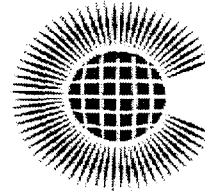


CLT-99/CONF.601/CPL-7
Paris, janvier 1999
Original anglais



Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture



Secrétariat des pays du Commonwealth

Colloque

VERS UN PLURALISME CONSTRUCTIF

(Siège de l'UNESCO, Paris, 28-30 janvier 1999)

Contribution au débat "L'Etat et une vision positive du pluralisme"

LE MULTICULTURALISME, L'EDUCATION ET L'ETAT : PERSPECTIVES ANTHROPOLOGIQUES

E. Liza Cerroni-Long

Présidente, Commission de l'UISAE sur les relations interethniques
Professeur d'anthropologie, Eastern Michigan University

(CLT-99/CONF.601/CLD.3)

Les termes employés et la présentation des contenus dans le présent document ne reflètent pas l'expression d'une quelconque opinion du Secrétariat de l'UNESCO concernant le statut légal d'un quelconque pays, territoire, ville, zone ou de ses autorités, ou les délimitations de ses frontières. L'auteur est seul responsable du choix et de la présentation du contenu de ce document et des opinions qui y sont exprimées, qui ne reflètent pas nécessairement les vues de l'UNESCO et n'engagent pas l'Organisation.

L'impact du multiculturalisme

"La relation entre ethnicité et nationalisme d'une part, et démocratie, d'autre part, est l'un des plus grands problèmes de notre époque" (Plattner 1998 : 161) ; le multiculturalisme, défini comme correspondant à la reconnaissance du fait que la variation intraculturelle, en général, et l'ethnicité, en particulier, exercent une influence majeure sur le gouvernement démocratique, concerne directement cette question.

L'hétérogénéité culturelle n'est certes pas un phénomène nouveau, mais d'aucuns ont fait valoir que le type d'hétérogénéité décrit dans le contexte du multiculturalisme est directement issu des circonstances historiques créées par l'expansion mondiale du capitalisme d'une part, et la mise en œuvre de plus en plus fréquente de principes démocratiques de gouvernement, d'autre part (par exemple, Glazer 1975, Moynihan 1993). Selon cet argument, le multiculturalisme est favorisé par trois grandes tendances sociales : (1) les changements dans l'organisation économique mondiale, qui déclenchent des mouvements de migrations massifs en réponse à l'évolution des perspectives d'emplois, (2) la formidable expansion des moyens de transport et de communications, qui facilitent grandement la circulation de par le monde des populations et des informations, et (3) l'attention croissante portée aux droits de l'homme, qui se traduit par la formation d'une série de groupes culturels exigeant reconnaissance sociale et protection politique (Goldberg 1994, Gordon et Newfield 1996).

Ces différentes tendances, dont il est peu probable qu'elles s'atténuent dans un proche avenir, jouent à l'évidence un rôle majeur, en favorisant et en mettant en relief la diversité. Toutefois, un certain nombre de chercheurs en sciences sociales (dont beaucoup ont une formation d'anthropologues) font depuis longtemps remarquer que la gestion de l'hétérogénéité culturelle préoccupe les dirigeants politiques depuis la formation des premiers grands Etats, il y a un de cela plus de cinq mille ans (Bodley 1994, Carneiro 1970, Harris 1989, Smith 1981 ; 1986, Walzer 1997). De ce point de vue, le multiculturalisme n'est assimilé à un phénomène nouveau que du fait des "œillères" idéologiques particulières mises en place par le nationalisme occidental moderne. En greffant des représentations romantiques de ce devait être un "volk" sur les visions du Siècle des Lumières de la manière dont la société civile devait fonctionner, cette idéologie a fini par créer, soit l'hypothèse d'une homogénéité culturelle fictive (Anderson 1983), soit la nécessité de "construire une nation" par le biais d'efforts très peu démocratiques - et tout à fait vains - d'acculturation de masse (Fox 1990, Toland 1993).

Ces différentes tentatives ont revêtu une importance particulière dans deux types d'Etats modernes : ceux qui ont repris le gouvernement d'un empire éloigné - comme l'Union soviétique - et ceux issus d'un processus d'invasion territoriale, d'annexion militaire et d'immigration massive - comme l'Australie ou les Etats-Unis, par exemple. C'est dans ce contexte que l'on trouve l'application politique la plus rigide de la théorie de la modernisation et l'erreur qu'elle renferme : l'illusion que l'ethnicité, en tant que forme "d'attachement primordial", sera rapidement et facilement remplacée par la citoyenneté, assimilée à la fierté d'appartenir à une société civile nombreuse, moderne, complexe. Les évolutions historiques récentes, ainsi que les tendances actuelles, révèlent l'ampleur de cette erreur, et indiquent clairement qu'elle est née d'une méconnaissance de la corrélation entre culture et ethnicité (voir Cerroni-Long 1986).

