

# GENRE ET INTÉGRATION DES ÉLÈVES MIGRANTS EN CATALOGNE

**Blanca Deusdad**

Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, Catalogne

## Résumé

L'immigration en Europe du Sud a connu une forte augmentation entre 1996 et 2007, comme ce fut le cas auparavant en Europe du Nord et aux États-Unis ou au Canada. L'étude a pour objectif d'évaluer, en Catalogne, l'intégration des élèves d'origine étrangère dans les établissements scolaires, comme premier élément nécessaire à leur intégration dans la société catalane. Cette recherche porte sur la première génération d'immigré.e.s et sur la manière dont l'éducation interculturelle a été mise en oeuvre dans les classes multiculturelles, en analysant les conflits et les rejets qui se sont produits, et en faisant le bilan de ce qui peut être réalisé dans le domaine de l'éducation. Sont abordées les caractéristiques du système d'immersion linguistique comparé au système bilingue. Les rapports entre les élèves dépendent fortement de l'ethnicité, du genre et des taux élevés d'abandon scolaire.

## Abstract

Immigration to Southern Europe sharply increased between 1996 and 2007, as was previously the case in Northern Europe, the U.S. or Canada. This study assesses the integration of foreign students in schools in Catalunya as the first necessary element of their integration in the Catalan society. The research focuses on first generation migrants and the way intercultural education was deployed in the multicultural classes, simultaneously analysing the conflicts and rejections that occurred, and assessing the concomitant improvements in the field of education. I engage with the characteristics of the linguistic immersion system compared to the bilingual system and suggest that the relationship between students largely depends on ethnicity, gender, and high dropout rates.

## Introduction

Dans les pays du Sud de l'Europe, les processus migratoires ont connu une forte croissance au cours des dernières décennies. En Espagne, les vagues migratoires les plus significatives ont eu lieu de 1996 à 2008 (Colectivo Ioé 2002; Deusdad 2009; 2010b). Cela est surtout valable pour le cas de la Catalogne où la population de personnes résidentes provenant de ces vagues migratoires est d'environ 15 %. L'immigration se concentre surtout dans les villes de Barcelone.

Dans le cas espagnol, ce ne sont pas les pourcentages de migrants qui sont extraordinaires, car ils sont bien supérieurs dans certains pays comme le Canada, les États-Unis ou l'Australie, mais plutôt l'augmentation du nombre d'étrangers sur une courte période de temps (OEP 2006). Pour la plupart des pays concernés tels que le Maroc, l'Amérique Latine (Équateur, Colombie, Pérou, Bolivie, entre autres), les Antilles (République Dominicaine et Cuba), l'Asie du Sud (Pakistan et Inde) et l'Asie (Chine et Philippines), cette migration est due à des raisons économiques.

La Catalogne possède sa nationalité avec un gouvernement autonome et deux langues officielles: le catalan et l'espagnol. Un système d'immersion en catalan a été implanté pour faire en sorte que toute la population connaisse les deux langues et que l'aspect linguistique ne constitue pas une raison d'exclusion ni de ségrégation. Il s'agit de se demander s'il y a eu intégration à partir d'un modèle interculturel, ou si au contraire il existe une tendance à l'assimilationnisme à la culture catalane. Pour réaliser notre enquête, nous avons eu recours en 2008 aux données fournies par six centres scolaires catalans. Les recherches reposent sur l'étude des établissements accueillant des élèves issus de différentes cultures, avec une approche interculturelle des élèves immigrés de première génération. Ce travail abordera les thèmes du traitement de l'éducation interculturelle à la fois dans les *classes d'accueil* et les classes ordinaires, ainsi que les comportements racistes et sexistes pouvant se présenter. L'analyse est qualitative et repose sur la tenue de différents entretiens en milieu scolaire, ainsi que d'un travail d'observation en classe afin de mieux connaître l'enseignement dispensé et de savoir comment les élèves interagissent.

Le principal objectif a été d'analyser la manière dont l'éducation interculturelle est appliquée dans les différents établissements sélectionnés, les difficultés auxquelles doivent faire face les nouveaux élèves immigrés, et de détecter les éventuels comportements xénophobes. L'objectif global est d'évaluer comment le système d'immersion linguistique en catalan a été appliqué, et comment a lieu l'intégration des nouveaux élèves immigrés dans les collèges. On comprend par « intégration » les ressources que le système éducatif a fourni pour faciliter l'apprentissage des élèves étrangers venant de cette migration économique, ainsi que leur progrès éducatif, en vue d'une mobilité sociale.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Je remercie vivement le soutien académique et les commentaires des professeurs Mary Nash et Joaquim Prats de l'université de Barcelone, ainsi qu' Enric Olive, de la Chaire pour le Dialogue Interculturel en Méditerranée, université Rovira I Virgili à Tarragona (Catalogne).

La définition d « éducation interculturelle » repose sur l'idée d'un échange de connaissances entre les cultures et sur le développement d'une éducation éthique et civique en collaboration avec le reste de la population. Cette approche comporte des modifications dans le cursus et l'organisation de l'activité scolaire, en plus d'une intensification des rapports entre professeurs, élèves et parents d'élèves (Banks 2001, 2004; Gay 2004; Nieto 2000; Abdallah-Preteceille, 2001 [1999]; Kymlicka 1997).

L'évolution de la société espagnole vers une société multiculturelle a été perçue avec crainte et selon certains préjugés par une partie de la population. On peut aujourd'hui parler de *racisme culturel* qui ne repose plus sur des aspects biologiques mais sur les différences culturelles. Les comportements des élèves sont le reflet du sentiment anti-migratoire de la société, des parents et de leurs familles. Un autre élément à souligner est l'inégalité des rapports sociaux dans la société dominante et la manière dont ils imprègnent la vie scolaire en se convertissant en éléments de racisme (Gillborn 1995; 2008).

