

IMMIGRATION, ÉDUCATION ET INTERCULTURALITÉ ⁽¹⁾

Ce que l'on appelle le "monde de l'éducation" s'est retrouvé dépassé, ces derniers temps, par toute une série de réflexions sur le thème de l'interculturalité. Des centaines de publications sur toutes sortes de supports (support imprimé, articles parus dans la presse ou dans des revues, livres, documents, thèses de Doctorat) ainsi que des Congrès – nationaux et internationaux –, des journées de débats, etc., ont fait leur apparition dans un laps de temps suffisamment court pour susciter un doute sur la maturité de leurs contenus, mais se sont avérés être probablement nécessaires au lancement d'un champ de réflexion et de production théorique et empirique qui ne cesse de se renforcer. Le présent article vient s'ajouter à ce qui a précédemment été réalisé, avec plus ou moins de bonheur, de talent ou de pertinence sur le thème de l'interculturalité en Espagne.

L'INTERCULTURALITÉ COMME INSTRUMENT DE TRANSFORMATION D'UNE RÉALITÉ HOMOCÉNÉISATRICE

Notre propos ne consiste cependant pas à apporter un nouveau point de vue – le nôtre – sur ce qu'est ou devrait être l'interculturalité. Nous partons de

l'idée que toute société est multiculturelle, dans le sens communément admis par la tradition anglo-saxonne, en tant que coexistence de différentes cultures (basées sur la nationalité ou l'ethnie, mais également la classe sociale, le sexe, la religion, etc.) sur un plan d'inégalité structurelle avec des critères de différenciation et de hiérarchisation de ces différentes cultures. L'interculturalité serait, pour sa part, la façon dont les différents groupes sociaux gèrent leurs différences dans un cadre de participation démocratique et, au final, fondamentalement égalitaire (sur un principe d'équité et de justice sociale). Mais les groupes sociaux, quelle que soit la forme d'organisation sociale, sont des groupes culturellement, socialement et idéologiquement identifiés, aux intérêts communs (c'est-à-dire, une même position objective dans la structure sociale) et constitués eux-mêmes en sous-groupes ayant des intérêts différents de ceux appartenant au premier niveau (cf. la condition des femmes dans les sociétés androcentriques, par exemple). L'interaction entre les groupes découle

1)- Le présent article a vu le jour dans le cadre de la recherche *Immigration, exclusion sociale et intégration en Espagne*, financée par la CICYT (SEC96-0796). Certaines idées ont été exposées et débattues dans le cadre d'autres forums ou d'autres publications mais ce texte est une version originale.

pourtant d'un cadre de relations de dépendance, de soumission, d'exclusion ou de discrimination. Ce cadre se nourrit, se réajuste, se réactualise, se définit et se redéfinit perpétuellement à partir du substrat culturel qui délimite le jeu des relations entre les différents groupes. Penser l'interculturalité en termes historiques et socio-anthropologiques dépasse toute tentative d'approche de l'immense complexité qui la caractérise. La multiplicité de variables qui interviennent dans sa définition – historiques, politiques, économiques, sociales, anthropologiques ou culturelles – réclament un développement et un traitement qui n'ont pas lieu d'être ici. Quitte à courir le risque de passer pour des défaitistes ou, dans le meilleur des cas, pour des pessimistes, nous nous devons de reconnaître notre incapacité à élaborer un discours qui aille au-delà de prises de position au travers desquelles nous cherchons à dévoiler les fractures qui apparaissent de manière insistante dans les recoins de nos sociétés diverses et plurielles, formellement égalitaires mais structurellement injustes. Dans cet esprit, nous allons centrer fondamentalement notre contribution sur les tentatives visant à construire un discours plus ou moins cohérent, bien qu'utopique, certes, mais, de ce fait même, empli de force rénovatrice et transformatrice d'une réalité multiculturelle qui souhaiterait devenir interculturelle.

Évidemment, dans cette tâche visant à analyser les espaces sociaux au sein desquels apparaît l'interculturalité, il faudrait délimiter peu à peu tous les coins et recoins qu'elle englobe : depuis le poids de la culture dans la définition de l'âge ou du sexe dans une société comme la société espagnole, jusqu'à la place que cette dernière réserve aux minorités ethniques ou nationales. Il faudrait ainsi observer le poids de groupes déterminés d'âge dans la structure sociale et/ou le rôle et la position sociale que la culture attribue à la femme dans le cadre de l'institution familiale, par exemple. Il convient de relever que le peu d'études abordant la question de l'identité depuis une perspective interculturelle en

Espagne, se sont uniquement centrées sur les identités nationales et ce, comme conséquence de la reconnaissance constitutionnelle des nationalités historiques. Même les Gitans – en tant que minorité ethnique – n'ont suscité aucune étude interculturelle proprement dite. Au contraire, leur reconnaissance constitutionnelle comme citoyens de plein droit s'exprime formellement en termes de multiculturalité dans le sens que nous donnions plus haut : on reconnaît aux Gitans le droit de vivre avec les *gadjé*, mais on les ignore, on les marginalise, on les exclut ou on dénigre leur culture *via* des programmes d'assimilation ou d'intégration à la culture *gadjé* ; ou encore, dans le meilleur des cas, au travers de modèles de compensation de prétendus déficits culturels. Inutile de dire que la prétendue culture *gadjé* n'est rien de plus qu'un type idéal, dans la terminologie weberienne : un modèle de culture qui s'est imposé historiquement sur la base de critères idéologiques (système de croyances), politiques (distribution de l'autorité et du pouvoir) et économiques (contrôle des moyens de production, du capital et du marché) dominants. D'un point de vue interculturel, il existe néanmoins autant de cultures *gadjé* que gitanes ; il n'y a pas une seule et unique culture définissant pleinement tous les groupes sociaux constituant les sociétés modernes, en un difficile et fragile équilibre entre les diverses tensions avec, d'un côté, les sociétés fortement homogénéisées par un marché de consommation globalisé et, d'autre part, les sociétés identifiées par des valeurs particularistes enracinées dans des marchés symboliques de type local ou communautaire.

INTERCULTURALITÉ ET IMMIGRATION

Dans ce jeu de relations entre cultures qui se croisent, se mélangent, se superposent ou s'opposent dans le cadre d'espaces et d'institutions sociales complexes, nous souhaitons nous centrer, comme nous le disions plus haut, sur ceux dont s'occupe la culture (ou les cultures) de groupes de population



hétérogènes entre eux – dans l'endogroupe comme dans l'exogroupe – et qui ont pris de l'importance ces dernières années du fait de leur présence numérique sur le territoire espagnol et du fait, surtout, d'une visibilité médiatique et sociale s'efforçant de les présenter de manière homogène : c'est-à-dire, les groupes d'étrangers immigrés. Il est inutile de préciser, au demeurant, que, se situant au niveau social, les espaces occupés par les cultures (d'autant

La police intervient dans un camp d'immigrants marocains à La Loma de la Mezquita, dans la banlieue d'El Ejido, le 7 février 2000, avant l'arrivée en masse de la population d'El Ejido. AFP Photo EFE, J.M. Vidal/STF.

plus si elles sont minoritaires) sont fortement déterminés par le système de normes et de valeurs dominantes dans lesquelles elles s'insèrent. Cette précision vaut spécialement pour le cas que nous allons aborder à présent.

L'émigration espagnole et son intégration lors du retour au pays

L'Espagne, à l'image de la majorité des pays européens, a été au fil des siècles un pays d'émigration. Au cours des derniers siècles, ce sont entre 8 et 10 millions d'Espagnols qui ont quitté leur pays,

surtout en direction de l'Amérique latine. Plus récemment, et du fait de la période d'expansion économique d'après-guerre en Europe occidentale, entre les années 1950 et 1960, et en pleine apogée franquiste, l'Espagne a fonctionné en tant que périphérie pauvre de l'Europe, envoyant en tout deux millions d'émigrants. Ce n'est qu'à partir de 1970, en pleine étape de "développement" en Espagne et alors que la récession économique touchait les pays européens les plus développés, que s'est brusquement interrompue l'émigration vers l'étranger et que plus d'un demi million d'Espagnols sont rentrés, la plupart en provenance d'autres pays d'Europe⁽²⁾.