Culture et multiculturalisme

Même si elle reste largement mal comprise et souvent utilisée à mauvais escient, la notion anthropologique de culture a eu une influence majeure sur les conceptions actuelles du comportement humain. Jusqu'à un certain point, l'attention même portée à la question du multiculturalisme tient de l'influence omniprésente de ce que l'on a appelé le "paradigme culturel" (Goldschmidt 1985). A cet égard, il est ironique de constater que, sous l'influence du postmodernisme, certains anthropologues ont récemment mis en question la définition fondamentale donnée par leur discipline de la culture, juste à un moment où elle est de plus en plus acceptée et utilisée, quoique superficiellement, au niveau populaire. Heureusement, toutefois, le postmodernisme est de plus en plus assimilé à phénomène auto-limitant, à un épisode de nihilisme du tournant du siècle dont le principal héritage n'aura peut-être été que d'avoir contribué à reconfigurer les limites et les approches de la discipline.

Dans le cas de l'anthropologie, l'attention portée par le postmodernisme aux questions de variation intraculturelle, d'une part, et à l'activité culturelle, d'autre part, tout en donnant naissance au domaine des "études culturelles" (lequel semble en concurrence directe avec l'anthropologie socioculturelle), a peut-être en réalité planté le décor d'évolutions théoriques de grande importance. L'une d'entre elles concerne la clarification de la question de "l'appartenance culturelle", s'agissant particulièrement de la diversité sous-culturelle et ethnique (Cerroni-Long 1995). Mais cette clarification exige une définition plus précise de ce qu'est la culture, et de la manière dont elle est exprimée, transmise, entretenue et modifiée. En d'autres termes, à présent qu'il existe un consensus presque général sur le fait que la culture est constituée à la fois de "schémas de comportement" et de "schémas pour les comportements", et que ces schémas sont perpétués même dans les situations où les membres d'une culture donnée ont été intégrés à une autre culture, les anthropologues doivent encore faire la part des mécanismes qui assurent la continuité culturelle et, surtout, des stratégies d'apaisement des conflits entre différents groupes culturels liés les uns aux autres dans un cadre social commun.

Une première étape en ce sens suppose une meilleure compréhension de la dimension politique de l'appartenance culturelle. A cette fin, il ne s'agit pas simplement de reconnaître que la souveraineté est une composante typique de l'organisation culturelle. Il convient également de se livrer à une analyse de l'incidence régulière que peuvent avoir les différences d'accès au pouvoir politique sur l'organisation hiérarchique des groupes ethniques et sous-culturels dans un cadre démocratique. Cette analyse révèle que le multiculturalisme définit généralement des structures politiques multi-ethniques mais caractérisées par l'hégémonie d'une seule culture. Ainsi, le multiculturalisme doit toujours être évalué en référence à son contexte culturel. Encore une fois, il faut pour cela avoir une compréhension plus précise des mécanismes par lesquels les divers facteurs à l'origine de cet ensemble complexe de contraintes comportementales que nous appelons "culture" se traduisent en formes spécifiques d'action individuelle (voir Cerroni-Long 1997).

Cette compréhension peut effectivement mener à une "insertion de la "culture" dans le multiculturalisme" (Wadi et Khan 1997), et c'est uniquement en regardant ce dernier au travers du prisme de la culture que l'expertise anthropologique pourra être mise au service des débats actuels sur la diversité. En particulier, on pourrait ainsi plus facilement appliquer les perspectives anthropologiques au développement de l'éducation multiculturelle, un domaine en croissance rapide d'intervention pédagogique qui, pour l'heure, semble marqué essentiellement par l'inégalité des approches adoptées.

L'éducation multiculturelle interprétations actuelles

Dans la mesure où l'Etat-nation moderne "tire son contenu et son inspiration du type "populaire" de l'ethnie" et qu'il a, en fait, pris exemple sur la manière dont certaines nations européennes "ont été bâties autour d'axes ethniques forts, cohésifs" (Smith 1986 : 2), son administration n'est généralement pas caractérisée par le pluralisme culturel. Ceci n'a rien de surprenant, étant donné que la question de l'hégémonie culturelle est inextricablement liée au processus d'édification de la nation, mais cette situation comporte un certain nombre de conséquences graves, au vu du fait que la dissonance culturelle au sein d'entités politiques hiérarchiques, centralisées, déclenche un puissant processus centrifuge. Ce dernier mène souvent à l'auto-ségrégation des groupes et à des mouvements de sécession, deux phénomènes de plus en plus fréquents de par le monde, amplifiés d'autant plus par une réduction du pouvoir coercitif des gouvernements d'Etat, auquel le contrôle de leurs ressources échappent en raison de la mondialisation économique.

