HAL
open science

Contribution de l'immigration à la richesse linguistique et culturelle de l'Espagne : réflexions autour de l'intégration sociolinguistique

Mercè Pujol Berché

To cite this version:

Mercè Pujol Berché. Contribution de l'immigration à la richesse linguistique et culturelle de l'Espagne : réflexions autour de l'intégration sociolinguistique. Marie- Claude Chaput; María Luisa Peñalva; Bruno Tur. Espagne, de l'émigration à l'immigration, 14, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, pp.253-270, 2009, Centre de recherches ibériques et ibéro-américaines, 978-2-85901-045-4. hal-01998251

HAL Id: hal-01998251

https://hal.parisnanterre.fr/hal-01998251

Submitted on 29 Jan 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

« Contribution de l'immigration à la richesse linguistique et culturelle de l'Espagne : réflexions autour de l'intégration sociolinguistique », *Regards, 14*, Chaput, Marie-Claude ; Peñalva, María Luisa & Tur, Bruno (Éds). 253-270, 2009. (ISBN : 978-2-85901-045-4).

Mercè Pujol Berché
Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Le « paysage humain » et linguistique espagnol a changé rapidement à la fin du XXè siècle, surtout depuis le point d'inflexion du milieu des années quatre-vingt-dix avec l'arrivée de personnes issues de tous les coins de la planète. Notre but est de réfléchir au sein de la sociolinguistique[1] afin de proposer des éléments de réflexion à une nouvelle réalité, certes, espagnole, mais également mondiale, qui est celle « de la vie en commun » entre personnes venues d'horizons divers, avec des langues, des cultures et bien entendu des religions différentes. Nous structurerons cet article en trois parties. Dans la première, d'ordre général mais néanmoins nécessaire, quelques constats seront exposés. Dans la deuxième partie nous aborderons quelques paramètres visant à l'intégration de ce qu'on a appelé la première génération, à savoir les personnes qui arrivent en Espagne à l'âge adulte. Enfin, nous consacrerons la troisième partie à ce qu'on appelle la deuxième génération, mais je tiendrai également compte des enfants nouvellement arrivés (qu'on pourrait considérer également comme étant la première génération mais dont l'âge -mineurs de 16 ans- les oblige à assister à l'école obligatoire).

1. L'Espagne plurielle d'aujourd'hui

Commençons par contextualiser l'Espagne actuelle, celle de 2010, à partir de quelques constats et faisons en même temps quelques précisions. L'Espagne, pays plurilingue (principe de territorialité) mais dont l'Etat est monolingue (absence du principe de personnalité)[2], a reçu comme d'autres pays industrialisés avant elle, un nombre important de ressortissants de leurs anciennes colonies[3], mais également un nombre important de personnes du Maghreb, de la Chine et de l'Europe (Union Européenne et Europe de l'Est). Simplifiant à l'excès, l'Espagne actuelle est un pays qui est le résultat : du retour (de ses émigrés et ses réfugiés politiques), d0une bonne qualité de vie (retraités), de l'investissement (entreprises) et du travail (ressortissants européens, communauté internationale et migrants). Les derniers chiffres (2007) indiquent que 21,5% de la population espagnole est soit migrante –personnes recensées nées dans d'autres pays (un peu plus de 5.000.000)- soit étrangère –personnes recensées avec une nationalité différente de l'espagnole (un peu moins de 4.500.000)-. Ceci situe l'Espagne

[1] Nous trouvons à l'heure actuelle un nombre important de travaux sociologiques, anthropologiques, économiques, démographiques concernant ce qu'on a désigné comme étant la « nouvelle l'immigration » pour la différencier de l'immigration interne. Il y a également des travaux linguistiques, sociolinguistiques et didactiques qui essaient de poser des jalons dans le domaine notamment de l'apprentissage des langues de l'Espagne (officielle et co-officielles) par les adultes et à l'école.
[2] Voir à ce propos Boyer & Lagarde (2002).
[3] J'utilise sciemment ce syntagme nominal.

dans le dixième pays d'immigration avec un nombre d'immigrés actuellement plus grand que l'Allemagne, la France[4] ou la Grande Bretagne (voir tableau 1). Selon l'OCDE, l'Espagne fut en 2005 le troisième pays à augmenter sa population étrangère. La progression du nombre de personnes migrantes pendant les quinze dernières années est très importante dans des pays comme les États-Unis d'Amérique –avec 9% de la population totale-, l'Allemagne -avec 9,5% de sa population- et l'Espagne qui a le taux le plus élevé -plus du 11% de sa population totale-.

Tableau 1
Evolution du nombre d'immigrés dans quelques pays récepteurs d'immigration

Pays de réception	**Nº immigrants**	**Nº immigrants**	**% pop.**	**Rang Nbre migrants**
	1990	**2005**		
EEUU	23.251.030	38.354.710	9%	1er
Allemagne	5.936.182	10.143.630	9,5%	3ème
France	5.906.752	6.471.029	5,2%	5ème
Royaume Uni	3.753.370	5.408.118	5,7%	9ème
Espagne	765.585	4.790.074	11,1%	10ème

Source : Colectivo Ioé (2008)

Concernant les flux migratoires, phénomènes qui sont toujours très complexes, il convient de rappeler deux aspects clés qu'on a néanmoins tendance à oublier : les populations migrantes contribuent aussi bien à l'économie des pays d'origine qu'à celle des pays d'installation[5] et il existe des caractéristiques communes indépendamment du moment où ces flux se produisent[6]. Malgré ces caractéristiques qui traversent le temps, les pays européens mettent à nouveau sur scène à partir des années quatre-vingt-dix l'immigration comme réponse aux mouvements ethnonationalistes (cf. Bade, 2003). Comme Wierviorka, (1996) l'a déjà souligné il y a une dizaine d'années, l'immigration ne peut pas être dissociée des situations de précarité, de chômage ou de crises, or on devrait pouvoir construire une conception attirante du migrant (cf. Vidal Beneyto, 1997). Les migrations actuelles sont le résultat de la globalisation et les intérêts économiques qui obéissent à un modèle libéral de société. Fermer les frontières, établir des quotas comme condition *sine qua non* d'intégration renvoie à l'image romantique de la création des mythes (la nation, le territoire, la race et la religion) avec tous les stéréotypes qui en découlent. Dans un article précédent (cf. Pujol Berché, 2009a) nous avons mis en évidence la relation existante entre la manière dont l'état-nation a été construit et la mise en place des modèles d'intégration (assimilation, insertion, intégration) dans neuf pays européens.

[4] Pour le comparer avec la France, selon l'OCDE (Colectivo Ioé, 2008) d'une population de presque 61.000.000 de personnes, 5,2% (6.471.029) est migrant dont presque 40% ce sont des personnes françaises par acquisition tandis que le reste ce sont des étrangers nés en dehors du pays.

