



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

---

Essomba, M. (2006). Quand le présent dépasse l'avenir : dix ans de formation des enseignants à la diversité culturelle en Espagne. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 183-203. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2006.011>

This article is publish under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Miquel Angel Essomba, 2006



## **Quand le présent dépasse l'avenir : dix ans de formation des enseignants à la diversité culturelle en Espagne**

**Miquel Àngel ESSOMBA<sup>1</sup>**

Université Autonome de Barcelone, Espagne

La formation des enseignants en Espagne est plongée dans un processus vital de transformation suite à la déclaration de Bologne. Il s'agit donc d'une bonne occasion pour évaluer la présence d'une filière clé aujourd'hui : celle de l'éducation à la diversité culturelle. Même si ce phénomène n'est pas nouveau pour la société espagnole, le sujet passe ces derniers temps au premier plan à cause de la présence croissante d'étrangers non européens dans le pays. Malheureusement, la nouvelle dynamique d'immigration est si récente que le système universitaire de formation des enseignants n'a pas eu le temps de s'adapter à cette réalité sociale émergente. La situation apparaît actuellement comme un « échec ». Cet article retrace l'évolution de la situation et explore les causes qui ont mené à la situation présente. Il propose finalement des améliorations, qui, s'inscrivant dans une tendance au changement et à l'innovation, peuvent contribuer à rendre la formation initiale des enseignants véritablement pluraliste et ouverte en y renforçant le rôle et la qualité de l'éducation à la diversité.

### **La diversité culturelle en Espagne et le rôle de l'immigration**

La diversité culturelle n'a jamais été un phénomène étranger à la société espagnole. Le territoire espagnol, que ce soit celui de la péninsule ibérique ou le territoire conquis par les armes sur d'autres continents (les continents américain, africain ou asiatique) a toujours été un espace de contact entre différents peuples, parlant chacun différentes langues, et possédant parfois même différentes religions et différentes valeurs. Des communautés musulmanes et juives puissantes ont existé en Espagne tout au long de l'histoire, et aujourd'hui encore le peuple gitan y occupe une place non négligeable. En fait, ce pays est en lui-même un creuset de nationalités (castillane, basque, catalane, galicienne) qui ont progressivement forgé une identité politique commune, plus ou moins stable et pacifique, mais qui n'ont jamais forgé d'identité culturelle com-

---

1. Contact : MiquelAngel.Essomba@uab.es



mune qui permette de parler d'un modèle homogène du point de vue linguistique, axiologique ou même socioéconomique.

On assiste actuellement en Espagne à un phénomène surprenant : l'émergence sociale et la consolidation d'un aspect de la réalité partagée resté invisible jusqu'à présent. Que ce soit par exclusion ou par assimilation, les réponses de la société espagnole face à la diversité culturelle ont généralement été les mêmes : la négation de l'hétérogénéité culturelle, toujours considérée comme une menace pour le projet sociopolitique commun d'un état-nation déjà consolidé parmi les autres puissances étrangères.

Cependant, au cours des deux ou trois dernières décennies, l'Espagne a assisté à une implosion significative de la signification de la diversité culturelle. D'un côté, il faut souligner la transformation politique entraînée par le passage de la dictature franquiste à la démocratie de monarchie parlementaire actuelle. La Constitution espagnole de 1978 établit clairement l'égalité de droits et de libertés pour tous les Espagnols, ainsi que l'obligation des pouvoirs publics de garantir cette égalité, ce qui signifie que la discrimination sanglante dont le peuple gitan était victime sur le sol espagnol perd de manière claire et déterminante toute raison d'être, étant donné que les gitans ont les mêmes droits que le reste des Espagnols. En même temps, la construction d'un état plurinational, qui reconnaît pour la première fois depuis 1714 les nationalités historiques (depuis plus de deux siècles), mène au développement d'une société qui accepte la diversité linguistique depuis des décades, et qui reconnaît le droit de tout Espagnol à s'exprimer dans sa langue et en des termes qui lui sont propres.

Ainsi naît l'*Etat des Autonomies*, et avec lui la possibilité de développement des différentes identités culturelles considérées comme minoritaires et restées jusqu'alors dans la clandestinité.

Mais on ne peut pas seulement attribuer le changement d'attitudes à des facteurs d'ordre de politique intérieure, il faut aussi prendre en considération d'autres éléments, qui tiennent surtout à l'intégration dans l'Union Européenne en 1986 et la projection vers l'extérieur qu'elle a impliquée pour le pays. Il ne s'agit pas d'une simple adhésion, mais d'un changement significatif de l'image de l'Espagne, ainsi que d'une modernisation de son économie. Le résultat est évident : après avoir été fondamentalement un pays d'émigration jusqu'aux années 80 du siècle dernier, l'Espagne passe en tête des pays d'immigration du continent européen au cours des années 90 et l'est encore actuellement. Des citoyens et des citoyennes provenant du monde entier sont attirés sur le sol espagnol pour venir y vivre et travailler, en cherchant des opportunités d'amélioration de leurs conditions, ce qu'ils n'auraient pas hésité à faire dans d'autres états comme les états français, allemand, suisse ou anglais à une autre époque. En un peu moins de 10 ans (1995-2005), la population étrangère recensée en Espagne est passée de 499'773 en 1995 à 3.69

millions en 2005. Après avoir été un pays accueillant surtout des immigrants du continent européen, l'Espagne est devenue un pays recevant des citoyens de toute la planète, particulièrement d'Amérique latine et du Maghreb. Après avoir été un pays convoité presque exclusivement pour son climat et sa culture, l'Espagne est devenue une terre conçue comme source de prospérité économique pour des migrants de nature économique souhaitant plus que tout y trouver un bon travail.

Quelle a été la réponse de la société espagnole face à des transformations tellement profondes et accélérées de la scène sociale ? Tout dépend du secteur analysé. Par exemple, pour ce qui est de la classe politique, la réponse a été plus ou moins homogène. Qu'il y ait eu dans le gouvernement de Madrid des ministres progressistes ou conservateurs, la tendance de la politique migratoire espagnole (un peu improvisée et désorientée à cause de la rapidité des processus) s'est basée, fondamentalement, sur des critères policiers et de sécurité plus que sur des critères sociaux. Sans aller plus loin, la loi d'août 2000 sur les étrangers, qui régleme-  
mente leurs droits et leurs libertés en Espagne, en atteste : elle se centre principalement sur les procédures bureaucratiques d'accès au pays ainsi que sur les conditions d'expulsion, et elle nie des droits fondamentaux comme le droit à la réunion, ou le droit à l'association, pour les étrangers qui sont en situation administrative irrégulière (sans papiers), qui n'ont guère le choix si l'on considère les contingences défavorables du marché du travail espagnol et les conditions restrictives de la loi en question.

