LE MULTICULTURALISME (PLURALISME CULTUREL) :

Aspects historiques et conceptuels

Les brassages de populations dus aux guerres, aux migrations, à la mobilité de la main-d'œuvre, au développement des moyens de communication rapides... ont bouleversé, depuis quelques décades, le rapport séculaire que l'homme entretenait avec les autres hommes. Depuis vingt ans, la décolonisation a fait apparaître le caractère européocentrique d'un grand nombre de travaux menés dans le champ des sciences sociales. L'éducation, qui n'est pas neutre, prend peu à peu conscience du caractère élitiste et ethnocentrique de ses curricula et méthodes. Le nouvel ordre économique et culturel mondial à créer exigera un nouvel ordre éducatif qui ne peut être que pluriculturel.

Sur le plan scientifique, la théorie de l'apprentissage et de Information a connu, depuis le début des années soixante, un renouvellement important notamment par l'approfondissement du concept anthropologique de culture, par l'ethnométhodologie, l'anthropologie psychologique et cognitive, les recherches dans le champ de la communication, de l'interaction et des communications non verbales... Ces équipements conceptuels et méthodologiques autorisent aujourd'hui l'élaboration d'une éducation multiculturelle rigoureuse dont la pédagogie appliquée, quotidienne, peut tirer grand profit, que ce soit en formation initiale ou continue et de manière plus large, pour toute personne appelée à travailler avec des étrangers ou à vivre à l'extérieur de son pays.

ASPECTS HISTORIQUES ET COMPARATIFS

Deux dates extrêmes permettent de cerner quelques aspects essentiels de la problématique. En 1904, Edgar L. Hewet rédige une note intitulée Anthropology and Education ; un an plus tard, paraît une communication argumentée du même auteur, Hewet (1905). Ce spécialiste des cultures indiennes est crédité pour avoir posé, le premier, les principes de l'éducation multiculturelle. Il faudra attendre cependant soixante années jalonnées d'appels, d'observations, de recommandations d'anthropologues s'intéressant à l'éducation dans nos sociétés contemporaines pour que l'éducation prenne réellement appui sur l'anthropologie, science de la culture : Brameld (1957), Kluckhohn (1957), Gruber (1961), Chilcott et al. (1968). Hewet pose, dès 1904, deux problèmes cruciaux : d'une part, que la science de l'éducation dépend des sciences constitutives : biologie, psychologie, sociologie (psychologie sociale, ajouterions-nous) et anthropologie, que l'efficacité du système éducatif se mesurera à une claire compréhension des relations que la science de l'éducation entretient avec ces différentes sciences sociales. Hewet discerne également bien la difficulté liée à l'état présent (1905) de la théorie anthropologique.

A la fin des années soixante-dix, Margaret Mead consacre l'un de ses derniers articles à la question. Dans cet article rédigé quelques semaines avant sa disparition, Mead (1979) déplore l'échec des formes de l'assistance technique que l'occident a

Copyright © 2010 - Maurice Mauviel

fournie aux pays en voie de développement dans les années soixante et soixante-dix, dû en grande partie, affirme-t-elle, à des raisons que les anthropologues peuvent rendre intelligibles : l'exigence de pluralisme culturel.

En Europe, les études sur le multiculturalisme auraient dû connaître une avancée au moment de la décolonisation ; les systèmes scolaires, mis en place pendant la tutelle coloniale, n'avaient guère tenu compte des systèmes de valeurs, des modes de socialisation et d'apprentissage traditionnels. Or, cette réflexion ne s'est guère faite. La présence de nombreux travailleurs migrants et de leurs familles a bien suscité une réflexion sur l'adaptation linguistique, sociale et culturelle des enfants d'origine étrangère – celle-ci reste cependant marginale et n'a pas induit une recherche multidisciplinaire approfondie.

Pour des raisons diverses dues essentiellement au caractère multi-ethnique des USA, à l'intensité de la revendication des Noirs dans les années soixante, aux recherches menées dans les communautés indiennes..., le multiculturalisme plonge ses racines dans l'avancée des sciences sociales et de l'éducation de ce pays, relayé par des travaux japonais, chinois, égyptiens, indiens, pakistanais... de la diaspora.

Les événements intérieurs survenus aux États-Unis dans les années soixante ont fait prendre conscience du caractère illusoire du melting pot, Glazer et Moynihan, (1963), Gordon (1964) ; on assiste au déclin progressif de la majorité protestante qui, depuis la constitution de l'Union, avait tout dominé de l'économie à l'architecture en passant par le système éducatif, Schrag (1970), Novak (1971). La crise de l'idéal américain exige la construction de nouvelles valeurs ce qui implique la reformulation et la transformation des divers héritages ethniques, Greenbaum (1974). Au fur et à mesure que la majorité s'est mise à douter d'elle-même, les valeurs sur lesquelles l'Union s'était construite, l'espoir que nourrissaient les diverses ethnies et groupes dominés d'adopter les valeurs, conduites et comportements du groupe dominant anglo-saxon protestant se sont profondément modifiés. L'écart entre les idéaux de justice, de liberté, d'égalité et la réalité consécutive au développement du capitalisme s'est accusé. Peu à peu, des millions de personnes renoncent à sacrifier leur propre histoire, leurs aspirations, leur mémoire collective, leur style de vie social et culturel au nom de la tradition anglo-américaine. La lente émancipation des Noirs, l'émergence d'une intelligentsia issue de cette communauté, les progrès de la scolarisation dans les réserves indiennes vont également jouer un rôle important dans la revendication multiculturelle.