James A. Banks (2004) définit les quatre principaux domaines de l'éducation interculturelle :

- L'intégration des contenus (*content integration*): la manière selon laquelle les professeurs utilisent des exemples de différentes cultures pour illustrer des concepts ou d'autres explications dans le cadre de l'enseignement.
- Le processus de construction des connaissances (*knowledge construction process*): la manière dont les professeurs font prendre conscience aux élèves que certaines idées culturelles reçues ont une influence sur la façon de construire les connaissances.
- La réduction des préjugés (*prejudice reduction*): la manière selon laquelle les professeurs essaient de modifier les comportements xénophobes de certains élèves pour raison d'ethnie, de couleur de peau ou de classe sociale.
- Le renforcement de la culture scolaire et des structures sociales (*empowering school culture and social structure*): cet aspect fait référence à la manière dont la culture scolaire évolue pour renforcer la diversité culturelle, ethnique ou des différents groupes sociaux auprès des élèves.

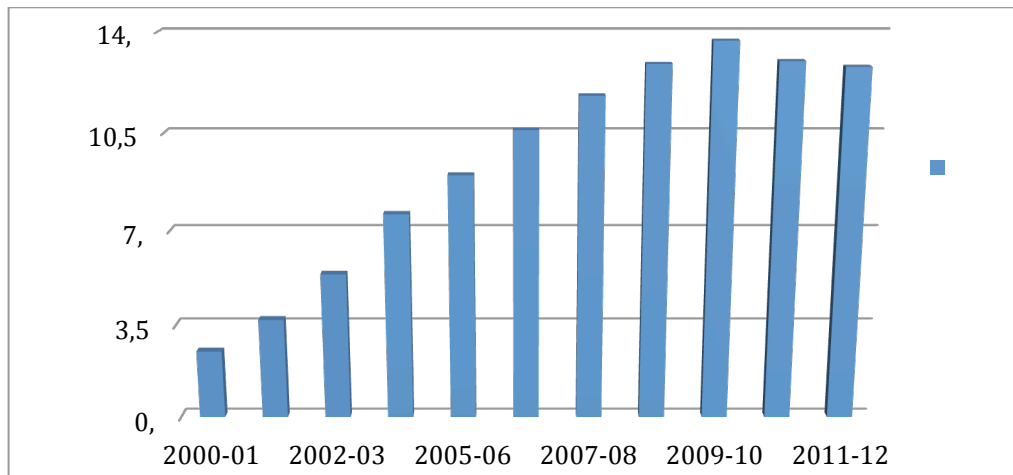
L'enquête a analysé comment ces éléments sont présents dans l'enseignement imparti. Elle a également permis d'étudier les modifications de la structure scolaire reposant sur les *classes d'accueil* et le modèle de mesures provisoires (dont je parlerai plus loin) afin d'intégrer ces nouveaux élèves dans le système d'éducation. La reconnaissance de l'*autre* et de la différence permet d'établir l'idée d'identités multiples à la base du processus de mondialisation (Melucci 1996). Permettre aux élèves de montrer leur identité contribue au renforcement de l'estime de soi et de la confiance en soi et, par conséquent, à une meilleure acquisition des connaissances.

Cette recherche révèle également le manque d'implication des parents d'élèves, un aspect encore plus grave pour les familles d'élèves récemment immigrés et, en particulier, auprès de ceux et celles d'origine marocaine. Il s'agit de l'une des raisons pour lesquelles nous

pensons qu'un meilleur travail en réseau et une plus grande implication des services sociaux sont nécessaires.

### Le système catalan d'éducation

La Catalogne a connu une augmentation spectaculaire de l'immigration. Le nombre d'élèves d'origine étrangère est passé de 2,5 % en 2000 à 11,8 % en 2007.



Augmentation du nombre d'élèves d'origine étrangère dans l'enseignement primaire et secondaire de 2000 à 2012.

La majorité de ces élèves étudient dans des établissements publics (82,07 %) et seulement une partie (17,3 %) dans des établissements privés. Pour ce qui est des nationalités d'origine, la majorité sont des élèves latino-américains provenant d'Amérique Centrale et d'Amérique du Sud (Pérou, Équateur, Bolivie, Colombie, Argentine, Brésil, Chili, entre autres). La nationalité la plus représentée est marocaine. Il y a aussi des roumains (la 2<sup>ème</sup> en nombre après les marocains), des pakistanais, des indiens, des chinois et des philippins. Il n'existe pas de chiffres officiels des élèves selon le sexe et le pays d'origine. En effet, les spécificités de genre ne sont pas assez prises en considération dans le système éducatif catalan. Cependant, selon nos observations en classe, nous avons constaté la présence d'autant de filles que de garçons.

En 2004, dans ce nouveau contexte démographique et avec l'arrivée de la coalition sociale-démocrate et des nationalistes de gauche au gouvernement catalan, des *classes d'accueil* ont été créées (Décret 282/2004 du 11 mai). Celles-ci reposaient sur un modèle intégré avec des mesures provisoires selon lesquelles les nouveaux élèves étaient regroupés pendant 2 ans au plus, pour procéder à une immersion linguistique et recevoir l'attention nécessaire à leurs besoins éducatifs. Auparavant, le Ministère catalan de l'Éducation avait mis en place de 1988 à 1999 les *Ateliers d'adaptation scolaire* (TAE). Ce système avait instauré un régime provisoire séparé pour les élèves des collèges originaires de pays avec un autre alphabet, essentiellement l'arabe.