[5] Selon l'OCDE (cf. Colectivo Ioé, 2008), les résidents étrangers ont apporté à l'Espagne en 2005, 6,6% du budget public (23.400.000 €), leurs dépenses publiques sont moins importantes que celles de la population nationale, leur apport représente 30% d'augmentation du PIB et l'envoi d'argent (6.807.000 € en 2006) est 0,7% du PIB.

[6] On pourrait citer : la migration en chaîne, la provenance à la fois, des anciennes colonies (avec la même ambivalence et hybridité des sociétés postcoloniales), du Sud, la présence importante de femmes (selon les pays d'origine) et le plurilinguisme car les migrants sont très souvent polyglottes. Voir les travaux de Sánchez Albornoz (1988) à propos des caractéristiques sociologiques et démographiques de l'immigration, même avant celle de la fin du XXème siècle qui nous occupe ici.

Il nous semble que l'on ne peut pas parler d'intégration linguistique et sociolinguistique sans aborder l'intégration au sens sociologique du terme. En effet, se poser la question de l'intégration des populations migrantes en Espagne implique en amont « un modèle d'état et par conséquence de nation, connaître quelle est l'identité[7] espagnole et le rôle des identités plurielles présentes actuellement dans l'Etat espagnol »[8] (Colectivo Ioé, 1999 : 66). Il existe, d'après ce mêmes chercheurs (Colectivo Ioé, 2008) quatre formes possibles de débat public à propos de l'immigration : le refus xénophobe, autour d'un discours de perte de l'identité nationale ; l'insertion subalterne fondée sur la « préférence nationale » autour d'un discours d'obtention de bénéfices pour les intérêts nationaux ; l'intégration formelle basée sur le défense de l'État libéral-démocratique autour de l'idée de l'Espagne plurielle ; et la citoyenneté constitutive autour de la contribution de l'immigration à la distribution de richesses entre le Nord et le Sud et autour du discours « faire les choses pour vivre la démocratie ». Le modèle de société peut être donc résumé par « ensemble ou séparés ». Ce débat n'est pas encore fait en Espagne, pas plus qu'en Europe car le fait que les politiques posent par exemple en France la question de l'identité nationale[9] reste un débat politique et non pas sociétale ni citoyen autour de la question de l'intégration et de ses fondements historiques, sociologiques et bien évidemment linguistiques.

Dès la démocratie l'Espagne -« La España de las Autonomías »- confère des compétences aux communautés autonomes en matière d'éducation, de politiques linguistiques, de santé ou d'affaires sociales par exemple. Les questions migratoires sont quant à elles l'affaire du gouvernement central, par le biais soit du Ministère de l'Intérieur (entrées, sorties, permis de résidence, régulation), soit du récemment créé Ministère du Travail et de l'Immigration avec un Secrétariat d'État de l'Immigration et de l'Émigration (travail, citoyenneté, intégration). Ce dernier Ministère a mis en place un « Plan stratégique de citoyenneté et d'intégration » (2007-2010), dont le programme « Intégration locale » permet de rassembler ce qui est fait en matière d'immigration par les trois administrations publiques impliquées : l'État, les Communautés autonomes et les collectivités locales. Ce programme se décline en deux volets : d'une part, l'accueil avec des axes autour des outils pour favoriser l'autonomie et l'établissement d'un réseau des dispositifs d'accueil intégral et, d'autre part, l'éducation avec des axes autour de la garantie de l'égalité des chances, l'adaptation du système à la diversité, la transformation de l'école en un lieu de communication et l'accès à des cycles non obligatoires. Il vient d'octroyer des fonds aux communautés autonomes[10] selon des indices et leurs besoins d'encadrement. Il lance également des appels d'offre visant à financer des projets d'intégration[11] et il a récemment mis en place une campagne dont le

[7] L'identité est un processus, elle n'est ni monolithique ni stable, elle est plurielle.

[8] Notre traduction.

[9] Malheureusement les identités nationales sont souvent exclusives, car comme le souligne Schnapper (2007), il s'agit d'une identité nationale fondée sur l'idéal de la confusion entre l'entité culturelle et celle historique. Les identités nationales peuvent être inclusives lorsqu'il s'agit des cercles concentriques comme les poupées russes : on peut être Français, Européen, etc., mais peut-on être Français et Espagnol ou Français et Algérien ?, lorsque l'on soulève la question de l'identité « nationale » ? (cf. Pujol Berché, 2002, 2005).

[10] La répartition géographique de l'immigration ne se fait évidemment pas de manière homogène dans tout le territoire. Ainsi les Communautés autonomes de Madrid, Catalogne, Andalousie, Communauté de Valence et Murcie sont celles où le nombre est le plus important.

[11] Les appels peuvent être répondus par les administrations, les associations de migrants, les ONGs et d'autres associations à but non lucratif expertes dans le domaine de l'immigration

slogan est « Con la integración de los inmigrantes, todos ganamos »[12]. Il s'associe en outre à la Journée Internationale du Migrant, proclamée par les Nations Unies en 1990, qui a lieu le 18 décembre. On trouve parmi les déclarations : « Les migrants et leurs familles contribuent à l'avancement économique[13] et à la construction d'une société avec une plus grande diversité et richesse culturelle », « *l'intégration requiert un large consensus social et politique et une responsabilité partagée*[14] ». On voit donc qu'il a une certaine volonté politique ; il reste à voir ce qui est vraiment mis en place. Enfin, la migration, comme d'autres domaines, fait partie des préoccupations de l'Union Européenne (niveau politique) et elle intéresse également le Conseil de l'Europe (niveau expert). En effet, sous les auspices de ce dernier, les états membres (cf. www.immigration.gouv.fr) se sont entre autre engagés en octobre 2008 à : organiser l'immigration légale en prenant en compte les priorités, les besoins et les capacités d'accueil de chaque état et de favoriser l'intégration ; b) lutter contre l'immigration illégale en assurant le retour dans le pays d'origine ; c) créer des partenariats avec les pays d'origine.