Les perspectives du pluralisme culturel doivent également être rapprochées de l'idée de relativisme culturel avancée par Herskovits (1948) à la suite de ses études sur les Noirs américains dans les années vingt et trente, Herskovits (1928), (1930). Elles seront nuancées et précisées dans un certain nombre d'articles ultérieurs traitant en particulier du changement culturel et technologique dans l'Afrique post-indépendante (Herskovits, 1972).

La recherche comparative permet de mieux comprendre où et quand ont débuté les recherches en matière de contact culturel. Les premières études se font en Afrique ; en Océanie et dans les communautés indiennes, aux États-Unis et au Canada. Le néologisme akkulturation apparaîtrait, selon R. H. Lowie, pour la première fois dans un article de langue allemande de Krickeberg, Buschnan (1910). En 1935, le conseil américain de la Recherche en sciences sociales confie à R. Redfield, R. Linton et M. J. Herskovits le soin d'étudier les implications du terme et d'explorer de nouvelles voies pour les investigations futures. L'esquisse pour une étude de l'acculturation accompagnée d'une première définition du terme paraît en 1936 (American Anthropologist, 38).

Pendant cette décennie, les Britanniques adoptent parallèlement l'expression contact culturel. Malinowski, dès 1929, affirmait qu'il fallait étudier le changement culturel des natifs d'Afrique au contact de l'Europe : Malinowski (1929) ; le premier

Copyright © 2010 - Maurice Mauviel

article (rédigé par Peers) indexé sous l'expression « culture contact » date de la même année. En Amérique latine, les chercheurs ont adopté le mot espagnol transculturacion, Ortiz (1940). Il ressort, de ce bref aperçu, que les études d'acculturation sont confinées jusqu'au début des années cinquante au Commonwealth, aux USA et à l'Amérique latine, Beals (1952).

Pour ce qui est des travaux en langue française, il faut attendre le milieu des années cinquante — avec les recherches de R. Bastide notamment — pour que les sciences sociales s'y intéressent. Encore s'agira-t-il de travaux menés hors de l'empire colonial ! Les conséquences de cette carence ne se mesurent pas seulement au fait que nous ayons adopté le terme forgé par l'anthropologie américaine lequel génère de nombreuses équivoques dans le public non spécialisé.

LES ANTHROPOLOGUES ET LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Le mouvement qui a vu le rapprochement entre l'anthropologie et l'éducation s'est surtout fait dans le sens de l'anthropologie vers l'éducation — les contributions de l'anthropologie à l'éducation jalonnent le XXe siècle à partir des années vingt. Certains anthropologues se contentent de contributions épisodiques, d'autres, comme M. Mead, attachent une importance extrême aux problèmes d'éducation.

F. Boaz, le père de l'anthropologie américaine, a rédigé quinze essais séparés traitant de l'éducation ; R. Benedict a mis l'accent sur l'examen des cultures écrites et non écrites ainsi que sur les modèles culturels qui façonnent les enfants de façon différente selon les cultures et sociétés. M. Mead s'est intéressée à de multiples aspects de l'éducation : celle du jeune enfant, de l'adolescente, celle des adultes... Sa contribution, dans le champ éducatif, n'est pas encore mesurée avec exactitude tant elle est vaste et diversifiée mais les censeurs les plus exigeants, comme G. Devereux, font justice de la rigueur de ses analyses. Nous avons déjà évoqué Herskovits et Redfield ; une mention spéciale doit être faite en ce qui concerne C. Kluckhohn qui a, très tôt, mis l'accent sur les conflits et oppositions de valeurs dans l'école et sur la manière de les résoudre, Kluckhohn (1957, 1962). Enfin, Montagu a montré que l'anthropologie et l'éducation en se « croisant » pouvaient aider la société à lutter contre le racisme, à prendre conscience du fait que l'agressivité, les conflits sont les produits d'une structure sociale inhumaine et capitaliste, Montagu (1958).

Un grand pas sera franchi lorsqu'un certain nombre d'anthropologues vont s'attacher à l'étude scientifique de l'école, des changements et conflits culturels existant en son sein. J. Henry, S. T. Kimball et G. D. Spindler vont jouer un rôle essentiel et préparer la constitution à la fin des années soixante, de l'anthropo-pédagogie (?) - Educational Anthropology.

Henry utilise les équipements conceptuels et les méthodes d'investigation de l'anthropologie pour illustrer la façon dont l'école reflète les conduites, les conflits, les discontinuités de la culture ambiante considérée comme une totalité. Il a également esquissé le premier examen cross-culturel des pratiques éducatives, Henry (1960, 1965).

Un peu en marge, il faut souligner le rôle de Burger d'abord au Southwestern Educational Laboratory d'Albuquerque (Nouveau Mexique) puis à Kansas City (chaire d'anthropologie et d'éducation). Il a précisé que si la psychologie intéresse l'individu, la sociologie la classe sociale, la psychosociologie les rapports entre individus, seule l'anthropologie peut apporter une réelle contribution à la problématique inter-ethnique ou interculturelle, Burger (1968). Il avait proposé le néologisme « ethnopedagogy » proche de « educanthropology » avancé par P. Grinager, Brameld et Sullivan (1961).

Copyright © 2010 - Maurice Mauviel

Kimball a clairement précisé, dans une série d'articles, ce que l'anthropologie peut apporter à l'éducation (anthropologie de l'éducation et anthropologie dans l'éducation).