En Espagne, les politiques migratoires ne sont pas multiculturelles, mais interculturelles. Cela veut dire que la diversité culturelle n'est pas aisément acceptée. La culture espagnole est dominante. On favorise les échanges culturels, mais une communauté étrangère ne peut vivre sa culture de manière clairement différenciée. Cela se dégage des discours et de la praxis éducative qui s'adressent principalement à la population migrante et à la régulation administrative de leur situation. En Catalogne, les politiques d'éducation interculturelle ont connu un développement important à partir de 2004. Concrètement, le décret 282/2004 (11 mai) sur la création de la Sous-direction Générale de Langue et Cohésion Sociale adscrite au Service de l'Enseignement du Catalan (SEDEC) et au Service d'Interculturalité et de Cohésion Sociale (SICS), a mis en oeuvre le modèle interculturel qui, comme nous le verrons, s'avère être en réalité assimilationniste.

Indiquons que la majorité des classes d'accueil ont été créées dans les collèges, les écoles d'enseignement primaire et les lycées. Pour leur mise en place dans un centre scolaire, ces classes disposaient d'un budget pour l'acquisition de matériel didactique spécifique et d'ordinateurs. De plus, elles étaient dispensées par des spécialistes des domaines de la langue et de la cohésion sociale dont la majorité était des philologues en langue catalane. Chaque classe d'accueil fait intervenir un tuteur, ainsi qu'un coordinateur LIC (Langue et Cohésion Sociale). Ils fournissent matériaux, tests d'apprentissage et conseils généraux pour les élèves et leurs familles issues d'une autre culture. De plus, certaines écoles disposent de médiateurs culturels et tous les conseils d'arrondissement ont recours à des traducteurs pour aider familles, professeurs et directeurs de collèges et d'écoles lors des inscriptions, des tests et des réunions parents-professeurs.

La problématique que présentent les élèves peut se résumer en deux points. D'abord, il y a des problèmes d'absentéisme, raison pour laquelle certains collèges ont eu recours à des Techniciens d'Intégration Sociale (TIS). Le second problème important est l'abandon scolaire avec un taux de 30 %, ce chiffre étant plus élevé pour certaines minorités ethniques, même pour les élèves de deuxième génération (Aparicio 2007).

Les élèves ayant achevé la période obligatoire d'études secondaires (ESO) en Catalogne sont majoritairement issus de pays de l'EU-15 (Allemagne, 37,90 %; Espagne, 35,05 % et Italie, 33,19 %). Un second groupe est constitué d'élèves issus d'Europe de l'Est (Ukraine, 21,15 %; Bulgarie, 17,74 %; Roumanie, 17,06 %; Pologne, 14,63 % et Russie, 14,60 %) et d'Amérique Latine (Cuba, 26,82 %; Chili, 21,69 %; Pérou, 21,27 %; Argentine, 20,61 %; Venezuela, 20,25 %; Uruguay, 16,41 %; Équateur, 14,19 % et Colombie, 13,18 %)<sup>2</sup>. Dans le troisième groupe de pays, la proportion d'élèves poursuivant leurs études au-delà de la période de scolarité obligatoire n'est que de 10 %, voire inférieure. La situation est pire pour les élèves originaires d'Afrique. Aucun élève originaire du Mali ou du Sénégal ne s'est inscrit, et ils sont peu pour le Maroc (5,99 %), l'Algérie (9,5 %) ou le Nigéria (8,3 %).

Ces chiffres extrêmement faibles d'élèves s'appliquent également à quelques pays d'Amérique Latine. C'est par exemple le cas de la République Dominicaine (8,9 %), de la Bolivie (9,3 %), du Honduras (10,21 %) et du Brésil (10,88 %). Le taux d'abandon scolaire

---

<sup>2</sup> Ces chiffres ont été élaborés à partir des documents du Secrétariat d'Immigration de la Catalogne.

est extrêmement élevé, comme par exemple pour les élèves d'origine marocaine (94%). Quant aux différences par sexe, nous n'avons que des chiffres généraux pour l'ensemble des étudiants: 81% des filles ont réussi la scolarité obligatoire, contre 74,4% des garçons. Le taux d'abandon scolaire est de 34,6% pour les garçons et 23.2 % pour les filles.<sup>3</sup>

### Conception de l'enquête

Cette recherche a été menée en 2008 auprès de six collèges de Catalogne, pour la plupart situés dans la région métropolitaine de Barcelone et sa zone d'influence. La majorité des établissements retenus sont publics, à l'exception d'une école privée religieuse qui dispense à la fois l'enseignement primaire et secondaire. Les collèges analysés présentent des proportions différentes d'élèves d'origine étrangère. Certains des quartiers concernés ont accueilli une immigration interne au cours des années 1960 et 1970, avec une certaine tendance à créer des ghettos. La sélection des établissements a également tenu compte de la diversité culturelle des élèves, certains étant par exemple originaires du Maghreb, d'Amérique Centrale, d'Amérique du Sud, des Antilles et d'Asie du Sud comme le Pakistan et l'Inde. Par ailleurs, nous avons incorporé dans l'étude un établissement situé dans un quartier où un parti politique d'extrême droite a gagné aux élections municipales, avec représentation au conseil municipal (*Plataforma per Catalunya*). Le but est d'analyser si ce fait va à l'encontre d'une bonne ambiance en classe ou s'il contribue à l'apparition de comportements xénophobes.

Les établissements retenus ont été les suivants :

- A et B: plus de 60% d'élèves d'origine étrangère (quartier du Raval, Barcelone)
- C et D: de 40% à 60 % d'élèves d'origine étrangère (villes de Terrassa et de l'Hospitalet de Llobregat)
- E: de 20% à 40 % d'élèves d'origine étrangère (ville de Cunit)
- F: de 0 à 20 % d'élèves d'origine étrangère (quartier d'El Remei, ville de Vic)

Cinquante six entretiens semi-structurés ont été effectués auprès de différents groupes concernés: tuteurs des salles d'accueil, professeurs en sciences sociales, directeurs, directrices et autres membres des équipes de direction (coordinateurs pédagogiques et responsables d'études), médiateurs, coordinateurs LIC, techniciens en intégration sociale, conseillers en éducation, et un imam. Chaque entretien a duré une heure. Dans certains cas - tuteurs de classes d'accueil et directeurs - les entretiens ont eu lieu deux fois.

