

**Ferran Ferrer**

*Université Autonome de Barcelone*

*F.Ferrer@cc.uab.es*

**Abdeljalil Akkari**

*Université de Fribourg*

*abdeljalil.akkari@unifr.ch*

## **L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE EN ESPAGNE ET EN SUISSE: UNE APPROCHE COMPARATIVE**

### **RÉSUMÉ**

Cet article a pour objectif de décrire, analyser et comparer le statut de l'éducation interculturelle dans les systèmes éducatifs de l'Espagne et de la Suisse. Ces deux pays connaissent une réalité politique, sociale et culturelle similaire sur certains points mais clairement divergente sur bien d'autres. D'une part, une structure politico-administrative décentralisée et une diversité linguistique et culturelle sont des éléments communs. D'autre part, la présence d'élèves appartenant à des minorités culturelles a une configuration distincte dans les deux pays. En Suisse, le pourcentage d'élèves migrants est très élevé alors qu'en Espagne la présence d'élèves gitans est beaucoup plus manifeste. La nécessité de relier l'éducation interculturelle à la problématique de l'exclusion sociale est l'une des principales conclusions de cet article. Elle permettrait de convertir l'éducation interculturelle en un instrument stratégique pour combattre les inégalités. De même, la formation initiale et continue des enseignants en éducation interculturelle permettrait de mieux répondre aux besoins éducatifs des élèves appartenant à des minorités culturelles.

**MOTS CLES :** éducation comparative, éducation interculturelle, multiculturalisme, politique migratoire, ethnocentrisme, formation des enseignants

Cet article a pour objectif de décrire et d'analyser le statut de l'éducation interculturelle dans les systèmes éducatifs de l'Espagne et de la Suisse. Ces deux pays connaissent une situation politique et sociale proche sur certains points et complètement différente sur d'autres. D'un côté, une structure politico-administrative décentralisée et une diversité linguistique évidente est une caractéristique partagée par les deux pays. D'un autre côté, la présence d'élèves appartenant à des minorités culturelles se présente différemment dans les deux pays. La Suisse accueille un pourcentage d'enfants migrants beaucoup plus élevé que celui qui existe en Espagne. Cette dernière possède toutefois une population scolaire gitane beaucoup plus importante.

### **1. L'éducation interculturelle en Espagne et en Catalogne**

Aborder la thématique de l'éducation interculturelle en Espagne nécessite la prise en compte en premier lieu de l'hétérogénéité des situations locales dans ce pays. En effet, il est nécessaire d'avoir à l'esprit que l'actuel État espagnol qui s'est con-

stitué dans la période post-dictatoriale (1939-1975), en particulier par l'adoption de la constitution démocratique du pays en 1978, est structuré à partir des Communautés Autonomes [Comunidades Autonomas]. Ces dernières sont équivalentes aux États, Cantons, régions qui existent dans d'autres pays et confèrent à l'Espagne une structure politique et administrative décentralisée. Par conséquent, nous devons nous référer plus à la politique éducative des Communautés Autonomes qu'à celle de l'Espagne. Concernant l'éducation interculturelle, une bonne partie des initiatives sont de caractère régional ce qui suppose l'analyse spécifique de la situation dans la région autonome concernée.

Dans cet article, nous allons tenir compte dans la mesure du possible de la situation général de l'Espagne. Toutefois, là où ce n'est pas possible, notre argumentation concernera plus particulièrement la Catalogne. Cette région possède une grande tradition d'innovation pédagogique en Espagne et en Europe. Sa population bilingue rend la réflexion sur la manière de conduire l'éducation interculturelle particulièrement riche. Les transformations réalisées en Catalogne dans le contexte de récupération de la langue catalane à travers le programme d'immersion linguistique en catalan à l'intérieur de l'école (en s'inspirant des expériences canadiennes) contribuent à alimenter le débat sur l'intégration des élèves provenant d'autres cultures à l'intérieur du système éducatif espagnol.

### **Le contexte de l'éducation interculturelle en Espagne et en Catalogne**

D'emblée, nous pouvons signaler qu'étudier le contexte de l'éducation interculturelle dans n'importe quel pays suppose au minimum aborder deux types de questions. La première concerne les mouvements migratoires provenant d'autres pays afin d'observer aussi bien son niveau quantitatif que les différentes typologies possibles pour classer les groupes de migrants (en fonction des pays, des groupes culturels, du niveau économique). La deuxième question indispensable est d'observer la politique migratoire pratiquée par le gouvernement ainsi que les attitudes plus ou moins xénophobe de la population locale envers les migrants.

Par ailleurs, il faut examiner certains aspects historiques et politiques qui nous permettent de situer les raisons profondes de la mise en place par différentes administrations publiques de programmes d'éducation interculturelle. Ces trois questions seront traitées successivement.

En ce qui concerne l'importance numérique des migrations en Espagne, nous pouvons observer que le poids relatif global des migrants est faible en comparaison avec la situation d'autres pays de l'Union Européenne et de la Suisse. Les données suivantes illustrent parfaitement cette situation (IMSERSO, 1999):

- les migrants économiques représentent 263.034 personnes en 1995, ce qui équivaut à un peu plus de 0.6% de la population totale espagnole. Actuellement, ce chiffre a dépassé 400 000 personnes (1% de la population totale),
- le groupe de migrants le plus important provient du Maroc (plus du quart du total). Il se dirige en particulier vers la Catalogne qui en accueille 40%. Les Argentins représentent le deuxième groupe le plus important,

– Regroupés par continent, et en laissant de côté le groupe représentant l'Union Européenne, l'Afrique arrive en premier lieu, suivie de l'Amérique Latine. La majorité des migrants économiques en Espagne proviennent de ces deux continents.

De même, l'évolution de la population étrangère montre les tendances actuelles du phénomène migratoire en Espagne. En laissant de côté les expatriés en provenance des pays économiquement développés (Union Européenne, Canada, États-Unis d'Amérique et le Japon), nous pouvons observer dans le tableau 1 les données les plus significatives.

*Tableau 1 : Évolution de la population étrangère en Espagne dans période 1988/1992/1997 (Effectifs et indices)*

Année	1988	1992	1997
	20 068 (n=100)	71 298 (n=355)	142 816 (n=712)
Maroc	11 896 (n=100)	54 105 (n=455)	111 100 (n=934)
Amérique Latine	57 163 (n=100)	74 077 (n=130)	112 382 (n=197)
Asie (Japon exclu)	26 132 (n=100)	30 328 (n=116)	46 036 (n=176)

Ces chiffres montrent l'importante augmentation dans les flux migratoires enregistrés à partir du début des années 90. Toutefois, cette augmentation est variable selon les continents. Le Maroc occupe une situation particulière dans la mesure où le nombre des migrants marocains s'est multiplié par deux en Espagne durant les années 90. Il faut aussi noter que les dernières années ont connu l'enregistrement d'un certain nombre de travailleurs clandestins auparavant non inclus dans les statistiques officielles.

L'immigration clandestine est considérée comme très élevée en Espagne. Certains chercheurs estiment à 30% le pourcentage de migrants appartenant à cette catégorie (IOE, 1996). Mais, selon les organismes officiels, ce pourcentage se réduit à 15% en 1994 (IMSERSO, 1999).

Les raisons de cette situation sont diverses, mais peuvent être résumées dans les points suivants:

- le poids important de l'économie souterraine en Espagne,
- la politique restrictive de contrôle de la population étrangère,
- l'importance du secteur agricole saisonnier,
- la récente expansion de l'économie espagnole,
- la proximité géographique de l'Afrique du Nord d'où arrive une bonne partie de la population migrante.

Concernant la Catalogne, nous pouvons ajouter les points spécifiques suivants:

- la population étrangère arrive à 2.7% de la population totale de la Catalogne, ce qui rapproche la région de la moyenne européenne,

- deux migrants sur trois en Catalogne proviennent des pays en voie de développement,
- la population d'origine marocaine est la plus nombreuse avec 20 000 personnes, concentrée essentiellement dans les régions avec un fort développement du secteur primaire,
- en plus de la population d'origine étrangère, la Catalogne comporte 60 000 personnes appartenant à la minorité gitane.

En ce qui concerne la politique migratoire pratiquée par l'État espagnol, nous devons tenir compte de deux phénomènes fondamentaux: L'application de l'accord de Schengen (signé en 1984, l'Espagne l'a rejoint en 1991) et l'adoption de la réglementation sur la population étrangère de 1985 ainsi que la loi qui en découle (y compris sa modification de 1996).

A propos de l'accord de Schengen, il faut tenir compte des aspects suivants:

- il s'agit de la création d'un espace commun dont les objectifs fondamentaux sont la suppression des frontières entre les pays de l'union européenne, la sécurité, la politique migratoire et la libre circulation des personnes. Cette espace comprend la majeure partie des pays de l'Union européenne,
- la philosophie de fond de l'accord est de contrôler et de freiner les flux migratoires vers l'union européenne établissant une frontière hermétique de l'Union européenne. Le sud de l'Espagne ne doit pas alors jouer le rôle de porte d'entrée à partir de l'Afrique du Nord. Il convient en effet de rappeler le poids particulier des migrants de cette zone.