Pour tenter de faire échec au type de conflit interne qui mène au séparatisme, certains Etats ont mis en œuvre une "politique officielle de multiculturalisme", visant à protéger l'intégrité culturelle de tous les groupes ethniques dont ils sont constitués, tout en les intégrant à un tissu social aussi souple que possible. L'exemple le plus connu d'une telle démarche est peut-être celui du Canada, inaugurée en octobre 1971 par celui qui était alors Premier ministre, M. Trudeau et codifiée par l'adoption de la Loi sur le multiculturalisme (Projet de loi C-93) en juillet 1988. Toutefois, les innovations de ce type s'inscrivent généralement dans une tradition où l'hégémonie culturelle et la forte doctrine assimilatrice qui s'en est dégagée ont joué un rôle crucial dans la définition de la citoyenneté. Par conséquent, les politiques multiculturelles font apparaître une stratégie d'accommodation, visant à désamorcer le conflit en portant l'attention des populations non dominantes sur les questions d'identité culturelle, plutôt que sur les réalités actuelles de l'inégalité socio-politique.

C'est lorsque l'on s'intéresse à son impact sur l'éducation que les ambiguïtés de la politique du multiculturalisme ressortent le plus clairement. Les résultats d'une récente étude internationale commanditée par la Commission de l'UISAE sur les relations interethniques (COER) sur "le rôle de l'anthropologie dans l'éducation multiculturelle" font état d'une situation très confuse (Cerroni-Long 1998). Tout d'abord et comme on pouvait s'y attendre, compte tenu de ce qui a été avancé ci-dessus, il n'existe pas de consensus sur ce qu'est l'éducation multiculturelle, sur la manière dont il convient de la mettre en œuvre et sur les résultats qu'il convient d'en attendre. En fait, le terme même d' "éducation multiculturelle" n'est pas utilisé ou compris partout de la même manière. On parle aussi d'éducation "interculturelle", "multinationale", "pluraliste", "interraciale", "ethnique", et "à l'intention des minorités", ce qui montre que la diversité ne fait pas l'objet d'une définition uniforme. Ceci est lié au deuxième point mis en évidence par cette même étude : les circonstances historiques donnant lieu à l'hétérogénéité dans un contexte culturel donné exercent une puissante influence sur la définition de la diversité. Enfin, l'enquête montre aussi clairement que, d'une manière générale, l'anthropologie n'a pour l'instant joué qu'un rôle très marginal dans le développement de l'éducation multiculturelle.

Dans l'ensemble, les interprétations actuelles de l'éducation multiculturelle font intervenir deux types d'approches différentes : celle dite "managériale" et la "thérapeutique". L'approche managériale, qui comporte une forte composante linguistique, vise à encourager l'acquisition d'aptitudes, ou de compétences, susceptibles de servir au niveau interpersonnel pour éviter les malentendus ou désamorcer le conflit issu de différences culturelles, ethniques ou sous-culturelles. Il s'agit d'une approche généralement axée sur les modes de

communication, et le plus souvent mise en œuvre dans le cadre de programmes courts mais intensifs de formation. Elle attire surtout des apprenants adultes dont la situation professionnelle suppose une exposition à des interactions transculturelles ; c'est l'approche privilégiée dans le monde de l'entreprise. La conception anthropologique de la culture est ici adoptée à son niveau le plus superficiel : la culture est principalement un ethos, une série de valeurs et de croyances qui se traduisent par des schémas caractéristiques de communication. Cette approche suppose qu'une fois ces schémas appris, comme une langue étrangère, les différences peuvent être "gérées" et entrer en conflit. L'approche "thérapeutique" par contre est plus complexe, et sa mise en œuvre peut se faire selon deux modèles différents. Le premier s'articule autour du concept des droits individuels et définit l'éducation multiculturelle comme un moyen d'apaiser les attitudes discriminatoires en donnant à tous les membres d'une société la même quantité de "liberté culturelle" (James 1995 : 16), en d'autres termes, la possibilité de définir eux-mêmes leur identité personnelle et de l'exprimer socialement avec la protection de garanties. Le second modèle est axé plutôt sur l'importance de l'identité de groupe, et propose d'apaiser les conflits en renforçant le "prestige culturel" de tous les groupes, dans l'espoir qu'un solide sentiment d'amour-propre se traduira par plus d'harmonie entre les gens et entre les groupes (voir Nieto 1992). Aucun de ces deux modèles n'approfondit la vision anthropologique de la culture, au-delà du fait qu'ils identifient l'appartenance culturelle à l'expression performative et qu'ils soulignent - de manière plutôt peu critique - le rôle de la culture dans la formation de "l'identité de groupe" par une allégeance à une forme quelconque d'héritage culturel abstrait.