2)- Les données relatives aux quarante dernières années montrent la tendance suivante : de 24,6 émigrants pour mille habitants dans les années soixante, on est passé à un peu plus de la moitié au cours de la décennie qui a suivi (13,1 pour mille) et à un peu plus du cinquième (5,2 pour mille) au cours des années quatre-vingt. Malgré cette tendance successive à la baisse, à la stagnation et, enfin, au retour, de l'émigration espagnole, il convient de préciser qu'en termes absolus, le nombre d'émigrants – ou, autrement dit, le nombre d'Espagnols recensés comme résidents par les ambassades et les consulats du monde entier – continue d'augmenter. Lors du recensement de 1991, 1 600 000 Espagnols vivaient à l'étranger ; cinq ans plus tard, ils étaient plus de deux millions. Ce sont les deuxièmes et troisièmes générations d'Espagnols nés à l'étranger et les naturalisés par mariage, etc., qui sont à l'origine de cette augmentation.

Étant donné le volume de l'émigration espagnole à l'étranger, on pourrait s'attendre à une sensibilité toute particulière de l'administration dans le cadre de l'accueil et de l'intégration au sein de la société espagnole de ceux qui ont été élevés et socialisés dans d'autres endroits, avec d'autres références culturelles, et qui ont décidé de revenir sur la terre de leurs ancêtres (l'Espagne), principalement ceux des deuxièmes et troisièmes générations. Mais il n'y a eu aucune proposition visant à

articuler les mesures et programmes d'activités interculturelles autour d'un groupe de personnes qui, pour avoir gardé la nationalité espagnole, était considéré comme porteur d'une identité culturelle dont les racines se perdaient dans les profondeurs des origines espagnoles et était, de ce fait, imprégné par ces dernières ; quand bien même, il n'aurait eu de contact avec la culture espagnole qu'avec celle représentée par les propres membres de sa famille, qui, de leur côté, en ont probablement un contact et une connaissance limités dans la plupart des cas, aux diverses versions transmises par leurs géniteurs. Ici, la perspective interculturelle en usage trouve dans la nationalité un élément fortement discriminatoire, estimant qu'on peut l'inclure / l'exclure de l'action interculturelle. On pourrait dire de même, comme nous le soutenons un peu plus haut, en ce qui concerne les Gitans, que tout en représentant des manières différentes d'appréhender la réalité, et de ce fait, autant de manières de répondre culturellement à celle-ci, ils n'ont pourtant pas suscité d'intérêt particulier dans une perspective interculturelle, du simple fait qu'ils étaient détenteurs de la nationalité espagnole⁽³⁾. Mais, comme nous le verrons par la suite, la différence de nationalité conditionne la perspective interculturelle quand il s'agit de groupes d'étrangers.

Espagne, pays d'immigration

Tandis que se déroulaient les flux migratoires entre l'Espagne et les autres pays, commençait à se développer un lent processus dans lequel les émigrants d'autres pays prirent l'Espagne comme pays de destination, processus qui au fil des années 1990, a atteint des chiffres très importants, toujours en progression actuellement. Ceci se produit cependant dans un contexte économique international très différent de celui qui a accueilli les flux migratoires de l'après-guerre vers le nord de l'Europe : alors que celle-ci a accueilli l'immigration dans une période de pleine croissan-

3)- Il n'en est pas moins certain qu'en dépit de tout, beaucoup de *gadjé* ont la certitude que les Gitans ne sont pas espagnols.

ce industrielle, l'Espagne a commencé à enregistrer l'affluence des travailleurs étrangers dans un contexte de crise économique, de fragmentation du marché du travail et d'expansion et de généralisation du travail clandestin ou illégal.

Mais il convient également de s'arrêter sur une donnée essentielle pour une meilleure compréhension de l'interculturalité, c'est-à-dire le fait que la population étrangère en Espagne se compose

différemment de celle qui réside dans les pays du nord de l'Europe. Tout au long des deux dernières décennies, deux grandes catégories d'étrangers viennent résider en Espagne : les Européens, issus de l'UE dans leur très grande majorité⁽⁴⁾, dont le nombre a été multiplié par six entre 1960 et 1990, et les non-européens dont le nombre a été multiplié par sept au cours de la même période, leur présence augmentant de façon notable et soutenue, fondamentalement à compter de 1985. Le nombre d'étrangers résidant en Espagne s'élevait à 461 364 personnes en 1994, 538 984 en 1996 et 719 647 en 1998⁽⁵⁾.

En ce qui concerne les étrangers, en tant que porteurs de cultures différentes de la culture espagnole, l'interculturalité en Espagne

choisit, en l'occurrence, d'être clairement sélective. L'émigration adulte en provenance du centre de l'Europe ou de pays composant ce qu'on appelle le Premier Monde, n'a pas entraîné de stratégies inter-

culturelles cherchant à s'adapter à la réalité espagnole ; il semble même, au contraire, que ce soit le processus inverse. Des secteurs importants de la sphère économique du pays ont développé des stratégies d'adaptation et d'aménagement aux coutumes de ces émigrés : depuis les horaires commerciaux, en passant par de nouvelles formes de gestion d'entreprise, jusqu'à des changements importants dans le régime méditerranéen, principalement dans le secteur touristique-résidentiel et sur la côte. Les enfants de ces étrangers ont été scolarisés dans les écoles espagnoles sans grands problèmes d'adaptation ou d'intégration (Pulido, 1996) ou ont trouvé des écoles créées spécialement par et pour eux-mêmes. Dans un cas comme dans l'autre, que ce soit à l'époque ou de nos jours, il ne s'est manifesté un quelconque intérêt ni un quelconque souci de développer, depuis l'école, des programmes de médiation interculturelle ou d'attention portée à la diversité représentée par cette catégorie d'élèves.

Le discours interculturel se produit donc avec les étrangers originaires de ce qu'on appelle le Tiers-Monde⁽⁶⁾. Le gros de la production théorique et de recherche empirique à laquelle nous faisons allusion dans l'introduction du présent article, se rapporte, par conséquent, au type de diversité représenté par le groupe identifié comme "émigrant". Les paramètres de base de cette diversité se dessinent à partir d'une ligne forte – la nationalité – estimant que ce concept donne toutes les informations concernant les caractéristiques culturelles d'un groupe donné : langue, religion, culture, niveau de développement, etc⁽⁷⁾. À la différence des étrangers du Premier Monde, les originaires du Tiers-Monde apportent avec eux des cultures "si différentes" et si étrangères à celle de l'Occident – cultures que l'on associe à la marginalisation, à la pauvreté et, souvent, à la barbarie – et qui réclament des actions interculturelles chargées de leur

6)- Pour certains, la perspective interculturelle face à la diversité a rendez-vous, en Espagne, dans l'espace et dans le temps : elle coïncide avec la présence toujours plus nombreuse d'immigrés étrangers non-communautaires et des enfants de ces derniers dans les écoles du pays (Zabalza 1992, 121).

faire comprendre à eux, immigrés étrangers, qu'ils ont pour obligation de s'intégrer à la société espagnole en oubliant le plus vite possible leur propre culture, et qu'ils doivent le faire en commençant par apprendre l'espagnol et par exercer les métiers les plus pénibles et entraînant le plus de sacrifices, métiers que les Espagnols ne veulent plus exercer. Ce phénomène s'observe mieux encore si on s'attache au modèle qui se dissimule derrière une grande partie des discours qui se tiennent en Espagne sur l'intervention interculturelle, et qui n'est autre que celui que l'on connaît génériquement comme étant le modèle "assimilationniste".

ET ALORS, QU'Y A-T'IL DONC D'INTERCULTUREL DANS CE QUE L'ON APPELLE L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE ?

L'immense majorité de ces étrangers sont des adultes qui, une fois installés en Espagne, régularisent leur situation et qui, ayant trouvé du travail et un logement, font venir, tôt ou tard, leurs familles – femmes et enfants surtout –. Les adultes vivant seuls ont pour habitude de se retrouver entre eux, se regroupant par nationalités ou par groupes ethniques, se concentrant sur un même type d'activité professionnelle ou commerciale, dans des zones géographiques ou dans des villes bien déterminées⁽⁸⁾ (Groupe de recherche Ioé, 1996). Le soutien soli-

taire du groupe les fait se sentir, dans un premier temps, protégés et leur permet de développer leur culture (langue, coutumes) dans un environnement restreint : leurs relations personnelles se limitent quasi exclusivement au groupe. L'analphabétisme et la méconnaissance totale de l'espagnol compliquent, parfois, les possibilités d'agir de manière relativement autonome, surtout face à l'administration, mais aussi de se lier professionnellement ou socialement.