L'anthropologie apprend à respecter et à connaître les autres cultures sans établir entre elles de normes ou de hiérarchies. Par sa perspective holistique et comparative, elle permet d'interpréter les données dans un contexte plus large. L'un des premiers, Kimball a défini l'éducation comme transmission culturelle incluant les savoir-faire techniques et le développement des capacités cognitives, une plus grande importance étant accordée au contexte culturel de l'apprentissage notamment à l'éducation informelle. L'anthropologie met en évidence certains aspects du comportement, de l'interaction entre partenaires que les enseignants ignorent, traitent occasionnement ou même dont ils sont inconscients. Elle intègre dans sa démarche les récentes avancées des sciences sociales : ethnométhodologie, proxémique en milieu scolaire, kinésique, communications non verbales... Un chercheur a pu montrer que des enseignants de bonne volonté pouvaient « réussir l'échec scolaire » (sic) en contribuant à structurer le statut des enfants défavorisés sociaux, M. R. Dermott (1974).

L'anthropologie met l'accent sur le rôle joué par les cliques, les groupements informels d'élèves ou de maîtres, sur les rituels (rites de passage), sur la façon dont les sytèmes de valeurs s'en trouvent transformés et sur les processus cognitifs et d'apprentissage qui en découlent.

Enfin, l'anthropologie peut atténuer — après prise de conscience — l'accent écrasant que l'éducation occidentale met sur l'individualisme et l'autonomie. En revanche, elle souligne la nécessité de l'interdépendance en précisant que le point de vue atomistique a été accentué par l'emprise de la psychologie sur l'éducation depuis quelques décennies. A une époque où l'on pense en termes systémiques, l'anthropologie insiste sur les relations qui mènent à la coopération sur tous les plans, que ce soit dans le domaine biologique ou social, Kimball (1974).

Les sciences sociales ont également mis en relief récemment l'individualisme occidental qui biaise de nombreuses recherches. E. Glenn cite, par exemple, cette réflexion d'un ambassadeur d'un pays africain à Washington : « L'origine des plus graves malentendus entre Américains et Africains est que les premiers donnent à l'individualisme une valeur positive et les seconds une valeur négative », Glenn (1981).

Le Mandchou F.L.K. Hsu a souligné le fait que les anthropologues américains (et occidentaux), élevés dans une culture centrée sur l'individu, semblent éviter l'étude des liens qui relient les individus les uns aux autres, Hsu (1973). Dans un article plus récent consacré à l'éducation interculturelle, le même auteur précise que la pensée occidentale « de l'Iliade au Dernier Tango à Paris » se caractérise par l'individualisme ; les conséquences de cet ethnocentrisme sont particulièrement importantes au plan de l'éducation interculturelle et se traduisent à de nombreux niveaux : concepts, méthodes, supports didactiques, relations maîtres-élèves, maîtres-parents... Hsu (1977).

G. Spindler peut être considéré comme le chef de file de l'anthropo-pédagogie. Son article « Anthropology may be the answer » Spindler (1946) marque le réel départ d'un processus qui allait conduire, un peu plus de vingt ans après, à la fondation du Council in anthropology and Education, branche de l'Association Américaine des Anthropologues où allaient se retrouver éducateurs, anthropologues, linguistes... Le Conseil allait alors publier une newsletter puis un périodique trimestriel régulier. En 1955, Spindler réunit à Stanford le premier symposium consacré à l'anthropologie et l'éducation : en 1974, parait un recueil collectif essentiel — la voie était

Copyright © 2010 - Maurice Mauviel

ouverte au symposium scientifique tenu sur le thème suivant : « Vers une définition du multiculturalisme en éducation » à San Francisco en 1975 à la 74e rencontre annuelle de l'American Anthropological Association et organisé par Carlson et Gibson. D'ailleurs, c'est à ce symposium que la notion de multiculturalisme s'élargit, Goodenough y affirmant que le multiculturalisme est l'expérience humaine normale. En effet dans les sociétés contemporaines industrialisées et urbanisées, chaque homme, chaque femme, chaque enfant se meut dans des univers culturellement contrastés : celui de la famille, de la parenté, élargi parfois aux amis qui coexiste avec l'autre, segment d'un réseau international bureaucratiquement organisé dont fait partie l'école. Paul Bohannan a appelé ce système le « two-story » cultural system de la vie contemporaine.

Le témoignage de l'un des premiers anthropologues afroaméricains intégré dans une université blanche apporte un éclairage intéressant sur le caractère non linéaire de l'évolution historique et conceptuelle du multiculturalisme. La seconde guerre mondiale avait été présentée aux libéraux et aux radicaux comme une guerre contre le racisme et le fascisme Stocking (1968). L'anthropologie a joué alors un rôle important pour créer ce climat intellectuel. Boas avait préfacé Seligmann (1939) ; on avait décidé de lutter contre l'éducation réactionnaire dans l'armée, Bénédict et Weltfish (1947), l'éducation interculturelle était ressentie comme un besoin, Dubois (1943) ; Vickery et Cole (1943) ; Myrdal (1944). Entre 1946 et 1953, Saint Clair Drake enseigne la sociologie et l'anthropologie à Roosevelt College (Chicago) et aborde les problèmes de race franchement et abondamment sans susciter de gêne de la part de ses étudiants noirs et blancs (Saint Clair Drake, 1978). La situation changera avec le Maccarthysme. Il est important de souligner que la plupart des anthropologues, au lendemain de la seconde guerre mondiale pensaient que les étudiants seraient plus tolérants, les études comparatives menant, selon eux, à une réelle appréciation des différences si elles étaient accompagnées de contacts à statut égal impliquant des expériences partagées. L'intelligentsia noire pensait qu'un profond changement des attitudes et des comportements (y compris dans le Sud) était alors possible, Saint Clair Drake (1978).

LE CONCEPT DE CULTURE DANS L'ANTHROPOLOGIE CONTEMPORAINE

L'approfondissement et la diversification de la pensée anthropologique permettent de fonder le multiculturalisme sur des bases conceptuelles solides.