Pour l'instant, la plupart des programmes d'éducation multiculturelle en milieu scolaire semblent reposer sur diverses variantes de l'approche "thérapeutique". C'est ainsi que le multiculturalisme a rapidement été mis en corrélation avec des questions d'équité, de sensibilisation et de politique identitaire. Il n'est donc peut-être pas surprenant que certains de ces programmes aient été accusés par divers critiques d'être anti-pédagogiques et de semer la discorde. A vrai dire, dans le contexte américain - où ces tendances ont peut-être atteint des expressions extrêmes - on assiste depuis des années à un vaste débat sur les mérites et démérites de l'éducation multiculturelle, débat que l'on a qualifié du terme générique de "guerres de culture" (voir Hunter 1991), et la notion de "correction politique" - au sens d'une allégeance rigide à l'orthodoxie des "droits culturels" - est désormais une épithète qui déchaîne les passions.

Education multiculturelle et postmodernisme

Bien qu'assez différentes l'une de l'autre, les approches "managériale" et "thérapeutique" de l'éducation ont en commun l'attention qu'elles portent toutes deux à la dimension individuelle du multiculturalisme, que ce soit en termes de la gestion stratégique de la diversité, ou de la perception de l'appartenance au groupe. Cette attention semble clairement liée au souci de l'identité personnelle caractéristique des sociétés "postmodernes", c'est-à-dire, des sociétés où le capitalisme est entré dans une nouvelle phase de développement, défini par la dispersion transnationale du travail et du capital, et la dissémination du consumérisme de masse. Dans ces contextes - qui se multiplient rapidement - les traditions locales se retrouvent constamment bouleversées, le social privatisé, de telle sorte que le sentiment identitaire ne peut souvent se construire que sur la base de pratiques de consommation mondialisées.

Par conséquent, le "zeitgeist" qui se dégage de la condition postmoderne est caractérisé par une soif de reconnaissance personnelle, de même que par une certaine dilution de l'allégeance sociale ; l'ancien Premier ministre britannique, Mme Margaret Thatcher avait pour habitude de dire qu'"il n'y a pas de sociétés, il n'y a que des individus" (voir Habermas 1994).

Evidemment, dans le cadre du multiculturalisme mis de l'avant dans ces contextes, l'appartenance culturelle est considérée comme une question de choix, et tout type d'appartenance au groupe est assimilé à une source de diversité, susceptible de nécessiter la protection de l'égalité des droits et l'éloge de l'unicité. Ainsi, dans la société américaine, par exemple, l'appartenance à un groupe ethnique est souvent considérée comme une "option" identitaire (Waters 1990), et l'éducation multiculturelle a été appliquée aux aspects de la diversité liés non seulement à l'origine ethnique, mais aussi aux différences de sexe, d'âge, de religions, de condition économique, de préférences sexuelles, de validité physique et de "modes de vie" (voir Schuman et Olufs 1995).

Une telle approche est semée d'embûches. Pour commencer, elle crée une confusion énorme quant aux acquisitions de l'appartenance culturelle, à la relation entre culture et ethnicité, aux dimensions de la diversité intraculturelle et intra-ethnique, et à la dynamique des relations entre les groupes. De plus, elle finit par faire de l'éducation multiculturelle un véhicule d'affirmation de leurs droits pour les "groupes d'intérêts" - une entreprise légaliste et moraliste - plutôt que l'instrument d'une meilleure compréhension du processus par lequel les différences culturelles influent sur le comportement. Ainsi, il a été fait valoir que le multiculturalisme américain était "un mot de code pour permettre aux minorités de revendiquer une reconnaissance séparée dans les universités et autres institutions culturelles" ; par conséquent : "La culture pour les multiculturalistes, ... désigne essentiellement les identités sociales collectives engagées dans des combats pour l'égalité sociale" (Turner 1994 : 407). Dans cette perspective, l'éducation multiculturelle américaine a donné lieu à des débats sans fin sur le contenu textuel des programmes d'enseignement scolaires, devenus l'"espace contesté" aujourd'hui revendiqué par des groupes qui n'étaient pas représentés auparavant.

Ainsi, dans les sociétés postmodernes, le multiculturalisme a politisé et banalisé le concept de culture, de plus en plus assimilé à "la jouissance du dernier sujet consumériste capitaliste, s'amusant avec les nouvelles possibilités grisantes de création que le monde toujours plus important de produits semble offrir" (Turner 1994 : 419). De ce point de vue, qui rejette les aspects attributifs de l'appartenance culturelle ou ethnique, les aspirations à l'autodétermination de diverses populations victimes de l'expansion coloniale peuvent aisément être mal comprises. Plus important encore, l'expression comportementale de la diversité culturelle ou ethnique en vient à être définie comme une affirmation volontaire d'appartenance, de telle sorte que le conflit entre les groupes qu'elle déclenche peut être imputé à l'"activisme culturel" supposé des membres du groupe.