En ce qui concerne les lois sur la population étrangère en Espagne et surtout des décrets d'application, une grande importance est accordée à la scolarisation des enfants minoritaires et en particulier aux quatre points suivants:

- les enfants étrangers ont droit à une scolarisation normale (dans les mêmes conditions que celles offertes aux espagnols) indépendamment du statut légal ou illégal de leur parent,
- les étrangers ont le droit à l'éducation et la liberté de l'enseignement ainsi que la création et la direction des centres éducatifs. Ce dernier aspect de la réglementation est difficilement applicable aux migrants en provenance de pays en voie de développement étant donné le coût économique de la création de centres scolaires,
- la procédure d'obtention de permis de résidence est accélérée dans le cadre du regroupement familial des migrants établis en Espagne. De même, les enfants de migrants peuvent obtenir un permis de résidence indépendant à leur majorité.
- les étrangers ne peuvent pas accéder à des charges publiques.

A partir de ces quatre points les plus liés à la scolarisation dans la loi sur le séjour des étrangers en Espagne, on peut affirmer que les trois premiers permettent d'un point de vue légal une bonne couverture éducative des enfants migrants. Cependant, le dernier point (l'impossibilité d'exercer des charges publiques) constitue un retour en arrière. Comme le souligne à juste titre Jordan (1998), la loi sur le séjour des étrangers devient antipédagogique et antisociale quand elle ne permet pas

à un jeune d'origine étrangère d'exercer des professions publiques à la fin de ses études accomplies avec tant d'efforts. Or, le secteur de l'emploi public en Espagne est large et socialement bien valorisé.

Aussi bien à travers l'application du traité de Schengen, qui est de caractère communautaire supranational qu'à travers la loi sur le séjour des étrangers (de caractère espagnol), nous pouvons dire que l'Espagne vit une situation ambiguë qui permet l'application d'une politique migratoire plus ou moins stricte en fonction du gouvernement en place.

Tout cela nous amène à s'interroger sur le degré de xénophobie de la population espagnole par rapport à la population étrangère. Une première réponse peut être fournie à travers les récentes enquêtes d'opinion. Le centre de recherches sociologiques qui a une grande expérience dans ce type d'enquêtes a relevé les résultats suivants (CIS, 1999a, 1999b, 1999c):

- 36,9 % de la population espagnole considère que l'immigration marocaine est négative pour l'Espagne,
- 53,2% de la population espagnole estime que les Espagnols traitent sans confiance la population d'origine marocaine en Espagne.
- 43% des jeunes espagnols estiment que les migrants enlèvent des postes de travail aux espagnols et 25% pensent qu'il y a trop de personnes d'origine étrangère en Espagne,
- 98% des jeunes espagnols estiment qu'il faut développer à l'école la tolérance et le respect mutuel,
- interrogés en 1996 sur leurs relations avec les familles d'origine étrangère, 76% des espagnols ne semblent pas préoccupés par l'éventualité de mariage de leurs enfants avec une personne de nationalité marocaine et 88% ne sont pas opposés à la fréquentation commune de l'école par leurs enfants et des enfants migrants.

En somme, il nous semble que le degré de xénophobie en Espagne n'est pas comparable de ce qui peut exister dans certains pays européens. Toutefois, il existe des indices qui laissent présager une augmentation substantielle de ce type d'attitudes qui vont accompagner l'augmentation prévisible de la population étrangère en Espagne et en Catalogne.

Les violences qui se sont dernièrement déroulés à El Ejido en Andalousie semblent s'inscrire dans une perspective xénophobe qui tout en admettant l'exploitation de la main-d'oeuvre marocaine refuse d'accepter sa visibilité publique où de lui accorder des conditions de vie décentes. Comme le signale Puig-Moreno (1999), malgré la faiblesse numérique de l'immigration marocaine, elle suscite un certain discours alarmiste.

La valorisation de la population espagnole est différente selon le groupe de migrants, Comme le souligne l'étude du CIRES (1995), le degré de sympathie varie des européens et latino-américains (valorisation élevée), aux asiatiques (valorisation moyenne) aux marocains (valorisation faible).

Enfin, nous ne pouvons pas terminer cette partie consacrée aux questions de type contextuel à l'éducation interculturelle sans souligner trois facteurs de type his-

torique et politique qui déterminent la place de l'éducation interculturelle en Catalogne et en Espagne:

a) Les enfants migrants ont selon la constitution espagnole le droit à une scolarisation de même type que celle des enfants espagnols indépendamment de leur statut légal.

b) L'Espagne a connu une importante émigration vers d'autres pays européens dans les années 60 et 70, ce qui signifie une plus grande sensibilité à propos du phénomène migratoire et certains apprentissages acquis à ce propos. De nombreux analystes ont remarqué que l'Espagne est passée dans une brève période d'un pays d'émigration à un pays d'immigration (Alegret, Palaudaries, Serra, 1996).

c) La minorité gitane a en Espagne une longue histoire comme un groupe culturel spécifique et marginalisé.

### **Données générales sur la scolarisation des minorités culturelles en Catalogne**

En raison de la grande diversité dans les politiques d'éducation interculturelle en Espagne, nous centrons notre analyse sur le cas de la Communauté Autonome de Catalogne

Les effectifs des élèves étrangers sont passés de 9 868 durant l'année 91-92 à 20 136 pour l'année 97-98. Ainsi sur une période de 7 ans le nombre d'élèves étrangers a doublé. Actuellement, le nombre d'élèves étrangers s'élève déjà à 21 074 essentiellement scolarisés dans le réseau public et provenant la plupart du temps des pays en voie de développement. Si nous faisons une analyse plus détaillée, nous pouvons souligner les points suivants:

– durant l'année scolaire 98-99, si l'on tient compte seulement des élèves étrangers provenant des pays en voie de développement, 78.7% des élèves appartenant à ce groupe fréquentent l'école publique alors que 21.3% seulement sont inscrits dans des écoles privées. Ce pourcentage augmente fortement si nous comptabilisons seulement les niveaux préscolaire et primaire pour arriver à 90% des élèves étrangers fréquentant l'école publique (Département d'Ensenyament, 1999),

– durant l'année scolaire 98-99, les élèves d'origine marocaine constituent le groupe le plus important avec près de 39% du total des élèves étrangers. Pour l'année scolaire suivante, ces élèves représenteront près de 45% du total des élèves étrangers,

– il convient également de noter que le nombre d'élèves gitans s'élève à 10 000, majoritairement scolarisés dans des centres publics (Jordan, 1998).

Dans le secteur public, les élèves d'origine étrangère représentent seulement 3 % des effectifs de l'enseignement préscolaire et 3.6% des effectifs de l'enseignement primaire (Département d'Ensenyament, 1998). Si nous ajoutons les élèves gitans, nous pouvons dire que les minorités culturelles représentent 5% des effectifs de l'enseignement préscolaire et primaire public en Catalogne.

Les prévisions en ce qui concerne les effectifs des élèves d'origine étrangère prédisent une augmentation continue en raison des dispositifs législatifs en vigueur

qui facilitent le regroupement familial. D'une émigration de travail d'hommes seuls, la Catalogne doit faire face une émigration de type familial avec des conséquences importantes au niveau du système scolaire.

En ce qui concerne la question de l'échec scolaire, nous sommes en présence d'un phénomène très peu étudié non seulement en raison de la faiblesse des relevés statistiques mais aussi à cause du manque de financement de la recherche éducative sur ce thème en Catalogne et en Espagne.

Après une recherche bibliographique détaillée sur le thème, seuls deux études ont été trouvées. Garetta (1999) a réalisé une étude sur le rendement scolaire des élèves gitans et extra-communautaires dans les provinces espagnoles de Huesca et Lleida. Cette étude a montré que les parents d'élèves de ces deux groupes ont un niveau scolaire bas puisque 48% d'entre eux n'ont pas achevé l'école de base. Toutefois, la plupart des parents ont montré un fort intérêt pour la scolarité de leurs enfants. Jordan (1995) signale par ailleurs que 75% seulement des élèves d'origine maghrébine qui commencent l'éducation de base continuent jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, et 5% seulement entament l'enseignement secondaire supérieur ou dans une formation professionnelle.

En raison de manque d'études sur ce thème, nous pouvons seulement supposer que l'échec scolaire des élèves d'origine étrangère est supérieur à la moyenne enregistré chez les élèves catalans. Les causes de cet échec sont associées à la fois à des facteurs culturels, économiques et sociaux.

### **La politique de répartition des élèves d'origine étrangère**

Le responsable de la carte scolaire en Catalogne est le département de l'enseignement de la Communauté Autonome qui doit suivre la réglementation générale promulguée par l'État espagnol en 1996 sur les politiques d'éducation compensatoire. Concernant les critères pour répartir les élèves défavorisés, la loi espagnole précise que la scolarisation d'élèves appartenant à des groupes sociaux et culturels défavorisés doit être équilibrée entre les centres soutenus par des fonds publics en vue de faciliter leur insertion et leur encadrement éducatif en évitant une concentration ou une dispersion excessives.