La société civile, les citoyens espagnols qui ont vu se transformer de façon sensible leurs quartiers et leurs villages avec l'arrivée d'un nombre important de nouveaux voisins provenant de l'extérieur, a développé des réponses très diverses, qui ne suivent pas toutes le même schéma. Alors que l'accueil a été positif dans certains espaces et dans certains secteurs, on doit aussi relever des cas flagrants de xénophobie et de racisme, jamais vus auparavant. Les manifestations d'intolérance face à l'ouverture de mosquées dans certains quartiers ou les cas trop fréquents de racisme social (refus de louer des appartements à des étrangers, discrimination salariale ou épisodes de violence physique) se sont multipliés au cours des dernières années, comme une plaie mettant en évidence la face obscure d'une société qui a été bouleversée par le fait inéluctable de la diversité culturelle, qu'elle n'a pas encore fini d'assimiler.

## **La nouvelle réalité de la diversité culturelle et le système éducatif**

Le système éducatif a dû assimiler cette nouvelle réalité, que ce soit de manière active ou passive. L'immigration économique récente a amené avec elle ses fils et ses filles ou les a engendrés sur le territoire espagnol, ce qui a entraîné une augmentation notable de la présence d'enfants provenant de familles étrangères dans les salles de classe. Pour le moment, ce phénomène a de nouveau relégué à l'arrière-plan les besoins éducatifs



du peuple gitan, ou les innovations éducatives requises pour la construction d'un état démocratique plurinational, dans lequel on parle différentes langues et où se développent différentes identités culturelles. Ainsi le phénomène de l'immigration est venu s'ajouter à l'insuffisance de l'infrastructure au primaire et à l'échec scolaire au secondaire pour devenir l'un des trois principaux thèmes de préoccupation pour l'éducation espagnole, que ce soit pour l'administration éducative, les professionnels de l'éducation ou les familles.

On ne peut cependant pas affirmer que cette préoccupation se soit traduite par des projets d'action fermes et solides, mais plutôt par une certaine inquiétude face à une réalité inconnue qu'on ne sait pas gérer. Le système éducatif espagnol, traditionnellement sélectif et propédeutique, se trouve maintenant devant le défi non seulement d'étendre et de démocratiser la scolarisation obligatoire (ce qui n'a rien à voir avec l'immigration récente) et d'offrir une éducation de qualité pour tous jusqu'à 16 ans – fait notable dans l'histoire de l'éducation de l'Espagne, mais aussi de devoir combiner ces deux aspects avec l'attention aux élèves de familles étrangères qui arrivent sans cesse dans les salles de classe. Et ceci se produit dans des conditions très défavorables : un curriculum et une culture scolaire fortement ethnocentriques, un professorat très peu ou pas du tout formé en ce qui concerne les contenus de diversité culturelle, ainsi que des gestionnaires de l'éducation plus intéressés par les aspects bureaucratiques que par les problèmes de fond – une combinaison qui n'a pas beaucoup contribué à l'implantation de politiques éducatives qui puissent satisfaire les besoins éducatifs des élèves de ces familles.

En fait l'Espagne, désorientée et démunie face à la pression exercée par la nouvelle situation, peut se vanter d'avoir mené les politiques éducatives sur l'immigration les plus disparates en un minimum de temps. Malgré la forte décentralisation du système éducatif espagnol, qui attribue à chaque communauté autonome les pleines compétences pour la gestion et le développement, on peut identifier des caractéristiques et tendances communes sur les différents territoires de l'Etat en ce qui concerne cette thématique. Dans un premier temps, la majorité des autorités politiques régionales du pays ont opté pour une politique clairement assimilationniste, alléguant des critères d'égalité : tout élève étranger doit recevoir le même traitement que le reste de ses camarades, sinon on court le risque d'exercer une discrimination à travers la différenciation. Ce qui se prétendait un exercice en faveur de l'égalité sociale s'est rapidement révélé être un reflet de l'ignorance et de la peur de perdre la forte composante homogène du système face à une diversité émergente et puissante.

Après que le corps enseignant ait poussé les hauts cris devant une telle bêtise, le besoin d'offrir des systèmes d'accueil et de scolarisation plus justes et plus efficaces s'est peu à peu imposé et on a mis sur pied des programmes fondés sur des modèles de ségrégation. La pensée dominante considérait alors que si le séjour d'élèves étrangers dans les salles



de classe, surtout de ceux dont l'incorporation avait été tardive (c'est-à-dire les élèves arrivant dans le système entre 8 et 16 ans), n'était pas efficace, il fallait les reléguer dans des classes spécialisées avec des spécialistes de ce type d'élèves et des programmes spécifiques. Une nouvelle fois, les conséquences ont été rapides, claires et négatives : l'intégration de ces élèves dans des salles de classe ordinaires – qui était l'objectif de telles actions – débouchait sur un échec et rendait difficile l'accès réel de ces élèves à une égalité de chances.

C'est peut-être ce deuxième échec qui a motivé l'instauration de politiques éducatives de caractère plus intégrateur. On comprend maintenant qu'on ne doit pas marginaliser ces élèves, même pour une seule journée, par rapport à ceux des centres ordinaires, et que les mesures éducatives nécessaires ne doivent pas être standardisées, mais correspondre aux besoins éducatifs authentiques de chaque élève. Actuellement, la majorité des autorités éducatives régionales font la promotion du développement de plans d'accueil pour les étrangers dans les écoles, elles appliquent des systèmes divers de prise en compte des besoins linguistiques, communicatifs et curriculaires – qui ne coïncident pas toujours, et elles fournissent du matériel d'appui et des spécialistes (médiateurs culturels, psychopédagogues, etc.) pour faciliter le processus d'intégration de ces élèves.

Il reste encore des problèmes significatifs à résoudre, comme la disproportion dans l'inscription de ces élèves entre centres publics et centres privés (le pourcentage pour la population générale est respectivement de 60-40, il atteint jusqu'à 80-20 pour la population originaire de familles étrangères), ou la xénophobie croissante des familles au moment d'inscrire leurs enfants dans des écoles où il existe une présence d'élèves provenant de familles étrangères. Il faut toutefois reconnaître que le système éducatif espagnol a réalisé des avancées importantes et positives vers une intégration complète et adéquate des élèves de familles étrangères au cours des dernières années, si l'on tient compte du fait que leur présence dans les écoles a presque été multipliée par 10 de 1995 à aujourd'hui, en passant des 53'213 élèves recensés en 1995 aux 447'525 étudiants dans l'enseignement primaire et secondaire de 2005 (Ministerio de educación y ciencia – Ministère de l'éducation et de la science, [MEC], 2005a). Les autorités éducatives, tout comme les centres recevant des élèves de familles étrangères, sont en passe de les considérer tout simplement comme des sujets au lieu de les catégoriser comme des sujets culturels. On abandonne la tentation de les confiner à des espaces de ségrégation, l'apprentissage de la langue véhiculaire d'enseignement-apprentissage (si elle n'est pas connue) se réalise à travers des critères centrés sur une approche communicative, tenant compte du fait qu'il s'agit d'une langue étrangère. L'action éducative ne s'arrête pas par ailleurs à l'environnement scolaire : on établit en effet des réseaux de collaboration et d'appui avec des institutions, des organismes et des agents éducatifs de l'environnement communautaire dans une perspective



éducative globale. En résumé, on entreprend un lent mais inéluctable cheminement vers l'inclusion.