Les entretiens ont abordé le thème des méthodes d'enseignement appliquées, les rapports avec les élèves d'origine étrangère, les besoins spécifiques et les aspects positifs que présente le système selon les interviewés. Certains sujets pouvant surgir au cours de l'entretien ont également été abordés. Par ailleurs, l'enquête a compris une phase d'observation des classes et des récréations. L'information obtenue à travers ces ethnographies a été analysée et codifiée par thèmes. Elle a été systématisée en fonction de la répétition

---

<sup>3</sup> Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2008). *12 Sistema d'Indicadors d'Educació de Catalunya*. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2012). *15 Sistema d'Indicadors d'Educació de Catalunya*.

des réponses, en la comparant de manière plus herméneutique avec les observations des classes.

### **Besoins en éducation et implication des familles**

Parmi les principaux résultats de cette recherche, indiquons les différences entre les classes d'accueil et les classes ordinaires pour ce qui est des besoins en éducation des élèves étrangers. Dans les classes d'accueil, le professeur a pour mission de faire apprendre le catalan aux élèves et de renforcer leurs connaissances de base. Cela se fait à l'aide d'activités reposant sur des méthodologies interculturelles comme la lecture en commun et d'autres dynamiques de classe. Quant aux heures passées en classe ordinaire, une bonne partie d'entre eux suivent un programme individualisé adapté à leur niveau.

Les nouveaux venus sont en général assis les uns à côté des autres, ou sur un côté de la classe. Ils sont souvent très timides, voire apeurés, et écrivent tête baissée. On peut dire qu'il y a une invisibilité des élèves étrangers dans la classe. Ces élèves sont facilement « invisibles » car les instituteurs sont débordés par la demande et l'attention qu'ils doivent prêter au reste de la classe. La mise en oeuvre de l'éducation interculturelle n'est pas transversale (*mainstreaming*), comme cela est pratiqué dans les classes d'accueil. Il convient de faire une distinction entre les nouveaux venus de première génération et ceux de deuxième génération, ou d'une génération et demi, qui eux peuvent rencontrer des difficultés dans l'apprentissage, mais ne sont pas inclus dans les classes d'accueil, et l'intégration dans la classe ordinaire passe par d'autres paramètres.

L'un des plus grands déficits du système d'immersion linguistique est le fait que même si ce dernier fournit aux élèves les capacités de communication dans la nouvelle langue, des difficultés apparaissent pour pouvoir suivre en classe. L'entretien suivant illustre ce problème: « Il est merveilleux de voir comment ils apprennent la langue, très rapidement, sauf dans quelques cas. En général, c'est impressionnant. Mais il est très difficile de les intégrer au rythme de la classe. Il y a beaucoup de facteurs qui entrent en jeu » (entretien 42: professeur de sciences sociales).

L'un des principaux problèmes détectés par les instituteurs est le manque de scolarisation dans leurs pays d'origine, ainsi que le manque de maîtrise de la langue et les comportements scolaires en général. Cependant, les capacités et connaissances précédemment acquises dans et sur le pays d'origine, ne sont pas valorisées. Elles sont cantonnées aux « classes de diversité » où les élèves suivent un curriculum adapté dans les matières de langues et mathématiques. On voit que les élèves immigrés sont facilement « classés » comme des personnes ayant des difficultés d'apprentissage. Peuvent assister aux “classes de diversité” des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage ou qui ont une déficience intellectuelle, que ce soit pour quelques heures ou pour un cursus complet et adapté.

On peut affirmer que les instituteurs entretiennent certains stéréotypes par rapport aux élèves, les voyant en difficulté d'apprentissage et avec peu de connaissances. Un autre facteur souligné par les enseignants lors des entretiens est que les familles ne contrôlent pas les de-

voirs de leurs enfants. Ces communautés sont issues de pays avec un système d'éducation très différent au sein duquel la participation des familles n'existe pas. Ajoutons à cela les longues journées de travail des parents qui ne peuvent rencontrer les professeurs pendant la journée:

- Les parents collaborent-ils avec l'école ?
- Je dois leur demander plusieurs fois. Je dois les recontacter souvent. Je dois les rappeler. Par exemple, s'ils doivent signer un papier pour que leurs enfants puissent faire une activité à l'extérieur, ils ne le font tout simplement pas. Au lieu de me demander ce que ça veut dire. Qu'est-ce que je dois faire ? Des fois, j'appelle les familles et je leur demande: pourquoi votre fils/fille ne m'a pas apporté l'autorisation ? On me répond:
- Vous voulez dire un papier ? Je sais pas, il est tout froissé dans ma poche et je l'ai complètement oublié (entretien 34: coordinatrice LIC).

En plus du peu de connaissance du système d'éducation et du manque de soutien familial pour pouvoir s'y adapter, le processus migratoire en lui-même comporte des difficultés pour l'acceptation et l'intégration dans le pays d'accueil. D'après nos entretiens, la rupture avec leur vie antérieure fait suite à un projet migratoire qu'ils n'ont pas décidé, et provoque chez les enfants un deuil migratoire:

Bien sûr, ils nous disent qu'ils ont dû rompre avec leur vie d'avant. Ils menaient une vie d'adolescents. Ils avaient des amis et de la famille, et ils n'ont pas pu prendre la décision, ils ont dû partir. En fait, ils se rendent compte après coup qu'ils sont déconcertés. Ils ont des doutes.

(...)

Quand ils arrivent, ils sont presque tous très affectés. Et après deux mois ici, tu te rends compte qu'ils ne posent aucune question ou simplement, qu'ils s'assoient pour ne rien dire... ou qu'ils commencent à avoir des maux de tête (entretien 3: tutrice de la classe d'accueil).