À l'exception de cette réglementation au niveau espagnol, il n'existe aucune disposition particulière à propos de la répartition des élèves en Catalogne. Toutefois, les responsables scolaires tentent de ne pas concentrer les élèves difficiles dans certains centres scolaires et œuvrent à leur répartition pour éviter la formation de ghettos. Dans ce sens, des efforts sont déployés afin de convaincre les écoles privées subventionnées par le département de l'enseignement d'accepter un certain nombre d'élèves d'origine étrangère. Les effets de ces efforts demeurent cependant minimes comme nous l'avons évoqué ultérieurement. Les élèves d'origine étrangère restent massivement scolarisés dans l'enseignement public et sont peu présents dans l'enseignement privé à l'exception des élèves étrangers provenant de pays économiquement développés. Cela est probablement le résultat d'une action timide du gouvernement catalan envers les écoles privées. En se basant sur le

principe de la liberté de l'enseignement et son corollaire de la liberté de choix de l'école, les autorités catalanes considèrent qu'il n'est pas approprié d'intervenir sur cette question au-delà de la simple pression morale. Par ailleurs, en examinant la plainte de l'association de parents d'élèves de centres scolaires publics à Girona, le Tribunal Supérieur a conforté cette position de principe.

La situation sur l'ensemble du territoire espagnol n'est pas différente de celle qui prévaut en Catalogne quant à la répartition des élèves d'origine étrangère entre les centres publics et privés subventionnés (89.2% et 10.8% pour l'année scolaire 96/97).

Le Conseil Supérieur de l'État invite le Ministère de l'éducation à prendre des mesures appropriées pour que la proportion des élèves migrants dans le privé soit équivalente à celle de la population scolaire globale (CEC, 1999).

Dans le même temps, il existe actuellement en Catalogne des écoles appelées de « *atencion educativa preferente* » et qui se caractérisent par l'accueil d'un grand nombre d'élèves provenant de minorités ethniques et culturelles, connaissant une situation sociale désavantagée. Dans ce type d'institutions exercent en principe des enseignants particulièrement expérimentés et sensibilisés à la problématique pédagogique de ce public. Un accent est également mis sur la stabilité des équipes pédagogiques. Mais, les actions relatives au corps professoral (spécialisation, stabilité) sont menées à travers le caractère bureaucratique de la profession enseignante qui empêche une action plus énergique de la part du Département Catalan de l'enseignement.

## **Programmes de prise en charge et de soutien aux enfants appartenant à des minorités culturelles**

Pour bien cerner les programmes de prise en charge et de soutien aux élèves appartenant à des minorités culturelles, il est pertinent de rappeler la réalité linguistique de la Catalogne où cohabitent l'espagnol et le catalan. La politique linguistique du gouvernement catalan qui bénéficie d'un large support populaire est dirigée vers le renforcement du rôle du catalan pour des raisons historiques (redécouverte de l'héritage linguistique pendant longtemps brimé par le franquisme) et sociales (le poids économique de la Catalogne) (Perez, 2000).

Dans cette perspective, la politique éducative d'immersion linguistique en catalan dans les écoles primaires est le plus important levier d'action de sorte que nous pouvons dire que dans pratiquement toutes les écoles de Catalogne, l'enseignement primaire et une bonne partie du secondaire se déroulent en catalan.

L'action éducative du département de l'enseignement a un double volet: le programme d'éducation compensatoire et le service d'enseignement du catalan.

Le programme d'éducation compensatoire a pour objectif d'intégrer les enfants ayant des problèmes de marginalisation sociale dans une société démocratique et pluriculturelle. Ce programme centre son attention sur les élèves ayant les difficultés suivantes: une scolarisation tardive, un taux élevé d'absentéisme, des conditions de vie difficiles et une appartenance à des minorités ethniques et culturelles (Palaudàries, 1998).



L'action du programme d'éducation compensatoire se répartit sur plusieurs directions: préparation des opérations d'inscription dans les écoles, conseil et formation du corps enseignant, sensibilisation du centre scolaire à la diversité culturelle, encadrement individualisé des élèves, coordination des services éducatifs et sociaux du quartier, promotion et création de matériel pédagogique approprié pour l'éducation interculturelle.

Un important groupe de professionnels dont 67 professeurs et travailleurs sociaux sont impliqués dans ce programme. Des actions intensives ont été développées dans 300 écoles et offertes à 200 élèves sous une forme plus ponctuelle (Département d'Ensenyament, 1999).

Nous pouvons constater que le programme d'éducation compensatoire a vécu ces dernières années plusieurs crises en raison de son rôle et des missions difficiles qu'il doit assumer comme l'indique judicieusement Bartolomé: « Durant les dernières années, la tendance du programme d'éducation compensatoire était de diminuer ses interventions directes et de se réorienter vers le conseil et la collaboration avec les professeurs impliqués dans le programme » (1997: 73).

Quant au service d'enseignement du catalan, son objectif fondamental est d'amener les enfants migrants à dominer la langue de l'enseignement qui est dans ce cas le catalan avec une période de transition aussi rapide que effective. Dans ce sens, nous pouvons distinguer deux cas de figure. D'une part, si l'enfant a entre 3 et 6 ans, il est incorporé avec le reste des enfants dans un programme d'immersion linguistique lui permettant de maîtriser avec une certaine rapidité le niveau requis en catalan. D'autre part, si l'enfant a plus de 6 ans et il doit commencer la scolarité obligatoire en Espagne, le service d'enseignement du catalan lui propose durant certaines heures de la semaine le programme d'incorporation tardive consistant en un encadrement plus individualisé (partiellement avec un tuteur externe à l'école). L'objectif est d'atteindre un niveau suffisant en catalan pour s'incorporer rapidement une classe régulière.

L'activité de ces programmes destinés surtout à faciliter l'apprentissage du catalan ont consisté en 11 ateliers d'apprentissage du catalan (de 6 à 10 heures par semaine) et 60 tuteurs de conversation destinés au niveau de la scolarisation obligatoire (Département d'Ensenyament, 1999).

Toutefois, les effets réels de ces programmes mis en place par l'administration scolaire catalane ne sont pas faciles à cerner. La question linguistique en Catalogne continue à être médiatisée par le projet politique de récupération historique de la langue catalane. Le degré de maîtrise du catalan et de l'espagnol parmi les enfants migrants en provenance des pays en voie de développement ne reçoit pas une attention particulière de la part des chercheurs en éducation. L'absence d'études sur thème en est la preuve visible.

Des ateliers d'adaptation scolaire ont été mis en place durant l'année scolaire 1999–2000. Ils ont été implantés auparavant sous une forme expérimentale et ils sont destinés aux élèves de 12 à 16 ans récemment arrivés en Espagne. Leur objectif est d'accompagner ces élèves dans la maîtrise de la langue espagnole mais aussi

dans l'adaptation au rythme, au horaire et à la culture scolaire du système éducatif espagnol. Ces ateliers ont une capacité d'accueillir entre 15 et 22 élèves et ils sont dirigés par des enseignants à temps complet.

Les élèves peuvent rester au maximum une année dans cette structure organisée selon deux modalités :

– les ateliers accueillent les élèves d'une école répondant aux critères d'admission. Ces élèves réalisent la majeure partie de leurs activités séparées des autres élèves de l'école. Quelques activités ponctuelles sont partagées.

– les ateliers de plusieurs écoles sont destinées à accueillir des élèves originaires d'une même zone scolaire. Dans ce cas, les élèves n'ont aucune activité commune avec les élèves fréquentant le cursus normal.

Une autre initiative intéressante concerne les classes de langue et de culture proposée aux enfants marocains. Certaines institutions privées offrant ce genre de cours reçoivent des subventions de l'administration publique. Normalement, ces cours sont donnés en dehors de l'horaire scolaire même si certaines expériences intègrent ces cours dans l'horaire ordinaire. Avec cette stratégie, le gouvernement espagnol peut concrétiser au moins partiellement une convention signée avec le gouvernement marocain. Cette convention stipule la nécessité de faciliter l'enseignement de la langue arabe aux élèves de nationalité marocaine du primaire et du secondaire à condition que le Maroc puisse mettre à disposition des professeurs de langue compétents.

A part ces deux initiatives, il existe également une nouvelle expérience en cours de réalisation concernant l'accompagnement d'enfants migrants et leurs parents dans leurs relations avec l'école (inscriptions, entretiens avec les professeurs etc...). La présence d'un traducteur est assurée pour faciliter cet accompagnement réalisé par le Département d'Enseignement en collaboration avec d'autres entités chargées de l'immigration (Department d'Ensenyament, 1999).

Enfin, il faut signaler que les enfants migrants de milieux économiques très défavorisés reçoivent une aide financière qui leur permet de couvrir les frais d'achat du matériel et de la cantine scolaires.

### **Formation des enseignants en éducation interculturelle**

La politique du Département de l'enseignement consiste surtout en l'envoi de spécialistes de l'éducation interculturelle dans les centres scolaires avec un pourcentage élevé d'enfants migrants. L'idée centrale est de former et de conseiller les professeurs sur cette question. Il existe en même temps une politique de formation continue. Ainsi, durant l'année scolaire 98/99, 11 cours de 15 heures chacun ont été offerts aux enseignants confrontés à la diversité culturelle.