### **La formation du corps enseignant à la diversité culturelle**

Comme nous l'avons dit, ce cheminement vers des paramètres plus inclusifs et intégrateurs de l'action socio-éducative sur les élèves de familles étrangères requiert des ressources énormes et des mesures à la fois de type normatif, institutionnel et professionnel. Parmi les besoins professionnels des enseignants, on trouve la formation. Une décade intense d'expériences dans ce domaine ne nous a pourtant pas laissé un panorama plein d'espoir. L'Espagne, même si elle possède une expérience beaucoup plus réduite de ce type de propositions de formation et profite ainsi des avantages du néophyte – qui observe les erreurs des experts et corrige dès le départ les erreurs possibles – se trouve à un niveau d'échec comparable aux résultats obtenus par les autres pays européens (*Children's Identity & Citizenship in Europe* [CICE], 2001). Toutefois, cela ne signifie pas que ces résultats s'expliquent par les mêmes causes que pour les autres pays, étant donné que le point de départ, les caractéristiques du contexte et les approches de la formation ne sont de toute évidence pas les mêmes. Nous détaillons ci-dessous certaines des raisons pour lesquelles la formation à la diversité culturelle n'a pas entraîné les bénéfices escomptés pour l'amélioration et le bon fonctionnement de l'accueil et la prise en charge des élèves de familles étrangères dans les salles de classe :

- Du point de vue de l'enseignant, les propositions de formation se sont surtout évertuées à répondre à la dimension professionnelle, en laissant de côté une attention nécessaire à la dimension plus personnelle. La formation en matière de diversité culturelle ne tient pas du tout compte des attitudes des enseignants, elle a été programmée de la même manière que s'il s'agissait d'introduire l'utilisation d'une nouvelle collection de matériel audiovisuel pour l'enseignement des sciences naturelles à l'école primaire.
- Dans la lignée de ce qui vient d'être dit, si l'on prête attention aux stratégies utilisées, on observera aussi que la formation à la diversité culturelle s'est fondée plus sur des activités d'ordre cognitif que sur des activités d'ordre socio-affectif. Les séquences de formation élaborées permettent la construction d'un savoir sur ce type de diversité, mais n'ont aucune incidence sur la conception du curriculum et/ou le fonctionnement global des institutions éducatives.
- Si l'on s'attache au contexte et à l'implantation des propositions formatives en matière d'attention à la diversité culturelle, on peut voir qu'elles ont été dans leur majorité des propositions isolées, adressées à des personnes et non pas à des groupes de professionnels, et sans aucun lien avec une stratégie plus large et plus globale de changement éducatif de l'école face au défi que représentent les élèves de

familles étrangères. Il s'en est suivi à la longue une déperdition d'une grande partie du potentiel investi, profilant un paysage professionnel avec des enseignants plus ou moins formés sur la question, mais sans qu'un cadre institutionnel permette de profiter pleinement de l'investissement formatif.

- En ce qui concerne le contenu des programmes de formation, on constate aussi l'existence d'une confusion importante d'ordre conceptuel. Parler de diversité culturelle doit certes nous amener à soulever des questions qui vont au-delà de l'immigration et des minorités ethniques. Comme nous l'avons souligné au début du texte, la présence de citoyens espagnols d'ethnie gitane, l'existence de différentes langues et de différentes cultures au sein même de l'état espagnol, la contribution à la construction d'une identité culturelle européenne dans le cadre de l'Union Européenne ou les processus de globalisation culturelle n'ont rien à voir avec les familles récemment arrivées d'autres continents. Il s'agit pourtant de questions de fond, à prendre en compte absolument pour l'élaboration d'un curriculum répondant aux besoins réels des citoyens de ce siècle. Par ailleurs, on ne peut simplement superposer immigration et diversité culturelle, sinon on court le risque de tomber dans un culturalisme qui occulte des aspects aussi déterminants que l'inégalité sociale et économique dont souffrent ces citoyens, ou le rôle du système éducatif lorsqu'il s'agit de fournir un accès à l'éducation dans des conditions d'équité. Globalement, la formation en Espagne a eu tendance à confondre des concepts et des dimensions d'analyse (par exemple, en proposant des cours sur l'éducation interculturelle pour traiter de l'accueil d'élèves de famille étrangère) empêchant ainsi d'aborder les deux aspects d'une manière intégrée.
- Finalement, et pour aborder le sujet des formateurs d'enseignants, nous constatons aussi qu'on a mis en place des approches disciplinaires partielles et peu intégrées. La mise en scène de la diversité culturelle en Espagne s'est basée – et se base encore – sur un scénario fragmentaire, dans lequel les différents champs du savoir des sciences sociales développent chacun de leur côté des propositions de recherche et de formation. L'anthropologie, la psychologie, la pédagogie et la sociologie sont les principales disciplines qui se sont chargées d'élaborer des actions de formation sur ce thème, mais avec les biais propres à leurs approches : le manque d'une dimension plus appliquée (anthropologie ou sociologie par exemple), des fondements théoriques insuffisants (comme cela peut être le cas de la pédagogie) ou des critères d'intervention individualisée (comme nous pouvons en trouver des exemples dans le champ de la psychologie).

En résumé, on peut affirmer que la formation à la diversité culturelle en Espagne a souffert des mêmes insuffisances que d'autres contenus de formation. Mais à la différence des contenus à valeur idéologique et axiologique moindres – comme la didactique du calcul décimal ou de la





géographie régionale, les dispositifs de formation appliqués jusqu'à présent n'ont pas répondu aux attentes d'enseignants devant faire face à une nouvelle situation professionnelle : l'enseignement dans des classes pluriculturelles et dans un monde globalisé, situation pour laquelle ils n'ont pas été préparés lors de leur formation initiale, et qui ne semble pas non plus prise en compte dans les propositions de formation continue. Les causes tiennent donc plus à des dimensions macrocontextuelles qu'à une spécificité de la formation à la diversité culturelle.