Le concept de culture, depuis la synthèse tentée par Kroeber et Kluckhohn en 1952, a été précisé par White (1959), par Anderson et Moore (1963) qui ont introduit le concept de « conditions d'adéquation » pour les critères retenus. E. Vermeersch a tenté de définir des critères intrinsèques de l'objet culturel en avançant le concept de « formes » emprunté aux sciences de la nature. Elles sont essentiellement fondées sur les facultés d'identification et de discrimination des individus, Vermeersch (1977). Or, celles-ci varient selon les cultures. Durkheim et Mauss (1903) ont montré que les facultés qui permettent de définir, de déduire ne sont pas innées, ne sont pas instituées par les seuls individus.

« La fonction classificatoire n'est pas le seul produit de l'activité individuelle; Elle vient en grande partie de la société dans laquelle on vit », écrivent-ils.

Du point de vue historique et philosophique, on peut alors retracer brièvement les étapes menant à la réflexion contemporaine sur le relativisme culturel. Kant a posé le théorème fondamental, à savoir que nous ne percevons pas le monde directement en lui-même. Notre connaissance de la réalité est conditionnée par des éléments a priori : les catégories et formes de l'intuition comme l'espace et le temps. Celles-ci n'ont pas leur source dans la réalité externe ; ce sont des caractéristiques de l'esprit humain. Par la suite, Durkheim va « socialiser » Kant, Gellner (1962). Les

Copyright © 2010 - Maurice Mauviel

formes a priori de Kant deviennent des représentations collectives dont l'origine ne doit pas être trouvée dans l'esprit en soi mais dans la société. « La société peut (seule) fournir à l'esprit des cadres qui s'appliquent à la totalité des êtres et qui permettent de la penser », écrit Durkheim (1912, pp. 633-634). L'implication pour ce qui est de la compréhension des autres cultures est claire : la pensée et le comportement ne peuvent être intelligibles qu'en terme des formes a priori qui les gouvernent, or les formes en tant que représentations collectives varient d'une société à l'autre.

La théorie anthropologique a connu d'autres développements importants notamment avec Geertz (1966) qui distingue les deux niveaux de déterminisme symbolique, d'une part, socio-économique d'autre part et Goodenough (1963, 1971), qui rejoint en partie l'analyse de Vermeersch. L'anthropologie peut, en un sens, être considérée comme une autobiographie avec la notion de contre-transfert, Devereux (1980) ou comme une méthode permettant au chercheur de découvrir, de rendre « visible » sa proche culture, Wagner (1981).

L'ANTHROPOLOGIE PSYCHOLOGIQUE - ÉTUDES RÉCENTES : PERSONNALITÉ/CULTURE

Cette subdiscipline intéresse tout spécialement l'éducation pluriculturelle. D'une part, elle met l'accent sur l'individu et rompt avec le concept abstrait et globalisant de culture peu opératoire. Ce sophisme culturel a été dénoncé notamment par Bidney (1937, 1944), par Hallowell (1945), lequel insistait déjà sur le fait que les « cultures » ne se rencontrent pas mais que ce sont des individus qui s'influencent réciproquement, par Devereux (1945). L'anthropologie psychologique s'attache au « pool culturel » individuel, à la façon dont il s'acquiert dans des sociétés différentes (enculturation) et dont il se modifie au contact d'une autre culture. Hsu (1972), Wallace (1961, 1972), Goodenough (1971), Schwartz et Mead (1961), Schwartz (1980).

Cole a montré que la psychologie étudie les processus cognitifs dans des situations contraignantes en utilisant des techniques « manipulatoires », l'anthropologie les étudie sous l'angle des contenus, dans leurs manifestations naturelles, par l'observation. Cole précise que l'anthropologie psychologique s'efforce de réaliser la synthèse des deux approches. Sur ce problème, on verra Hsu (1961, 1972), Campbell (1961), Spindler (1978).

L'anthropologie psychologique apporte à l'éducation des équipements conceptuels, des résultats de recherches, une méthode d'investigation et d'observation dans l'école sur les axes suivants : problèmes de perception et de cognition (socialisation comparée de la connaissance) ; processus d'enculturation de l'enfant dans des sociétés différentes ; problèmes d'ethnicité et de contacts de cultures.

Pour ce qui est des conséquences sur la formation des maîtres, on verra par exemple Aragon (1973), Jain et Cummings (1975) et Mauviel (1981).

Les études de perception sont avant tout comparatives. Dans le domaine classificatoire déjà évoqué avec Durkheim et Mauss, on verra, par exemple, Lévi Strauss (1962). Parmi les études les plus intéressantes, relevons celles concernant la perception des couleurs qui mettent en relief les universaux et les nuances culturelles notamment dans l'encodage linguistique, Bornstein (1973, 1975), Berlin et al. (1975), Witkowski et Brown (1977). Dans le domaine cognitif, retenons d'abord les études de psychologie génétique comparée recommandées par Piaget lui-même, Piaget (1966).

Cole et al. (1971) ont souligné l'importance du contexte culturel de l'apprentissage et réfuté la thèse du déficit culturel. Les études de socialisation ou d'enculturation ont connu un grand développement dans les deux dernières décennies notamment les études cross-culturelles (comparatives). Les pratiques d'élevage (child

Copyright © 2010 - Maurice Mauviel

rearing practices) apprennent davantage sur la différence culturelle que les exposés sur l'identité collective. Voir par exemple en langue française, l'étude sur la socialisation de l'enfant Wolof du Sénégal, Rabain (1979) — l'important est de comprendre comment on devient persan et non pas comment peut-on être persan. On verra notamment Whiting et Child (1953), Whiting et Whiting (1975), Hsu (1978), Mead (1978).