Cela est surtout le cas des élèves musulmans, la majorité issus du Maroc et du Pakistan. D'un côté, les parents ne sont pas habitués au système d'éducation, de l'autre, les enseignants ne prennent pas en compte leur culture et l'importance pour eux des traditions religieuses, en particulier dans un contexte migratoire. Par exemple, la direction de l'un des établissements analysés avait décidé d'organiser une réunion avec les parents au début d'année scolaire, la réunion la plus importante de l'année. Elle avait été convoquée le jour du début du Ramadan et aucune famille musulmane n'y est venue. Selon moi, la date aurait dû être modifiée. N'oublions pas que ces familles ne sont pas habituées à participer aux activités scolaires et qu'elles ne manqueraient pour rien au monde une fête religieuse.



Si la réunion avait été convoquée pendant la semaine de Pâques ou le 24 décembre, voire le jour du *Clásico* F.C. Barcelone contre le *Real Madrid*, je pense que personne ne serait venu non plus. Ce que je veux montrer par là est qu'il est important de comprendre les cultures et traditions, et de connaître le calendrier des fêtes religieuses si l'on veut interagir et construire positivement la réalité des nouveaux venus. Les établissements et la population catalane pensent que les communautés musulmanes ne veulent pas s'intégrer dans la société d'accueil, alors que les familles concernées veulent simplement pouvoir maintenir leurs traditions et consolider leurs attaches familiales, ce qui est reconnu par la loi. En effet, la liberté de culte est reconnue dans l'article 16 de la Constitution espagnole (1978), dans la Loi organique 7/1985 et dans l'Accord 26/1992 de Coopération entre l'Etat et la Commission islamique espagnole. Une autre difficulté plus spécifique aux familles d'Amérique Latine est le processus de regroupement familial. Mary C. Waters a souligné la présence d'un problème socio-éducatif dans la mesure où ces élèves sont déjà adolescents quand ils arrivent dans le pays d'accueil pour venir vivre avec leur mère qu'ils connaissent à peine. Le fait d'avoir vécu toute leur enfance séparés fait qu'en plus de devoir accepter les difficultés de l'émigration, ils ne reconnaissent ni le rôle de leur mère, ni son autorité. Par rapport à ce qu'on a pu observer dans les classes, cela affecte davantage les garçons que les filles.

### **Ethnicité, genre et religion**

Les professeurs rappellent la grande différence entre faire apprendre le catalan et l'espagnol à des élèves dont la langue maternelle utilise le même alphabet, et à ceux dont la langue maternelle en utilise un autre. L'alphabet ne devrait pas constituer un obstacle insurmontable. Ajoutons également la complexité émotionnelle des élèves de première génération qui sont confrontés au processus migratoire.

Pendant les entretiens, les professeurs ont affirmé que les élèves asiatiques ont un bon niveau en mathématiques et que ceux venus d'Europe de l'Est sont doués pour l'apprentissage des langues. Certains élèves marocains ont des facilités pour les mathématiques. Cependant, la majorité de ces élèves ne pensent ou ne souhaitent poursuivre leurs études dans le supérieur. Les élèves originaires des Antilles, d'Amérique du Sud et d'Amérique Centrale présentent des difficultés de compréhension. Une partie des professeurs créent des stéréotypes sur les capacités et aptitudes des élèves selon la nationalité, l'ethnicité et le genre, au lieu d'être dans l'empathie afin de pouvoir les aider dans leur processus d'apprentissage. En même temps, ils considèrent que les filles ont une meilleure attitude envers les études, surtout celles du Maghreb. On trouve plus de filles que de garçons dans les derniers cours de lycée. Selon notre analyse, l'explication est en partie une perception des professeurs. Le préjugé se construit par rapport à la supposée docilité et abnégation des filles, faisant qu'on les considère de bonnes élèves avec un meilleur rendement scolaire que les garçons. Cela est en partie la conséquence des résultats négatifs de ceux-ci et de leur taux élevé d'abandon scolaire, dus à un manque de scolarisation préalable dans le pays d'origine. Pour pouvoir les aider, le système d'éducation doit intégrer la diversité culturelle et d'autres formes d'apprentissage et de comportement.

Un autre aspect à souligner, apparu de manière généralisée lors des entretiens, est le fait que les élèves musulmanes ne participent jamais aux activités qui obligent à passer la nuit hors du domicile familial. Les motifs peuvent être en premier lieu d'ordre culturel, renforcés par des raisons économiques, même si des bourses peuvent être sollicitées pour participer à ces activités. Pour leurs familles, le fait de préserver l'« honneur » est très important; cela comporte le fait de préserver celui de leurs filles. Passer une nuit hors de chez soi, même avec la classe, peut être vu comme quelque chose étant susceptible de remettre en cause l'honorabilité de la famille.

- Et participent-ils aux activités extrascolaires ?

- Ça, c'est plus difficile. On doit travailler plus avec les familles pour promouvoir certaines activités comme la piscine. Il existe des raisons économiques et culturelles. Notre objectif est qu'ils participent au moins à une activité. Nous ne pouvons pas espérer qu'ils participent à toutes. Nous avons centré tous nos efforts sur une activité.

- Existe-t-il des différences entre les garçons et les filles ?

- C'est en fonction de la culture. Par exemple, les filles originaires de l'Inde ne participent pas à ces activités.

- Et les filles marocaines ? Les filles marocaines, non plus. Ceux qui participent le plus, ce sont peut-être les garçons originaires d'Amérique Latine (entretien 39: tutrice de la classe d'accueil).