2. L'intégration (socio)linguistique des populations migrantes adultes

Il faudrait à notre avis éviter que les langues des pays récepteurs soient instrumentalisées en devenant une condition du droit au séjour qui n'est, en définitive, qu'une manière de contrôle des flux migratoires, or certains pays comme la France[15] ou l'Allemagne ont déjà mis en place une réglementation linguistique (cf. Conseil de l'Europe (2008a), www.coe.int/lang/fr, Béacco (2008), Conseil de l'Europe, 2008b). De son côté, l'Espagne ne dispose pas d'une politique linguistique explicite[16]. Ceci pourrait peut être s'expliquer pour deux raisons : l'une parce que comme nous l'avons dit précédemment les politiques linguistiques ne sont pas une compétence de l'État mais des Communautés autonomes et l'autre parce qu'on sent que « la question linguistique » n'est pas résolue (sur le plan politique)[17] au sein même du pays[18]. Rappelons que l'article 3 de la Constitution de 1978 reconnaît la diversité linguistique de l'Espagne : l'officialité du castillan-espagnol sur tout le territoire et la co-officialité du basque, du catalan et du galicien dans les communautés respectives[19] et que ce sont les statuts d'autonomie de chacune de ces communautés autonomes qui posent le cadre juridique concernant les langues co-officielles et la mise en place de leurs politiques linguistiques. Celles-ci ne sont pas les mêmes partout et changent dans le temps en fonction notamment des actions de normalisation linguistique visant surtout le système scolaire

[12] « Avec l'intégration des immigrés, nous y gagnons, tous ».
[13] Constat exposé plus haut.
[14] C'est nous qui soulignons.
[15] La France demande la connaissance du français à ceux qui souhaitent se naturaliser et le niveau A1.1 dans le cadre du CAI (Contrat d'Accueil et d'intégration) (cf. Extramiana & van Avermaet, 2008).
[16] Voir Pujol Berché (sous presse) sur la politique linguistique en Espagne à l'égard des populations migrantes.
[17] Voir à ce propos Pujol Berché (2009b) sur la question des langues en Catalogne lors de la campagne électorale des élections générales de 2008 dans laquelle le PSOE ne fait aucune proposition et évite toute controverse tandis que le PP expose clairement comme « caballo de batalla » la question du castillan et du catalan en Catalogne. Par ailleurs, il est évoquée pour la première fois en Galice la question linguistique castillan-galicien (cf. Alén Garabato, 2009).
[18] La Confédération Helvétique par exemple où la « question linguistique » est admise par tous, il n'y a pas une politique linguistique unique et globale, car elle est différente selon les cantons (neuf demandent la connaissance de la langue nationale du canton en question).
[19] Le statut constitutionnel et juridique des langues a des conséquences sur les représentations qu'on en a.

et mais également la population adulte. Mais la situation sociolinguistique espagnole actuelle est beaucoup plus complexe que celle de 1978 où *grosso modo* le castillan et les autres langues co-officielles se partageaient un même territoire, où les deux langues concernées selon le territoire ont été par la suite obligatoirement enseignées et où les situations de communications et les usages linguistiques se faisaient dans les deux langues avec des degrés différents et dans des contextes de communications et d'usage fort différents entre les communautés officiellement bilingues. Selon des études récentes de nature démolinguistique concernant les langues officielle et co-officielles connues par les Espagnols, 98% de la population connaît l'espagnol (cf. Moreno Fernández & Otero, 2007) et 25% de la population est capable de parler une langue co-officielle (cf. Moreno Fernández, 2007) ; le degré de connaissance et d'usage des langues co-officielles diffère selon les Communautés autonomes. Mais à notre connaissance n'y a pas pour l'instant d'études de caractère global qui puissent dessiner une carte sociolinguistique, si sommaire soit-elle, avec les compétences linguistiques, la maîtrise et l'usage de toutes les langues présentes (officielle, co-officielles et celles des populations migrantes) au sein des interactions quotidiennes privées ou publiques. On dispose néanmoins de quelques travaux démographiques (cf. Solé, 2000) et sociolinguistiques (cf. Turell, 2007).

L'Espagne est aussi attentive aux indications de la Charte sociale européenne révisée (3-5-1996) du Conseil de l'Europe (2008a) concernant les droits des travailleurs migrants et de leurs familles dans les termes suivants rédigés dans l'article 19 : a) « favoriser et faciliter l'enseignement de la langue nationale de l'Etat d'accueil ou, s'il y en a plusieurs, de l'une d'entre elles aux travailleurs migrants et aux membres de leurs familles » ; b) « favoriser et faciliter, dans la mesure du possible, l'enseignement de la langue maternelle du travailleur migrant à ses enfants ». Il s'agit bien des indications et des recommandations émanant des experts, à partir de là les politiques élaborent (ou pas) leurs stratégies et mettent en place (ou pas) des actions visant les droits linguistiques des travailleurs migrants et de leurs familles. Citons à titre d'illustration deux exemples. Dans la Communauté de Madrid, le Gouvernement central étudie la possibilité de mettre en place à la fois des cours d'accueil des migrants et des politiques d'aide au retour. Cela a été le cas très récemment pour les ressortissants roumains qui étaient très nombreux (environ un demi million) installés surtout dans la ville d'Alcalá de Henares (Madrid). Concernant les langues co-officielles, nous mentionnerons ce qui est mis en place par le Consortium de Politique Linguistique de la Catalogne (cf. Cuatracasas, 2008) : des cours de catalan gratuits et non obligatoires (environ 90 heures) suite auxquels il serait délivré un certificat de niveau si le taux de présence est de 80%, cours sur la société (environ 20 heures) et cours sur le travail et les droits (environ 10 heures).

Passons maintenant à la question de l'intégration. Jusqu'à très récemment, la littérature scientifique (cf. Bray et alii, 2006) signalait comme étant des facteurs propices à l'intégration les suivants : a) les politiques de compensation des inégalités, b) les politiques d'incitation vers des personnes et groupes fragilisés ou en situation précaire, c) la lutte contre tout type de discrimination, d) les actions qui favorisent la participation dans la société et e) la naturalisation. Ce sont tous des paramètres visant l'inclusion. Un autre facteur qui favorise l'intégration est, d'après l'écologie des langues, l'exogamie (cf. Mackey, 1994). Outre l'inclusion, on voit bien qu'il s'agit d'avoir un certain regard sur la société en termes surtout de « compensation[20]» ou des « de situations précaires »,

[20] Nous y reviendrons dans la prochaine partie.

mais qu'est-ce que « favoriser la participation dans la société ? ». Nous allons essayer d'y répondre d'un point de vue langagier, c'est-à-dire sous au moins trois aspects indissociables lorsqu'on parle de langue : le linguistique, le social et le culturel. Certes, l'utilisation des langues est une forme de socialisation intégrative et comme le souligne Béacco « l'apprentissage des langues fonde l'intégration sur la participation effective à la vie sociale : il n'est pas un préalable à celle-ci mais sa conséquence » (2008 : 13). Autrement dit, on apprend une langue en communiquant (intégration linguistique) et on communique parce qu'on participe à la vie sociale (intégration sociolinguistique), la clé étant bien celle de la participation de tous à la vie sociale (modèle de société : vivre ensemble avec des projets en commun et partagés).