La thèse selon laquelle l'enculturation précoce jouerait un rôle essentiel dans l'élaboration spécifique des « messages culturels » individuels a été avancée par Hsu qui explique ainsi les différences culturelles fondamentales entre Japonais, Chinois, Indiens, Américains, Hsu (1971a, 1971b, 1975). Les attributs dominants des dyades dominantes (dyade père-mère, mère-fils, père-fils, etc.) du système de parenté détermineraient des modèles d'attitudes, de comportements, d'action... que l'enfant développerait dans les autres dyades puis hors du système de parenté.

MULTICULTURALISME (PLURALISME CULTUREL) ET COMMUNICATION INTERCULTURELLE

Parallèlement au multiculturalisme, s'est développée une discipline universitaire née à la jonction des mêmes disciplines et tout spécialement des études sur la culture et la communication à partir de 1965. Auparavant, les chercheurs en communication ne s'étaient pas intéressés au problème du comportement interpersonnel en situation de contact de cultures. La communication interculturelle a pour objet d'étudier scientifiquement les interactions verbales et non verbales qui se produisent lorsque des individus, appartenant à des cultures ou des subcultures différentes entrent en contact, Samovar et Porter (1976). Toutes les grandes universités des États-Unis, du Japon sont pourvues aujourd'hui de chaires de communication interculturelle — pour les concepts et l'historique de la constitution de cette discipline, voir Mauviel (1980).

Ajoutons enfin que la réflexion pédagogique française (et allemande jusqu'à la fin des années soixante) est restée attachée au concept traditionnel et humaniste de la culture. Celui-ci implique l'idée d'une hiérarchie dans les valeurs. Si l'on met en regard un certain nombre d'ouvrages rédigés entre 1960 et 1974 sur le thème éducation et culture, on se rend compte que le terme culture a un sens radicalement différent dans la littérature anglo-saxonne d'une part, dans la pédagogie française d'autre part. Pour une analyse exhaustive du concept de culture dans la tradition pédagogique française, on se reportera à l'article récent de Horner (1978). Selon un sociologue canadien, la langue française hésiterait à reconnaître à ce terme une signification précise — la logique de la langue serait ici en cause, Rocher (1968).

A. Thévenin (1980) est l'un des premiers éducateurs français à prendre une position nette à ce sujet bien qu'il reste imprégné de la tradition — en affirmant qu'il basera l'essentiel de ses analyses sur une définition d'ordre anthropologique de la culture. Lonergan (1979) précise que le concept anthropologique est universel et non normatif, qu'il ne privilégie pas d'emblée la civilisation occidentale **et ses élites** (nous soulignons). Il affirme même que le partisan du classicisme (comme s'il n'y en avait qu'un) n'est pas pluraliste. La base conceptuelle anthropologique ne rejette pas la culture classique, bien au contraire, mais elle insiste sur les cultures classiques d'Orient et d'Occident.

L'ÉLARGISSEMENT DU MULTICULTURALISME

Goodenough a émis l'idée que le multiculturalisme, dans le monde contemporain, était l'expérience humaine normale. L'anthro-pédagogie s'est particulièrement

Copyright © 2010 - Maurice Mauviel

préoccupée de l'échec scolaire, des abandons, de la difficulté à faire acquérir les savoir-faire et connaissances dans les couches sociales éloignées de celle à laquelle appartient le maître (mainstream culturel). L'anthropologie a notamment mis en évidence l'écart grandissant entre le milieu des enseignants et celui des enfants issus des classes populaires, des ethnies minoritaires, écart qui se creuse sans cesse dans les pays occidentaux. Afin de mieux connaître la culture, le milieu familial et social de l'enfant, on a élaboré une micro-ethnographie scolaire qui exige une observation-participation rigoureuse et unecertaine imagination ethnologique, Berreman (1968). L'ethnographie scolaire doit être holistique, comparative et s'inquiéter de la façon dont l'éducation est liée à la structure sociale locale et globale, à l'économie, au système politique, Ogbu (1978).

La macro-ethnographie scolaire prend appui sur l'ethnographie de l'anthropologie traditionnelle. L'ethnographe vit dans la communauté, apprend le parler local, utilise des moyens diversifiés d'investigation. Les méthodes de l'anthropologie visuelle permettent, par exemple, de rendre visibles des segments culturels dont on n'a guère conscience.

Plusieurs études d'ethnographie scolaire ont permis de souligner le fait que la culture (life-style) tend à renforcer les inégalités dans la structure économique et de classe de la société. Ainsi, une enquête menée dan un lotissement comportant près de 700 habitations de la banlieue sud de Londres a fait apparaître le rôle nouveau que les femmes de la néo-bourgeoisie moyenne jouent dans la réussite scolaire de leurs enfants, Cohen (1981). Cette culture féminine trouve ses sources dans les relations de proximité, dans les activités que les femmes entretiennent entre elles, Cohen (1977, 1978).

La façon d'élever les enfants de la collectivité (normes, valeurs, attitudes...) influence les modèles individuels. L'apprentissage des capacités et de la compétence chez les enfants est fortement liée à l'action collective des mères. Leur ambition envers leurs enfants s'accompagne d'un intérêt pour la pédagogie dispensée par les écoles du lotissement. Ces établissements, sous la pression des mères, s'orientent vers la pédagogie invisible, Bernstein (1975) : accent mis sur la créativité, la spontanéité, l'apprentissage lié au jeu... Les mères réussissent ainsi à manipuler l'école au profit des besoins de leurs enfants. L'école, en retour, manipule les parents. La culture qui sous-tend cette nouvelle strate sociale freine, en revanche, les progrès et la promotion des enfants appartenant aux classes laborieuses ou d'origine étrangère. Ce phénomène n'est pas particulier à ce lotissement et à la Grande-Bretagne. La composition des associations de parents ou de maîtres recrutés dans la classe moyenne a renforcé la communication à ce niveau entre l'école et les parents mais aussi écarté la participation des parents d'élèves des strates défavorisées par leur statut économique et social, voire ethnique. Cohen (1979) ; Rosen (1977).