Pour mieux comprendre ce qui a été exposé ci-dessus, nous pouvons dire que les paramètres selon lesquels se comprend et se développe la formation des enseignants en Espagne sont fondés sur une approche scientifique, basée sur un paradigme rationaliste technologique des sciences sociales. La culture professionnelle du monde enseignant, celle des administrateurs de l'éducation – ceux qui planifient, des formateurs – ceux qui mettent en oeuvre, ou celle des enseignants – qui reçoivent la formation, se fonde sur une conception de la formation comme un dispositif efficace et suffisant en lui-même pour pallier une défaillance dans le bon fonctionnement des processus d'enseignement – apprentissage. Former le corps enseignant devient donc un processus passif et unidirectionnel, dans lequel des gestionnaires de l'éducation demandent à des experts de transmettre de manière passive des connaissances à des professionnels en formation initiale ou continue. Le résultat est décourageant : on évalue que près de 75% des propositions de formation n'ont pas eu d'impact significatif sur la pratique des enseignants (Jordán, 2004). Toutefois, le terrain, pris dans une trame complexe d'interactions et de réseaux de signification et de volontés, se charge de révéler l'insuffisance de cette approche technologique. Pour cette raison, à certaines occasions, on peut trouver des programmes de formation prétendant aller plus loin, et, à partir d'un paradigme scientifique herméutico-interprétatif, fournir des clés de compréhension des situations de classe rencontrées par les professeurs des écoles, leur permettant ainsi de procéder à une évaluation adéquate des besoins et par conséquent de fonder leurs actions pédagogiques d'une manière plus efficace.

Mais cela ne suffit pas, car comme nous l'avons signalé, la diversité culturelle affecte directement la dimension personnelle et idéologique de l'enseignant. Face à cette thématique, l'enseignant doit réfléchir et se former en tant que citoyen avant de le faire en tant qu'enseignant, et cela requiert une approche scientifique clairement ancrée dans un paradigme sociocritique. Différentes études mettent en évidence l'importance des attitudes dans le comportement des enseignants, car elles orientent les actions à la fois proactives et interactives de la fonction enseignante. Il y a un certain temps déjà, Marcelo (1992) affirmait que les professeurs ne sont pas des pages blanches, mais possèdent des connaissances et des croyances consolidées et intériorisées sur la diversité culturelle. Ils ont été socialisés comme membres d'une communauté concrète, qui les influence directement lorsqu'il s'agit d'interpréter la réalité. C'est pour



cela que nous pensons qu'une formation des enseignants doit être fondée essentiellement sur la dé-construction et la re-construction, participative et dialogique entre formateurs et participants, des différentes représentations, stéréotypes et préjugés des enseignants en relation avec la diversité culturelle, à l'intérieur d'un cadre de réflexion qui fonde l'action de manière efficace et ajustée aux nécessités réelles des élèves de familles étrangères.

Mais nous sommes encore loin du but. Comme nous venons de le dire, des critères plus rationalistes et technologiques orientent actuellement la formation des enseignants en matière de diversité culturelle. Les effets de cette approche sont les suivants (Essomba, 2005a) :

- Emergence d'un type d'enseignants en possession d'un discours idéologique élaboré sur la diversité culturelle, mais se comportant de façon réactionnaire devant la présence d'élèves appartenant à des minorités ethniques ou culturelles dans l'école.
- Emergence d'un type d'enseignants en possession d'un discours idéologique élaboré sur la diversité culturelle, mais dont les pratiques divergent de leur propre discours.
- Emergence d'un type d'enseignants en possession d'un discours idéologique élaboré sur la diversité culturelle, mais dont les pratiques se limitent exclusivement à l'enseignement de leur matière curriculaire, sans aller au-delà de la salle de classe ni de la dimension transmission de connaissances du travail avec des élèves appartenant à des minorités ethniques ou culturelles.

Examinons cependant un peu plus en détail les caractéristiques et les mécanismes que produisent ces effets, que ce soit du point de vue de la formation initiale ou continue.

## **La formation initiale du corps enseignant à la diversité culturelle**

La formation initiale des enseignants en Espagne est prise en charge par deux institutions. D'un côté on trouve les autorités éducatives du gouvernement central, qui se chargent, à travers le Ministère de l'éducation et de la science, d'établir le cadre général, la structure et les lignes de base des contenus. De l'autre, on trouve les universités, qui jouissent d'une certaine autonomie pour compléter et développer la proposition ministérielle, ainsi que pour déterminer qui a droit ou pas au titre officiel correspondant aux études.

La formation initiale des enseignants des premiers cycles s'organise selon les directives exposées dans les lois générales de l'éducation (*Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo*, 1990; *Ley orgánica de calidad de la educación*, 2002). Il y est précisé que pour exercer l'enseignement en maternelle (deuxième cycle – de 3 à 6 ans) et au primaire



(de 6 à 12 ans), il faut être en possession du diplôme d'enseignant dans l'une des 7 spécialités correspondantes, établies par décret royal (*Real Decreto 1440*, 1991) : éducation maternelle, éducation primaire, éducation physique, éducation musicale, éducation spécialisée, éducation en langues étrangères, audition et langage.

Les plans d'études de ces diplômes correspondent à un cycle court (3 ans), et se déroulent à partir des directives spécifiées dans le décret royal 1497 (*Real Decreto 1497*, 1987) et dans ses modifications postérieures. Dans ce décret, on établit entre autres que les études s'organisent à partir d'unités nommées crédits (1 crédit correspond à 10 heures d'enseignement théorique et pratique), que le cursus complet doit comporter au minimum 180 crédits et que les matières doivent être réparties entre un tronc commun (matières dictées par le gouvernement central pour tout le territoire espagnol), des cours obligatoires (matières dictées par chaque université) et des cours à option (proposées par chaque université et choisies par l'étudiant) ainsi que des cours facultatifs (à choisir par l'étudiant parmi l'ensemble des matières de son université ou d'autres universités).

Pour évaluer la présence quantitative et qualitative de la diversité culturelle dans les études d'enseignant, nous avons procédé à une analyse exhaustive de tous les plans d'études conduisant actuellement à ce diplôme sur le territoire espagnol (*Consejo de coordinación universitaria* – Conseil de coordination universitaire [CCU], 2005). Les critères que nous avons retenus sont les suivants.

#### **Critères généraux de contextualisation**

- Existence ou non d'un cursus d'études d'enseignant dans une université.
- Dans les cas affirmatifs, nombre de centres proposant ces études dans une même université.
- Spécialisations offertes.
- Nombre de crédits requis pour les diplômes d'enseignants.

#### **Critères spécifiques liés à la présence de contenus de diversité culturelle dans les plans d'études**

- Identification de cours formant les futurs enseignants à des contenus de diversité culturelle. De cette manière, nous souhaitons observer si l'on enseigne ces contenus ou pas, et avons établi pour cela une liste de catégories en relation avec le terme « diversité culturelle », susceptibles d'être répertoriées (anthropologie, éducation multiculturelle, éducation interculturelle, attention à la diversité, espagnol langue étrangère, diversité linguistique, cultures du monde, éducation et développement, identité culturelle, interculturalité, multiculturalisme,

éducation à l'égalité, exclusion, ethnicité, minorités ethniques, immigration, cohabitation).