Donner à l'éducation multiculturelle une perspective anthropologique pourrait utilement contribuer à corriger ces tendances, en apparence contraires au but recherché. Toutefois, il ne faut pas oublier non plus que le "zeitgeist" postmoderne met en question l'utilité, voire la légitimité, des approches pédagogiques visant à donner aux étudiants des outils d'émancipation intellectuelle. En d'autres termes, le fait que certaines applications de l'éducation multiculturelle semblent renforcer, et non atténuer, l'aliénation individuelle, l'éclatement intraculturel et le conflit interculturel, n'est peut-être pas entièrement fortuit. Le nihilisme postmoderne réfute la possibilité de toute posture extraculturelle ; ainsi, il ne reconnaît aucune stratégie pédagogique susceptible d'encourager, soit la réflexion critique personnelle, soit l'adoption de principes universalistes à la base d'un dialogue interculturel significatif.

Les interprétations actuelles de l'éducation multiculturelle, par conséquent, doivent être rattachées, en partie du moins, aux prémisses anti-universalistes du postmodernisme - tel que révélé, par exemple, dans sa critique de la science - et, par ailleurs, à l'importance croissante

donnée par la pédagogie à l'instruction par rapport à l'éducation. Ces deux tendances reflètent le refus caractéristique du postmodernisme du rôle émancipateur de la rationalité, mais elles sont aussi particulièrement adaptées dans un monde où les "méthodes anciennes du contrôle hiérarchique doivent être remplacées par une gestion plus souple des ressources humaines" (Ashley 1997 : 75). La politique identitaire n'est peut-être que l'une de ces méthodes. Dans un monde où "la planification de la main-d'œuvre" exerce une influence croissante sur le processus éducatif, et où la consommation aveugle est le principal devoir civique, une analyse critique de la culture peut être considérée comme socialement subversive.

Cependant, les interprétations actuelles de l'éducation multiculturelle pourraient s'avérer à tel point cruellement impuissantes à gérer l'impact potentiellement destructeur de la diversité culturelle qu'il pourrait falloir se tourner vers d'autres approches. Un modèle pédagogique prometteur est celui qui situe la diversité culturelle dans le contexte des points communs à notre espèce, et préconise l'interprétation de la diversité en référence à une analyse de l'appartenance culturelle et du processus de son acquisition et de sa perpétuation. Il s'agit d'un modèle où le rôle de l'anthropologie est particulièrement important, étant donné la contribution de cette discipline à l'étude holistique de notre espèce en général et au processus d'enculturation en particulier.

L'éducation multiculturelle : évolutions proposées

Quelles sont, par conséquent, les caractéristiques de l'approche anthropologique de l'éducation multiculturelle et quels en sont les avantages ? La meilleure manière de répondre à ces questions consiste peut-être à décrire brièvement deux applications concrètes et à en déduire quelques caractéristiques communes. Les deux modèles ont été mis en œuvre dans des contextes universitaires américains, et tous deux ont été élaborés par des anthropologues professionnels avec le soutien d'une équipe interdisciplinaire.

Le premier modèle nous vient du récent "Centre d'étude des origines de l'homme et de la diversité culturelle" (CHOCD), de l'Université du Missouri, St. Louis. Le but de ce Centre, comme l'indique son codirecteur, le professeur Sheilah Clarke-Ekong (1998), est d'offrir un espace où les jeunes élèves, dans l'enseignement élémentaire ou secondaire, peuvent venir avec leurs professeurs mener diverses activités d'apprentissage visant à préciser leur compréhension des origines et des caractéristiques humaines, ainsi que de la corrélation entre variation culturelle et besoins d'adaptation. Les activités organisées supposent une participation active et pratique des élèves à des exercices menés au sein de deux laboratoires où, sous la supervision d'une équipe enseignante multidisciplinaire, ils peuvent passer d'une station de travail à une autre pour résoudre des ensembles de "problèmes d'apprentissage ciblés". Le premier de ces laboratoires comporte des stations de travail permettant aux étudiants de se renseigner sur : (1) l'origine africaine commune de l'humanité, (2) la classification des fossiles humains, (3) la reconstitution des modes de vie à partir de vestiges fragmentaires, (4) la biologie de la différence des couleurs de peau, et (5) la sculpture des os. Le second laboratoire, par contre, offre des espaces qui reproduisent de manière sélective une résidence domestique dans une région urbaine d'Afrique de l'Est et un square public dans une région rurale d'Afrique de l'Ouest. Deux autres espaces ont été aménagés pour familiariser les élèves avec un centre d'initiation masculine en Afrique de l'Ouest, et avec l'ensemble de la musique africaine dû à l'usage de véritables instruments de percussion.