L'anthropologie apporte des éléments importants pour réfuter l'hypothèse du « déficit culturel » de ces couches sociales. On a, pendant un certain temps, avancé l'idée selon laquelle les enfants appartenant aux classes laborieuses, aux minorités ethniques souffraient d'un déficit linguistique, cognitif et motivationnel dû à la « pauvreté » de la culture familiale. Ainsi a-t-on pu mettre en place des enseignements dits de compensation qui allaient jusqu'aux interventions dans la famille, pour suppléer la mère par exemple. L'hypothèse de l'enseignement de compensation continue de faire des ravages sous des formes diverses. Pour la critique de ces hypothèses, Baratz et Baratz (1970) ; Ogbu (1979) ; Valentine (1971) ; Forquin (1979) ; Spradley (1972) ; Lee et Gropper (1974).

Lee et Gropper montrent par exemple, à partir d'une étude sur la culture liée aux rôles masculins et féminins, que les différences d'ordre cognitif se distinguent selon les contextes. Rappelant les résultats de Cole au Libéria, les auteurs soulignent que des groupes culturels ou sociaux différents disposent d'un capital de savoir-faire

Copyright © 2010 - Maurice Mauviel

et de capacités équivalent et que la différence réelle tient au fait que certains sont mis à contribution et d'autres non selon les situations. D'autre part, les groupes culturels diffèrent aussi par les stimuli qui déclenchent ces capacités. Les conséquences pour l'éducation interculturelle sont évidemment de taille. Si le déficit réfère à une interaction entre une situation spécifique et un comportement spécifique qui ne s'y ajuste pas, le problème pour le maître consistera à identifier les conditions qui peuvent faire apparaître les capacités cognitives et la motivation, à en créer les conditions dans la classe, à faciliter par la suite le transfert de ces capacités et savoir-faire dans un éventail large et représentatif (Lee et Gropper) — la prise en compte des situations et des interactions devient alors très importante.

Le modèle du déficit culturel a souvent été remplacé, au moins formellement, par celui de la différence. Celui-ci satisfait davantage l'esprit mais il a tendance à glisser, dans les faits, vers le premier. Spradley en a fait la critique en soulignant combien les tests, la sélection des données, les critères choisis pour mesurer les performances, le background culturel du maître... sont enracinés dans les valeurs culturelles de la classe moyenne dominante. J. Aragon a pu, sous forme de boutade, parler de maîtres culturellement déficients s'efforçant d'enseigner à des enfants culturellement différents, Stent (1973). Les programmes scolaires mis en place visent en fait à faire acquérir aux enfants des classes laborieuses ou des minorités les compétences de la classe moyenne, ce qui ne va pas de soi, Ogbu (1979).

Les compétences ne peuvent s'expliquer seulement en termes d'acquisition. Les groupes sociaux n'ont pas le même accès aux rôles politiques, sociaux et professionnels requérant des compétences langagières, cognitives et motivationnelles semblables. Les groupes dominants et les groupes dominés mettraient en œuvre des pratiques différentes pour élever leurs enfants, accordées à la transmission de leurs compétences respectives, Ogbu (1979).

L'ethnocentrisme qui imprègne le système éducatif occidental ne concerne donc pas seulement les enfants des minorités ethniques, des travailleurs migrants (Burakumin au Japon, Noirs, Indiens, Chicanos aux USA...) mais des strates sociales laborieuses. L'anthropologie de l'éducation et dans l'éducation a d'ores et déjà fait progresser notablement l'approche de ce problème.

Maurice MAUVIEL,
C.E.F.I.L., Paris

Bibliographie

ANDERSON (A. R.) et MOORE (O. K.), 1963. — Towards a formal analysis of cultural objects, **Boston studies in the philosophy of science**, Dordrecht, Reidel.

ARAGON (J.), 1973. — An impediment to cultural pluralism : culturally deficient educators attempting to teach culturally different children, *in* STENT (M.) et al. : **Cultural pluralism in Education**, Prentice Hall, inc. Englewood Cliffs, N. J.

BARATZ (S. S.) et BARATZ (J. C.), 1970. — Early childhood intervention : the social-science base of institutional racism, **Harvard Educational Review**, 40.

BEALS, 1952. — Acculturation, *in* **Anthropology Today**, Kroeber éd., the University of Chicago Press.

BENEDICT (R. F.) and WELTFISH (G.), 1947. — **The Races of Mankind**, *in* Race, Science and Politics, New York, Viking.

BERLIN (B.) et BERLIN (E. A.), 1975. — Aguaruna Color Categories, **American Ethnologist**, 2.

BERREMAN (G. D.). — Ethnography and product, *in* **Introduction to Cultural Anthropology**, Boston, Houghton Mifflin.

BIDNEY (D.), 1937. — Theory and Practice, **University of Toronto Quaterly**, 7.

BIDNEY (D.), 1944. — The Concept of Culture and Some Cultural Fallacies, **American Anthropologist**, 46.

BERNSTEIN (B.), 1975. — **Class, Codes and Control**, Vol. 3, London, Routledge.

Copyright © 2010 - Maurice Mauviel

BORNSTEIN (M. H.), 1973. – The psychological Component of Cultural Difference in Color Naming and illusion susceptibility, **Behavior Science**, notes 8.

BORNSTEIN (M. H.), 1975. – The influence of Visual Perception on Culture, **American Anthropologist**, 77.

BRAMELD (T.) et SULLIVAN (E. B.), 1961. – Anthropology and Education, **Review of Educational Research**, Vol. 31, n° 1.