Il convient toutefois de souligner que les centres scolaires confrontés à la diversité culturelle peuvent avoir des enseignants sans aucune expérience ou formation à la diversité culturelle. Ils atterrissent dans ces écoles uniquement à cause de leur position dans une liste de fonctionnaires à nommer. Ils enseignent donc le plus souvent dans des endroits qu'ils n'ont pas volontairement choisis. Cette si-

tuation fréquente est due à l'absence d'incitations professionnelle et économique pour se spécialiser en éducation interculturelle. L'explication est également à chercher aussi bien du côté de la formation initiale des enseignants en éducation interculturelle qu'au niveau de la politique actuelle de fonctionnarisation des professeurs dans laquelle les droits du fonctionnaire priment sur les besoins éducatifs des élèves. En effet, la carrière de l'enseignant est basée sur le principe de l'ancienneté grâce auquel les enseignants les plus expérimentés choisissent souvent de travailler dans les écoles les plus commodes (absence de conflits, proximité du lieu de résidence).

A partir de la première partie de cet article consacrée à l'éducation interculturelle en Espagne et en Catalogne, nous pouvons tirer les enseignements suivants:

a) La récupération de la diversité culturelle sur la scène espagnole date de 1978, avec l'approbation de la constitution qui a favorisé une meilleure compréhension et sensibilisation dans la société en Espagne et en Catalogne envers le respect de la diversité culturelle. Toutefois, certains stéréotypes envers les migrants d'origine marocaine et la minorité gitane se maintiennent, alimentés par les moyens de communication de masse d'une manière implicite, mais évidente.

b) Dans le cas catalan, l'éducation interculturelle s'est médiatisée à travers la récupération de l'identité culturelle et politique de cette région. Ceci entre parfois en contradiction d'un point de vue social avec l'arrivée de migrants qui requièrent une meilleure acceptation de leur diversité culturelle. Le renforcement de l'identité catalane et l'ouverture vers les autres cultures ne sont pas toujours aisés contrairement à ce qui est parfois annoncé dans les discours.

c) En ce qui concerne la réflexion théorique en Catalogne, on observe une certaine confusion terminologique. L'analyse des documents, études et recherches produites par l'administration publique montre qu'il existe une grande confusion entre intégration et assimilation (compensation); ou entre multiculturalisme et interculturalisme.

d) La position théorique et pratique actuelle à propos de l'éducation interculturelle aussi bien dans les écoles que dans l'administration publique ou la population en général est assimilacioniste. Il nous semble que cette situation est intimement liée au processus de recouvrement de l'identité culturelle locale que connaît actuellement la Catalogne avec la croyance implicite que la diversité freine ce processus au lieu de l'enrichir.

## 2. L'éducation interculturelle en Suisse

C'est un fait établi depuis longtemps, la Suisse est une terre d'immigration. La diversité des langues et des cultures augmente en particulier à l'intérieur du système éducatif. De nombreuses mesures ont été adoptées pour favoriser l'intégration scolaire des enfants migrants et pour promouvoir l'éducation interculturelle à l'école.

Analyser les approches interculturelles dans le système éducatif suisse est une tâche difficile. En effet, nous pouvons parler de l'existence de 22 systèmes

éducatifs puisque la Suisse est une confédération de 22 cantons. Chaque canton dispose une autonomie totale pour organiser son système éducatif. Toutefois, des structures inter-cantonaux de coordination ont été mises en place depuis longtemps pour réaliser une certaine harmonisation.

En Suisse comme dans d'autres pays de l'Europe occidentale, la mobilité croissante de la population depuis quelques décennies a conduit à une progressive montée de la multiculturalité. En effet, la Suisse n'est plus depuis les années 1960 une aire d'émigration, mais elle attire massivement des immigrants d'origine principalement européenne. L'image traditionnelle d'une Suisse composée de régions culturellement et linguistiquement homogènes n'est plus valable. L'homogénéité linguistique et culturelle n'existe plus puisque toutes les villes suisses sont plus ou moins plurilingues. Son rétablissement ne serait possible qu'au prix de mesures extrêmement contraignantes et reviendrait à dresser des barrières dangereuses entre suisses et étrangers, mais aussi entre suisses de langues et cultures différentes (Lüdi, 1998).

Dans cette deuxième partie consacrée à la Suisse, notre objectif est dans un premier temps de préciser le contexte de l'éducation interculturelle en Suisse. Ensuite, nous analyserons les mesures relatives à l'intégration des enfants migrants à l'école. Nous préciserons enfin les conséquences de la diversité culturelle sur la formation des enseignants.

## **Le contexte de l'éducation interculturelle en Suisse**

Même si les cantons suisses disposent d'une importante marge de manœuvre concernant l'intégration des enfants étrangers à l'école, ils sont soumis en matière de politique migratoire globale aux lois de la confédération. En effet, le séjour et l'établissement des étrangers en Suisse sont soumis à la politique fédérale. Dans un rapport sur la politique à l'égard des étrangers, le conseil fédéral (1991) a tracé les principales lignes directrices de la politique migratoire.

L'objectif principal de cette politique est l'intégration de la Suisse dans son environnement européen pour aboutir à terme à une libre circulation des personnes entre la Suisse et l'Europe de l'Ouest. La deuxième priorité consiste à maîtriser la pression migratoire croissante du Sud vers le Nord et de l'Est vers l'Ouest. Une politique d'admission restrictive serait selon le conseil fédéral impérative pour limiter les flux migratoires.

La politique suisse à l'égard des étrangers durant les années 90 a été donc organisée autour des trois principes suivants:

(1) Afin de préserver l'identité nationale, de sauvegarder la paix sociale et de conserver l'équilibre démographique, il faut maintenir un rapport équilibré entre suisses et étrangers. La population étrangère résidente continuera à être placée sous contrôle. Une clause de protection permettra d'empêcher d'éventuels mouvements massifs et imprévus de migration en provenance de l'Europe de l'Ouest.

(2) Il est important de coordonner les efforts sur les plans européen et mondial afin de maîtriser la pression migratoire.

(3) La Suisse a besoin comme auparavant de recourir à la main-d'œuvre étrangère pour conserver ses avantages en tant que forte place économique internationale.

A partir de ces trois principes, le Conseil Fédéral (1991) précise que la politique migratoire devra être régie par le modèle des trois cercles. Dans le cercle intérieur (libre circulation), qui ne comprend que les pays de l'Europe de l'Ouest, les limitations actuelles en matière de politique à l'égard des étrangers et de marché de travail qui touche la libre circulation des personnes seront progressivement abolies. Le cercle médian (recrutement restreint) comprend les pays qui ne font partie ni de l'Europe Occidentale et qui ne font donc pas partie du cercle intérieur; néanmoins, la Suisse peut y recruter de la main-d'œuvre dans le cadre d'une politique restrictive. Les États-Unis et le Canada font notamment partie de ce deuxième cercle (des pays d'Europe centrale et orientale peuvent y être progressivement inclus).

Le cercle extérieur (pas de recrutement mais possibilité de faire des exceptions) regroupe tous les autres pays. Leurs ressortissants ne recevront des autorisations de séjour et de travail que dans des cas exceptionnels.

En somme, tout en étant très restrictive, la politique migratoire ne s'applique avec la même sévérité à tous les pays. Le Conseil Fédéral (1991) appelle en particulier à l'application des critères suivants:

- la reconnaissance et le respect des droits de l'homme dans les pays de provenance,
- l'appartenance à la même culture (marquée par les idées européennes au sens large) avec des conditions de vie similaires aux normes européennes,
- des rapports commerciaux et économiques de longue date avec la Suisse,
- de bonnes relations traditionnelles avec la Suisse en matière de recrutement de main-d'œuvre,
- les besoins de l'économie en spécialistes.

Ces lignes directrices en matière de politique migratoire ont été critiquées notamment par le caractère implicitement raciste du modèle des trois cercles. De plus, l'échec du vote populaire sur l'intégration de la Suisse à l'espace politique européen en 1995 a provoqué un blocage dans le processus de libre circulation des personnes entre la Suisse et l'Europe. De même, le flux des réfugiés en provenance des Balkans a durci la politique migratoire de la Suisse.

En fait, la fermeture des frontières est depuis les années 70 la caractéristique essentielle de la politique migratoire suisse. Dans le même temps, la Suisse veut progressivement s'intégrer à un espace européen sans frontière. Cela conduit à l'élaboration d'une politique « des frontières extérieures » dont le but est d'assurer un filet protecteur face à l'immigration et de tenir éloignés les ressortissants des pays tiers.

La fermeture est une histoire ancienne. En effet, le développement économique de l'après-guerre a provoqué un afflux de travailleurs étrangers européens. Dès lors, de multiples initiatives populaires (provoqués par la collecte de signatures) liées à la "surpopulation étrangère" se sont succédées. En 1970, la fameuse initiative

dite Schwarzenbach a échoué de peu (54 %) devant le vote populaire. En suite, l'initiative de l'Action Nationale prévoyait de limiter le nombre d'étrangers à 10%, sauf pour le canton de Genève (25%). Dernièrement, une initiative intitulée "pour une réglementation de l'immigration" qui visait à ramener le taux d'étrangers en Suisse à 18%, soit celui de 1993 (la Suisse compte actuellement près de 20% d'étrangers) a été refusée par 3 suisses sur 5 lors d'un vote populaire. Les initiateurs misent sur les départs volontaires afin de réduire le nombre d'étrangers dans les plus brefs délais.

Au niveau démographique, nous pouvons constater une certaine diversification des flux migratoires vers la Suisse. En effet. Comme le montre le tableau II, d'une émigration originaire essentiellement de l'Europe du Sud en 1970, les flux se sont étendus et internationalisés dans les années 90.