L'apprentissage de la langue comme instrument d'intégration des étrangers immigrés adultes

Dans cette optique, et avec comme point de départ différentes instances et institutions sociales (ONG, Syndicats, etc.), se sont développées toute une série de propositions d'éducation qui, sous le qualificatif d'interculturel, aspirent, la plupart du temps, à un apprentissage de la langue espagnole comme instrument d'intégration afin de faciliter l'insertion sociale et travail de ce groupe d'étrangers. L'enseignement de la langue espagnole est ainsi devenu le cheval de bataille de l'intégration. Les immigrés, de même que les différents intervenants sociaux chargés de l'accueil des étrangers immigrés, mais aussi de leur faciliter l'accès à l'information, au logement et à l'assistance juridique, voient dans l'apprentissage de la langue l'étape préalable et indispensable à leur intégration progressive, du fait même que la langue constitue pour eux l'instrument de communication essentiel, facilitant l'interaction sociale dans la vie quotidienne. Cependant, hormis la nécessaire révision de la législation relative aux étrangers, du développement de services sociaux spécifiques, des campagnes de sensi-

8)- Une étude récente, réalisée par CC.OO., mentionnée dans *El País* (Édition pour l'Andalousie du dimanche 4 juin 2000, supplément " Andalousie ", page 1), indique que "l'Andalousie a été la troisième communauté autonome (9%), après Madrid et la Catalogne (60%), en nombre de contrats accordés entre 1989 et 1998 et que les secteurs agricole et de services ont absorbé 95% des contrats (...). Les affectations professionnelles ne sont pas très variées : ouvriers agricoles, employés domestiques, vendeurs ambulants et femmes de ménage (pour les sociétés)".

7)- Tout ce qui relève de l'interculturel a été compris comme étant quelque chose qui concerne exclusivement certains groupes bien définis de population représentant un certain type de diversité étroitement liée à la nationalité, la religion et l'origine géographique. De cette façon, la culture se trouve réduite à seulement trois de ses multiples dimensions et, de ce fait, reconnue pour seulement trois des grandes identités qui caractérisent aujourd'hui les groupes et leurs membres ; autrement dit, des catégories d'identité typiques de la modernité, donc fondamentalement politiques, et construites dans le dos des identités pré-modernes, pré-coloniales et pré-nationales. Cet éclaircissement vaut autant pour la diversité représentée par les groupes auxquels nous faisons référence que pour celle des individus-citoyens des États-nation qui composent l'Union européenne : la modernité s'est chargée de diluer toute identité qui ne soit l'identité strictement " nationale " et d'homogénéiser la diversité dans ses expressions les plus folkloriques ou exotiques.

bilisation à destination de la population autochtone, il ne semble pas que l'équation acquisition de la langue = intégration sociale doive rester à l'écart de toute question, pour autant que la maîtrise des aspects verbaux de la communication ne garantit pas, en soi, la connaissance et la maîtrise des clés symboliques qui définissent le contexte socioculturel, indispensables à une "relative" intégration. Il est certain que parler d'une "pleine" intégration s'avèrerait être, en plus d'utopique, extrêmement dangereux du point de vue de l'interculturalité qui le comprendrait davantage comme un processus d'absorption ou d'assimilation.

Mais il existe, parallèlement à cette objection centrale, une autre objection, tout aussi importante, de caractère méthodologique. Comme nous le disions, ce sont principalement les ONG qui développent une bonne partie des plans de formation linguistique des populations immigrées étrangères adultes ; la question est de connaître les raisons du très faible nombre d'instances publiques qui développent une telle formation. Si ce que l'on vise est "l'intégration", comment se fait-il que l'enseignement de la langue s'effectue au travers de canaux non normalisés, différents de ceux utilisés par la population adulte autochtone soit si nécessaire et incontournable ? La réponse de la différence de sujets ne peut être considérée comme satisfaisante alors que nous savons que ce que nous devons adapter, ce sont les centres et les méthodes et non pas la définition d'espaces "spéciaux" pour la population immigrée.

La scolarisation comme processus d'intégration des enfants d'étrangers immigrés

En dépit du fait que l'immigration étrangère est majoritairement adulte⁽⁹⁾, c'est dans l'espace scolaire formel que l'interculturalité a produit le plus de réflexions théoriques et d'études ethnographiques dans le cadre des cours, des établissements, des programmes, etc. Connaître le volume de population qui entraîne l'action interculturelle⁽¹⁰⁾ se

révèle être une tâche ardue et difficile si l'on souhaite avoir une dimension réelle du point de vue statistique. Les sources auxquelles on peut se référer soulignent généralement les erreurs présentées par les données disponibles ainsi que les difficultés pour les obtenir, tant de la part des établissements scolaires que de sources d'une toute autre origine. Ces difficultés commencent lorsqu'il s'agit d'établir la catégorie d'"étranger". Ainsi, certains ne considèrent comme étrangers que les enfants dont les pères et/ou les mères ont une nationalité différente de la nationalité espagnole. Pour d'autres, si l'enfant ne présente aucun "problème d'intégration", même dans le cas préalablement décrit, il perd ainsi la condition d'étranger indépendamment de sa situation juridique. Mais les modalités d'identification, telles qu'elles sont perçues par les auteurs de rapports sollicités pour indiquer la présence d'enfants étrangers, se compliquent encore plus lorsque la catégorie utilisée est celle d'"immigrant". Cette dernière tend à être appliquée naturellement à l'école aux enfants dont les caractéristiques culturelles, mais surtout phénotypiques, coïncident avec celles de la population active adulte. De cette manière, la catégorie d'"immigrant" est réservée aux enfants noirs ou à ceux qui "sont apparentés marocains", par exemple, et celle d'"étranger" aux enfants blancs, nord-américains ou européens. L'autre inconvénient, qu'il convient de rajouter à ceux déjà signalés, réside dans le fait que les statistiques officielles présentent des données déjà exploitées et analysées, de sorte qu'elles ne permettent pas de se repérer dans des questions comme les concentrations scolaires ni d'offrir la possibilité de comparer les données habituel-

9)- L'étude susmentionnée établit également que le profil du travailleur étranger en Andalousie est celui d'un homme (à 74%), originaire du continent africain et d'une catégorie d'âge comprise entre 25 et 34 ans.

10)- Nous ne devons pas perdre de vue le fait que l'interculturalité concerne, ou devrait concerner, tous les groupes sociaux en présence ; par conséquent, il convient de garder à l'esprit le fait qu'elle implique aussi bien les élèves ayant des parents étrangers que les élèves espagnols, les parents des uns et des autres, les professeurs, l'établissement scolaire, la communauté.

lement gérées par la police sur la population étrangère par tranches d'âge avec celles que gère l'administration éducative correspondante sur les élèves étrangers des établissements éducatifs.

L'interculturalité devrait-elle commencer par la statistique ?

Si l'on prend en compte tous ces problèmes liés aux statistiques, c'est parce qu'ils reflètent un état des lieux très précaire qui n'autorise qu'une approche très relative et très prudente bien qu'amplement suffisante pour rendre compte d'une réalité tendant à être présentée de manière fort disproportionnée et, ce qui est le plus important du point de vue interculturel, avec des critères de classification statistiques qui rendent compte d'une manière fort particulière de percevoir et de comptabiliser la diversité. Voyons quelques exemples qui illustrent le traitement statistique de ces populations. Pour commencer, la population scolarisée d'origine étrangère est très faible si on la compare au nombre d'élèves autochtones, tant en termes absolus que relatifs. Au début de la dernière décennie, on pouvait conclure que, dans son ensemble, le système éducatif comptabilisait un nombre très faible d'élèves étrangers⁽¹¹⁾. Mais dans le rapport élaboré par le Conseil Scolaire d'État sur la situation du système éducatif, au cours de l'année scolaire 1994-1995, il est reconnu que “[...] *il s'est produit une augmentation notable du nombre d'enfants originaires d'autres pays scolarisés dans des établissements*

publics et, dans une moindre mesure, dans des établissements conventionnés” (Conseil Scolaire d'État, 1996, 279). Par nationalités, le plus grand contingent d'élèves étrangers⁽¹²⁾ lors de l'année scolaire 1996-1997, correspondait aux pays européens avec 45% du total, originaires principalement du Royaume-Uni, d'Alle-

magne et de France ; auxquels il conviendrait d'ajouter les ressortissants d'Amérique du Nord (3%) - surtout des Etats-Unis -, suivis de près par un très grand nombre de Latino-américains (soit 28%), originaires essentiellement d'Argentine, du Venezuela, du Chili et de Cuba. Enfin, et en forte hausse, les enfants d'origine maghrébine (13%), provenant principalement du Maroc, et asiatique (9%), ressortissants de Chine, des Philippines et d'Inde.