Rappelons que la langue est un outil de communication et que la socialisation (primaire et secondaire) se fait à travers celle-ci. Mais les langues sont également porteuses de valeurs sociales et symboliques (intégration culturelle), étant ces dernières la valeur que chaque individu, chaque groupe social et chaque communauté linguistique accorde à sa langue, à celle(s) de l'autre(s) et aux autres langues en général. Si le sujet social est celui qui « bouge en société », coopère et collabore avec ses pairs, l'être cognitif est celui qui « traite l'information dans sa tête », qui élabore et réélabore tout le système des connaissances, des croyances et toutes les idées qu'il reçoit. L'être social a également des attitudes, de la loyauté, de l'insécurité linguistique et des évaluations, bref il réalise une série d'activités épilinguistiques ordinaires. Lorsqu'on parle de socialisation, on distingue la socialisation primaire, c'est celle qui a lieu au cours de l'enfance avec des agents comme la famille, l'école[21], le quartier et les pairs, et la socialisation secondaire –celle qui concerne les adultes- qui est celle fournie par le monde du travail, de l'environnement, des associations, des loisirs, de la formation, des sports, des partis politiques, en définitive par le monde social. En regardant ces paramètres, on observe une perte des agents de socialisation car le service militaire obligatoire n'existe plus en Espagne ni en France et travail est un bien qui devient rare. En outre, l'occupation (le travail) est corrélée positivement avec le statut et on voit bien que les migrants occupent une position « en bas de l'échelle ». De ce fait, la société de résidence a tendance à interpréter d'une part, comme une caractéristique inhérente au groupe « cette infériorité sociale » des immigrés, qui dès lors est perçue comme une essence immuable, devenant un stéréotype fondé sur la catégorisation ; et cette même société de résidence s'incline parfois à affirmer d'autre part, que « toutes les personnes ressortissantes de tel pays sont sous-développées, analphabètes, etc. ». Ces préjugés (caractère émotif) vont de pair avec des mécanismes d'exclusion. La socialisation a bien entendu une fonction de contrôle social (respect des règles), mais également une fonction de construction du lien social, indispensable dans les rapports sociaux intra et inter groupes, et d'intégration sociale (adaptation de l'individu à son environnement). Il y a dans la socialisation un mouvement entre l'individu et le social grâce aux interactions et par le processus de socialisation, on s'approprie « quelque chose » et on reconstruit des significations. Une fois socialisé dans une culture, on a la capacité de s'approprier le système des normes d'une autre culture mais il faut tenir compte que toute confrontation à des normes étrangères remet en question les normes propres et que les valeurs ce sont les paramètres qui mettent plus de temps à être intégrés.

Comme n'importe quelle autre personne, les migrants adultes ont déjà été socialisés dans leurs langues d'origine et possèdent, de ce fait, des répertoires linguistiques, des

[21] Nous en parlerons dans la prochaine partie.

cultures et des identités multiples. Nous avons tous des connaissances hétérogènes des langues avec lesquelles nous sommes en contact. Mais paradoxalement le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) parle de l'Europe plurilingue à géométrie variable, néanmoins il semble écarter les personnes qui sont les plus plurilingues, à savoir les migrants car comme Lüdi le souligne (2008) les langues ne sont pas toutes considérées comme égales ou équivalentes et justement celles des migrants et celles régionales risquent d'être des perdantes. Autrement dit, « nos sociétés n'acceptent pas facilement l'altérité qu'ils confondent souvent avec l'altercation » (Lüdi, 1984 : 280), en fait ce qui est en jeu ce sont les aspects symboliques (cf. Arditty & Vasseur, 2003) et bien sûr le pouvoir. Nous ne faisons que ce que Bourdieu (1979) avait déjà mis en évidence, à savoir que les élites donnent les définitions de ce qui est légitime et de ce qu'il ne l'est pas et chemin faisant, elles catégorisent et classifient les groupes, les langues et les cultures or l'inégalité des langues est une idéologie linguistique qui provient de préjugés ethnocentiques pour établir la supériorité de sa propre langue (cf. Moreno Cabrera, 2000, 2006). Si on veut éviter ceci il faut situer les langues des migrants dans le marché linguistique, leur donner une valeur, des fonctions symboliques, leur donner, en définitive, une place dans la société (« vivre ensemble, construire la société du futur et avoir des projets en commun »). En définitive rendre « visible » la richesse linguistique des personnes migrantes car l'intégration linguistique et sociolinguistique est un processus bidirectionnel entre la société réceptrice et les populations migrantes. Il serait souhaitable de pouvoir disposer d'outils capables de rendre compte à la fois des fonctions des langues et des représentations des locuteurs, aussi bien autochtones que migrants, et de rendre plus saisissables les constructions symboliques que les migrants font des langues du pays d'accueil[22] par rapport à leurs propres langues d'origine et même par rapport aux langues qu'ils entendent dans leur environnement proche. Ces représentations devraient dans une certaine mesure expliquer en partie les pratiques réelles que les locuteurs font de ces langues « en contact » dans leurs interactions quotidiennes.

Si on prend comme référence les apports de la sociologie de l'immigration traduits par les sociolinguistes (cf. Moreno Fernández, 2009) on peut considérer que l'intégration peut s'étaler sur quatre étapes de manière pyramidale : un premier niveau de survie[23], un deuxième niveau de travail ou d'école, un troisième plus avancé d'intégration sociale (qui correspond à ce que nous disions plus haut sur les échanges entre les individus et les groupes) et enfin un quatrième et dernier niveau d'intégration identitaire (plus symbolique avec la création de réseaux sociaux complexes qui donnent à la personne migrante une place dans la société). Les quatre niveaux sont empreints d'éléments linguistiques, culturels, communicatifs et affectifs ; ce sont des cheminements variés pouvant être empruntés de manière différenciée par toutes les personnes (migrantes et « autochtones »). Arrivée à ce point, la recherche pourrait avancer en se posant comme question « Quels sont les contextes d'apprentissage les plus propices à l'appropriation des langues et quelle serait l'importance de l'interaction dans cette appropriation ? » Autrement dit « De quels modèles d'interaction le migrant a-t-il besoin pour s'intégrer linguistique et sociolinguistiquement à la nouvelle société ? »

[22] La population migrante arrive souvent en Espagne avec l'idée d'un pays linguistiquement homogène, or il découvre « une carte cachée » de langues (cf. Burgueño, 2002).

[23] Nous utilisons la même désignation que le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) lorsqu'il présente les différents niveaux de maîtrise linguistique.

