad cultural de la propia sociedad catalana y particularmente de sus minorías étnicas.

**Zusammenfassung** – Dieser Artikel befasst sich mit der Anerkennung multikultureller Gegebenheiten in der spanischen Gesellschaft durch die staatlichen Bildungseinrichtungen. Dabei handelt es sich um ein neues und sehr umstrittenes Phänomen. Aus der Studie geht hervor, dass sich das spanische Bildungswesen im Laufe der letzten 20-30 Jahre gewandelt hat, von einem zentralistischen und monolingualen zu einem demokratischen System, das sich stufenweise dezentralisiert hat und in zunehmendem Maße die kulturelle Diversität als Wert anerkennt. Im Fall von Katalonien sieht sich die Schule bei der Vermittlung dieser Diversität einer doppelten Herausforderung gegenüber: nach außen geht es um die volle Anerkennung der Legitimität, in der Schule um die Vermittlung der eigenen Sprache und Kultur; nach innen um die Garantie, die kulturelle Vielfalt der eigenen katalonischen Gesellschaft sowie der ethnischen Minoritäten zu respektieren.



## RÉFÉRENCES

- Alegret, J.L., Palaudàrias, J.M. et Serra, C. (1993). *Mapa escolar dels immigrants de les comarques gironines*. Communication présentée aux II Jornades de diversitat i democràcia a l'escola. Girona: Universitat de Girona.
- Bernstein, B. (1971). Education cannot compensate for society. In B.R. Cosin, I.R. Dale, G.M. Eslanmd, D. Mackinnon et D.F. Swift (dir.), *School and society* (p. 64-70). London: Routledge and Open University.
- Bonal, X. (1997). Immigrants estrangers a l'escola. *Àmbits de Polítiques i Sociologia*, 4, 11-14.
- Camara, G. (1983). El adoctrinamiento político en la escuela del franquismo: Nacional catolicismo y textos escolares 1936-1951. In J. Iglesias (dir.), *Infancia y sociedad en España* (p. 159-200). Jaén: Hesperia.
- Carbonell, F. (1997). *Immigrants estrangers a l'escola*. Barcelone: Serveis de cultura popular.
- Carrasco, S. et San Román, T. (1995). *Curs de formadors en el camp de les relacions interculturals. Dossiers de Treball* (non publiés). Barcelone: Universitat Autònoma de Barcelona et Departament d'ensenyament.
- Casal, J., Funes, J. Homs, O., Trilla, J., Marin, J., Celorrio, X.M. et Roca, N. (1994). *Éxit i fracàs escolar a Catalunya*. Barcelone: Fundació Jaume Bofill.
- Centro de investigación, documentación y evaluación (CIDE) (1992). *El sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Centro de investigaciones sociológicas (CIS) (1990). *Estudio nº 1882*, 13-18 septembre. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Centro de investigaciones sociológicas (CIS) (1991). *Estudio nº 1964*, avril-mai. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Centro de investigaciones sociológicas (CIS) (1993). *Estudio nº 2051*, mai. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Colectivo IOE (1996). *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes magrebíes en la escuela*. Granada: Laboratorio de estudios interculturales, Universidad de Granada.
- Departament d'ensenyament (1992). *Curriculum d'educació Primària*. Barcelone: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'ensenyament (1996). *Educació intercultural*. Barcelone: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'ensenyament (1997). *Estadística de l'Ensenyament. Curs 1996-1997*. Barcelone: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'ensenyament (1999). *Escolarització d'alumnat fill de famílies immigrants* (Informe final) (non publié). Barcelone: Generalitat de Catalunya.
- Díez Medrano, J. (1995). *Divided nations: Class, politics and nationalism in the Basque country and Catalonia*. Ithaca: Cornell University Press.
- Espina, A. (1997). La formación técnica postsecundaria y la competitividad de la economía española. *Revista Española de Investigaciones*, 77-78, 69-115.
- Esteva, C. (1984). *Estado, etnicidad y biculturalismo*. Barcelone: Península.
- Fernández Enguita, M. (1996). *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Granada: Laboratorio de estudios interculturales.
- Flaquer, L., Giner, S. et Moreno, L. (1990). La sociedad española en la encrucijada. In S. Giner (dir.), *España. Sociedad y política* (p. 19-74). Madrid: Espasa-Calpe.
- Garreta, J. (1994). Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes. *Papers Revista de sociologia*, 43, 115-122.