Tableau 2 : Population résidente permanente de nationalité étrangère en 1970 et 1990

	1970		1990	
	absolus	en %	absolus	en %
CEE & AELE	888 631	90.4	798 012	72.5
Yougoslavie	22972	2.3	140 739	12.8
Turquie	12137	1.2	64 192	5.8
Afrique	4736	0.5	16 782	1.5
Asie	8 454	0.9	33 912	3.1
Autres États	45 957	4.7	46 625	4.2

Source: Conseil Fédéral (1991)

Cette nouvelle situation démographique de la Suisse, caractérisée par un plurilinguisme d'immigration qui se superpose au plurilinguisme historique, appelle de nouvelles politiques linguistiques et d'intégration axées sur de nouveaux concepts. Traditionnellement, on visait à assimiler les migrants, c'est-à-dire à les amener à « fonctionner », linguistiquement et culturellement, comme des membres de la société d'accueil. Les langues et cultures d'origine étaient perçues comme des éléments perturbateurs et, en tout cas, sans intérêt pour la communauté d'accueil. L'enseignement était entièrement prodigué en langue d'accueil par une espèce de « submersion ». Très prudemment, on commence à modifier ces pratiques et à admettre que la solution d'intégrer les migrants au lieu de les assimiler, en les aidant à maintenir leur langue d'origine tout en acquérant la langue d'accueil (Lüdi, 1998).

### L'éducation interculturelle en milieu scolaire

En 1990, il y avait en Suisse 1 246 000 étrangers qui représentaient 18,1% de l'ensemble de la population. Par ailleurs, 613 550 personnes ou 8,9% de la population – dont 87,9% d'étrangers – indiquaient une langue non nationale comme langue principale (Lüdi, Werlen, Franceschini et al., 1997).

Cette diversité culturelle de la population se reflète automatiquement au sein de l'école suisse. En 93/94, la proportion des élèves d'autres cultures dans les clas-

ses était nulle dans 14.5% des classes, inférieur à un tiers dans 51.2% des classes et supérieure à un tiers dans 34,3% des classes (Office fédéral de la statistique, 1995). Ces pourcentages montrent clairement que la diversité culturelle est une donnée structurelle de l'ensemble du système éducatif suisse.

A la fin des années 80, 70% des personnes d'origine étrangère résidant en Suisse venaient des pays du bassin méditerranéen. La grande majorité d'entre elles (90%) appartenait à des milieux défavorisés (ouvriers non qualifiés, employés). En revanche, les personnes en provenance de pays voisins du nord de la Suisse (Allemagne, France et Autriche) appartenaient, pour un tiers environ, à la classe moyenne supérieure (cadres, professions dites académiques et artistiques). Ces différences de classes sociales se reflètent très nettement dans la façon dont ces dernières sont représentées dans les différents degrés de la scolarité. En effet, plus on monte dans la hiérarchie des degrés et des niveaux scolaires, plus forte est la proportion des élèves en provenance de pays voisins non-méditerranéens (Office fédéral de la statistique, 1992)

À l'exception des anglophones, la plupart des étrangers appartenant aux groupes les plus nombreux ont un statut socioprofessionnel très bas. Par exemple, 57,6% des hispanophones vivant en Suisse romande et 59,3% de ceux vivant en Suisse alémanique, 66,3 % des turcophones en Suisse Alémanique et même 73,5% des lusophones en Suisse Romande n'avaient point de formation professionnelle (Lüdi, 1998).

La proportion des élèves d'origine étrangère est traditionnellement importante en Suisse Romande. Les origines nationales se sont profondément modifiées ces dernières années. Ainsi, dès le début des années 90, la proportion d'élèves d'origine portugaise augmente fortement au point que le portugais est actuellement la langue maternelle la plus parlée après le français par les élèves de la scolarité obligatoire (7.2%) (Office fédéral de la statistique, 1995).

En se limitant pour l'essentiel à la Suisse Romande, nous voulons analyser les différentes expériences d'éducation interculturelle. L'éducation interculturelle a été abordée en Suisse Romande par la problématique de la langue. Ainsi, la Canton de Genève a promulgué des directives relatives à la scolarisation des élèves migrants reconnus comme non-francophones. Ces directives visent d'une part, à faciliter l'intégration des jeunes non-francophones dans les écoles genevoises (écoles infantine et primaire, cycle d'orientation, écoles postobligatoires) et d'autre part, à aider les jeunes lors d'un éventuel retour dans les pays d'origine. Les directives genevoises insistent en particulier sur:

- la nécessité d'inscrire les enfants à leur arrivée dans des classes correspondant à leur âge;
- la nécessité de préparer des structures d'accueil et d'appui pédagogique
- l'importance de ne pas compromettre durant leurs deux premières années de séjour à Genève la promotion des élèves étrangers par des insuffisances en français.

Il faut rappeler à ce propos qu'une forte mobilisation des acteurs associatifs a permis un accès total à la scolarité obligatoire pour tous les enfants vivant à Genève quelque soit leur statut migratoire (Perregaux & Togni, 1989).

Au niveau suisse, deux textes sont importants au niveau de l'intégration des enfants migrants: les recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère du 21 octobre 1991 (formulées par la conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction public (CDIP), et la déclaration du CDIP du 6 juin 1991 sur le racisme à l'école.

Les pays d'origine des enfants migrants ont également pris des initiatives en matière d'éducation interculturelle en organisant et finançant les cours de langue et de culture d'origine (CLCO) aux enfants de leurs ressortissants. Les consulats d'Espagne, d'Italie et du Portugal (pays qui fournissent une large proportion des étrangers établis en Suisse Romande) organisent des activités hebdomadaires pour permettre aux enfants de la deuxième génération de garder des liens culturels et linguistiques intenses avec leurs pays d'origine (Barata, 1998).

Nous pouvons tout de même remarquer qu'il n'existe pratiquement pas de coordination entre les activités interculturelles promues par l'école suisse et celles organisées par les pays d'origine. Le projet relatif à une intégration fonctionnelle des cours de langue et de culture d'origine dans l'enseignement public neuchâtelois est une exception intéressante. Ce projet semble porteur de beaucoup d'espoirs puisqu'il introduit 2 heures d'enseignement intégré en langue italienne dans l'horaire scolaire habituel (élèves italiens et non italiens réunis). L'enseignement intégré est organisé par thèmes et concerne la matière connaissance de l'environnement. Cette discipline a été retenue en raison du caractère universel de son vocabulaire (CDIP, 1995a).

Si le statut des langues nationales et l'acceptation du plurilinguisme national local varie selon les cantons, le statut des langues de la migration reste sans conteste précaire en regard des suggestions inscrites dans les recommandations officielles. En ce qui concerne l'acquisition de la langue d'accueil, la majorité des cantons a pris des dispositions allant dans le sens des recommandations officielles (intégration dans l'école des enfants allophones le plus rapidement possible, dès le préscolaire, classes et structures d'accueil, cours intensifs de la langues d'accueil, etc). En revanche, les cours de langue et culture d'origine (CLCO) (organisés par les pays d'origine) ne sont pas intégrés à de rares exceptions près dans l'école obligatoire en Suisse.

Reste maintenant à situer l'impact des mesures favorisant l'intégration des enfants étrangers à l'école. Au niveau global, nous remarquons une forte proportion des élèves d'origine culturelle différente dans les sections ou filières à moindre exigences. Tout se passe comme si les mesures favorisant l'intégration doivent être renforcées afin de se traduire concrètement au niveau des trajectoires scolaires des enfants migrants.

Dès 1972, la CDIP a appelé les cantons à éviter toute ségrégation envers les élèves étrangers. Pourtant, l'augmentation de la proportion des enfants migrants dans l'enseignement spécialisé (en principe destiné aux enfants souffrant d'un handicap physique ou mental) est inquiétante. Les chiffres de l'office fédéral de la statistique montrent que d'un indice 100 en 1980, nous arrivons à un indice 251 en 1994. Cette augmentation du nombre d'enfants étrangers dans l'enseignement spécialisé n'a rien à voir avec l'augmentation globale du nombre d'enfants d'origine étrangère dans le système éducatif suisse.



Dans une étude réalisée par Doudin (1998) sur les élèves de nationalité portugaise fréquentant le 9ème degré de l'école obligatoire dans le canton de Vaud durant l'année scolaire 1995/1996, les difficultés des élèves migrants apparaissent clairement. Les données récoltées portent sur le cursus scolaire des élèves, leur identité culturelle et leur contexte familial. Doudin (1999) a tracé les caractéristiques déterminantes suivantes pour le profil type de l'élève portugais : 1) il est né au Portugal; 2) il arrive en Suisse tardivement après avoir suivi une partie de sa scolarité dans son pays d'origine, souvent sans y avoir fréquenté l'école maternelle; 3) il a reçu des aides sur le plan scolaire tant à l'arrivée en Suisse qu'en cours de scolarité; 4) ses notes lors de l'année d'orientation/sélection sont souvent faibles; 5) le risque qu'il quitte l'école avant la fin de la scolarité obligatoire (décrochage) est élevé; 6) il termine sa scolarité obligatoire à un niveau très bas; 7) il a un projet réaliste de formation professionnelle, généralement en apprentissage; 8) de part le statut juridique lié au permis de travail (permis de saisonnier), il a généralement vécu au Portugal au sein d'une famille éclatée, où le père et parfois la mère étaient absents; par contre une fois en Suisse, l'élève vit en général dans une famille biparentale; 9) il opte clairement pour la préservation de sa culture d'origine tout en s'intégrant à la culture de son pays d'accueil; 10) ses parents ont un niveau élémentaire de formation scolaire et professionnelle et 11) ses parents n'ont pas de projet d'établissement définitif en Suisse (Doudin, 1999 : 14).