Nous avons à dessein utilisé le pluriel dans le syntagme qui intitule ce chapitre car les migrants en Espagne (et ailleurs) ne forment pas un seul collectif, mais plusieurs et ce n'est que la diversité qui pourrait les définir : diversité du lieu d'origine, du lieu de résidence dans le pays d'accueil, de la formation, des motifs de migration, et il va de soi, des langues. Il suffit de jeter un coup d'œil à ces quelques chiffres sur la provenance des personnes résidant actuellement en Espagne : Maroc (12,8%), Roumanie (11,7%), Équateur (9,45), Royaume Uni (7%), Colombie (5,7%), Bolivie (4,4%), Allemagne (3,6%), Argentine (3,1%), Italie (3%), Bulgarie (2,7%) et Chine (2,3%)[24]. Du point de vue linguistique trois constats peuvent être faits : diversité linguistique évidemment selon la provenance si on tient compte de la nationalité (question administrative mais sur laquelle repose un certain nombre de directives et de régulations), diversité linguistique à l'intérieur d'un même pays, prenons par exemple le cas des Marocains qui ont des répertoires linguistiques très riches (berbère, arabe parlé, arabe classique, français, espagnol[25]), et diversité des personnes issues des anciennes colonies (pour reprendre une désignation utilisée dans la première partie de cette contribution), autrement dit de l'Amérique hispanique. Diversité parce qu'ils ont des variétés diatopiques de l'espagnol[26] et parce que dans certains pays la présence des langues amérindiennes[27] est une réalité, comme c'est le cas de l'Équateur[28] . La Chine est un autre exemple de diversité linguistique[29]. Nous pourrions continuer ce parcours d'exposition des langues parlées –officielles ou non– dans le reste des pays dont sont issus les migrants et nous arriverions au même constant : d'une part, la diversité linguistique des pays concernés et, d'autre part, « le choix » d'une langue (c'est le cas presque majoritaire en Amérique Hispanique), voir de deux ou au maximum de trois comme langues officielles avec dans certains cas, des langues « dites internationales » ou des anciens colonisateurs, comme c'est le cas de l'anglais, du français et de l'espagnol en Amérique Hispanique. En effet, le castillan n'est pas seulement la langue officielle qui peut être utilisée sur tout le territoire espagnol, elle est également une langue de passage pour ces migrants pour qui l'Espagne n'est pas leur but, mais un pays passerelle avant d'atteindre d'autres pays européens. Le castillan est en outre la langue « partagée » par tous les hispano-américains ou en tout cas « la langue en commun »[30], elle est également une langue de communication internationale et, vues les statistiques relatives à son enseignement dans le monde, une langue de plus en plus enseignée.

---

[24] Notre élaboration à partir de Colectivo Ioé (2008).

[25] Le protectorat espagnol au Maroc se termine en 1956.

[26] D'après les chiffres, on observe que les personnes issues de la zone andine sont les plus nombreuses. Cette zone de l'espagnol d'Amérique se caractérise entre autres par le conservatisme et les locuteurs ne vont donc par rencontrer beaucoup de différences phoniques avec l'espagnol de Castille (par exemple celui de Madrid), mais ils en trouveront davantage avec celui de l'Andalousie. Différents sous-systèmes de l'espagnol seront en contact, mais aussi les représentations et les attitudes normatives des « Espagnols » à l'égard des « Américains ».

[27] Les locuteurs des langues amérindiennes représentent 10% de la population de l'Amérique hispanique, avec environ 40.000.000 de personnes, certaines de ces langues sont en voie de disparition (cf. Junyent (1992) et Crystal (2001) par exemple).

[28] Dans la nouvelle constitution de l'Équateur de 2008, l'État se défini comme « unitaire et plurinational » et considère le quechua et le shuar des « langues officielles de relation interculturelle » avec le castillan qui est officiel (cf. Macías, sous presse). Il y a dans le pays 21 langues autochtones, le quechua est parlé par le tiers de la population (dont un nombre important est monolingue dans cette langue) et le shuar parlé par environ 30.000 personnes.

[29] La Chine avec une population de plus de 1.200.358.000 personnes a deux langues officielles –le chinois et le mandarin-, cette dernière étant la langue la plus parlée au monde. On compte dans le pays plus de 55 minorités nationales officielles.

[30] Voir López García (2009).

Terminons cette partie en indiquant l'existence de « Las propuestas de Alicante »[31], document présentant les caractéristiques fondamentales qui devraient présenter les actions à mener à l'égard des populations migrantes. Parmi ces propositions, nous mentionnerons : l'évaluation tout d'abord de ce qui existe et de ce qui est fait par les différentes instances afin de recueillir des protocoles d'action et de mettre en place de manière systématique des réseaux de collaboration avec tous ceux qui travaillent sur l'immigration. Il faut se féliciter de l'excellent travail mené par M. Hernández y F. Villalba, parmi lesquels signalons le site web (www.segundaslenguaseinmigración.es) recueillant beaucoup d'informations, des publications et des références bibliographiques sur le sujet.

3. Les populations en âge scolaire

L'école se trouve actuellement dans un contexte multilingue aussi complexe que la société elle-même (globalisation, rapidité des échanges, crise économique, etc.). On ne peut pas réduire cette complexité à une question simple et facile. Quelques chiffres et constats nous aiderons à mieux comprendre la situation. La population en âge scolaire a été multipliée par dix sur une période de dix ans (de 1995 à 2005) (cf. Ministerio de Educación, 2006) étant l'augmentation la plus forte dans l'Éducation Secondaire Obligatoire (ESO) où pour la même période la population a été multipliée par soixante. Pour l'année 2008-09, 10,49% des élèves[32] sont étrangers (cf. MEPSYD, 2008) étant les communautés autonomes de La Rioja (15,1%), Baléares (14,4%), Madrid (12,9%), Catalogne (12,4%), Murcie (12,2%) et Valence (12%)[33] celles qui présentent les nombre le plus élevé. Dans les écoles de la Communauté autonome de Madrid on dénombre plus de 200 langues (cf. Broeder & Mijares, 2003), dans celles de la Communauté autonome de la Catalogne on y trouve un nombre semblable (cf. Gela, 2000).

Les enfants ne se distribuent pas de la même manière à travers les trois types d'établissement existants en Espagne -publics, privés et sous contrat- : 33% des enfants espagnols vont à l'école sous contrat tandis que dans ces mêmes écoles le pourcentage d'enfants étrangers est de 4,2%. En outre, les écoles publiques se situent surtout dans les quartiers défavorisés et les enfants issus de la migration se concentrent dans des quartiers qui avaient déjà un fort taux d'ouvriers. Les sociologues ont déjà souligné le fait qu'à la ségrégation naturelle –quartiers ouvriers à forte immigration interne, puis installation des migrants extra-européens- s'ajoute la ségrégation artificielle –désertion des autochtones des quartiers dits « populaires ou ouvriers »- (cf. Aja, 1999). Pour pallier à ceci, les autorités ont mis en oeuvre des normatives spécifiques. Ainsi la Generalitat de la Catalogne en publia une en 2002 et depuis 2006 elle a mis en place le « Pacte National pour l'Éducation » dans lequel il y a des mécanismes pour garantir la mixité sociale (cf. Vila, Siqués & Roig, 2006). À ce propos il serait édifiant de rappeler ce que Wiervorka (1996) avait mis en évidence pour le cas français, à savoir que la question sociale ne peut pas être séparée du processus de fragmentation culturelle.