Cependant, ces données, plus ou moins pondérées, sont obtenues en dépit des décalages offerts par le contraste entre les différentes sources. Nous citerons deux exemples très significatifs pour lesquels les données de scolarisation pour l'année 1996-1997 et des étrangers d'âge scolaire résidant en Espagne ne correspondent pas :

1. Le Conseil Scolaire d'État avançait pour Madrid le chiffre de 11 105 élèves étrangers dans le cadre de l'enseignement obligatoire dans des centres d'enseignement publics ou conventionnés, tandis que l'*Annuaire Statistique des Étrangers*⁽¹³⁾ relevait le chiffre de 12 189 mineurs de moins de 16 ans.

2. Dans les cas de Ceuta et de Melilla, les différences étaient encore plus éloquentes. À Melilla, le Conseil Scolaire d'État indiquait un total de 3 736 étrangers scolarisés ainsi qu'un total de 4 756 à Ceuta ; l'*Annuaire Statistique des Étrangers* avançant, de son côté, le chiffre de 48 étrangers

12)- Il est probable que ces élèves que nous qualifions d'étrangers soient nés en Espagne et que leur condition d'étrangers leur soit attribuée du fait que leur père, leur mère ou les deux aient une autre nationalité. C'est une preuve supplémentaire de la façon dont la diversité est construite, sur la base de critères bien peu rigoureux. Le fait qu'un enfant de parents étrangers soit né en Espagne ne réduit en rien la possibilité d'être perçu et considéré au travers de sa “ diversité ” ; mais si l'on ne considère pas son lieu de naissance, la diversité ne se construit qu'en terme de nationalité, ce qui ne s'avère ni très opérationnel ni très correct en termes conceptuels. La culture ne peut se réduire à la nationalité figurant sur le passeport.

13)- Il s'agit d'un Annuaire publié par la Commission Interministérielle aux Étrangers, dépendante du ministère de l'Intérieur.

11)- Au cours de l'année scolaire 1991-1992, 0,53% seulement des élèves de l'enseignement obligatoire étaient d'origine étrangère : à peine un élève étranger sur deux cents Espagnols (Perez Rescalvo, 1992). A titre comparatif, le pourcentage de population étrangère dans toutes les catégories d'âge, sur l'ensemble de la population résident en Espagne, tournait autour de 1% dans ces mêmes années.

14)- À Ceuta et à Melilla, les citoyens espagnols d'origine marocaine, arabe et/ou musulmane sont très nombreux ce qui, parfois, "confond" ceux qui font des recensements bien précis. Il y a, dans ces deux localités, des établissements scolaires où le nombre d'élèves d'origine arabe dépasse les 90% dans certaines classes.

mineurs de moins de 16 ans pour Melilla et de 79 pour Ceuta ⁽¹⁴⁾. Les deux exemples ne représentent sans doute pas le même type de décalage, mais dans les deux cas, on observe de nettes différences. Le décalage s'explique en partie, par la non comptabilisation des étrangers inscrits dans des établissements privés, alors qu'ils figurent bien, au titre d'étrangers résidents, dans l'*Annuaire Statistique des Étrangers*. Il provient aussi de la perception que l'on a de ces ressortissants étrangers : sont-ils étrangers, immigrés, membres d'autres cultures, d'autres religions...? À ces deux raisons, nous pouvons ajouter la possibilité de l'existence d'élèves étrangers ou enfants d'étrangers apparaissant certes dans les statistiques des administrations éducatives mais dont les parents, du fait de leur situation irrégulière, ne figurent pas dans les statistiques relatives aux étrangers, de même, par voie de conséquence, que leurs descendants. Avec toutes ces manières confuses et complexes d'aborder cette question, nous sommes très loin d'avoir une idée claire du concept de groupe sur lequel aspire à agir la bien intentionnée interculturalité.

Mais cette valse de chiffres, orchestrée par les différentes sources, ne peut dissimuler la réalité de la situation qui dépend entièrement de discours et de pratiques interculturelles dirigés et pensés pour une catégorie bien précise d'étrangers. Afin de percer en détail cette réalité, il peut s'avérer fort utile de comparer deux contextes géographiques plus réduits et très localisés dans leurs pratiques comme dans leurs discours interculturels, ceux des provinces d'Almeria et de Malaga, qui présentent, en Andalousie, les deux profils opposés de l'immigration étrangère.

Si Malaga est bien une des provinces les plus importantes de l'État tout entier de par le nombre

d'étrangers résidents sur son territoire, elle l'est également, et surtout, par le fait que ce sont essentiellement des étrangers ressortissants du dénommé Premier Monde. À l'inverse, Almeria, avec un nombre moindre d'étrangers, se distingue du fait qu'elle accueille sur son territoire le plus grand nombre d'étrangers originaires du Tiers-Monde de toute l'Andalousie.

En ce qui concerne la situation scolaire, les choses sont fortement similaires. Au cours de l'année scolaire 2000-2001, il y avait à Malaga un total de 5 016 élèves étrangers, soit environ 40 % des étrangers scolarisés dans toute l'Andalousie, tandis qu'ils étaient 2 468 à Almeria, soit environ 20 % du total. Un peu plus de 60 % des élèves étrangers d'Andalousie étaient donc concentrés sur deux des huit provinces que compte la région⁽¹⁵⁾.

Indépendamment des variations en pourcentages selon la source utilisée et la date des statistiques, nous cherchons à savoir si le discours et la pratique interculturelle dans les établissements d'enseignement se différencient selon la plus ou moins grande présence d'étrangers à l'école. D'après les données que nous avons pu observer et obtenir, les différences entre les deux provinces ne laissent aucune place au doute : c'est dans la province d'Almeria, avec un pourcentage moindre d'étrangers qu'à Malaga, que se sont le plus développés les pratiques et autres discours interculturels de toute l'Andalousie. Cela nous donne quelques clés sur l'interculturalité, parmi lesquelles il faut distinguer le fait que cette dernière ne réside pas dans l'objet mais dans le regard qu'on lui porte.

15)- Des données postérieures confirment cette même tendance à la concentration scolaire dans les deux provinces (on rencontre une concentration similaire dans le cas des adultes). Pendant l'année scolaire 1998-1999, sur les 6.239 élèves étrangers de la maternelle, du primaire et du secondaire en Andalousie, 3 356 se trouvaient dans la province de Malaga (soit 53,7%) et 1 115 dans celle d'Almeria (18,5%). Pour plus d'informations, consulter les données sur la population étrangère dans les écoles andalouses, disponibles sur le site web du Conseil de l'Éducation et des Sciences de l'Assemblée d'Andalousie (<http://www.cec.junta-andalucia.es>).

16)- Pour de plus amples informations sur ce qui a été réalisé à Almeria sur l'éducation interculturelle, consulter le rapport d'enquête de Garcia Castagno (et autres auteurs, 1998) sur l'impact dans le système éducatif de l'immigration non-communautaire à El Ejido. Il s'agit d'une étude réalisée en 1996, financée par le Conseil de l'Éducation et des Sciences de l'Assemblée d'Andalousie et qui présente la situation des immigrés dans le domaine de l'école et de l'éducation.

Dans le cas d'Almeria ⁽¹⁶⁾, trois cadres de travail ont centralisé l'activité liée à l'interculturalité.

1. Plusieurs travaux, relatifs aux étrangers et à l'éducation, ont été réalisés et publiés, parmi lesquels, concrètement, ceux de Marisol Navas, du département de Psychologie Sociale de l'Université d'Almeria (1997a, 1997b, 1997c) ainsi que ceux d'Encarna Soriano, du département de Pédagogie de la même Université (1995, 1997a, 1997b, 1998). La liste pourrait s'allonger si l'on y rajoutait les recherches ayant étudié l'immigration en général et réalisé un travail sur l'éducation en particulier.

2. En ce qui concerne la formation des professeurs, seul le Centre des Professeurs de El Ejido a mené une activité intense en organisant constamment des cours, des séminaires et des journées spéciales, parmi lesquels il convient de relever les premières journées consacrées aux immigrants – avec plus de 150 participants, à l'attention principalement des professeurs travaillant avec des immigrants –, ainsi que les cours menés en mars 1996, *Pour une pratique éducative interculturelle*, et en février 1997, *Interculturalité dans les classes*. Le Centre de Professeurs, lui-même, s'est pleinement impliqué, il y a déjà plusieurs années, dans le Programme Européen Socrate, dans le cadre des actions *Comenius* par le biais desquelles se sont développées des stratégies interculturelles au travers de réseaux de professeurs européens.