La « femme musulmane » est la garante de l'« identité » et de l'« honorabilité » de la famille, comme en Espagne sous le Franquisme (Nash 2004; 2005; Roca 1996; Deusdad 2009b). Le port du *hijab* est un autre facteur de différenciation culturelle qui distingue les élèves musulmanes. Au lycée, il est accepté de porter le *hijab* ou *sari*, mais pas le *nikab*. Cette pratique affecte l'isolement des jeunes musulmanes qui occupent des lieux marginaux de l'espace. Par exemple, elles sont généralement dans un coin de la cour où elles ne parlent et mangent qu'entre elles, sans participer aux activités récréatives. Il y a une ségrégation spatiale, un éloignement par rapport à la centralité de la vie en commun. Se renforcent alors les valeurs religieuses comme axe central de leur identité, ce qui entraîne une triple marginalité intersectionnelle de genre, religion et condition sociale. De leur côté, les garçons jouent en général au football, regroupés par origine nationale, seul critère de formation des équipes qui ne se mélangent pas. En dehors des récréations et des classes, la territorialité de l'espace en fonction de l'origine nationale, du genre et de la religion, est également visible à l'entrée et à la sortie des établissements. Ce cloisonnement ne pourrait être rompu que par l'intervention des professeurs, comme cela est par exemple le cas aux Etats-Unis. De même, en Catalogne, rares sont les établissements qui organisent des services de volontariat pour la communauté (*Volunteer Community Service*) afin que les élèves puissent travailler au service de celle-ci.

La division de genre prévaut sur la division ethnique, principalement dans les espaces récréatifs. Garçons et filles se réunissent seulement lors d'une conversation détendue ou s'ils

sont fiancés. Néanmoins, ce n'est jamais le cas des élèves musulmanes qui restent entre elles en se tenant à l'écart des autres. Plus qu'une question religieuse, il me semble que cela obéit à l'usage de la langue arabe et à une certaine conception de l'identité féminine. En d'autres termes, cela répond à une forme distincte de comprendre l'identité de genre.

### **Formes de rejet et manque de respect**

Lors des entretiens, la majorité des instituteurs considèrent les comportements de rejet, de manque de respect et de mécontentement envers les élèves immigrés, comme quelque chose étant propre à leur âge. Selon eux, les adolescents détestent en général ce qui est différent, raison pour laquelle ils s'en prennent par exemple aux élèves en surpoids ou à ceux qui portent des lunettes. La plupart des professeurs interviewés ne voient ici pas de xénophobie. « 'Paki', il l'appellera 'paki de merde', ou quand il se bagarre avec un marocain, il l'appellera 'arabe de merde'. Et deux ou trois qui vivent ici depuis plus longtemps diront 'Putain ! Ces arabes de merde' à un autre avec la couleur plus foncée que votre jupe » (entretien 1: directeur de l'établissement).

Dans sa typologie, Michel Wieviorka (1992) définit différents niveaux de racisme. Cette étude a permis de constater un premier niveau de comportements racistes et quelques cas de *bullying* (harcèlement) contre les élèves marocains. Nous considérons que les efforts fournis n'ont pas été suffisants pour éviter le racisme, ni pour comprendre ses différentes formes. Un outil en ce sens serait l'éducation interculturelle.

L'enquête permet également de constater qu'une partie des professeurs ne sont pas conscients de l'ampleur des souffrances de ces élèves, même si certains enseignants des classes d'accueil s'impliquent. Ces élèves présentent des besoins spécifiques d'éducation (NEE) en fonction des différentes cultures et des risques d'exclusion sociale de leurs familles. Dans certains cas, ils peuvent même faire partie de certains clans comme les *Latin Kings*, très populaires parmi les groupes de garçons latino-américains et maintenant aussi présents en Catalogne. Ils participent à des bagarres que la direction essaie de contrôler et de maintenir en dehors des établissements, ayant même recours à la collaboration de la police.

### **Conclusions**

Nous n'avons pas pu démontrer que les établissements avec un pourcentage important d'élèves d'origine étrangère sont confrontés à un plus grand nombre de conflits que les écoles ayant moins d'élèves migrants. Dans les cas conflictuels les plus sérieux, les différences semblent se réduire avec une plus grande intervention dans les quartiers et une action de services en réseau. Même si la diversité culturelle n'est pas synonyme de conflit, elle fait intervenir un plus grand nombre d'éléments complexes dans les salles de classe et les quartiers, ce qui exige une intervention pédagogique et sociale. Il est important de renforcer les éléments identitaires à travers la promotion de la reconnaissance culturelle, tout en apportant des outils pour l'intégration sociale. Cela paraît fondamental afin d'éviter la création d'identités réactives et d'accepter l'existence d'identités positives multiples. Ce serait une manière de prévenir la captation de jeunes par les groupes extrémistes et fondamentalistes dont le succès repose en

parti sur le fait de leur proposer une identité collective forte et un espace central dans la société.

Pour ce qui est des rapports sociaux de genre, il faut souligner la différence culturelle des élèves musulmanes originaires des pays du Maghreb et du Pakistan. Elles ont une forte charge de travail domestique pendant le weekend, avec des obligations familiales et religieuses. Pour les enseignants, il est donc nécessaire d'organiser des activités extra-scolaires pendant la semaine afin qu'elles puissent connaître la cité et leur quartier. L'éducation des élèves musulmanes au sein de leur famille étant basée sur la division sexuelle du travail reproductif, le système éducatif devrait prendre des mesures pour renforcer l'équité et éradiquer les formes de domination et discrimination liées à la religion, au genre et à l'origine nationale et ethnique. Par ailleurs, comme nous l'avons vu, les élèves musulmanes, sont absentes des activités extra-scolaires de plus d'un jour, problème lié à l'« honorabilité » familiale et individuelle dans le cas de nuits passées en dehors du domicile. A cela s'ajoute la méconnaissance du système éducatif espagnol et catalan.