Comme le signale Doudin (1999), les mesures d'aide reposent sur un paradoxe qui consiste à vouloir mieux intégrer l'élève migrant en l'excluant de son groupe d'âge et en le faisant redoubler de la classe régulière soit momentanément (appui hors classe), soit durablement (classe à effectif réduit), voir dans certains cas définitivement (classe de développement). Ce paradoxe est d'autant plus criant que ces formes d'exclusion touchent justement les élèves migrants qui tentent par tous les moyens de s'intégrer dans leur pays d'accueil.

## **La formation initiale et continue des enseignants**

Ces vingt dernières années, plusieurs cantons suisses ont entrepris des réformes substantielles de leur système de formation pour passer d'un système de type secondaire (école normale) à une voie de formation de type tertiaire (Haute École Pédagogique). Le canton de Genève se distingue actuellement des autres cantons par l'intégration dès 1996 de la formation des enseignants de l'école primaire dans le cadre de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université. Cette formation d'une durée de 4 ans après la maturité mène à une licence universitaire. Une réforme similaire est en voie de réalisation dans le canton de Berne.

Selon une étude réalisée par Alleman-Ghionda, De Goumoëns et Perregaux (1999), deux raisons semblent favoriser la prise en compte de la dimension de la pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants. La première est liée à l'intérêt personnel d'un ou de quelques formateurs. La liberté didactique dont ils bénéficient (en particulier dans certaines disciplines) leur permet de moduler facilement le contenu des cours en fonction de leur propres préoccupations.

La seconde raison est liée à l'influence indéniable des étudiants dans le cadre de la formation. Les étudiants découvrent la diversité culturelle et linguistique lors de leurs stages pratiques et demandent que leurs interrogations à ce propos soient traitées dans le cadre de leur formation initiale.

Au niveau de la formation continue, deux importants documents de sensibilisation des enseignants à la diversité culturelle (*Odysee* et *Kaleido*) ont permis de diffuser auprès des enseignants des informations sur l'importance de la diversité linguistique et culturelle dans l'école suisse (Perregaux, 1994).

En définitive, nous pouvons dire que le pluralisme culturel que l'on constate au sein de l'école et de la société suisse exige la reconnaissance des différences qui existent sur les plans ethnique, linguistique et religieux afin de réaliser une coexistence fructueuse entre groupe sociaux à l'école et en dehors. Mais, le pluralisme culturel exige également l'accès à l'égalité des chances scolaires pour tous les élèves quelle que soit leur origine culturelle et sociale. La problématique de la diversité culturelle est intimement liée à celle de l'égalité des chances.

### **3. Approche comparative**

En analysant l'état de l'éducation interculturelle en Espagne et en Suisse, nous pouvant mettre en évidence des éléments communs et divergents aux deux situations:

#### **Les points communs:**

– La diversité linguistique et culturelle interne et celle liée aux migrations ou à la présence de la minorité gitane sont manifestes dans les deux pays. On remarque cependant que ces deux aspects de la diversité ne sont pratiquement jamais associés dans le domaine de l'éducation. Pour mettre en valeur la diversité interne, on parle souvent de promotion de l'éducation bilingue alors que dans le domaine de la gestion de diversité liée aux migrations on tente de mettre en place l'éducation interculturelle. Tout se passe comme si pour la diversité interne, le bilinguisme prime sur l'interculturalité et pour la diversité liée aux migrations, l'interculturalité l'emportait sur le bilinguisme. Il nous semble qu'une intégration future des deux perspectives peut s'avérer féconde.

– L'accès des personnes d'origine étrangère à la fonction enseignante au niveau de l'école primaire n'est possible ni en Suisse, ni en Espagne. Cet aspect ne permet pas aux élèves minoritaires de trouver dans le contexte scolaire des adultes avec lesquels ils peuvent s'identifier culturellement. Cette fermeture de la fonction publique réduit également les possibilités de mobilité sociale même pour les élèves minoritaires qui ont difficilement progressé dans le système scolaire et qui ont fait tous les efforts nécessaires pour s'intégrer dans leur pays d'accueil. Cette distorsion entre des effectifs d'élèves culturellement diversifiés et un corps enseignant pratiquement monoculturel demeure peu discutée et encore moins étudié dans les deux pays.

– Les cours de langue et de culture d'origine existent dans les deux pays. Toutefois, ils ne sont pas intégrés à l'organisation scolaire locale même s'ils peuvent faire l'objet d'accords de coopération avec les pays d'origine. Les liens avec l'organisation scolaire locale se résument à la gestion de l'horaire et des locaux. Les résistances du corps enseignant à accepter l'utilité de ces cours sont manifestes dans les deux pays. La légitimité de présence des langues liées à la migration n'est pas encore admise dans l'espace scolaire ni en Espagne, ni en Suisse.

### **Les points divergents**

– Les flux migratoires envers la Suisse sont essentiellement d'origine européenne. L'Italie, l'Espagne et le Portugal fournissent les effectifs les plus importants même si une certaine diversification des origines des migrants se profile. La différence entre le niveau de vie et la démographie des principaux pays d'origine et la Suisse demeure encore substantielle même si elle a tendance à diminuer. Le pourcentage de résidents étrangers approche les 20 % en Suisse. L'Espagne constitue une frontière sud entre une Europe économiquement prospère et des pays du Sud affrontant des problèmes économiques et sociaux insurmontables (explosion démographique, chômage chronique, déscolarisation etc...). La principale source de l'immigration en Espagne provient du Maroc voisin. Cette immigration demeure essentiellement masculine même si le regroupement familial amène chaque année plus d'enfants en âge scolaire. Comparée aux autres pays européens et surtout à la Suisse, le nombre de migrants est encore relativement faible en Espagne même s'il faut tenir compte de certaines concentrations régionales de populations minoritaires comme c'est le cas en Catalogne.

– Les manifestations de xénophobie sont en Espagne ponctuelles et sporadiques. Elles peuvent encore être assimilées à des cas isolés. Il existe même un certain consensus politique sur une gestion centriste de la question migratoire. L'extrême droite est faible et politiquement isolée. En Suisse, les manifestations xénophobes et la rhétorique de la surpopulation étrangère sont récurrentes et institutionnellement organisés. Ainsi, le corps électoral a voté à plusieurs reprises durant les dernières décennies sur la limitation du nombre d'étrangers dans le pays. La dernière initiative xénophobe a été présentée devant le peuple au mois de septembre 2000. Elle prévoit la limitation du nombre d'étrangers à 18% de la population totale.

– En Suisse, l'éducation interculturelle a été essentiellement concrétisée à travers la problématique de l'accueil linguistique et l'apprentissage du français pour les élèves non-francophones. En Espagne, même si la maîtrise de l'espagnol et des langues régionales est une des préoccupations majeures des promoteurs de l'éducation interculturelle. Cette dernière est historiquement et structurellement liée au courant de la pédagogie compensatoire.

– Mêmes si les cantons suisses et les communautés autonomes espagnoles disposent de larges pouvoirs en matière d'éducation, les enjeux que l'éducation interculturelle amène au niveau régional ne sont pas similaires dans les deux pays. En Espagne, l'institutionnalisation des administrations régionales est relativement

récente. D'où une certaine crainte que l'ouverture à la diversité liée aux migrations internationales ne gêne la récupération et la consolidation du patrimoine culturel et linguistique local. Même en Catalogne, l'espagnol exerce encore un rôle économique, social et éducatif majeur. En Suisse, les relations entre les langues sont régies par le concept de territorialité où à chaque territoire correspond une seule langue. Même si l'allemand est la langue de la majorité de la population suisse, il n'a jamais exercé dans les régions francophones le même type d'hégémonie que l'espagnol en Catalogne.

## Conclusion

A travers un examen sans prétention exhaustive de l'éducation interculturelle en Espagne et en Suisse, nous constatons que les principaux enjeux qui traversent le système éducatif se retrouvent au niveau de l'éducation interculturelle. Ainsi, si le faible pourcentage des élèves migrants dans l'enseignement privé en Espagne constitue un sujet de préoccupation cette question est très marginale en Suisse étant donné la forte prédominance de l'enseignement public y compris chez les catégories sociales moyennes et favorisées.

Par ailleurs, nous constatons que les idées et les politiques en matière de politique migratoire et d'éducation interculturelle se diffusent au niveau international. Ainsi, l'idée d'une Europe forteresse à protéger des migrants venant des pays du Sud est aussi bien présente en Suisse pays d'immigration ancienne qu'en Espagne, nouvelle destination des migrants. La répartition des élèves dans les classes risque de mener à une scolarisation séparée pour les élèves étrangers. Pour « intégrer » les élèves migrants, certains responsables de l'éducation soutenus par les parents d'élèves autochtones n'hésitent dans les deux pays à prôner la séparation entre élèves autochtones et élèves étrangers au nom de la nécessité de suivre les programmes scolaires et du développement de l'excellence.