[31] Propuestas de Alicante. II Encuentro de Especialistas en la Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes. Universidad de Alicante, 20-22 de octubre de 2006.
[32] D'après le Ministère de l'Éducation, le nombre d'écoliers est de 7.419.989, dont 778.997 ont une nationalité étrangère.
[33] Notre élaboration à partir des données du « Ministerio de Educación, Política Social y Deporte » (2008).

Quant à l'intégration des élèves, la question peut être posée dans les mêmes termes que nous l'avions posée pour les adultes : « ensemble ou séparés ». On voit bien qu'il y a la représentation de l'intégration comme faisant partie de l'imaginaire de la société, mais on constate la non intégration car il existe de la ségrégation selon la classe sociale (quartiers, banlieues, etc.). Tel que nous l'avons mentionné plus haut, l'éducation est une compétence des Communautés autonomes, de ce fait, ce sont elles qui mettent en place les programmes et les actions qui considèrent pertinentes. Il existe néanmoins au sein du Ministère de l'Éducation, de la Politique Sociale et du Sport un département de coopération avec elles, ainsi que des lois et des programmes spécifiques, comme par exemple, des « Orientations pour l'enseignement aux immigrés » (cf. Villalba, Hernández et alii, 2001), un « Programme d'attention aux immigrés » (depuis 2002) ou encore un « Programme centré sur l'équité en éducation » (depuis 2006) autour de trois axes : les élèves intégrant tardivement le système scolaire, l'attention à la diversité[34] et la mise en place des programmes spécifiques pour « les élèves qui méconnaissent la langue et la culture espagnoles, ou qui présentent de graves manques dans les connaissances de base[35] » (LOCE, 2002 : 45201).

Mentionnons quelques actions mises en œuvre par les Communautés autonomes. Madrid a trois modèles différents : a) le soutien en groupes ordinaires (langue, littérature et mathématiques), b) les groupes de soutien (15 heures hebdomadaires pour les apprentissages fondamentaux) et c) les classes de liaison (méconnaissance de la langue et graves manques). L'Andalousie a mis en place des « ATAL (Classes temporaires d'adaptation linguistique[36]) » (depuis 1997) (cf. Fernández-Gaytan Angulo, 2006), des « Lois de solidarité » (depuis 1999), un « Plan intégral pour l'attention éducative de l'élève migrant » (depuis 2001) et un « Plan andalou de l'Éducation aux migrants » (depuis 2003). On trouve donc un grand éventail d'actions et de mesures d'intégration et d'enseignement de(s) langue(s) du pays d'installation (cf. Pujol Berché, 2008) qui vont des « cours de compensation », au « pluralisme culturel », en passant par les « classes compensatoires » (depuis 1990), un « programme de compensation des inégalités » (depuis 2000 à Madrid), des « classes de liaison » (« Aulas de enlace ») (depuis 2003), des « lois de solidarité » (Madrid, Andalousie et Murcie), un « Pacte National pour l'Éducation », « l'accueil linguistique » (Catalogne), des « enseignants de soutien dans les classes ordinaires » (Castilla La Mancha), un « programme spécifique dans l'enseignement secondaire des cours d'espagnol langue seconde » (Murcie) et enfin un « curriculum officiel dans le contexte scolaire » (Canaries). On observe bien que l'éventail est large et que les actions peuvent se mettre en place selon des options différentes, voire opposées car les cours de compensation ont une vision des écoliers comme ayant des déficits qu'il faut combler et on en déduit qu'à l'enfant lui manque quelque chose qu'il faut compenser car « nous » (les « autochtones ») nous l'avons et « eux » (« les étrangers ») ne l'ont pas, tandis que dans le pluralisme culturel ils sont vus comme des porteurs de cultures, des langues et des valeurs différentes et enrichissantes. Par ailleurs, on assimile les nouvellement arrivés avec les difficultés dans l'apprentissage. Or même ces enfants qui arrivent peu scolarisés connaissent une (des) langue(s), ils ont déjà fait certains apprentissages formels et informels et ils possèdent une culture de l'école différente de celle de l'école espagnole qu'il faut

[34] Diversité dans le sans très large: enfants avec des besoins éducatifs spécifiques (immigrés, handicapés, etc.).
[35] LOCE, 2002. Section 2ª du chapitre VII, titre I, article 42.1. Notre traduction.
[36] Les « Aulas Temporales de Adaptación Lingüística » concernent actuellement 275 enseignants, des enfants entre 8 et 16 ans sont répartis en groupes de 12 pour une durée maximale d'un an.

mettre en valeur. En effet, il faut partir des habiletés, de ce que les enfants connaissent et surtout il est indispensable de développer une école ouverte à la diversité ethnique et culturelle[37]. Face à ce panorama divers il conviendrait, en suivant les propositions d'Alicante (op.cit.), de remplacer les programmes compensatoires par des modèles d'intervention privilégiant les perspectives interculturelles et globales, l'immersion structurée, l'affectation dans des classes ordinaires afin de mettre en place un enseignement de la (des) langue(s) seconde(s) de qualité tout en respectant les langues maternelles des élèves.

En plus, l'institution scolaire met sur la table la diversité, mais paradoxalement elle est utilisée pour légitimer l'exclusion sociale (cf. Martin Rojo et ali.., 2003, 2004) et la fracture entre la diversité linguistique extérieure à l'école et les pratiques enseignées dans les salles de classe (Nussbaum, 2004). Il y a également certaines écoles où c'est qui est mis en place est fondé sur la devise « Solo en espagnol[38] » (cf. Martín Rojo & Mijares, 2007). Il existe un clivage, voir une contradiction entre les normatives de l'administration et ce qui est proposé par l'école. En outre, bien qu'on trouve dans les directrices l'importance de la langue comme étant un outil de communication et de formation d'individus plurilingues, on trouve dans les contenus des listes de règles qui ne sont qu'un enseignement traditionnel fondé sur l'apprentissage de la grammaire comme étant l'axe central du raisonnement. Il y a donc quelque chose de théorique – mémoriser des règles de grammaire et faire du métalangage- qui s'éloigne de plus en plus de la réalité –parler la langue (et réfléchir sur elle) avec toute sa richesse et diversité-. Les pratiques langagières en dehors de l'école sont multilingues[39] or quand l'élève entre à l'école on lui demande d'oublier tout ce bagage pour s'assimiler à une norme définie par les politiciens. Nous parlions dans la partie précédente de socialisation. La socialisation à l'école consiste à établir la perméabilité entre l'école, les familles et l'environnement, à mettre en valeur toutes les langues et toutes les variétés de l'espagnol car tout ceci ce sont des signes d'appartenance, d'intersubjectivité et de complicité. Mais les langues des migrants sont « invisibles » car elles sont considérées comme étant des langues mineures. Comme le mentionne Skutnabb-Kangas (2000) en faisant ceci on stigmatise les langues d'origine et on glorifient les langues de la colonisation. De ce fait, on rationalise tout ce qui est en rapport avec les langues et on fait croire que si l'enfant apprend seulement la langue majoritaire et dominante, l'élève sortira gagnant en tout.