- Etude du nombre de spécialisations offrant des cours dont les contenus ont un rapport avec la diversité culturelle. De cette manière, nous souhaitons observer s'il existe certaines spécialisations comportant plus de contenus liés à la diversité culturelle. Nous avons comptabilisé pour cela le pourcentage de cours offerts dans chaque spécialisation.
- Typologie des matières offrant ces contenus et nombre de crédits dans l'ensemble de la spécialisation. De cette manière, nous souhaitons observer le degré d'importance accordé à ces matières, en termes notamment de pourcentage de leçons sur l'ensemble de la formation. Pour cela, nous avons comptabilisé les matières identifiées par catégories (de tronc commun, obligatoires, à option) et analysé le nombre d'heures correspondant à leur enseignement.
- Domaines de connaissances des professeurs enseignant ces matières. De cette manière, nous souhaitons observer s'il existe un domaine de connaissances plus significatif que d'autres en relation avec l'enseignement de ces contenus. Pour cela nous avons cherché à savoir de quels départements provenaient ces professeurs.
- Sources bibliographiques. De cette manière, nous souhaitons déterminer le type de courants théoriques et d'influences existant en relation avec la diversité culturelle. Pour cela, nous avons analysé les sources bibliographiques signalées par les étudiants en formation d'enseignants dans les programmes.

La récolte des données a été réalisée à travers les pages Web de tous les centres inscrits au registre nationale des universités, centres et enseignements du Ministère de l'éducation et de la science (*Registro nacional de universidades, centros y enseñanzas*, [http:// www.mecd.es/mecd/universidades](http://www.mecd.es/mecd/universidades)). Les résultats nous apprennent ce qui suit :

- Des formations d'enseignants sont offertes dans 46 université espagnoles sur un total de 73 recensées (63%).
- Cependant, 53 centres proposent les différentes spécialisations (instituts universitaires et facultés), étant donné que certaines universités dispensent ces enseignements dans plusieurs centres.
- Les spécialisations offertes par tous les centres sont celles d'enseignants de maternelle (dans tous les centres excepté à l'université de Saragosse) et de primaire (dans tous les centres excepté à l'université de La Rioja). Les autres spécialisations sont moins représentées : éducation physique et langues étrangères dans 42 centres (91,3%), éducation musicale dans 39 centres (84,7%), éducation spécialisée dans 32 centres (69,5%) et audition et langage dans 18 centres (39,1%).



- Les spécialisations dans lesquelles on offre le plus de matières en relation avec la diversité culturelle sont l'enseignement primaire (62,2%) et l'éducation spécialisée (56,2%). Nous trouvons ensuite les langues étrangères (52,3%), l'enseignement en maternelle (51,1%), audition et langage (50%), l'éducation musicale (46,1%) et l'éducation physique (45,2%). D'une manière générale, nous pouvons observer que les contenus sur la diversité culturelle ne figurent que dans la moitié des plans d'études analysés. Il est aussi intéressant de relever que 13 universités (28,2%) ne proposent aucun cours obligatoire ou à option en lien avec la diversité culturelle dans leurs plans d'études, alors que 16 universités (34,7%) offrent ce type de matières dans toutes leurs spécialisations.
- Sur un total de 63 matières analysées dans lesquelles apparaît un descripteur en relation avec la diversité culturelle, seule une matière appartient au tronc commun (1,5%), 11 sont obligatoires (17,4%) et 51 sont à option (80,9%). Les cours facultatifs, que l'enseignant en formation peut choisir librement dans tout autre plan d'études, ne sont pas comptabilisés dans ce recensement. À noter aussi que 36,3% des matières identifiées comme obligatoires se rattachent exclusivement à la formation en éducation spécialisée, le restant se répartissant entre les autres plans d'études.
- Le nombre total de crédits des différents plans d'études varie beaucoup selon les diplômes, y compris à l'intérieur d'un même centre. Tous les plans d'études se situent dans une fourchette qui oscille entre 190 et 210 crédits. Le pourcentage de crédits attribués aux cours en lien avec la diversité culturelle varie entre un minimum de 4,5 crédits (généralisé) et un maximum de 13,5 crédits (à l'université de Lérida). Si nous prenons les 200 crédits comme référence pour le nombre total de crédits, nous constatons que les différentes formations consacrent seulement 2,2% de leur enseignement à des thèmes exclusivement en relation avec la diversité culturelle (6,7% dans le cas de l'université de Lérida). Dans ce recensement, nous ne tenons pas compte des contenus de la matière « sociologie de l'éducation » (4 crédits) étant donné que la diversité culturelle correspond seulement à une partie infime de l'ensemble du contenu de cette matière.
- Les descripteurs qui apparaissent le plus souvent dans les intitulés des cours sont « cultures du monde » (10 fois), « éducation interculturelle » (8 fois), « diversité culturelle » (7 fois), « anthropologie » (7 fois) et « éducation multiculturelle » (5 fois). Les références à la discrimination ou au racisme sont nulles.
- Les professeurs localisés à travers les plans d'études publiés dans les pages Web des centres appartiennent aux domaines théorie et histoire de l'éducation et sociologie. Dans trois cas seulement, les professeurs identifiés appartenaient à d'autres domaines comme celui des didactiques spéciales ou des enseignements artistiques.

- Les bibliographies figurant dans les plans d'études auxquels nous avons eu accès à travers les pages Web contiennent en majorité des publications (articles, livres, communications lors de congrès) signées par des auteurs espagnols. Les références à des auteurs étrangers, dont les travaux sont toujours traduits en espagnol, sont rares.

A la lumière de ces données, nous pouvons facilement conclure que la situation de la formation à la diversité culturelle dans la formation initiale des enseignants de maternelle et primaire laisse beaucoup à désirer. La moitié des formations seulement comportent des contenus spécifiquement en relation avec le thème, une université sur quatre n'offre aucun type de contenu spécifique et seule une sur trois le fait dans toutes ses spécialisations d'enseignant. Si l'on considère l'ordre d'importance accordé au contenu, on se rend compte qu'il n'existe qu'un cours de tronc commun traitant ce thème directement, que seule une des matières identifiées comme spécifiques sur cinq est considérée comme obligatoire, et que l'immense majorité (quatre sur cinq) sont des cours à option, ce qui ne garantit pas que tous les étudiants en formation d'enseignants les aient suivis. En aucun cas le volume horaire ne dépasse 7% du total, et la majorité des descripteurs réfèrent à des dimensions de la culture plus expressives qu'instrumentales (anthropologie, cultures du monde, diversité culturelle). Cela nous permet de formuler une hypothèse sur la possible folklorisation de la diversité culturelle dans les plans d'études. La prépondérance des professeurs provenant des domaines de théorie et histoire de l'éducation et de la sociologie laisse prévoir une approche plutôt descriptive et explicative des phénomènes et des processus sociaux en relation avec la diversité culturelle, au détriment d'une perspective plus appliquée, et une majorité de sources bibliographiques d'origine espagnole nous indique la pauvreté en références théoriques de qualité sur cette thématique, étant donné que nous devons tenir compte du fait que le domaine des sciences sociales en Espagne est néophyte en ce qui concerne la diversité culturelle.