En outre, l'existence dans les deux pays d'une diversité culturelle et linguistique interne (non liée aux migrations) n'a pas provoqué une plus grande sensibilité par rapport à la gestion de la diversité culturelle externe où perçue comme telle. Les difficultés d'accès à la nationalité en Suisse comme en témoigne le récent vote populaire contre la naturalisation des étrangers dans une commune de la Suisse centrale et les violences récentes en Espagne contre les migrants marocains montrent que l'éducation interculturelle doit accompagner les restructurations identitaires provoquées par les migrations internationales et la mondialisation économique. Dans ces deux contextes, la gestion de la diversité culturelle se trouve au cœur des discussions sur la citoyenneté.

Récemment, plus de 1000 lettres de protestations sont arrivées chez les deux plus grands distributeurs de produits alimentaires en Suisse pour dénoncer les conditions de travail des immigrés marocains du Sud de l'Espagne. Plusieurs ONG suisses avaient lancé un appel afin que les gros clients suisses des producteurs es-

pagnols interviennent en faveur des travailleurs immigrés. Cette action démontre que dans cette période de globalisation économique, les problèmes migratoires tendent également à s'internationaliser et à devenir interconnectés.

Comme le soulignent Bartolomé, Cabrera, Espin, Marin & Rodriguez à propos de l'Espagne « la lenteur des processus quand on souhaite que les enseignants eux-mêmes élaborent des propositions novatrices d'éducation interculturelle, à partir d'un diagnostic de leurs propres pratiques. L'introduction d'innovations bien déterminées s'avère plus facile que la découverte des besoins réels qui émergent de la pratique quotidienne. Le manque réel d'espaces d'auto-réflexion dans les dynamiques habituelles des écoles. La formation donnée dans les séminaires était insuffisante pour rendre possible un véritable travail de création d'outils alternatifs » (1997: 128).

L'analyse de Bartolomé, Cabrera, Espin, Marin & Rodriguez (1997) s'applique également au cas de la Suisse où la formation des enseignants à la diversité culturelle est encore insuffisante à la lumière des changements structurels dans la démographie scolaire.

Sur le plan de la gestion de l'articulation entre identités locales (régionales) et identités nationales, nous pouvons observer que la Suisse et l'Espagne ont fait un cheminement inverse. La Suisse, confédération de 22 cantons vieille de plus de sept siècles, a élevé le respect des identités locales au rang d'un dogme absolu. Ainsi, le référendum d'initiative populaire est devenu l'un des piliers du système politique helvétique. Souvent, l'observateur étranger s'étonne que des citoyens votent encore pour refuser ou accorder la nationalité aux résidents étrangers. Une vague de refus d'accès à la nationalité suisse pour les étrangers originaires des Balkans semble actuellement déferler sur la Suisse Alémanique. La citoyenneté helvétique traverse une crise profonde sous une double pression. Une liée aux migrations et une autre fruit des tentatives d'intégration à l'Europe. Les identités locales rigides semblent en contradiction manifeste avec une nécessaire ouverture interculturelle.

En Espagne, le contrôle des identités régionales a été lors de l'époque franquiste une préoccupation majeure de l'Etat-Nation. La redécouverte du patrimoine culturel local et l'accès au pouvoir politique n'a été possible pour les régions qu'après le retour progressif de la démocratie et la constitution des Communautés Autonomes. Mais, l'intégration rapide à l'Europe a permis d'éviter un repli identitaire exacerbé même si la croissance rapide de l'immigration extra-communautaire peut soulever quelques interrogations à propos de la gestion des relations interculturelles. Une fermeture totale de l'Espagne paraît comme peu envisageable.

Sur ce plan, les différences entre l'Espagne et la Suisse sont notables. En Suisse, l'ouverture interculturelle proposée par le haut (autorités fédérales et cantonales) rencontre une résistance au niveau des identités locales. En Espagne, la redécouverte et le développement du patrimoine culturel local réclamés et soutenus par les Communautés Autonomes rencontrent des résistances au niveau de l'Etat central soucieux de sauvegarder l'unité du pays.

Comme l'affirme à juste titre Abdallah-Pretceille (1999), le silence sur la question de la pluralité culturelle provoque des désordres durables et nuit à l'iden-

tité même de l'école en tant que vecteur de socialisation et d'éducation: « Dire et reconnaître que la société et l'école sont marquées du seau de la diversité culturelle, c'est faire un simple constat qui ne permet pas régler les problèmes. La pluralité, en effet, n'est pas un fait, ni sociologiquement, ni politiquement récent. Ce qui, par contre, est nouveau ce sont les conditions d'actualisation de cette pluralité. L'école s'était dans le passé accommodée de la diversité. Elle l'avait comme la société à laquelle elle correspondait, inscrite dans un système d'ordre et d'autorité. En effet l'existence de subcultures (régionale, de classe...) ne remettait pas en question la prégnance d'un modèle culturel sur les autres. L'inégalité des rapports ne remettait pas en cause un consensus fort auquel tout le monde se conformait (avec plaisir ou déplaisir, de gré ou de force, au sens réel ou symbolique selon les mouvements de l'histoire) » (1999 : 4).

Dans cet article, nous avons tenté de broser le spectre de l'éducation interculturelle en Suisse et en Espagne. Cette approche comparative a clairement permis de noter que les enjeux de l'éducation interculturelle ne sont pas strictement scolaires. Ces enjeux sont au cœur des identités collectives et des relations sociales.

## REFERENCES

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.
- ALEGRET, J. L., J. M. PALAUDARIES, C. SERRA (1996). « Educacion intercultural en España », in : G. Campani (coord.). *La rosa e lo specchio. Saggi sull'interculturalità* Nápole: Iper Medium, pp. 203-218.
- ALLEMAN-GHIONDA, C., C. DE GOUMOËNS & C. PERREGAUX (1999). *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Fribourg : Édition Universitaires de Fribourg
- BARATA, E. (1998). « Regards sur les cours de langue et de culture portugaise à Genève », in : S. Perez (ed.). *La Mosaïque linguistique : Regards éducatifs sur les pays industrialisés*. Paris: L'Harmattan, pp. 183-200.
- BARTOLOME, M. (1997). « Minorías étnicas, inmigración y educación multicultural. El estado de la cuestión en Cataluña », in : M. Bartolomé (ed.). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs Editorial S.L., pp. 27-81.
- BARTOLOME, M., CABRERA, F. ESPIN, M. A. MARIN. & M. RODRIGUEZ (1997). « L'éducation interculturelle en Catalogne », *Carrefours de l'éducation*, 4, pp. 102-131.
- C.E.C. (1999). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español - Curso 96/97. Documento electrónico. <http://www.mec.es/cesces/4.2.a.htm>. MEC/CEC. Madrid, Septiembre 1999.
- CDIP (1995a). *A pays plurilingue - écoles plurilingues: apprendre efficacement les langues par un enseignement dans une langue seconde*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- CDIP (1995b). *Secondaire I: Perspectives d'avenir*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- CIRES (1995): *La realidad social en España*. Madrid : CIRES.

- CIS (1999a): *Datos de opinión. Los jóvenes hoy*. Documento electrónico. <http://www.cis.es/boletin/19/inmigrantes.html>. Madrid : CIS, Septiembre 1999.
- CIS (1999b): *Barómetro. Enero 1998. Distribuciones marginales*. Documento electrónico. <http://www.cis.es/>. Madrid : CIS, Septiembre 1999.
- CIS (1999c): *Datos de opinión. Actitudes ante la inmigración*. Documento electrónico. <http://cis.sociol.es/boletin/7/est3.html>. Madrid : CIS, Septiembre 1999.
- CITE (1998): *Guía legal para inmigrantes*. Barcelona : CITE/CC.OO.
- Conseil Fédéral (1991). *Rapport du Conseil Fédéral sur la politique à l'égard des étrangers*. Berne: Conseil Fédéral.
- Departament de Benestar Social (1994): *Pla Interdepartamental d'Immigració*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (1998). *Dades estadístiques d'alumnes estrangers*. Documento policopiado. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (1999): *Escolarització d'alumnes immigrants. Curs 1997/98*. Documento policopiado. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- DOUDIN, P. A. (1998). *Scolarisation des enfants portugais en Suisse*. Berne: CDIP.
- DOUDIN, P. A. (1999). « Intégration des élèves étrangers: quelques paradoxes à dépasser », *Educateur*, 5, pp. 14–17.
- GARRETA, J. (1999): *La integració en l'estructura social de les minories ètniques. Gitanos i immigrants extracomunitaris a les províncies de Lleida i Osca*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- ICM (1999): *Polítiques d'educació intercultural a Europa. Dossier de treball*. ICM.
- IMERSO (1999): *Inmigrantes*. Documento electrónico. <http://www.seg-social.es/imerso/migración>. Madrid : IMERSO, Septiembre 1999.
- INE (1999): *Estadística de variaciones residenciales*. Documento electrónico. <http://www.ine.es>. INE. Madrid, Septiembre 1999.
- JORDAN, J. A. (1995): « Catalunya davant l'educació intercultural », in : *Temps d'educació*. Barcelona : Universitat de Barcelona, pp. 161–175.
- JORDAN, J. A. (1998): « Realitat multicultural i educació intercultural », in : J. A. Jordan (ed.). *Multiculturalisme i educació*. Barcelona: Ed. Ediuoc, pp. 9–59.
- LÜDI, G., I. WERLEN, R. FRANCESCHINI et al. (1997). *Le paysage linguistique de la Suisse*. Berne : Office Fédéral de Statistique.
- LÜDI, G. (1998). « De la Suisse quadrilingue à la Suisse plurilingue : Bases démo graphiques, modèles de développement et problèmes de gestion », in : *DiversCité Langues*. En ligne. Vol. III. Disponible à <http://www.quebec.ca/diverscite>
- Office fédéral de la statistique (1993). *Annuaire statistique de la Suisse*. Berne: OFS.
- Office fédéral de la statistique (1995). *Les indicateurs de l'enseignement en Suisse. L'enseignement en mutation dans notre pays*. Berne: OFS.
- Office fédéral de la statistique(1992) . *Annuaire statistique de la Suisse*. Berne: OFS.
- PALAUDARIES, J. (1998): « Análisis de la política educativa en la escolarización de las minorías culturales en Cataluña », in : X. Besalü, G. Campani et J. M. Palaudàries (eds.). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Ed. Pomarés – Corredor, pp. 171–180.