Le second modèle, que j'ai piloté à la Eastern Michigan University, est un cours visant à familiariser les étudiants universitaires - suivant une formation d'instituteurs - avec les facteurs qui contribuent à la diversité humaine. Par des conférences interdisciplinaires, des

lectures et la discussion de divers extraits de films, on aide les étudiants à mieux connaître divers aspects de la diversité humaine - depuis la biologie jusqu'à la psychologie, en passant par la géographie et l'histoire - et à analyser le processus en vertu duquel ces aspects sont ensuite traduits en une diversité culturelle globale, d'une part, et en variation intraculturelle, d'autre part. Puis, dans la seconde partie du cours, les étudiants sont amenés à mieux comprendre les points communs caractéristiques de notre espèce, et invités à analyser le processus par lequel ces mêmes similitudes peuvent elles-mêmes déboucher sur des situations culturelles formidablement différentes. Enfin, en guise d'application des connaissances acquises dans le cadre du cours, les étudiants sont invités à choisir un type précis de diversité et à l'approfondir par l'analyse ethnographique de son expression au niveau de l'expérience vécue.

L'importance accordée à une forme quelconque d'apprentissage expérientiel, que l'on retrouve dans chacun de ces deux modèles, constitue certainement une caractéristique centrale de l'approche anthropologique de l'éducation multiculturelle. De même, étant donné que les anthropologues socioculturels ont besoin de développer une solide capacité de réflexion pour réussir leurs recherches, ils ont le sentiment que faire prendre conscience du fait que nous sommes tous des "porteurs culturels" est fondamental à l'acquisition d'une vision plus large de la diversité. Deuxièmement, l'approche holistique de l'anthropologie - qui englobe les spécialisations sous-disciplinaires de génétique des populations, de paléontologie, de primatologie, d'archéologie, de linguistique et d'ethnologie - suppose que, pour que la diversité soit réellement comprise, elle doit être envisagée sous autant d'angles que possible. Ce perspectivisme, amplifié par la composante interdisciplinaire des deux modèles décrits, est un aspect important de l'approche anthropologique, et attire l'attention sur les questions d'appartenance qui semblent si centrales à la dimension politique de la diversité. Enfin, de par son caractère holistique, l'anthropologie adopte toute une série d'outils analytiques, depuis les plus "scientifiques" jusqu'aux plus "humanistes". Par conséquent, elle est en mesure d'aborder un vaste éventail d'expressions de la diversité - depuis la préparation de la nourriture jusqu'à la musique, en passant par la terminologie employée pour désigner la parenté et les pratiques de guérison - mais par ailleurs, elle renvoie en permanence à la hiérarchie des besoins d'adaptation dont ces expressions sont issues.

Peut-être est-ce précisément cette insistance sur la valeur adaptative de la diversité culturelle - corroborée par plus d'un siècle de recherches - qui confère son avantage à l'approche anthropologique. Une fois que l'on sait que la culture est le mécanisme de survie spécifique à l'espèce, directement issu de nos caractéristiques biologiques, et que la nature en apparence aléatoire des pratiques culturelles tient à l'impact de facteurs environnementaux, historiques et sociaux sur les réponses individuelles en termes de création à une hiérarchie de besoins, on est susceptible de voir la diversité davantage comme un atout que comme un problème. Parallèlement, apprendre que nos caractéristiques fondamentales limitent spécifiquement notre aptitude à répondre de manière positive à la diversité retire à l'éducation multiculturelle sa composante moralisatrice.

Savoir que nous sommes une espèce sociale, qui traite l'expérience par la reconnaissance des formes et par un processus complexe de symbolisation, donne également un tour nouveau à l'un des aspects les plus délicats du multiculturalisme, la diversité raciale. Si la pertinence scientifique du concept de race a désormais été complètement remis en question (et les anthropologues peuvent le démontrer sans mal), la confusion subsiste quant aux catégories "raciales" vient nous rappeler que la composante visible de la diversité joue une part importante dans sa définition et dans sa gestion. Notre sensibilité biologique à la reconnaissance des formes est spécifiquement rattachée à une dépendance à l'égard d'entrées

sensorielles visuelles. Par conséquent, la formulation de l'idéal qui voudrait que la démocratie donne naissance à des sociétés "daltoniennes" est particulièrement malheureuse. Le principe en vertu duquel la diversité ne doit pas avoir d'incidence sur l'égalité sociale est crucial à une société démocratique, mais il est irréaliste et, en fin de compte, contraire au but recherché, de nier que les marqueurs de cette diversité sont perçus différemment et que leur visibilité améliore leur perception et leur interprétation. Donner une dimension anthropologique à l'éducation multiculturelle, surtout dans le cadre des premières années de la scolarité et dans celui de la formation des maîtres, permettrait de limiter infiniment le type de malentendus en matière de diversité susceptibles de déboucher sur des conflits.