- Garreta, J. (1999). *La integración en la estructura social de las minorías étnicas*. Lleida: Publicaciones de la Universidad de Lleida.
- Garreta, J., Samper, L., Llevot, N. et Chastenay, M.H. (2000). Les rapports interethniques à l'école catalane: recherches récentes. In M. McAndrew et F. Gagnon (dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées: Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique* (p.203-214). Montréal/Paris: L'Harmattan.
- Garrido, M.J. et Torres, J. (1986). El problema de la educación de la población gitana. In T. San Roman (dir.), *Entre la marginación y el racismo* (p.129-140). Madrid: Alianza.
- Giner, S. et Moreno, L. (1990). Centro y periferia: la dimensión étnica de la sociedad española. In S. Giner (dir.), *España. Sociedad y política* (p.169-198). Madrid: Espasa.
- Gobernado, R. (dir.) (1996). *Análisis comparado de las estructuras sociales de Andalucía y Cataluña*. Málaga: Universidad de Almería y Universidad de Málaga.
- Guibernau, M. (1997). Nations without states: Catalonia, a case study. In M. Guibernau et J. Rex (dir.), *The ethnicity reader. Nationalism, multiculturalism and migration* (p.133-153). Cambridge: Polity Press.
- Guiu, J. (1998). Les credencials educatives a Catalunya. In S. Giner (dir.), *La societat catalana* (p.771-781). Barcelone: Generalitat de Catalunya.
- Jiménez, J. (1997). Actituds envers les minories ètniques i integració a les aules (document de treball). Barcelona: Institut Municipal d'Educació, Ajuntament de Barcelona.
- Jordán J.A. (1998). Realitat multicultural i educació intercultural. In J.A. Jordan (dir.), *Multiculturalisme i educació* (p.9-59). Barcelone: Proa.
- Jouvenel, A. et Roque, M.A. (1993). *Catalunya a l'horitzó del 2010*. Barcelone: Institut català d'estudis mediterranis.
- Kymlicka, W. (1999). Nacionalismo minoritario dentro de las democracias liberales. In S. García et S. Lukes (dir.), *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación* (p.127-157). Madrid: Siglo veintiuno de España.
- Lerena, C. (1986). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelone: Ariel.
- Martínez Celorrio, X. (1999). *La nova desigualtat de resultats: itineraris de reproducció de la mobilitat per classes socials a la reforma educativa*. Communication présentée au III<sup>e</sup> Congrès català de sociologia, 20 et 21 de mars, Lleida.
- Martucelli, D. (1997). Les contradictions politiques du multiculturalisme. In M. Wiewiorka (dir.), *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat* (p.61-82). Paris: La Découverte.
- McAndrew, M. (2000). Conclusions: comparabilité des expériences décrites et perspectives de collaboration. In M. McAndrew et F. Gagnon (dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées: Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique* (p.225-239). Montréal/Paris: L'Harmattan.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Miret, N. (1997). L'évolution du panorama migratoire en Catalogne Sud, 1950-1970. *Revue européenne des migrations internationales*, 13(3), 29-46.
- Muñoz Sedano, A. (1989). *La escuela intercultural dentro de los modelos organizativos de la escuela del siglo XX*. Communication pour le Seminario europeo hacia una educación intercultural. La formación de enseñantes con alumnado gitano, juin, non publiée. Generalitat Valenciana, Conselleria de cultura, educació i ciència.
- Narbona, L.M. (1999). Elementos críticos y propuestas para eliminar tópicos: marroquíes, migración y escuela. In M.A. Essomba (dir.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (p.173-184). Barcelone: Graó.

- Navarro, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo*. Barcelone: Promocions i Publicacions Universitàries.
- Palaudàries, J.M. (1998a). Anàlisis de la política educativa en la escolarización de las minorías culturales en Cataluña. In X. Besalú, G. Campani et J.J. Palaudàries (dir.), *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular* (p. 171-180). Barcelone: Pomares-Corredor.
- Palaudàries, J.M. (1998b). *Educació i integració en el cas de la comunitat marroquina a Girona. Una anàlisi entre el país d'origen i el d'assentament*. Thèse de doctorat non publiée. Girona: Departament de pedagogia.
- Pascual, J. (1992). La socialització dels fills de magrebins a Osona. In J.L. Alegret, J. Botey, R. Crespo, J. Delàs, J.M. Gasch, J.L. Herbert, D. Juliano, J. Leunda, N. Ben-M'Rad, I. Makome, E. Maluquer, J.M. Manté, J. Manyer, S. Marquès, A. Marzo, S. Parra, J. Pascual, G. Puig, L. Recolons, S. San Román et J.M. Terricabras: *Sobre interculturalitat* (p. 139-146). Girona: Sergi.
- Puelles, M. (1980). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelone: Labor.
- Recaño, J. et Solana, A.M. (1998). Migració residencial entre Catalunya i la resta d'Espanya. In S. Giner (dir.), *La societat catalana* (p. 243-272). Barcelone: Generalitat de Catalunya.
- Recolons, L. (1998). Migracions entre Catalunya i l'estranger. In S. Giner (dir.), *La societat catalana* (p. 243-272). Barcelone: Generalitat de Catalunya.
- Samper, L., Llevot, N., Garreta, J. et Chastenay, M.H. (2000). Éducation et ethnicité: le cas catalan. In M. McAndrew et F. Gagnon (dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées: Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique* (p. 127-145). Montréal/Paris: L'Harmattan.
- Samper, L. (dir.), Agustí, A., Domingo, J., Garreta, J., Mayoral, D. et Molina, F. (2002). *Integració social dels immigrants a Lleida: «noves» i «velles» migracions*. Lleida: Pagès.
- San Román, T. (1990). *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- San Román, T. (1994). *La diferència inquietant*. Barcelone: Fundació Serveis de Cultura Popular.
- Serrano, A. (1998). Manifestaciones étnicas y cívico-territoriales de los nacionalismos *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 82, 97-126.
- Solé, C. (1983). Los hijos de los inmigrantes. In J. Iglesias (dir.), *Infancia y sociedad en España* (p. 261-281). Jaén: Hesperia.
- Tortella, G. (1994). *El desarrollo de la España contemporánea*. Madrid: Alianza Universidad.
- Troyna, B. (1992). Can you see the joint? An historical analysis of multicultural and antiracist education policies. In D. Gill, B. Mayor et M. Blair (dir.), *Racism and education. Structures and strategies* (p. 63-91). London: Sage Publications.
- Varela, J. (1999). Una reforma educativa para las nuevas clases medias. In M. Fernández (dir.), *Sociología de la educación* (p. 739-746). Barcelone: Ariel.