BRAMELD (T. B.), 1957. – **Cultural Foundations of Education** : An interdisciplinary exploration, New York, Harper and Brothers.

BURGER (H.), 1968. – **Ethno-Pedagogy**, Southwestern Cooperative Educational Laboratory, Albuquerque, Nouveau Mexique.

BUSCHNAN (G.), 1910. – **Ilustrierte Völkerkunde**, Stuttgart, Strecker.

CAMPBELL (D. T.), 1961. – The Mutual Methodological Relevance on Anthropology and Psychology, *in* HSU (1961-1972).

CHILCOTE et al., 1968. – **Readings in the Socio-Cultural Foundations of Education**, Belmont, Calif. : Wadsworth Publishing Company.

COHEN (G.), 1981. – Culture and Educational Achievement, **Harvard Educational Review**, Vol. 51, n° 2, mai.

COHEN (G.), 1977. – Absent husbands in spiraliste familie, **Journal of Marriage and the Family**, 39.

COHEN (G.), 1978. – Womens's solidarity and the preservation of privilege, *in* P. CAPLAN et I. BUJRA (éd.), **Women united, Women divided**, London : Tavistock.

COLE et al., 1971. – **The cultural context of learning and thinthing**, Methuen, Londres.

DEVEREUX (G.), 1945. – **Fondements logiques des études de culture et personnalité**.

DEVEREUX (G.), 1978. – **De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement**, Flammarion, Paris, Ed. originale anglaise, 1967.

DUBOIS (R. D.), 1943. – **Get together Americans**, New York, Harper and Row.

DURKHEIM (E.) et MAUSS (M.), 1903. – De quelques formes primitives de classification, **L'année sociologique**.

DURKHEIM (E.), 1960. – **Les formes élémentaires de la vie religieuse**, Paris, PUF, 1912 (1re édition).

FORQUIN (J. C.), 1979. – La sociologie des inégalités d'éducation ; principales orientations, principaux résultats depuis 1965, **Revue française de pédagogie**, n° 49, pp. 87-89.

GEERTZ (C.), 1956. – The impact of the concept of culture on the concept of man, *in* **New Views of the Nature of Man**, Ed. J. Platt, University of Chicago Press.

GELLNER (E.), 1962. – Concepts and Society, **Transactions of the Fifth World Congress of Sociology**, 1.

GLAZER (N.) et MOYNIHAN (D. P.), 1963. – **Beyond the Melting Pot**, MIT Press, 2e édition, 1970.

GLENN (E.), 1981. – **Man Man and Mankind : conflict and communication between cultures**, Ablex Publishing. Cité par Otto Klineberg, Le Courrier de l'Unesco, juillet 1982.

GOODENOUGH (W. H.), 1963. – **Cooperation in change**, New York, Russel Serge Foundation.

GOODENOUGH (W. H.), 1971. – **Culture Language and Society**, 2e édition, 1981, Benjamin Cummings Publishing Company, Inc., Californie.

GORDON (M. H.), 1964. – **Assimilation in american life**, Oxford University Press.

GREENBAUM (W.), 1974. – American in Search of a New Ideal : an Essay on the Rise of Pluralisme, **Harvard Educational Review**, Vol. 44, n° 3, août 1974.

GRUBER (F. C.), 1961. – **Anthropology and Education**, Philadelphia University of Pennsylvania Press.

HALLOWELL (A. J.), 1945. – Sociopsychological Aspects of Acculturation, *in* LINTON R., **The science of man in the world crisis**, Columbia University Press, New York, 1947.

HENRY (J.), 1965. – **Culture against man**, New York, Vintage Books.

HENRY (J.), 1960. – A cross-cultural outline of education, **Current anthropology**.

HERSKOVITS (M. J.), 1972. – **Cultural Relativism**, Random House, New York.

HERSKOVITS (M. J.), 1928. – **The american Negro**, New York, Knopf.

HERSKOVITS (M. J.), 1930. – **The Negro in the New World**, American Anthropologiste, 32 (1), New York.

HERSKOVITS (M. J.), 1948. – **Man and his works**, New York, Alfred A. Knopf.

HEWET (E. L.), 1904, 1905. – **American Anthropologist**.

HORNER (W.), 1978. – L'évolution de la notion de culture dans la pédagogie française, **Paedagogica Historica**, XVII/2.

HSU (F. L. K.), 1971 a. – Psychosocial Homeostasis and jen : conceptual tools for advancing psychological anthropology, **American Anthropologist** 73.

HSU (F. L. K.), 1971 b. – **Kinship and Culture**, F. L. K. HSU éd., Chicago, Aldine.

HSU (F. L. K.), 1972. – **Psychological Anthropology**, Behavioral Science, The Dorse Pess, In. F. L. K. HSU édit., Cambridge, Mass. (1961, 1re éd.).

Copyright © 2010 - Maurice Mauviel

HSU (F. L. K.), 1973. – Prejudice and its intellectual effect in american anthropology. **American Anthropologist**, 75 (1).

HSU (F. L. K.), 1976. – **Iemoto, the heart of Japan**. John Wiley, New York.

HSU (F. L. K.), 1977. – Intercultural Understanding : genuine and spurious. **Anthropology and Education Quaterly**, Vol. VIII, n° 4.

HSU (F. L. K.), 1980. – Passage uo inderstanding, *in* Spindler éd., 1980.

JAIN (N. C.) et CUMMINGS (R. L.), 1975. – Proceedings of the conference on intercultural communication and teacher education, Milwaukee University.

KIMBALL (S. T.), 1974. – **Culture and the Educative Process**, Teacher College Press, Columbia University, New York.