Pour résumer, l'approche anthropologique de l'éducation multiculturelle est expérientielle, réflexive et interdisciplinaire. Elle vise à attirer l'attention des étudiants sur ce que semblent être les "prémises naturelles" du multiculturalisme : la reconnaissance du fait que nous appartenons tous à une espèce, caractérisée par des similitudes fondamentales mais également par un formidable ensemble de différences qui, toutefois, peuvent être catégorisées, étudiées et comprises en référence à l'expérience humaine très diverse et très variée dont elles sont issues. C'est uniquement en étudiant l'éventail de ces différences et en les situant dans un cadre comparatif que nous pourrions acquérir une meilleure compréhension de ce qu'est la culture et de la manière dont elle se rapporte à l'ethnicité et aux autres formes de variations infraculturelles. En outre, cette connaissance pourrait nous éclairer sur les facteurs à l'origine des conflits interculturels, facilitant ainsi l'acquisition des compétences nécessaires à leur détection précoce et à leur désamorçage.

Outre le fait qu'elle contourne le solipsisme de la perspective postmoderne, cette approche favoriserait également une meilleure compréhension de ce qui est spécifique à la culture dans la pratique scientifique elle-même (voir Cerroni-Long 1996), et favoriserait ainsi l'instauration d'un dialogue intellectuel transculturel entre anthropologues du monde entier s'intéressant à l'étude de l'éducation multiculturelle. Enfin, et peut-être surtout, ancrer l'étude de la diversité dans une meilleure compréhension des caractéristiques d'ensemble de notre espèce contribuerait implicitement à contenir les tendances à l'ethnocentrisme de certaines formes actuelles du multiculturalisme, sources de divisions potentielles. Ceci permettrait certainement d'attirer l'attention sur ce que beaucoup considèrent encore comme la mission de l'éducation multiculturelle : trouver un moyen de répondre de manière positive à l'impact de la variation intraculturelle sur le gouvernement démocratique.

Le multiculturalisme et l'Etat

Si les différences culturelles sont susceptibles de précipiter les animosités entre les groupes, la principale source de conflits sociétaux tient à la perception de la discrimination. La discrimination, quant à elle, concerne l'inégalité d'accès à l'acceptation et au respect sociaux, et aux moyens d'obtenir et de garder une qualité de vie satisfaisante. Une meilleure compréhension de la dynamique de l'appartenance culturelle et des relations interculturelles ne pourra peut-être pas, à elle seule, résoudre le conflit entre les groupes tant et aussi longtemps qu'elle n'ira pas de pair avec la correction des inégalités structurelles et avec une répartition plus équitable des ressources, tant au sein de l'organisation de l'Etat qu'au niveau de l'économie mondiale.

Si les Etats contemporains tentent de résoudre le problème de l'hétérogénéité interne par des formes de multiculturalisme sans mettre à fin à l'hégémonie d'une culture dominante, ils ont peu de chances de réussir. Par ailleurs, si rien n'est fait pour rattacher le multiculturalisme à la définition et à l'établissement d'une forme quelconque de "consensus civil", rares sont

ceux, parmi les quelque 200 Etats politiquement souverains aujourd'hui internationalement reconnus, qui survivront à une telle implosion. Peut-être en ce début de siècle l'Etat devra-t-il se réinventer ?

L'élaboration de programmes d'éducation multiculturelle d'inspiration anthropologique, conformément aux indications que nous avons évoquées plus haut, pourrait également faciliter cette "réinvention" de l'Etat, en offrant des exemples très concrets des différents types de gouvernements adoptés par diverses cultures dans l'histoire de notre espèce et en décrivant les besoins d'adaptation qu'ils contribuent à combler, les problèmes qu'ils ont créés et les pratiques culturelles auxquelles ils étaient corrélés. L'expérience anthropologique peut aussi contribuer à évaluer le niveau de tolérance à l'égard de la diversité caractéristique des divers types d'organisations politiques ayant traité du pluralisme culturel (voir Smith 1986, Walzer 1997). Enfin et peut-être surtout, la réflexion anthropologique peut éclairer les cadres culturels particuliers qu'il convient d'adapter dans un sens multiculturel. Si l'hétérogénéité culturelle est peut-être en train de se renforcer dans le monde entier, les caractéristiques historiques et culturelles des différents Etats-nations varient considérablement, et les réponses au multiculturalisme doivent être sensibles à cette différence.

Il faut également reconnaître que, au niveau mondial, la tendance à la fragmentation des grands Etats-nations en fonction de considérations régionales ou ethniques est contrebalancée par l'apparition de formes associatives plus vastes, axées surtout sur la coopération économique et politique. D'une certaine manière, chacun de ces cadres évoluent peut-être vers la réalisation du concept d'oïkoumène : une organisation socio-politique lâche, réunissant un certain nombre d'unités culturellement hétérogènes autour d'un quelconque symbole unificateur de communauté, mais permettant à chaque unité d'opérer indépendamment dans la plupart des domaines touchant à la vie quotidienne de ses membres.