Certes, les élèves acquièrent des capacités et des compétences communicatives dans les langues officielles du pays. Cependant, la seule reconnaissance de la culture catalane n'est pas suffisante. D'un côté, le rejet des nouveaux venus n'est pas identifié, ce qui oblige la direction à créer des commissions et à effectuer un travail d'éducation dans ce sens. De l'autre, du fait que la majorité des professeurs des classes d'accueil ne sont que des spécialistes de langue et de traditions catalanes, le système bilingue est un point faible et au terme des deux ans, les élèves peuvent communiquer en catalan mais auront besoin d'un soutien pour poursuivre leurs études secondaires. Les élèves acquièrent difficilement les connaissances académiques suffisantes de la langue pour être en mesure de suivre les classes comme les autres, et l'abandon scolaire est également un aspect à prendre en compte. Les enseignants, qui valorisent davantage les personnes plus « calmes » et « soumises », pensent que les filles migrantes sont « plus appliquées » que les garçons.

La loi espagnole en vigueur dans le domaine de l'éducation (LOE, Loi organique 2/2006 du 3 mai) et la loi catalane d'éducation (LEC, Loi 12/ 2009 du 16 juillet) prévoient des mesures de diversité culturelle comme par exemple le fait que les établissements puissent affecter un professeur de soutien à la classe.

Ces mesures, qui permettaient la reconnaissance de la diversité culturelle, sont remises en question avec l'entrée en vigueur de la loi d'éducation, la LOMCE, Loi organique pour l'amélioration de la qualité de l'éducation (*Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, LOMCE*) également connue comme Loi Wert, approuvée non sans polémique. La destitution du Ministre Wert a entraîné l'annulation en décembre 2016 de l'examen de fin d'études (baccalauréat ou *revalidada*) et de fin de l'éducation secondaire obligatoire (ESO). Par contre, un nouvel examen a été instauré (*selectividad*) permettant l'entrée à l'université qui existe depuis la "Transition Démocratique" espagnole. Le gouvernement catalan a toujours reporté l'application de cet examen et a maintenu, non sans pressions et dénonciations, le système d'immersion linguistique du catalan.

Un autre élément significatif à souligner est le fait que les professeurs des classes ordinaires n'appliquent pas de méthodologies interculturelles comme, par exemple, la lecture coopérative ou le jeu de rôles qui pourraient constituer des outils pour, entre autres, aider à connaître, reconnaître et accepter la différence culturelle de l'Autre. Par contre, accompagnées d'un travail auprès des élèves immigrés, ces méthodologies sont largement appliquées dans les classes d'accueil, ce que Banks (2004) appelle la *pédagogie de l'équité*. Cependant, si les classes d'accueil garantissent une attention et un suivi des élèves d'une autre culture, une fois dans les classes ordinaires, ces mesures disparaissent.

En conclusion, nous pouvons dire que les efforts fournis en éducation interculturelle ne sont pas suffisants. En d'autres termes, la majorité des professeurs ne se réfèrent à aucun moment aux cours sur la diversité culturelle, pas même en présence d'élèves de première génération. L'éducation interculturelle est considérée tout au plus comme une matière spécifique, au même titre que, par exemple, l'éducation civique. Pour aider ces élèves, il est nécessaire de visibiliser et de valoriser leur culture d'origine afin de répondre à leurs besoins.

Les écoles et collèges sont des espaces d'éducation où les différentes communautés peuvent interagir, apprendre à vivre ensemble dans la diversité culturelle, comme un élément de plus pour renforcer la cohésion sociale. Par ailleurs, l'éducation interculturelle peut permettre d'établir des mécanismes pour garantir l'égalité d'opportunités et la promotion de l'enseignement auprès des minorités ethniques et des groupes sociaux aux ressources économiques plus faibles.

En même temps, la dimension de genre est délaissée dans le sens où rien n'est fait pour les filles musulmanes qui sont surchargées de tâches domestiques et ne disposent pas de la même liberté que leurs congénères masculins. Bien que les professeurs ne soient pas sans connaître cette réalité, ils n'incident pas de manière éducative et pensent que cela relève de la sphère privée et de la famille. Les cours d'« éducation pour la citoyenneté » où sont transmises certaines « valeurs démocratiques » ont disparu des programmes scolaires.

Un aspect important à souligner est que tous les établissements analysés avaient implanté des programmes de médiation afin de réduire les conflits entre élèves. Ces programmes sont un outil de plus pour permettre de lutter contre la xénophobie. Par ailleurs, la majorité des établissements organisent également une activité interculturelle dans le but de faire connaître leur diversité, comme en matière culinaire par exemple, lors de la *semaine culturelle*, ou lors d'une fête annuelle.

Même s'il existe un certain respect pour l'Autre, nous pouvons affirmer que l'assimilationnisme prévaut au détriment de la reconnaissance de la différence culturelle. La Catalogne parle une langue minoritaire qui est menacée par la présence de l'espagnol comme langue majoritaire. Les vagues récentes d'immigration ont fait que le système d'éducation a eu la responsabilité de préserver et de garantir les connaissances du catalan au sein des nouveaux venus, citoyens de demain. Cela est une réponse d'une culture minoritaire en Espagne qui a toujours peur d'être assimilée et peut-être de disparaître.

## Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *La Educación intercultural*. Barcelona: Idea Books, 2001 [1999].

ALBA, Richard et Victor Nee. « Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration ». *International Migration Review*, 31(4), 1997, 826-74.

ALEGRE, Miquel Àngel. *Educació i immigració. Reflexions i referències sobre un binomi no necessàriament problemàtic*. Simposi sobre educació i immigració a Catalunya. Fundació Bofill, 2007.

\_\_\_\_\_. *Educació i immigració l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Editorial Mediterrània (Polítiques 44), 2005.

\_\_\_\_\_. « Educación e inmigración ¿Un binomio Problemático? ». *Revista de Educación* (345), 2008, 61-81.