3. En ce qui concerne les aspects pédagogiques, deux centres de la localité d'El Ejido (le Collège Public José Salazar et le Collège Public Artero Pérez) ont déjà incorporé à leurs plans plusieurs aspects de l'interculturalité, ce qui a entraîné une nouvelle définition des plans de travail en classe.

Dans le même esprit, les Équipes de Soutien Externe de la Province d'Almeria ont favorisé le lancement de nombreuses publications d'aide et de soutien à l'attention des professeurs travaillant avec des élèves étrangers (un texte d'aide à l'apprentissage de la langue : *L'espagnol pour les immigrants*, et un texte destiné aux professeurs : *Éducation interculturelle*). Ces exemples ne sont que quelques unes des données incomplètes⁽¹⁷⁾ qui illustrent l'existence de discours et de pratiques interculturels dans la Province d'Almeria. Si nous nous arrêtons, par ailleurs, sur le travail effectué par les ONG, la liste des actions menées serait interminable. Il existe le cas concret d'une ONG, Almeria-Acoge, qui a signé, avec le Conseil de l'Éducation et des Sciences, le seul accord de toute l'Andalousie pour le développement d'actions culturelles dans le cadre scolaire, ce qui est susceptible de donner une indication du haut niveau d'activités menées à bien par cette association (activités pour enfants comme adultes, actions de formation et de sensibilisation, activités d'accueil et d'assistance juridique, etc.).

À Malaga, où, comme nous l'avons vu, le nombre d'élèves étrangers ou d'enfants étrangers d'âge scolaire est trois fois supérieur à celui d'Almeria, les choses sont très différentes. En dépit du fait que l'ONG Malaga-Acoge, affiliée à la sus-nommée Almeria-Acoge, mène également un nombre important d'activités que l'on qualifie d'interculturelles, et qu'existent d'autres ONG tout aussi liées à des activités interculturelles, la comparaison semble nous indiquer que moins il y a d'étrangers et plus se développent des activités interculturelles. Parvenus à ce point de notre démonstration, la question qu'il faudrait se poser est : quelle est la raison pour laquelle il y a un plus grand nombre d'activités interculturelles alors que les immigrés sont moins nombreux...? Il doit y avoir, sans aucun doute, plusieurs explications à cela, parmi lesquelles il faudrait citer le volontarisme et la sensibilité des acteurs sociaux dans

17)- Il s'agit ici simplement de constituer un listing des travaux sans se prononcer sur leur qualité ou leur pertinence dans le cadre de discours ou de pratiques interculturelles.

l'un ou l'autre cadre géographique et ce, même si, évidemment, il n'est pas facile de mesurer ce type de variables. Pour nous, il existe un élément différentiel clé, bien que non exclusif, qui permet d'apporter une réponse à la question formulée.

À Malaga, environ 60 % des élèves étrangers inscrits sur l'année scolaire 2000-2001 étaient originaires (eux ou leurs pères et/ou mères) des pays de l'actuelle Union européenne. À Almeria, environ 55 % des élèves étrangers venaient d'Afrique. Ces chiffres et ces actions semblent nous indiquer qu'il n'y a guère de sens à se poser le problème d'un discours et d'une pratique interculturelle réservés à ceux qui viennent de "pays riches" et, à l'inverse, à se demander si cela est "nécessaire" et "recommandable" pour les originaires de "pays pauvres". Autrement dit, si l'interculturel répond à la nécessité d'agir lorsque la diversité culturelle existe à l'école, c'est comme s'il n'existait une telle diversité culturelle que dans les écoles fréquentées par des "Maures", des "Noirs", des "Musulmans" ou des "Gitans" et non pas dans celles fréquentées par des "Blancs", des "Blonds" et dont la première langue est l'anglais. Et ce, en dépit du fait que lorsque les instituteurs et institutrices travaillant avec des élèves étrangers (marocains ou britanniques, par exemple) sont interrogés sur les problèmes de la scolarisation de ces enfants, ils mentionnent tous en premier lieu le manque de maîtrise de la langue principalement utilisée à l'école. Mais les solutions proposées diffèrent. Lorsque les Marocains qui ne parlent pas espagnol souhaitent être scolarisés, l'école décide alors de "monter" un système "d'adaptation" linguistique que certains en sont arrivés à surnommer "ponts-écoles" : on "écarte" les élèves de l'école pour une classe de formation dans la langue "nouvelle" puis, une fois acquis le niveau nécessaire, on les "rend" à l'école. Si l'écolier en question était britannique, chacun sait que la solution ne serait jamais de ce type. Sa langue maternelle, l'anglais, serait au contraire un instrument de progrès et de prestige à l'école, bien loin de la valeur que pourrait représenter la langue arabe pour le

reste des élèves ainsi que pour le personnel enseignant.

Compte tenu de ce contexte et dans ces conditions, il s'avère nécessaire de donner un bref coup d'œil sur ce qu'il est convenu d'appeler l'éducation interculturelle ou la formation interculturelle.

QU'A-T-IL ÉTÉ FAIT DANS LE DOMAINE DE LA FORMATION INTERCULTURELLE ?

Il est assez difficile de faire un récapitulatif des activités de formation interculturelles effectuées en Espagne du fait même que le concept d'interculturalité, utilisé dans le cadre de nombre de ces activités qualifiées d'interculturelles, correspondrait mieux à une description compensatoire et assimilationniste de la pratique qu'à une formation interculturelle réelle. La première étape pour tenter de mettre un peu d'ordre dans ce domaine de la formation interculturelle consiste à établir clairement les différents groupes sociaux auxquelles cette pratique qualifiée d'interculturelle s'adresse.

Il existe très peu de cours conçus pour des groupes spécifiques d'intervenants sociaux tels que les travailleurs sociaux, les fonctionnaires employés par les services sociaux ou les enseignants. La plupart des activités de formation prévues pour la population locale, les congrès, les journées ou réunions scientifiques, s'adressent à des groupes très hétérogènes, de sorte qu'il est très difficile d'analyser le groupe bénéficiaire de cette formation. Un bref examen des sujets traités dans les différents cours permet de détecter une formation fondamentalement académique ; elle informe, en effet, sur le nombre d'immigrés, les endroits où ils se trouvent, leur situation juridique et les actions menées par les différents organismes et institutions. Mais pouvons-nous dire qu'il s'agit là d'une formation interculturelle ? Difficilement, car si elle l'était vraiment, cette formation devrait offrir des

mécanismes et des méthodologies appropriées afin de pouvoir travailler et vivre quotidiennement avec la réalité multiculturelle. Donner les chiffres réels de la population immigrée au travailleur social ne lui fournit nullement les outils de travail véritablement interculturels. On ne peut nier le fait que la connaissance de la réalité doit constituer l'étape préalable à la coexistence multiculturelle, mais le problème est que nous restons bloqués sur place, en pleine théorie, et que nous ne trouvons que dans des cas très rares le nécessaire passage à la pratique.

Le cas concret des Universités espagnoles

À seul titre d'exemple, et sans prétendre être exhaustifs, nous pensons qu'il serait utile de présenter, même de façon très synthétique, les caractéristiques générales de la formation interculturelle dans les universités espagnoles et d'observer ainsi où et comment s'installe le discours interculturel.

Tout d'abord, il convient de préciser que c'est dans les centres d'études à proprement parler ou dans les centres de formation continue – qui, dans certaines universités, se sont substitués aux Instituts de Sciences de l'Éducation – que se fait de manière notable la formation interculturelle à l'université. Les caractéristiques des cours dispensés dans ces centres sont les suivantes : (a) ils traitent du thème de l'interculturalité, en partie ou dans son ensemble, sur la base du cadre concret de l'éducation ; (b) ils s'adressent fondamentalement à des professionnels de l'éducation et/ou à des éducateurs en formation initiale et, dans une moindre mesure, à des professionnels des services sociaux ou à des travailleurs sociaux en début de formation (ces derniers cours étant plus orientés en tant que clé de traitement de l'immigration étrangère) ; (c) ils ont une durée variable : des cours de quarante heures jusqu'à des cours au niveau d'expert et de maîtrise qui dépassent deux cents voire trois cents heures de formation ; (d) l'initiative de ces

cours provient parfois de la demande extérieure et, en d'autres occasions, de la présence de chercheurs et d'enseignants dans les universités elles-mêmes, qui ont fait ou font de l'interculturalité leur domaine de spécialisation. La Catalogne et, dans une moindre mesure, Madrid, sont les endroits où se sont le plus développés ce type de cours, même si des universités, comme celles d'Almeria et de Grenade, ont commencé, pour leur part, à développer et à préparer leurs propres cours⁽¹⁸⁾.