Il reste à savoir si la pression démographique et l'interdépendance croissante des économies mondiales, qui poussent inexorablement ces ensembles émergents d'unités à nouer entre eux des contacts de plus en plus étroits, débouchera véritablement sur une réduction de la diversité culturelle - et précipitera peut-être l'émergence d'une culture globale - ou si elle déclenchera plutôt un tragique "clash de civilisations" (Huntington 1996). Les historiens soulignent que le monde a connu d'autres phases de transition au cours desquelles la diversité culturelle s'est transformée en facteur de bouleversements considérables. En fait, il a été fait valoir que la conscience humaine elle-même est peut-être issue de l'une de ces phases (Jaynes 1976). Si le multiculturalisme ouvre effectivement la voie à une autre grande évolution de cette envergure, il semble que l'approche anthropologique de l'éducation multiculturelle puisse nous offrir le meilleur moyen de nous y préparer.

Références citées

Anderson, Benedict

1983 *Imagined Communities* London (UK): Verso Editions.

Ashley, David

1997 *History without a Subject* Boulder, CO: Westview Press.

Bodley, John H.

1994 *Cultural Anthropology: Tribes, States, and the Global System* Mountain View, CA: Mayfield.

Carneiro, Robert

1970 "A Theory of the Origin of the State: Science 169(3947):733-738.

Cerroni-Long, E. L.

1986 "Ideology and Ethnicity: An American-Soviet Comparison" Journal of Ethnic Studies 14(3):1-29.

1995 (ed.) Insider Anthropology Arlington, VA: American Anthropologic Association.

1996 "Human Science" Anthropology Newsletter January:52, 50.

1997 "The Study of Culture after Post-Modernity" In: J. van Bremen, V. Godina, J. Platenkamp (eds.) Horizons of Understanding:3-23, Leiden (Le Netherlands): Leiden University/CNWS Publications.

1998 "The Role of Anthropology in Multicultural Education" Contribution présentée à la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur, Paris, France.

Clarke-Ekong, Sheilah

1998 "Anthropology's Interdisciplinary Potential: An Emerging Reality" Contribution présenté au 14e Congrès international de sciences anthropologiques et ethnologiques, Williamsburg, VA, USA.

Fox, Richard G. (ed.)

1990 Nationalist Ideologies and the Production of National Cultures Washington, DC: American Anthropologic Association.

Glazer, Nathan

1975 "The Universalisation of Ethnicity" Encounter 44(2):8-17.

Goldberg, David Theo (ed.)

1994 Multiculturalism: A Critical Reader Cambridge, MA: Blackwell.

Goldschmidt, Walter

1985 "The Cultural Paradigm in the Post-War Period" In: J. Helm (ed.) Social Context of American Ethnology, 1840-1984:164-176, Washington, DC: American Anthropologic Association.

Gordon, Avery F. and C. Newfield (eds.)

1996 Mapping Multiculturalism Minneapolis: University of Minnesota Press.

Habermas, Jurgen

1994 "Struggles for Recognition in the Democratic Constitutional States" In: C. Taylor et al., UN. Gutmann (ed.) Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition:107-148, Princeton, NJ: Princeton University Press.

Harris, Marvin

1989 Ourkind New York: Harper & Row.

Hunter, James Davison

1991 Culture Wars: The Struggle to Define America New York: Basic Books.

Huntington, Samuel P.

1996 The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order New York: Simon & Schuster.

Jaynes, Julian

1976 The Origins of Consciousness in the Breakdown of the Bicameral Mind Boston: Houghton Mifflin.

James, Carl E.

1995 Seeing Ourselves: Exploring Race, Ethnicity and Culture Toronto (Canada): Thompson Educational Publishing.

Moynihan, Daniel Patrick

1993 Pandaemonium: Ethnicity in International Politics New York: Oxford University Press.

Nieto, Sonia

1992 Affirming Diversity The Sociopolitical Context of Multicultural Education White Plains, NY: Longman.

Plattner, Marc E.

1998 "Liberal Democracy, Universalism, and Multiculturalism" In: UN. M. Melzer, J. Weinberger, et M. R. Zinman (eds.) Multiculturalism and American Democracy:157-162, Lawrence, KS: University Press of Kansas.

Schuman, David et Dick Olufs

1995 Diversity on Campus Boston: Allyn & Bacon.

Smith, Anthony D.

1981 The Ethnic Revival Cambridge: Cambridge University Press.

1986 The Ethnic Origin of Nations Cambridge, MA: Blackwell.

Toland, Judith D. (ed.)

1993 Ethnicity and The State of New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

Turner, Terence

1994 "Anthropology and Multiculturalism" In: D. T. Goldberg (ed.) Multiculturalism: A Critical Reader:406-425, Cambridge, MA: Blackwell.

Wadi, Alaka et Naveeda Khan

1997 "Inserting 'Culture' into Multiculturalism" Anthropology Today 13(4):9- 12.

Walzer, Michael

1997 On Toleration New Haven, CT: Yale University Press.

Waters, Mary C.

1990 Ethnic Options: Choosing Identities in America Berkeley, CA: University of California Press.