PEREZ, S. (sous presse). « France et Espagne: Problématiques régionales et questions linguistiques », in : J. L. Gurtner & A. Akkari (eds.). *Multilinguisme et multiculturalité: De la recherche aux applications*. Berne: Peter Lang.

PERREGAUX, C. (1998). « La surreprésentation des élèves issus de familles migrantes dans les circuits scolaires spécialisés: le prix de l'intégration », in : G. Sturny-Bossart & A. M. Besse Caizza (eds.). *Handicap et migration: un double défi pour la formation en Suisse?* Lucerne: Éditions du secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée, pp. 119–126.

PERREGAUX, C. (1994). *Odysee. Accueil et approches interculturelles*. Neuchâtel: CO-ROME.

PERREGAUX, C. & F. TOGNI (1989). *Enfant cherche école : pour le droit à l'éducation en Suisse*. Carouge-Genève : Ed. Zoé.

PUIG-MORENO, G. (1999). « Médiation interculturelle en Catalogne », *Cahiers d'anthropologie économique et sociale*, 31, pp. 91–108.

**Ferran Ferrer, Abdeljalil Akkari**

## **INTERKULTURNO OBRAZOVANJE U ŠPANJOLSKOJ I ŠVICARSKOJ: KOMPARATIVNI PRISTUP**

### SAŽETAK

Tijekom posljednjih dvaju desetljeća interkulturno obrazovanje u Španjolskoj i Švicarskoj može se smatrati izjednačenim postupcima jer su se kreatori politike u objema zemljama u svojem školskom sustavu susreli s rastućim brojem imigrantskih i manjinskih učenika. Dok su formulirana i prihvaćena rješenja odgovor na jedinstvene probleme i političku tradiciju svake zemlje, njih također guraju snage koje potiču restriktivnu imigracijsku politiku prema imigrantima iz zemalja Trećeg svijeta. U članku se ispituje nastanak interkulturnog obrazovanja i uspoređuju različite prakse povezane s tim procesom. Oba društveno-kulturna konteksta imaju određene sličnosti. Dopunsko školovanje kulturno različite djece pridonosi segregaciji u školi. Premda je kulturna i jezična raznolikost strukturalna i povijesna sastavnica i španjolskoga i švicarskoga identiteta, postoji jasna odvojenost između »unutarnje« i »vanjske« različitosti u obrazovnoj politici. Zanimljivo je, primjerice, primijetiti da se, kada je riječ o regionalnim identitetima u Španjolskoj i Švicarskoj, upotrebljava pojam »dvojezično obrazovanje«, dok se u slučaju imigranata upotrebljava termin »interkulturno obrazovanje«. Ustanovljene su neke važne razlike između tih dvaju konteksta. Broj mladih imigranata mnogo je veći u Švicarskoj. S druge strane, prisutnost učenika Roma središnja je točka kulturne raznolikosti u Španjolskoj. U članku se govori i o općenitom manjku odjela za obrazovanje profesora za pripremu njihovih studenata praktikanata za različite škole. Većina programa za obrazovanje profesora u načelu priznaje važnost mnogostruke pripreme profesora. U praksi, međutim, takvi programi zapravo imaju monokulturni pristup. Neprekidno školovanje na području interkulturnog obrazovanja prije je povezano s individualnim inicijativama nego sa svjesnošću institucija o važnosti interkulturnog obrazovanja. Za razumijevanje prepreka za jednakost u obrazovanju s kojom se suočava siromašna kulturna i lingvistička manjinska mladež u Španjolskoj i Švicarskoj, trebamo razumjeti načine međusobnog djelovanja društvene klase i etničnosti s jezikom i kulturom.

**KLJUČNE RIJEČI:** komparativno obrazovanje, interkulturno obrazovanje, multikulturalizam, migracijska politika, etnocentrizam, obrazovanje profesora



**Ferran Ferrer, Abdeljalil Akkari**

## **INTERCULTURAL EDUCATION IN SPAIN AND SWITZERLAND: A COMPARATIVE APPROACH**

### **SUMMARY**

Intercultural education during the last two decades in Spain and Switzerland can be understood as balancing acts because policymakers in both countries saw their school systems enrolling a growing number of immigrant and minority students. While solutions were formulated and adopted in response to each country's unique problems and political tradition, they were also driven by forces that fostered a restrictive immigration policy toward immigrants from third world countries. This article examines the emergence of intercultural education and compares diverse practices linked to this process. Some similarities were found in both socio-cultural contexts. The use of compensatory education with culturally diverse children contributes to school segregation. Although cultural and linguistic diversity is a structural and historical component of Spanish and Swiss identities, there is a clear separation between "internal" and "external" diversity in educational policy. It is interesting, for instance, to observe that the concept used in addressing regional identities in Spain and Switzerland is "bilingual education" while the theme used for immigrants is "intercultural education". We also identified some important differences between the two contexts. The number of immigrant youth is much more important in Switzerland. On the other hand, the presence of Gypsy students is a central issue of cultural diversity in Spain. The paper also reports on the general lack of teacher education departments to prepare their pre-service students for diverse schools. Most teacher education programs acknowledge in principle the importance of pluralistic preparation of teachers. In practice, however, most teacher education programs actually represent a monocultural approach. Continuing education in the field of intercultural education is linked to individual initiatives rather than to an institutional awareness of the importance of cross-cultural training. In order to understand the barriers to educational equality faced by low-income cultural and linguistic minority youth in Spain and Switzerland, we need to understand the ways in which social class and ethnicity interact with language and culture.

**KEY WORDS:** comparative education, intercultural education, multiculturalism, migration policy, ethnocentrism, teacher education

**Ferran Ferrer, Abdeljalil Akkari**

## **LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ESPAÑA Y EN SUIZA: UN ENFOQUE COMPARATIVO**

### **RESUMEN**

El artículo que se presenta tiene como objetivo describir y analizar el tratamiento que se le da a la educación intercultural en los sistemas educativos de dos países. Ambos tienen una realidad política, social y cultural similar en ciertos aspectos, mientras que en otros son claramente diferentes. Una estructura político-administrativa descentralizada y su diversidad lingüística evidente constituyen elementos comunes. Por otra parte, la presencia de alumnos de minorías culturales provenientes de otros países tienen un reflejo distinto en ambos países: en Suiza hay un porcentaje mucho más elevado que en España y en Cataluña; sin embargo, en estos dos territorios hay una presencia de alumnos gitanos mucho más elevada que en Suiza. Dos aspectos relevantes en ambos países justifican profundizar en un tema tan transversal al sistema educativo – y al mismo tiempo tan nuclear – como es él

de la educación intercultural. Visto y analizando el tratamiento de la Educación Intercultural en ambos países, pasamos seguidamente a destacar aquellos elementos as comunes a los mismos: La importancia de la dimensión territorial de la Educación Intercultural que siempre se plasma de forma diferente en un contexto histórico y regional específico; A pesar de ser países con una gran diversidad cultural interna, la educación intercultural ha estado centrada, historicamente, en los hijos de familias migrantes (excepción hecha del caso de los gitanos en España); En ambos países se observa un claro desequilibrio entre la medidas de integración aplicadas en los entros educativos y el mantenimiento de situaciones de exclusión social respecto a los hijos de migrantes; En los dos contextos se observa la necesidad de vincular la educación intercultural a las problemáticas de exclusión y marginación social, debiendo convertir la primera en un instrumento estratégico de primera magnitud par combatir la segunda situación; En cuanto a la formación del profesorado, la educación intercultural ha ocupado un parte significativa de la investigación educativa de los últimos años. Sin embargo, faltan políticas más decididas para formar los futuros profesores (y a los que están en activo) en las nuevas situaciones de multiculturalidad que tienen en las aulas y que les avecinan en el futuro; Aun existe, en ambos países, una visión asimilacionista y compensatoria sobre la educación intercultural que pervive a pesar de tener en su seno una grande diversidad lingüística y cultural. En este sentido, las culturas dominantes en cada uno de los territorios continuan gozando de una situación de prevalencia sobre las culturas foraneas, estando habitualmente asociadas éstas a contexto de marginación y conflictividad social.

**PALABRAS CLAVE:** educación comparada, educación intercultural, multiculturalismo, política migratoria, etnocentrismo, formación del profesorado