Nous parlions dans le chapitre consacré aux adultes, des préjugés à leur égard de la part de la société de réception, nous pourrions également parler des préjugés autour de l'école qui freinent l'intégration des enfants alloglottes. Nous avons déjà mentionné celui de l'idéologie linguistique dominante qui porte à sous-estimer la richesse culturelle et linguistique des enfants. Nous avons aussi exposé la croyance selon laquelle il faut placer les enfants néo-arrivant dans des classes d'accueil (« spéciales »)[40] avant d'intégrer des clases ordinaires (« normales »), or en séparant ces enfants, on les

[37] Voir à ce propos Essomba (2006a).

[38] Comme nous le disions plus haut à propos des langues dites « internationales », cette devise va à l'encontre de la diversité linguistique, de la biodiversité et on observe une idéologie forte à l'égard de la langue dite « nationale », et elle se situe à l'opposé de ce qui est promu dans la Communauté autonome de Madrid a propos des « écoles bilingues » (comprises évidemment comme bilingues espagnol-anglais) qui rend bien compte de l'idéologie linguistique sous-jacente.

[39] Voir Nussbaum & Unamuno (2006) et Guasch & Nussbaum (2007) sur le développement de la compétence plurilingue chez des écoliers issus de l'immigration dans les écoles catalanes.

[40] Voir Montón Sales (2003).

margine et ils restent éloignés des autres locuteurs « natifs ». Ruiz Bikandi & Tusón (2006) exposent d'autres préjugés : la croyance erronée qui maintient que les langues s'apprennent à partir de l'étude du système formel et non pas à partir de leur usage réfléchi dans des contextes variés et la croyance d'après laquelle on confond niveau linguistique et apprentissages scolaires. L'apprentissage des langues de l'école doit se centrer sur l'apprentissage des compétences communicatives globales prenant en compte la diversité linguistique des élèves et de leurs familles dans un contexte, celui de la globalisation, qui est également divers. Comme le suggère Essomba (2006b) il faut promouvoir l'apprentissage des langues de l'école dans des contextes multiples et dans des situations formelles et informelles aussi variées que possible.

Enfin, un autre aspect à améliorer concerne la formation des enseignants autour des sujets comme : le contact des langues, le multilinguisme et l'interculturalité. On a pu observer dans une classe la correction adressée à un élève hispano-américain pour lui indiquer que son expression ne correspondait pas à la soit disant « langue standard », ceci est un signe d'ethnocentrisme péninsulaire et de l'ignorance de la diversité de l'espagnol à l'intérieur de son unité. Ajoutons à ceci le fait que parfois on envoie des enseignants novices et peu expérimentés dans les centres à forte présence des immigrés.

4. Conclusions

Nous avons essayé de proposer quelques paramètres facilitateurs de l'intégration sociolinguistique des populations migrantes –adultes et enfants- dans l'Espagne plurilingue actuelle. Notre réflexion s'est articulée autour d'un modèle de société qui tient compte de l'apport de l'immigration à la distribution des richesses et autour de la réalisation de projets en commun pour vivre la démocratie. Nous proposons de rendre visible les langues des migrants, de leur donner une place dans la société et de considérer que l'intégration sociolinguistique ne peut se faire que si on participe à la vie sociale et que si on est considéré comme un agent qui participe activement à la construction d'une société diverse et riche en langues et en cultures. Dans cette vision de la société, les enfants issus de l'immigration sont porteurs de cultures et de langues qui enrichissent le patrimoine espagnol et les apprentissages à l'école doivent se centrer sur l'apprentissage des compétences communicatives dans des contextes aussi variés que possible.

Références bibliographiques

Aja, E. (1999). « La regulació de l'educació dels immigrants », in Aja, E. et alii. *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Barcelona, Fundació "la Caixa", 69-97.

Alén Garabato, C. (2009). « Une politique linguistique peut-elle réussir sans l'implication des sociolinguistes ? L'exemple galicien », *Communication présentée au Colloque international « Pour une épistémologie de la sociolinguistique »*, Université Paul Valéry- Montpellier 3, 10-12 décembre 2009.

Ardity, J. & Vasseur, M.T. (2003). « Que font les gens de leurs langues? », Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (Eds). *Plurilinguisme. Mehrsprachigkeit. Pluralingualism. Enjeux identitaires, socio–culturels et éducatifs, Festschrift pour Georges Lüdi*. Tubingen et Bâle, A. Francke Verlag, 111–122.

Bade, K. J. (2003). « L'Europe, continent d'immigration : migration et intégration à la fin du XXè siècle », in Morgenbroth, K. et ali. (Éds.). *Les migrations du travail en Europe*. Berne, Peter Lang, 7-34.

Béacco, J.-C. (2008). « Les langues dans les politiques d'intégration des adultes migrants », in *Séminaire International sur l'Intégration linguistique des migrants adultes*, Strasbourg, 26-27 juin 2008.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris, Éditions de Minuit.

Boyer, H. & Lagarde, Ch. (Dir.). (2002). *L'Espagne et ses langues. Un modèle écolinguistique ?* Paris, L'Harmattan.

Bray, C.; Costa–Lascoux, J. & Lebon, A. (2006). *Observatoire statistique de l'immigration et de l'intégration. Groupe permanent chargé des statistiques*. Rapport 2002–2003.

Broeder, P. & Mijares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid*. Madrid, Comunidad de Madrid, Ministerio de Educación y Deporte.

Burgueño, J. (2002). « El mapa escondido: las lenguas de España », *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, *34*, 171-192.

Colectivo Ioé (1999). « La immigració estrangera a Espanya, 2000 », in Aja, E.; Carbonell, F. Ioé, C. Funes, J. & Vila, I. *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Barcelone, Fundació « la Caixa », 13-67.

Colectivo Ioé (2008). *Inmigrantes, nuevos ciudadanos. ¿Hacia una España plural e intercultural?* Madrid, Fundación de las Cajas de Ahorros (FUNCAS).

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier (www.coe.int/lang/fr).

Conseil de l'Europe (2008a). *Enquête sur l'intégration linguistique des migrants adultes dans les États membres du Conseil de l'Europe*, www.coe.int/lang.

Conseil de l'Europe (2008b). Document d'orientation élaboré pour le séminaire sur « L'intégration linguistique des migrants adultes », Strasbourg, 26-28 juin 2008 : *Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes*, www.coe.int/lang.

Crystal, D. (2001). *La muerte de las lenguas*. Cambridge, Cambridge University Press.