Pour ce qui est de la formation initiale des professeurs enseignant dans l'éducation secondaire (obligatoire – de 12 à 16 ans – et post-obligatoire – baccalauréat et cycles de formation de degré moyen et supérieur), le panorama est très différent, et nous devons souligner le fait que l'Espagne souffre d'un grave retard dans ce domaine. L'organisation des études pour l'obtention du CAP (Certificat d'aptitude pédagogique) est encore fondée sur les directives de la loi générale sur l'éducation de 1970 : pour accéder à l'enseignement il faut avoir réussi le diplôme de la licence et suivi avec succès un cours général de didactique de sa propre spécialité, d'une durée de 120 heures (*Ley general de educación*, 1970). Faut-il préciser que parmi les contenus de ce cours aucun ne fait référence à la diversité culturelle.

Ces données coïncident avec celles fournies par Besalú (2004), qui conclut aussi que la formation initiale des enseignants en éducation interculturelle a été insuffisante, dispersée et peu systématisée. Ce bilan



décourageant peut s'expliquer par différents facteurs. Comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, la diversité culturelle comme contenu de formation émerge en parallèle à la présence croissante d'élèves de familles étrangères dans les classes de l'enseignement obligatoire. Etant donné que les plans d'études des formations d'enseignants datent de 1991, et que l'affluence significative d'élèves étrangers ne commence pas avant la fin de cette même décennie, nous nous rendons compte que le thème de la diversité culturelle n'éveillait aucun intérêt au moment de la conception des plans d'études, et n'était donc pas non plus considéré comme important pour la formation de professeurs des écoles. Cette constatation nous amène à considérer le processus d'invisibilisation de la diversité culturelle comme un élément structurel de la formation des enseignants en Espagne (même si à l'époque les élèves étrangers n'affluaient pas encore dans les classes, les élèves gitans et le plurilinguisme dans le pays faisaient déjà partie intégrante du pays). Nous remarquons aussi les difficultés de ce système de formation à s'adapter aux changements, difficultés probablement dues à une certaine rigidité des structures universitaires espagnoles. Il ne faut pourtant pas négliger le fait que les contenus sur la diversité culturelle ont été introduits d'une manière camouflée et transversale dans l'ensemble des matières des différentes formations dans les différents centres. Analyser ce phénomène demanderait cependant une autre étude.

### **Analyse des actions de formation continue des secteurs public et associatif de 1990 à aujourd'hui : le cas de la Catalogne**

La formation continue à la diversité culturelle est une problématique plus complexe à analyser. Bien qu'il existe un Institut supérieur de formation des enseignants, créé en 2000 par décret royal (*Real Decreto 1331*, 2000) et chargé de réaliser des programmes et des activités de qualification des professionnels enseignants pour l'ensemble de l'état espagnol, la formation continue des enseignants relève de la compétence des autorités éducatives des communautés autonomes. Pour cette raison, à la différence de la formation initiale, il est difficile d'établir un profil général de cette formation pour l'ensemble du territoire. Nous avons donc choisi de fonder notre apport sur le cas concret de la Catalogne. Il s'agit d'une des communautés les plus peuplées du pays, avec une forte tradition de rénovation pédagogique et d'engagement pour l'éducation, ainsi qu'une longue expérience dans la gestion du système éducatif espagnol décentralisé par rapport aux autres communautés. Ce que nous dégageons du cas de la Catalogne ne doit pas être généralisé, mais donne des indications de tendances.

Pour analyser le cas de la Catalogne, nous nous sommes fondé sur des données obtenues lors d'une recherche récente sur le thème (Essomba, 2003), dans laquelle l'attention s'est portée sur les deux principaux

pourvoyeurs d'offres de formation permanente : le secteur public et le secteur associatif, compte tenu de l'importance notable des associations d'enseignants et de leurs programmes de formation destinés à cette dernière communauté. Les données recueillies et analysées correspondent à la période 1990-2003, et les critères retenus pour déterminer la présence d'activités de formation à la diversité culturelle ont été similaires à ceux que nous avons appliqués à la formation initiale. Nous soulignons certaines des données les plus pertinentes à ce sujet.

En ce qui concerne l'offre en formation de l'instruction publique catalane en matière de diversité culturelle, nous formulons les conclusions suivantes :

On distingue clairement trois étapes en lien avec l'usage du concept et du terme « diversité » et des significations associées :

- *Etape 1990-1994* : Diversité et attention à la diversité sont synonymes d'éducation spéciale. Aucune référence à la diversité culturelle n'apparaît à aucun moment.
- *Etape 1994-1999* : Une différenciation se produit entre diversité et éducation spéciale. Le premier descripteur sert surtout à identifier surtout des méthodes de travail avec l'ensemble des élèves, alors que le deuxième désigne les stratégies éducatives à mettre en œuvre avec des élèves présentant des besoins éducatifs spéciaux. Cependant, les références à la diversité culturelle continuent à être absentes.
- *Etape à partir de 1999* : Le concept d'attention à la diversité se déplace vers deux dimensions novatrices : une dimension individuelle centrée sur le comportement des élèves, et une dimension plus sociale centrée sur la relation de l'école avec son environnement et sur les possibilités d'un développement communautaire. L'analyse des différentes propositions de formation nous permet d'observer un intérêt croissant pour offrir une formation en matière de diversité culturelle, mais s'exprimant de manière encore implicite.

Il faut relever l'absence généralisée de descripteurs relatifs aux axes transversaux du curriculum ou à des groupes spécifiques, comme par exemple les immigrants ou les gitans. En termes d'analyse du discours cependant, l'absence la plus remarquable est celle du terme « intégration » tout au long de la décade, surtout au début des années 90. Ce fait est particulièrement surprenant étant donné qu'il s'agit d'un descripteur largement reconnu à l'époque et qu'il comporte une nature fondamentalement opérationnelle, à peu près de la même manière de ce qui se passera plus tard avec le terme « attention à la diversité ». Le doute reste de savoir si le concept associé au terme est implicite ou non dans celui d'« éducation spéciale ».