Autre espace de formation relatif à l'interculturalité dans le domaine universitaire, les divers programmes de doctorat offerts aux licenciés. Ces programmes incorporent des matières et des cours traitant de l'interculturalité à partir de domaines comme le droit, la psychologie, la pédagogie, la sociologie ou l'anthropologie. Mais il y a également des programmes qui introduisent un nombre important de matières consacrées à l'interculturalité : les programmes intitulés *Théorie de l'Éducation et Pédagogie Sociale et Formation en Recherche Historique et Comparée de l'Éducation* de l'Université Nationale de l'Enseignement à Distance ; le programme intitulé *Qualité Éducative dans un Monde Pluriel* de l'Université de Barcelone ; le programme intitulé *Multiculturalisme et Attention portée à la Diversité* de l'Université de Séville et, enfin, le programme intitulé *Études Interculturelles et Migrations* de l'Université de Grenade.

En ce qui concerne la formation initiale des diplômés de licence et de fin d'études, on a commencé à observer l'incorporation de disciplines qui, sous des noms plus ou moins différents, commencent à traiter du thème de l'interculturalité. Les titres universi-

18)- Le Centre de Formation Continue de l'Université de Grenade a mis en place au mois de mars 2000 le *Cours d'expert universitaire en médiation interculturelle*, comprenant 290 heures de formation (144 heures théoriques et 150 pratiques). Ce même Centre a organisé, en mai 2000, le *Cours d'introduction à l'intervention sociale auprès des immigrés étrangers non communautaires d'une perspective interculturelle*, sur une durée de 50 heures, et s'adressant aux diplômés et licenciés en sciences sociales employés aux Services Sociaux du Conseil Général de Cordoue.

taires qui l'intègrent le plus sont ceux qui se rattachent à l'éducation (enseignement, pédagogie et psychopédagogie) ainsi qu'au diplôme en Travail Social. Dans ce dernier cas, il est clairement fait référence à l'immigration (avec une matière entièrement consacrée au travail social auprès des immigrés, comme, par exemple, à l'Université de Comillas). Dans le cadre des études liées au domaine de l'éducation, les intitulés sont plus variés et génériques, ne portant pas spécifiquement sur l'immigration. Les intitulés des disciplines sont les suivants : *Éducation à la vie en commun, Orientation et Action socio-éducative avec le peuple gitan* (Université de Murcia), *Éducation interculturelle* (Universités de Salamanque, de Léon, de Malaga, Université Autonome de Barcelone et Université de Saint-Jacques-de-Compostelle), *Curriculum, genre et diversité culturelle* (Université de La Laguna), *Multilinguisme et Éducation* (Université de Barcelone), *Bilinguisme et Éducation* (Université Autonome de Barcelone et Université de Saint-Jacques-de-Compostelle), *Ethnicité et Relations interculturelles* (Université de Tarragone), *Pédagogie interculturelle* (Université de Séville), *Interculturalité et Éducation* (Université de Grenade), *Pédagogie interculturelle comparée, multiculturalisme et sciences sociales* (Université de Valladolid), *Éducation urbaine et Éducation multiculturelle, Éducation multiculturelle* (Université Autonome de Barcelone), *Éducation et diversité culturelle, Intervention éducative auprès des exclus et des minorités* (Université de Saint-Jacques-de-Compostelle), *Éducation pour la coopération et éducation interculturelle, Éducation à la tolérance, la solidarité et les droits de l'Homme* (Université de Alcalá de Henares), *Éducation pour la coopération et Éducation interculturelle* (Université Ramon Llull).

La formation à la médiation interculturelle

La médiation interculturelle en Espagne est un domaine d'expansion récente dans le cadre de la formation interculturelle. Les principaux acteurs

de cet essor de la médiation comme nouveau gisement d'emploi pour les immigrés étrangers et, de ce fait, comme nouveau domaine de formation interculturelle, ont été, principalement, les ONG. Mais dans la pratique, le rôle principal qu'on attend d'un médiateur interculturel est d'être un interprète ou un traducteur linguistique. L'interprétation des codes culturels est une des autres qualités exigées, bien que moins fréquemment que la traduction.

La formation proposée aux médiateurs interculturels, des immigrés étrangers dans la plupart des cas, pourrait être vue comme la base du débat sur ce que devrait être une bonne formation interculturelle. À ce sujet également, apparaissent cependant de nombreuses questions qu'il serait important de souligner ici. Depuis le début de cet article, nous insistons sur la question de la coïncidence de la formation interculturelle avec l'arrivée d'immigrés en provenance du Tiers-Monde ; dans le cas de la médiation, cette coïncidence temporelle est parallèle. À aucun moment ne s'est posée la question de la nécessité de former des médiateurs interculturels qui serviraient de ponts avec les immigrés étrangers originaires du Premier Monde installés en Espagne, cette nécessité ne s'étant imposée qu'en ce qui concerne les immigrés originaires du Tiers-Monde ; dans ce dernier cas, on pose comme nécessité absolue le fait de pouvoir compter sur un interprète, et non sur un médiateur dont le rôle consiste à aider à résoudre des conflits. Même si le recours à un médiateur interculturel reste souvent limité à la stricte tâche d'interprétation, linguistique la plupart du temps, c'est malgré tout dans ce secteur qu'ont été réalisés les plus grands efforts dans le but de développer un programme de formation réellement interculturel. Cependant, plusieurs problèmes restent à résoudre. Dans la majorité des programmes de formation de médiateurs, ce sont principalement des immigrés étrangers qui sont sélectionnés, sous prétexte que les autochtones ne maîtrisent pas suffisamment la "culture immigrée" et, de ce fait, ne peuvent servir d'interprètes entre les deux cultures. Mais, si

nous retournons l'argument, nous nous trouvons face à une situation où un immigré peut, lui-même, ne pas connaître assez bien la culture autochtone afin de servir d'intermédiaire. Il est dit que la formation offerte aux médiateurs leur permet de compenser les lacunes qu'ils pourraient avoir en ce qui concerne la culture de la société d'accueil, mais nous trouvons nous réellement face à une formation interculturelle, ou nous retrouvons-nous à nouveau face à une formation compensant les lacunes des immigrés en leur enseignant comment les choses fonctionnent ici ? Si nous voulons véritablement poser le problème de la formation à la médiation comme étant interculturelle, nous devrions alors sélectionner tant les immigrés étrangers que les autochtones, en leur offrant une formation parallèle portant sur les différentes cultures représentées, autrement dit une formation réellement interculturelle. Et tout cela sans entrer dès à présent dans le débat consistant à nous demander si la médiation interculturelle n'est pas, en fait, une forme spécialisée de traiter l'"autre", celui qui n'est pas comme nous, celui que nous voulons maintenir en position d'inégalité.

Au-delà des espaces formels de formation...

Tout ce qui précède nous amène à souligner quelques uns des principes sur la base desquels devrait s'affirmer la formation à l'interculturalité. Il est utile, au préalable, de définir l'intervention interculturelle en tant que processus par lequel on obtient que les individus bénéficiant de ces interventions développent des compétences dans le cadre de multiples systèmes de perception, de pensée et d'action, autrement dit, dans le cadre de multiples cultures. À cette fin, il est important que certaines idées de base soient claires dès le départ.

1. L'intervention interculturelle embrasse beaucoup plus d'espaces que les espaces purement scolaires et formels, et doit être mentionnée au sein de ces autres espaces comme preuve d'une acceptation réciproque d'influence de toutes les cultures

se trouvant en situation de coexistence. Des domaines comme ceux de la santé, du travail, de la cohabitation quotidienne doivent devenir des objets d'attention de l'intervention et de l'action interculturelle. La promotion de l'interculturalité ne peut être laissée exclusivement aux mains de l'école, comme s'il s'agissait d'une connaissance purement formelle, pouvant être enseignée et apprise au travers des livres "bien intentionnés" et ce, avec l'aide de leurs interprètes, les maestros¹⁹⁾. S'ouvre ainsi tout le terrain de la sensibilisation à l'interculturalité, dans le cadre de laquelle, les médias doivent, entre autres, jouer un rôle très important, s'ils sont capables de réinterpréter leurs fonctions en ce qui concerne la forme et la manière par le biais desquelles ils présentent habituellement la diversité : soit, une forme de différence et d'inégalité.