Cuatracasas, M. (2008). « Linguistic integration of Adult Migrants », in Table Ronde « Profinciency requirements language training and assessment », in *Séminaire International sur l'Intégration linguistique des migrants adultes*, Strasbourg, 26-27 juin 2008.

Essomba, M.À. (Coord). (2006a). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelone, Graó (6è édition).

Essomba, M.À. (Coord). (2006b). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelone, Graó.

Extramiana, C. & van Avermaet, P. (2008). *Politiques linguistiques pour les migrants adultes dans les Étas-membres du Conseil de l'Europe : conclusions d'enquête*. Bruxelles, Conseil de l'Europe

Fernández-Gaytan Angulo, L. et alii. (2006). « ATAL: educar en la diversidad », *Práctica docente, 3*, (revista electrónica), CEP de Granada.

Gela (2000). *La diversitat lingüística. Quaderns ESO*. Barcelone, Octaedro.

Guasch, O. & Nussbaum, L. (Eds.). (2007). *Aproximacions a la competència multilingüe*. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona.

Junyent, C. (1992). *Vida i mort de les llengües*. Barcelone, Empúries

López García, A. (2009). *La lengua común en la España plurilingüe*. Madrid-Frankfurt am Main, Iberoamericana-Vervuert.

Lüdi, G. (1984). « Réponse à Clive Perdue : L'acquisition d'une langue seconde par des migrants : naissance du bilinguisme », in *Acquisition d'une langue étangère III*, Encrages, Paris VIII et CLA de l'Université de Neuchâtel, 275–282.

Lüdi, G. (2008). « Objectif : des compétences plurilingues mobilisables comme ressource pour gérer des situations de communication plurielles », in Moore, D: & Castellotti (Éds). *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne, Peter Lang, 207-219.

Macías Barres, D. (sous presse). « La interculturalidad dentro de la constitución ecuatoriana del 2008. Un proyecto de construcción identitaria a futuro », *HISAL*, *4*.

Mackey, W. (1994). « La ecología de las sociedades plurilingües », in Bastardas, A. & Boix, E. (Eds). *¿Un estado, una lengua? La organización política de la diversida lingüística*. Barcelone, Octaedro, 25–54.

Martín Rojo, L. (2004). « Dilemas ideológicos », *Estudios de Sociolingüística, 5(2)*, 191-205.

Martín Rojo, L. et al. (Eds). (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid, CIDE/MEC.

Martín Rojo, M.L. & Mijares, L. (2007). « Solo en español: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe de los centros escolares *», Revista de Educación, 343*, 93-112.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Datos y cifras. Curso escolar 2006-07*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. *Datos y cifras. Curso escolar 2008-09*. Madrid, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008. http://www.mepsyd.es/dctm/mepsyd/horizontales/prensa/fotografias/2008/09/datosycifras.jpg?documentId=0901e72b80027ced

Montón Sales, M.J. (2003). *La integración del alumnado en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelone, Graó.

Moreno Cabrera, J.C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid, Alianza editorial.

Moreno Cabrera, J.C. (2006). *El nacionalismo lingüístico, una ideología destructiva*. Barcelone, Península.

Moreno Fernández, F. (Ed.). (2007) « Spanish in Spain: The Sociolinguistics of Bilingual Areas *»*, *International Journal of the Sociology of Language, 184*.

Moreno Fernández, F. (2009). « Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España *», Lengua y migración, 1:1*, 121-156.

Moreno Fernández, F. & Otero, J. (2007). *Demografía de la lengua española*. Madrid, Instituto Complutense de Estudios Internacionales.

Nussbaum, L. (2004). « Dilemas y desafíos de la educación lingüística », *Estudios de Sociolingüística, 5(2)*, 207-217

Nussbaum, L. & Unamuno, V. (Eds.). (2006). *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona.

Pujol Berché, M. (2002). « La atribución de significado en el discurso intercultural », *Pandora, Revue d'Études Hispaniques, 2,* Département d'Études Hispaniques et Hispano-américaines, Paris, Université Paris 8, 79-97.

Pujol Berché, M. (2005). « La cognició social de l'espai simbòlic i les reestructuracions de les identitas dels autòctons catalans », in Roviró, B.; Torrent-Lenzen, A. &

Wesch, A. (Eds). *Normes i identitats*. *Sprachwissenchaftliche Beiträge des 19. Deutschen Katalanistentags Köln 2003*. Cologne, Axel Lenzen Verlag, 175-191.

Pujol Berché, M. (2008). « El papel de la escuela ante la inmigración y la diversidad lingüística », in Blas Arroyo, J.L.; Casanova Ávalos, M.; Velando Casanova, M. y Vellón Lahoz, J. (Eds.) (2008): *Discurso y sociedad II. Nuevas contribuciones al estudio de la lengua en un contexto social*. Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, Col·leció *Estudis filològics, 28*, 717-729.

Pujol Berché, M. (2009a). « Políticas lingüísticas y de integración en materia de emigración en Europa como reflejo de la construcción de los estados-nación », *Lengua y migración, 1:1*, 75-120.

Pujol Berché, M. (2009b). « La cuestión lingüística en la campaña electoral española de 2008 y su transposición en los periódicos ABC y El País », in Lagarde, Christian (Éd.). *Le discours sur les* « *langues d'Espagne* » / *El Discurso sobre las* « *lenguas españolas* », *(1978-2008),* Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, 231-254.

Pujol Berché, M. (sous presse). « Politiques linguistiques à l'égard des populations migrantes en Espagne », *Actes du Colloque sur les Politiques européennes de formation linguistiques destinées aux migrants*, Paris, Fédération nationale des AEFTI, *Savoirs et Formations*.

Ruiz Bikandi, U & Tusón, A. (2006) (Eds.). « Enseñar y aprender lenguas en el país de acogida », *Textos, 42*.

Sánchez Albornoz, N. (Comp.). (1988). *Españoles hacia América. La emigración en masa, 1880-1930*. Madrid, Alianza editorial.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistics genocide in Education. Or worldwide diversity and human rights*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schnapper, D. *Qu'est-ce que l'intégration ?* Paris, Gallimard, 2007.

Solé, C. (2000). « L'ús instrumental del català pels immigrants del tercer món », *Treballs de Sociolingüística Catalana, 14/15*: 33-38.

Turell, M. T. (Ed.). 2007). *El plurilingüismo en España*. Barcelone, IULA, Universitat Pompeu Fabra.

Vidal Beneyto, T. (1997). « Ciutat i immigració: Dos fets inseperables. El cas barceloní (segles XIX i XX) », in Delgado, M. *Ciutat i immigració: Debat de Barcelona II*. Barcelone, Centre de Cultura Contemporània de Barcelona, 17–38.

Vila, I., Siqués, C. & Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelone, Graó.

Villalba, F. & Hernández, M. et alii. (2001). *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Madrid, MEPSD.

Wierviorka M. (Dir). (1996). *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*. Paris, La découverte.