KLUCKHOHN (C.), 1957. – Culture, Values and Education. **Bulletin of the Research Institute of Comparative Education and Culture**, 1 : 44.61.

KLUCKHOHN (C.), 1962. – **Culture and Behavior**. New York, the Free Press.

LEE (P. C.) et GROPPER (N. C.), 1974. – Sex-role culture and educational practice, **Harvard Educational Review**, Vol. 44, n° 3.

LEVI-STRAUSS (C.), 1962. – **La pensée sauvage**. Paris, Plon.

LONERGAN (B.), 1978. – **Pour une méthode en théologie**. Fides, traduction de : Method in theology, Darton, 1972.

MAC DERMOTT (R. P.), 1974. – Achieving School Failure : an anthropological approach to illiteracy and social stratification, *in* **Ed. and Cult. Process**, ed. G. D. Spindler, Holt, New York, 1974.

MALINOWSKI (B.), 1929. – Practical Anthropology, **Africa II**.

MAUVIEL (M.). – **La communication interculturelle** : constitution d'une nouvelle discipline. Colloque Unesco, Phénomènes d'acculturation et de déculturation dans le monde contemporain, Paris, Nov. 1980.

MAUVIEL (M.). – Propositions pour la formation interculturelle des enseignants et des administrateurs scolaires. Communication fait à la **2e conférence internationale**, Langue et Cité, Bakou, Azerbaïdjan, mai 1981.

MEAD (M.), 1979. – The uses of Anthropology in World War II and After, *in* **The uses of Anthropology**. Walter Goldschmidt éd., pp. 145-155, Special publication of the American Anthropological Association n° 11, Washington DC.

MEAD (M.), 1980. – The evocation of psychologically relevant responses in Ethnological Field Work, *in* Spindler 1980 (1re édition, 1978).

MONTAGU (A.), 1958. – **Education and Human relations**. New York, Grove Press.

MYRDAL (G.), 1944. – **An American Dilemma**. New York, Harper and Row.

NOVAK (M.), 1971. – **The rise of the unmeltable ethnics**, New York, Mac Millan.

OGBU (J. U.), 1978. – **Minority Education and Caste**. The american system in cross-cultural perspective, Academic Press, New York.

OGBU (J. U.), 1979. – On the socialization of competence. **Anthropology and Education quaterly**, Vol. X, n° 1.

ORTIZ (F.), 1940. – **Contrapunteo del tobaco y el azucar**. La Havane, J. Montero.

PIAGET (J.), 1966. – Nécessité et signification des recherches comparatives en psychologie génétique, **Journal International de Psychologie**, n° 1.

RABAIN (J.), 1979. – **L'enfant du lignage**, Payot, Paris.

ROCHER (G.), 1968. – **Introduction à la sociologie générale**. I : l'action sociale, Le Seuil, Paris.

ROSEN (D. M.), 1977. – Multi-cultural education : an anthropological perspective. **Anthropology and Education quaterly**, Vol. III, n° 4.

Saint Clair DRAKE, 1978. – Reflections on Anthropology and the black experience. **Anthropology and Education quaterly**, Vol. IX.

SAMOVAR (L.) et PORTER, 1976. – Intercultural communication, a reader (2e édit.), Wadsworth, Belmont, California.

SCHRAG (P.), 1970. – **The decline of the Wasp**. New York, Simon and Shuster.

SCHWARTZ (T.) et MEAD (M.), 1961. – Micro- and macro-cultural models for cultural evolution, **Anthropological Linguistics**, 3.

SCHWARTZ (T.), 1980. – Where is the culture : Personality as the distributive locus of culture, *in* **the Making of Psychological Anthropology**, éd. G. D. Spindler, University of California Press, 1980.

SELIGMANN (H. J.), 1939. – **Race against man**. New York, Putnam's.

SPINDLER (G. D.), 1946. – Anthropology may be the answer, **Journal of Education**, n° 129.

SPINDLER (G. D.), 1978. – Concluding remarks in Spindler (éd.) 1980 : **the Making of psychological Anthropology**, University of California Press (2e édition).

Copyright © 2010 - Maurice Mauviel

SPINDLER (G. D.), 1974. – **Education and cultural process**, Holt.

STOCKING (G. W.), 1968. – Race, culture and evolution essay, *in* **the History of Anthropology**, New York, Free Press.

THEVENIN (A.), 1980. – **Enseigner les différences**, Études Vivantes, Paris, Montréal.

VALENTINE (C. A.), 1971. – Deficit, difference and bicultural models of Afro-american Behavior. **Harvard Educational Review**, 41.

VERMEERSCH (E.), 1977. – An analysis of the concept of culture. **The Concept and Dynamics of Culture**, B. Bernardi (éd.), Mouton, La Haye.

VICKERY (W. E.) et COLE (S. G.), 1943. – Intercultural Education, *in* **American Schools** : proposed objectives and methods, New York, Harper and Row.

WAGNER (R.), 1981. – **The Invention of Culture**, University of Chicago Press.

WALLACE (A. F. C.), 1961. – **Culture and Personality**, New York, Random House.

WALLACE (A. F. C.), 1972. – Mental Illnes, Biology and Culture, *in* **Psychological Anthropology**, HSU, 1972.

WHITE (L. A.), 1959. – The concept of culture, **American Anthropologist**, 61.

WHITING (J. W. M.) et CHILD, 1953. – **Child training and personality**, New Haven, Yale University Press.

WHITING (B. B.) et WHITING (J. W. M.), 1975. – **Children of six cultures** : a psycho-cultural analysis, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

WITKOWSKI (S. R.) et BROWN (C. H.), 1977. – An explanation of Color Nomenclature Universals. **American Anthropologist**, 71.

Copyright © 2010 - Maurice Mauviel