2. La comparaison entre la culture, la langue et/ou le groupe ethnique correspondant s'avère, de toute évidence, être une erreur qui ne résiste à aucune argumentation anthropologique et encore moins quand il s'agit d'intervention interculturelle. Cela se traduit par une contribution à l'élimination de la tendance menant à stéréotyper les individus par rapport à leurs identités ethniques, à la nationalité figurant sur le passeport, à la langue pratiquée par leurs parents à la maison ou par leurs grands-parents dans les différentes localités d'origine. Il ne s'agit pas de défendre la conviction, par ailleurs infondée, que tous ces facteurs (langue, origine géographique, identité, etc.) ne contribuent pas à la construction culturelle. L'idée que nous défendons est de ne pas réduire la culture à un seul de ces facteurs ou à leur simple addition. La culture, comme nous l'avons répété, est une réunion complexe de tous ces facteurs et de beaucoup

19) - Dans le cadre de son inévitable travail d'interprète de ce qui est contenu dans les manuels, le maître d'école se trouve confronté aux situations conflictuelles exigées par la négociation lorsque les valeurs ou les codes de comportement sont en jeu. Le maître doit lutter contre l'ethnocentrisme et la xénophobie en amenant l'ensemble de ses élèves à un indispensable décentrage. Pour y parvenir avec des garanties minimum de succès, il faut que lui-même ait réalisé ce décentrage et ait maintenu une attitude de vigilance permanente.

d'autres, mais dans un état permanent de changement et de transformation qui s'explique davantage comme un processus que comme un objet. Il faut abandonner l'idée que dans le cadre des situations multiculturelles, il soit facile et utile de délimiter les frontières de chacune des cultures qui cohabitent entre elles ; savoir où commence une culture et où se termine une autre culture n'est ni nécessaire ni possible. Les cultures, à la différence des États, manquent de frontières qui définissent qui est citoyen et qui ne l'est pas. En termes culturels, les frontières sont des constructions plus utiles aux identités qu'au concept même de culture. Cette manière de concevoir la culture ainsi que les relations entre les cultures vise à promouvoir une exploration plus profonde des similitudes et des différences entre des individus de différents groupes ethniques, ceci étant bien distinct de la mise en place de distances (élaborées arbitrairement) comme conséquence de l'appartenance à des groupes différents.

3. La référence à l'universalité et la recherche de caractéristiques communes – avec le postulat sous-jacent que la découverte de ce qui est partagé favorise la communication et réunit les différentes représentations dans un sens positif – cette référence, donc, traduit le refus de la complexité et, inconsciemment, la négation du sens et de la valeur de références non-partagées. Ces dernières peuvent être conflictuelles entre des groupes culturellement différents mais peuvent l'être également au sein du groupe lui-même, entre les générations et les sexes et, également, au niveau psychique, autrement dit au niveau de l'individu. Il est donc important de surmonter la réticence à aborder les conflits à l'aide d'éléments de compréhension d'ordre anthropologique et psychosocial, ainsi que de tout type de moyens favorables à la négociation et à la recherche de compromis permettant aux différents acteurs de préserver leur intégrité et leur dignité, mais aussi d'exister en tant que groupe grâce à des pratiques démocratiques (Muñoz, 1999).

4. La formation interculturelle favorise les concurrences entre les multiples cultures. La culture manifestée par un individu à chaque instant est une chose qui sera déterminée par une situation concrète. En ce sens, il est nécessaire de dire qu'un individu peut être capable de développer des compétences en de multiples cultures si on lui permet d'accéder aux références de base de chacune d'entre elles. Une approche critique de la culture "propre", à partir de l'observation des individus qui la composent et la construisent, et qui offre plusieurs variantes au sein d'une même culture (diversité interculturelle), et une ouverture à d'autres formes et stratégies culturelles qui facilitent la concurrence entre les différentes cultures, permettent de comprendre que les individus sont, en tant que membres d'une culture donnée, des individus "multiculturels".

5. La formation interculturelle doit favoriser les conditions pour que les individus soient conscients de la multiplicité culturelle environnante et à laquelle ils accèdent peu à peu. Si nous définissons les sociétés comme étant multiculturelles – indépendamment de la présence de divers groupes ethniques, de langues diverses ou, par exemple, de différentes religions –, si nous partons de l'idée que nous aurons toujours des versions culturelles différentes - y compris dans le cadre "d'une seule culture", ce que nous avons appelé la diversité intraculturelle-, nous devons comprendre alors que les sociétés doivent se préparer, qu'elles aient ou non des immigrés, à ce que les individus puissent évoluer dans le cadre de ces diversités. Tout ceci constituera une preuve supplémentaire de la nécessité de ne pas relier étroitement et exclusivement l'interculturalité à la présence de l'immigration étrangère.

Dans cette perspective, apparaissent des nuances significatives à la formation multiculturelle que corroborent les hypothèses que nous faisons plus haut. Les unes, autour des causes ayant entraîné les programmes d'intervention interculturelle,

les autres, autour des raisons pour lesquelles ils se maintiennent.

EN GUISE DE CONCLUSION PROVISOIRE

Il est important de rappeler, et d'avoir constamment à l'esprit, le fait que chacun d'entre nous se trouve être socialisé selon des règles ou des normes sociales différentes, certaines d'entre elles s'avérant être difficilement accessibles au niveau conscient. Lorsqu'un immigré étranger est confronté à une culture différente, les problèmes qu'il rencontre alors pour vivre ne se limitent pas exclusivement à la maîtrise de la langue ou à sa situation juridique. Il doit tout réapprendre depuis le début, comme dans le cas d'une deuxième naissance, dans un contexte totalement différent de celui qui lui était familier et ce, même en faisant appel, en de maintes occasions, à des recours cognitifs élaborés dans son pays d'origine. Nous pourrions comparer le processus d'apprentissage accompli par un immigré étranger dans la société d'accueil à l'ensemble des processus de socialisation infantile. Souvent, les parents ne se rendent pas compte des règles et autres normes qu'ils transmettent à leurs enfants, ceux-ci paraissant les assimiler sans difficulté aucune. La différence avec les immigrés est que les enfants n'ont pas toujours un ensemble de règles et de normes préalablement apprises et consolidées qui, dans le cas des immigrés étrangers, interfèrent perpétuellement avec les nouveaux processus d'apprentissage. Autrement dit, le "nouveau membre" de la "culture" n'apprend pas sans rien savoir, il lui faut apprendre en plus de ce qu'il sait déjà.

La connaissance, du côté autochtone, de ces structures préalables ainsi que des conditions des processus d'intégration et d'adaptation sont des éléments-clés dans le but de transformer les situations d'accueil et de créer "les espaces de convivialité" nécessaires à une meilleure compréhension mutuelle et efficace entre la population autochtone et la population immigrée. Mais on ne sait que trop que la connais-

sance de l'autre n'est pas suffisante et ne favorise pas non plus nécessairement le fait de mieux le comprendre. La connaissance n'implique pas la reconnaissance : appréhender la diversité ne signifie pas appréhender un ensemble de différences présentées sous la forme d'entités homogènes (Abdallah-Pretceille, 1999). Jusqu'à maintenant, dans la société espagnole, "l'autre" n'était présent que d'une manière ponctuelle, fortuite ou occasionnelle dans les manuels, dans la littérature, au cinéma et à la télévision (exception faite, bien sûr, des Gitans). Actuellement, "l'autre", l'étranger et l'ensemble des étrangers font, directement ou indirectement (par le biais des médias) partie de la vie quotidienne de n'importe quel Espagnol. L'apprentissage de l'altérité et de la diversité s'est transformé en un phénomène prioritaire. Ainsi donc, la préparation à l'intervention dans les moyens multiculturels ne doit pas se résumer à un programme destiné aux groupes minoritaires mais, au contraire, à tous les groupes. Nous sommes partis de l'idée que, dans des situations multiculturelles, la racine des conflits s'avère être d'origine culturelle et que l'individu vivant ces situations au quotidien devra avoir une qualification bien spécifique dans ces domaines culturels. La formation à l'interculturalité doit être, à notre avis, celle qui se développe au sein de la société en tant que processus de production et de critique culturelle et dont les caractéristiques seraient : (a) de considérer la diversité au sein des contenus culturels transmis ; (b) d'assurer la diversité dans les méthodes de transmission ; (c) d'encourager les plus hauts niveaux de conscience possibles autour de la diversité culturelle ; (d) de préparer les éducateurs à l'aide des recours cognitifs nécessaires dans le but de connaître la diversité et les différences culturelles existantes dans leurs environnements ; de percevoir et d'analyser les inégalités sociales dans lesquelles se traduisent parfois les diversités antérieures, les inégalités dans la répartition du pouvoir et des recours dans la société ; de critiquer cette transposition et d'élaborer des propositions de changement ; de favoriser la compréhension des dyna-

miques de changement dans et entre les groupes ; de se positionner de façon critique et active dans l'action sociale ; (e) de rejeter l'idée du caractère irrémédiable d'une exclusion mutuelle entre, d'un côté, la préservation des identités et particularités ethniques ou culturelles de groupes minoritaires défavorisés et, de l'autre, la mobilité sociale ascendante ou l'accès à des instances d'un plus grand pouvoir socio-économique pour une partie de ces derniers ; (f) d'élaborer les programmes à partir d'une combinaison entre l'analyse des communautés concrètes au sein desquelles ils seront mis en place et le compromis avec une conception globale, universelle, du fait culturel.