Si nous nous intéressons maintenant à l'offre de formation de l'Association d'enseignants Rosa Sensat (hégémonique en Catalogne en ce qui





concerne la formation permanente), trois grands descripteurs ressortent autour de la diversité : l'éducation spéciale, les aspects curriculaires et de traitement des besoins éducatifs spécifiques, et l'éducation interculturelle. Pendant la période citée, 1990-2003, plus de 50% de l'offre en formation se regroupe sous des titres qui comprennent cette terminologie. Nous voyons ainsi que l'introduction de thèmes éducatifs en relation avec la diversité culturelle n'est pas due à la volonté de l'administration éducative, mais tient plutôt aux initiatives de groupes d'enseignants. Ceux-ci sont probablement attentifs à l'évolution des faits dans les écoles, plus flexibles et plus capables d'innovation et de motivation pour le changement que les gestionnaires officiels de l'éducation.

La dimension interculturelle de l'attention à la diversité est celle qui apparaît le plus souvent. Il existe cependant une différence en fonction de la période de l'année pendant laquelle la formation se réalise. Pendant les cours d'automne et d'hiver, l'accent est mis sur les aspects plus axiologiques et fondamentaux de la diversité culturelle et de l'éducation; par contre, pendant les cours d'été, l'attention se porte sur des aspects plus anthropologiques et culturels de la question (caractéristiques de groupes culturels minoritaires, manifestations culturelles de ces groupes – contes, traditions, etc.) Quoi qu'il en soit, nous faisons l'hypothèse que cette présence notable du thème correspond peut-être à un positionnement idéologique de l'association et/ou à la pression d'une demande qui ne trouve nulle part une réponse satisfaisante dans les canaux officiels.

Pour terminer ce chapitre sur l'analyse des descripteurs qui apparaissent dans l'offre de formation continue en Catalogne, nous voudrions formuler deux conclusions relatives au contraste entre l'offre publique de l'administration éducative et l'offre de Rosa Sensat en tant que représentative de la société civile :

- L'administration publique consacre prioritairement son offre en formation en matière d'« attention à la diversité », à des techniques et des ressources didactiques et d'organisation destinées à l'ensemble des élèves; par contre, Rosa Sensat centre son offre sur l'attention aux axes transversaux du curriculum, fondés sur des différences individuelles dues par exemple au sexe ou à la culture. Par conséquent, nous pouvons en conclure que les deux institutions partent de discours sur la prise en compte de la diversité répondant à des motivations et à des objectifs différenciés. À travers la formation, nous pouvons entrevoir la manière dont la première, d'un caractère résolument psychopédagogique, envisage la diversité comme un problème à résoudre étroitement lié aux élèves et à la dimension classe. La deuxième, plus idéologique, voit dans la prise en compte de la diversité une opportunité pour avancer dans l'égalité des droits et des chances pour toutes les personnes, indépendamment de leurs caractéristiques personnelles. Elle se rattache à des aspects plus globaux et sociaux.

- Ces deux offres de formation et les discours sous-jacents sont plutôt complémentaires que contradictoires. Le discours officiel adopte un ton neutre, par le biais du discours apparemment aseptisé de la technologie éducative. Le discours social, plus libre dans son expression, recherche un ton plus engagé, plus volontaire, orienté vers une conception déterminée et explicite de la diversité et de la société.

De toute manière, il paraît évident que la formation permanente des enseignants sur les thèmes de la diversité culturelle est encore très loin de satisfaire les besoins réels du terrain. Les données recueillies coïncident ainsi avec d'autres études qui mettent en évidence le fait que 57,7% des enseignants de la Catalogne reconnaissent n'avoir aucune formation en matière de diversité culturelle, que 40,3% affirment avoir un niveau de connaissance basique sur le thème, et que 2% seulement estiment posséder une formation adéquate dans cette thématique (Garreta, 2003).

### Propositions d'amélioration

Nous abordons maintenant la partie finale du texte, dans laquelle nous suggérons certaines pistes d'amélioration de la situation actuelle, et certains exemples de bonnes pratiques allant dans le même sens.

En ce qui concerne la formation initiale, l'Espagne se situe à un moment propice au changement. La disparition des diplômes d'enseignants actuels, suite à l'intégration à l'espace européen de l'éducation supérieure, ouvre des perspectives de changements en profondeur, non seulement dans les contenus, mais aussi dans les méthodologies de travail. Le décret royal 55 (*Real Decreto 55*, 2005), qui organise les études par degrés et fournit les nouvelles directives générales qui se substituent à celle du décret royal 1497 (*Real Decreto 1497*, 1987), est déjà ratifié, et il est prévu de ratifier les diplômes spécifiques dans le courant de l'année 2005-2006. Dans tous les cas, on prévoit une augmentation d'une année du temps consacré à la formation initiale des enseignants, que ce soit pour la formation des enseignants du cycle élémentaire ou secondaire.

En ce qui concerne la formation continue, nous nous situons aussi dans un scénario de changement significatif. Ainsi, la *Ley Orgánica de la Educación* (Ministerio de educación y ciencia [MEC], 2005b), est en débat parlementaire pendant l'année 2005-2006, elle amènera des changements importants dans le domaine de la formation continue. Sans aller plus loin, l'article 102 du projet de loi, consacré à la formation continue, énonce clairement que les programmes de formation permanente contiennent, entre autres, des aspects d'éducation à la diversité.

Dans la perspective d'un tel changement et face à l'état des lieux résultant de l'analyse des données, nous pouvons établir les recommandations suivantes :

- Il est urgent d'introduire des objectifs et des contenus sur la diversité culturelle dans la formation initiale et continue des enseignants, que



ce soit d'un point de vue quantitatif ou d'un point de vue qualitatif. Quantitativement, il semble nécessaire d'augmenter le volume horaire de cours spécifiques, alors que qualitativement, il semble essentiel d'introduire des contenus en lien avec la diversité culturelle de manière transversale dans les matières fondamentales.