\_\_\_\_\_, BENITO, Ricardo et Sheila González. *Immigrants als instituts. L'acollida vista pels seus protagonistes* (2a ed.). Barcelona: Editorial Mediterrània (Polítiques 55), 2007.

\_\_\_\_\_, BENITO, Ricardo et Sheila González. *Els sistemes educatius als països d'origen de l'alumnat immigrant. Una aproximació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. (Informes breus 8), 2007.

\_\_\_\_\_, et Jordi Collet. *Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. (Informes breus 9), 2007.

APARICIO, Rosa. "The integration of Second Generation and 1.5 Generations of Moroccan, Dominican and Peruvian Origin in Madrid and Barcelona". *Journal of Ethnic and Migration Studies* 33 (7), 2007, 1169-1193.

BANKS, James A. *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press, 2007.

\_\_\_\_\_, et Cherry Banks. *Handbook of Research on Multicultural Education*. (2<sup>a</sup> edició). S. Francisco: Jossey-Bass, 2004.

\_\_\_\_\_, et Cherry Banks. *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon, 2001.

\_\_\_\_\_, et James Lynch. *Multicultural Education in Western Societies*. London: Holt Education, 1986.

BOTTERY, Mike. "Education and globalization: redefining the role of the educational professional". *Educational Review* 58 (1), 2006, 95-113.

COLECTIVO IOE. *Immigració, escola i mercat de treball. Una radiografia actualitzada*. Barcelona: Fundació "la Caixa", 2002.

CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIO DEL SISTEMA EDUCATIU. *Estudi Pisa 2006. Avançament de Resultats*. Barcelona: Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya, 2006.

\_\_\_\_\_. *Sistema d'Indicadors d'Avaluació 11*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2007.

\_\_\_\_\_. Les TIC a l'ESO. Resultats i conclusions de l'estudi SITES 2006 a Catalunya. Avaluació de l'educació secundària obligatòria 2006. *Informes d'Avaluació 13*. Barcelona: Dep. d'Educació, Generalitat de Catalunya, 2009.

DAVIES, Lynn. "Global citizenship: abstraction or framework for action". *Educational Review* 58 (1), 2006, 5-25.

DEUSDAD, Blanca. "La educación intercultural en las ciencias sociales en Cataluña: nuevas propuestas didácticas". *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales y de la historia*. Ciudadanía, 64, 2010a, 111-120.

\_\_\_\_\_. La educación intercultural en las aulas de ciencias sociales: valoraciones y retos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 9, 2010b, 29-39.

\_\_\_\_\_. *Immigrants at School*. Lleida: Pagès Editors, 2009a.

\_\_\_\_\_. "La importància de l'educació intercultural a l'ensenyament secundari. Una aproximació a la realitat catalana". *Quaderns d'Avaluació 13*, 2009b, 77-88.

EURYDICE. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brussels: Eurydice, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009.

GAY, Geneva. *Curriculum Theory and Multicultural Education*. 1995. <https://eric.ed.gov/?id=ED382697>

GARRETA BOCHACA, Jordi. «Escuela, familia de origen inmigrante y participación». *Revista de Educación* (345), 2008, 133-155.

GILLBORN, David. *Racism and Antiracism Real Schools: Theory, Policy and Practice*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1995.

\_\_\_\_\_. *Racism and Education: coincidence or conspiracy?* London: Routledge, 2008.

KYMLICKA, Will. *The Politics of Reconciliation in Multicultural Societies*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

\_\_\_\_\_. *Education for Citizenship*. Wien: Institut für Höhere Studien, 1997.

\_\_\_\_\_. *Multicultural Citizenship: a Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

LUKOSE, Ritty A. "The Difference that Diaspora Makes: Thinking through the Anthropology of Immigrant Education in the United States". *Anthropology & Education Quarterly* 38 (4), 2007, 405-418.

MACCARTHY, Cameron, Michael Giardina, Susan Juanita Harewood et Jin-Kyung Park. "Contesting Culture: Identity and Curriculum Dilemmas in the Age of Globalization, Postcolonialism and Multiplicity". *Harvard Educational Review* 73 (3), 2003, 449-465.

NASH, Mary. *Mujeres en el mundo. Historia, retos y movimientos*. Madrid: Alianza Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. *Inmigrantes en nuestro espejo. Inmigración y discurso periodístico en la prensa española*. Barcelona: Icaria, 2005.

MELUCCI, Antonio. *The playing self. Person and Meaning in the Planetary Society*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

NIETO, Sonia. *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman, 2000.

- OEP. Oficina Económica del Presidente. *Inmigración y economía espanyola: 1996-2006* (p.1-8). Madrid: OEP, 2006.
- PAREKH, Bhiku. *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. New York: Basingstone, 2006.
- PEREZ-DIAZ, Víctor, Berta Alvarez-Miranda et Elisa Chulia. *La immigració musulmana a Europa. Turcs a Alemanya, algerians a França i marroquins a Espanya*. Barcelona: Fundació La Caixa (Estudis Socials, 15), 2004.
- PEREZ YRUELA, Manuel et Thierry Desrues. *Opinión de los españoles en materia de racismo y xenofobia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Opinión de los españoles en materia de racismo y xenofobia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007.
- PORTES, Alejandro et Ruben G. Rumbaut. *Ethnicities: Children of Immigrants in America*. Berkeley: University of California Press, 2001.
- ROCA, Jordi. *De la pureza a la maternidad: la construcción del género femenino en la post-guerra española*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1996.
- SUÁREZ-OROZCO, Carola, Marcelo Suárez-Orozco et Irina Todorova. *Learning a New Land. Immigrant Students in American Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2008.
- WATERS, Mary C. *The New Americans: a Guide to Immigration since 1965*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2007.
- WIEVIORKA, Michel. *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós, 1992.