F. Javier GARCIA CASTAÑO
Antolin GRANADOS MARTINEZ
Laboratoire d'Études Interculturelles
Université de Grenade

Bibliographie

- M. Abdallah-Preteceille, "La formation des enseignants face au défi de la pluralité culturelle et de l'altérité" in . J. Demorgon et E. M. Lipiansky (dir.), *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Éditions Retz, 1999.
- Collectif IOE (M. A. Prada, C. Pereda et W. Actis), "La discrimination laboral de los trabajadores inmigrantes en España", in *Estudios sobre migraciones internacionales*, Vol. 9, Organisation Internationale du Travail, Genève (Suisse), 1996.
- Commission interministérielle des Étrangers, *Anuario estadístico de extranjería*, ministère de l'Intérieur, Madrid, 1998.
- Conseil Scolaire de l'État, *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1995-1996*, ministère de l'Éducation et des Sciences, Madrid, 1996.
- Direction Générale des Migrations, *Anuario de migraciones, 1995*, ministère des Affaires Sociales, Madrid, 1996.
- F. García Castaño et A. Granados Martínez, *Lecturas para educación intercultural*, Trotta, Madrid, 1999.
- F. García Castaño et A. Granados Martínez et M. García-Cano Torrico, *Interculturalidad y educación en la década de los noventa en España: un punto de vista crítico*, Assem-

- blée d'Andalousie, Grenade, 2000.
- E. Maluquer Margalef, "Municipios e integración", *II Informe sobre inmigración y trabajo social*, Barcelone : Conseil Général de Barcelone, Servei de Serveis Socials, 1997.
- M. C. Muñoz, "Les pratiques interculturelles en éducation" in J. Demorgon et E. M. Lipianski (dir.), *Guide de l'interculturel en formation*, Editions Retz, Paris, 1999.
- M. S. Navas et al., "Inmigración y aculturación: el papel moderador del Individualismo-Colectivismo", exposé présenté au cours du *VI^e Congrès National de Psychologie Sociale*, Saint-Sébastien, septembre 1997.
- M. S. Navas, "Nuevas perspectivas psicosociales en el estudio del prejuicio y del conflicto entre grupos", rapport présenté dans le cadre du Cours Estereotipos sociales y conflicto entre grupos, Université de Almeria, novembre 1997.
- M. S. Navas, "Nuevos instrumentos de medida para el "nuevo racismo", exposé présenté lors du *VI^e Congrès National de Psychologie Sociale, Saint-Sébastien*, septembre 1997.
- L. Perez Rescalvo, "Inmigración y escuela. Población inmigrante escolarizada en España. Principios para una educación intercultural", rapport présenté lors du cours Racismo y Educación: Hacia una Educación Multicultural, de l'Université Internationale d'Andalousie, à Baeza, Polycopié, 1992.
- R. A. Pulido Moyano, *Los extranjeros en la mente de los niños. Discurso y contexto en la construcción infantil de alteridad*, Thèse de Doctorat, Département d'Anthropologie et de Travail Social, Université de Grenade, 1996.
- E. Soriano, "Realidad multicultural en las escuelas de la comarca del poniente almeriense", exposé présenté au *V^e Congrès de Sociologie*, Grenade, 1995.
- E. Soriano, "El pensamiento crítico como elemento de diagnóstico e investigación en las escuelas multiculturales", exposé présenté aux *III^e Journées Andalouses d'Orientación: Diagnostiquer dans le cadre de l'Éducation*, Grenade, décembre 1997.
- E. Soriano, "Españoles marroquíes: la multiculturalidad en las escuelas almerienses", rapport présenté lors du *Symposium Relations interethniques et multiculturalité en Méditerranée occidentale*, Murcia, novembre 1997.
- E. Soriano, "La educación multicultural a debate", rapport présenté lors du *II^e Congrès sur l'Immigration Africaine: Contexte, Culture et Education Multiculturelle*, Almeria, 1998.

ESPAGNE, PAYS DE MIGRATIONS



**Avant-propos :
L'importance des migrations
dans l'histoire de l'Espagne
contemporaine**
par **Gema Martín-Muñoz**

**Immigration et présence espagnoles
en Afrique du Nord (XIX^e et XX^e siècles)**
Juan Bautista Vilar

**L'émigration espagnole en Amérique latine
(1880-1975)**
Salvador Palazón Ferrando



**Les Andalous en Europe :
de la survie
à l'insertion sociale**
**Emma Martín et Fernando
C. Ruiz Morales**



**L'émigration espagnole
durant la période
franquiste**
Geneviève Dreyfus-Armand

**L'âge de la retraite :
les émigrés espagnols en France
face au risque d'exclusion sociale**
Marie-Claude Muñoz



**Les émigrants espagnols
en France :
"associationnisme"
et identité culturelle**
José Babiano



**Émigration et retour :
la première génération
d'émigrants espagnols
en Europe**
Ana Fernández Asperilla

L'immigration étrangère en Espagne
Collectif IOE

Migrance
34, rue de Citeaux
75012 Paris
Téléphone : 01 49 28 57 75
5 Télécopie : 01 49 28 09 30
Courrier électronique :
generiques2@wanadoo.fr
http://www.generiques.org
10 Numéro de commission
paritaire : 73784

Directeur de la publication :
28 Saïd Bouziri

Comité de rédaction :
Mustapha Belbah,
Marc Bernardot, Hassan
Bousetta, André Costes,
44 Yvan Gastaut, Alec Hargreaves,
Smaïn Laacher, Anne Morelli,
Nouria Ouali, Benjamin Stora,
Jalila Sbaï, Patrick Veglia,
Djamal Oubechou

60 *Coordination éditoriale :*
Driss El Yazami

70 *Secrétariat de rédaction :*
Laurence Canal, Delphine Folliet

Ont participé à ce numéro :
José Babiano,
Juan Bautista Vilar,
Collectif IOE, Rafael Crespo,
80 Geneviève Dreyfus-Armand,
Ana Fernández-Asperilla,
Ana-Maria García-Cano,
Javier García-Castaño,
Antolín Granados-Martínez,
Mohamed Khachani,
92 Ana López Sala,
Javier de Lucas, Emma Martín,
Gema Martín-Muñoz,
106 Marie-Claude Muñoz,



**L'immigration
non communautaire
féminine vers l'Espagne**
Ana María García-Cano



**La transition migratoire
espagnole
et sa politique**
Ana López Sala



**Une réponse juridique
virtuelle :
le cadre légal de l'immigration
en Espagne**
Javier de Lucas



**La question migratoire
dans les relations
entre le Maroc et l'Espagne**
Mohammed Khachani



**Les Espagnols, l'islam
et les immigrés :
perceptions et imaginaires**
Gema Martín-Muñoz



**Immigration, éducation
et interculturalité**
**Javier García Castaño
et Antolín Granados-Martínez**



**Émigrants
et nouveaux
immigrants.
De l'éloignement
au dialogue**
Rafael Crespo

Salvador Palazón Ferrando,
Fernando C. Ruiz Morales.

116 *Coordination du numéro :*
Gema Martín-Muñoz

Traduction :
132 Marie-Anne Dubosc,
Estelle Cartier-Guitz,
Andrès Ros, Sara Barceló,
Marie-Pierre Dégéa,
Edgardo Honores

Crédits photos :
140 AIDDA, Gamma, AFP,
FACEEF,
Fundación 1° de Mayo/CDEE,
D.R..

156 *Maquette :* Antonio Bellavita

Imprimerie :
174 Ce numéro a été réalisé avec la
contribution de la FACEEF.

Migrance est publié avec
le concours du Fonds d'Action
Sociale et du ministère
de l'Emploi et de la Solidarité.

200