- Si l'objectif est la formation complète des enseignants en matière de diversité culturelle, on doit remplacer l'approche culturaliste actuelle par une autre approche plus instrumentale de la culture et du symbolique. C'est à ce prix que nous réussirons à faire en sorte que les professionnels de l'éducation disposent d'outils conceptuels leur permettant de diagnostiquer correctement la réalité pluriculturelle de leur environnement et de mettre en oeuvre des programmes d'action efficaces dans un cadre d'égalité de chances et de justice sociale.
- La formation en matière de diversité culturelle ne doit pas prendre la forme d'une action individuelle et ponctuelle. Dans le cadre de la formation initiale, elle doit faire partie de la formation pratique dans les écoles, et dans le cadre de la formation continue, elle doit toujours être rattachée à des processus d'innovation curriculaire et/ou d'organisation qui lui donnent un sens institutionnel et s'orientent vers l'augmentation du capital culturel collectif.
- La conception de la formation à la diversité culturelle doit comporter deux axes forts : d'un côté, des contenus orientés vers la dimension plus axiologique de la diversité culturelle (en relation avec l'éducation interculturelle en tant qu'éducation aux valeurs); de l'autre, des contenus orientés vers la dimension plus fonctionnelle (en relation avec les processus d'accueil, d'accompagnement et d'intégration éducative des élèves de familles étrangères).
- La formation des enseignants à la diversité culturelle doit faire réémerger l'autre diversité culturelle, celle qui a été reléguée au second plan par l'immigration récente provenant de pays d'autres continents. Nous faisons référence à la présence du peuple gitan, à la richesse de la diversité linguistique de l'Espagne, où cohabitent quatre langues officielles et de nombreux dialectes ayant leur caractère propre, ou encore aux processus de construction de la citoyenneté européenne.
- Face à la diversité des réalités sociales en Espagne, à la complexité des processus de délimitation des compétences éducatives en matière de formation des enseignants, les différents agents responsables de l'organisation de cette formation (administration éducative, association de professeurs des écoles, etc.) devraient mener à terme un processus de diversification de l'offre de formation, en créant des « paquets d'offre formative » pour un même territoire, comportant différents éléments pouvant être requis à tout moment par les centres selon les besoins. En d'autres termes, peut-être que la meilleure idée ne serait pas d'élaborer un « Plan national pour la formation des



enseignants à la diversité culturelle », mais plutôt un « Guide d'orientations pour le développement de propositions de formation des enseignants à la diversité culturelle ». Ce guide contiendrait des propositions de conseil dans les centres, de cours externes, des malles bibliographiques, des listes de ressources, des propositions de dynamisation de réseaux de centres, etc., tout cela dans la perspective d'adapter la proposition formative aux centres au lieu de faire le contraire, et d'être toujours sensible aux besoins réels manifestés par les participants.

- En même temps, il est urgent d'introduire des contenus sur le racisme, ainsi que des propositions d'intervention communautaire, qui aident à prévenir ou à atténuer les faits racistes. Il s'agit d'un thème qui brille par son absence, quand en réalité le racisme fait malheureusement partie intégrante des dynamiques sociales de l'Espagne actuelle. Prendre conscience de ce phénomène et augmenter le bagage de compétences personnelles et professionnelles pour le combattre, apparaît comme un élément de première importance.
- Tout ce qui est mentionné ci-dessus requiert la mise sur pied d'actions de formations de formateurs. Il serait important de mettre en place des mesures permettant aux universitaires en formation initiale d'enseignants, ainsi qu'aux formateurs en formation continue, d'avoir accès à des contenus actualisés sur la diversité culturelle dans ses diverses orientations. Nous estimons que ce besoin peut être couvert de manière satisfaisante au moyen de séminaires permanents de travail, d'échanges entre centres de formation et de visites-découverte d'autres expériences à l'étranger.

Nous considérons que grâce à toutes ces mesures, la formation à l'interculturel peut réellement préparer les futurs enseignants à faire face au défi de la diversité culturelle dans le curriculum de leur institution, ainsi que dans la culture scolaire qui le sous-tend.



## Références

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea-Books.
- Besalú, X. (2004). La formación inicial en interculturalidad. In J. A. Jordán, X. Besalú, M. Bartolomé, T. Aguado, C. Moreno & M. Sanz (Ed.), *La formación del profesorado en Educación Intercultural* (pp. 11-48). Madrid : Ministerio de Educación y Los Libros de la Catarata.
- Carbonell, F., Formariz, A. & Darder, P. (2000). La formació de mestres, professors i educadors i la immigració extracomunitària. In F. Carbonell (Ed.), *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social* (pp. 185-198). Barcelona : Editorial Mediterrània.
- Children's identity & citizenship in Europe [CICE] (2001). *Preparing professionals in education for issues of citizenship and identity in Europe*. London : Institute for Policy Studies in Education-London Metropolitan University.
- Consejo de coordinación universitaria. (2005). *Registro Nacional de Universidades, Centros y Enseñanzas*. [página Web] URL <http://wwwn.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?area=ccuniv&id=802>
- Consejo escolar del estado. (2004). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2002/2003*. Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia.
- Essomba, M. A. (2003). *Els discursos sobre Atenció a la Diversitat en la comunitat educativa a Catalunya*. Tesis doctoral en Pedagogía, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Essomba, M. A. (2005a). *L'atenció a la diversitat a Catalunya. Debat en el sistema educatiu*. Vic: EUMO Editorial.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona : Graó.
- Garreta, J. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Revista de Educación (en prensa).
- Jordán, J. A. (2004). Introducción : La formación permanente del profesorado en Educación Intercultural. In J. A. Jordán, X. Besalú, M. Bartolomé, T. Aguado, C. Moreno, & M. Sanz (Ed.), *La formación del profesorado en Educación Intercultural* (pp. 11-48). Madrid : Ministerio de Educación y Los Libros de la Catarata.
- Jordán, J. A., Besalú, X., Bartolomé, M., Aguado, T., Moreno, C. & Sanz, M. (2004). *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid : Ministerio de Educación y Los Libros de la Catarata.
- Ley orgánica 10/2002 de calidad de la educación* (LOCE, de 23 de diciembre, Boletín oficial del estado [BOE], 24.12.2002). Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ley orgánica 8/2000 de extranjería* (LOE, de 22 de diciembre, BOE, 24.12.2002). Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ley orgánica 1/1990 de ordenación general del sistema educativo* (LOGSE, de 3 de octubre, BOE, 4.10.1990). Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ley general 14/1970 de educación y financiamiento de la reforma educativa* (LGE, de 4 de agosto, BOE, 6.08.1970). Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia.
- Marcelo, C. (1992). Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado. In *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida (Tomo II)* (pp. 501-535). Salamanca : Sociedad Española de Pedagogía.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2005a). *Datos y cifras. Curso escolar 2005/2006*. Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2005b). *Proyecto de Ley Orgánica de Educación*. Documento en preparación para publicación.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2004). *Anuario de Extranjería*. Madrid : Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Real Decreto 1497/1987 por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*. (BOE, 14. 12. 1987). Madrid : Ministerio de la Presidencia.
- Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención*. (BOE, 11. 10. 1991). Madrid : Ministerio de la Presidencia.
- Real Decreto 1331/2000, de 7 de julio, por el que se desarrolla la Estructura Orgánica Básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. (BOE, 8. 07. 2000). Madrid : Ministerio de la Presidencia.



*Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.* (BOE, 25. 01. 2005). Madrid : Ministerio de la Presidencia.

San Román, T. (2001). *Identitat, pertinença i primacia a l'escola. La formació d'ensenyants en el camp de les relacions interculturals.* Bellaterra : Servei de Publicacions de la UAB.

