

Cahiers de la recherche en éducation

La formation interculturelle concerne-t-elle les écoles des milieux culturellement peu diversifiés ?

Fernand Ouellet

Volume 7, Number 3, 2000

L'interculturalité en milieu culturellement homogène : un défi pour la formation professionnelle

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1016928ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1016928ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (print)

2371-4999 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Ouellet, F. (2000). La formation interculturelle concerne-t-elle les écoles des milieux culturellement peu diversifiés ? *Cahiers de la recherche en éducation*, 7(3), 375–406. <https://doi.org/10.7202/1016928ar>

Article abstract

Relying on a conception of intercultural education that treats it as an essential component of civics education, this article seeks to define the main competencies that must be mastered by those who would have this broad vision of education integrated into all schools, even schools in settings of little cultural diversity. After putting forward the main components of a program of study designed within such a framework, the article considers whether Quebec's Policy Statement on Educational Integration and Intercultural Education, published in 1997, and the reform to the education system begun in September 2000 provide avenues for ensuring the significance of intercultural education is recognized even in schools featuring little cultural diversity.



La formation interculturelle concerne-t-elle les écoles des milieux culturellement peu diversifiés ?

Fernand **Ouellet**
Université de Sherbrooke

Résumé – S'appuyant sur une conception de l'éducation interculturelle conçue comme une composante essentielle de l'éducation à la citoyenneté, l'article cherche à définir les principales compétences que doivent maîtriser ceux et celles qui veulent que cette vision large de l'éducation s'incarne dans toutes les écoles, même celles des milieux culturellement peu diversifiés. Après avoir proposé les principales composantes d'un programme de formation articulé dans ce domaine, il cherche à voir si la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du Québec, publiée en 1997, et la réforme de l'éducation, amorcée en septembre 2000, fournissent des pistes pour que l'importance d'une formation interculturelle soit perçue même dans les écoles culturellement peu diversifiées.

Introduction

La question de la diversité culturelle et religieuse est devenue en ce début de millénaire un enjeu majeur dans un grand nombre de sociétés du monde. C'est maintenant une thématique omniprésente dans la plupart des disciplines

du champ des sciences humaines et sociales où les publications sur le sujet ont littéralement explosé au cours des dernières décennies. Ces développements ont, bien sûr, eu un impact sur l'éducation où on a vu apparaître plusieurs mouvements éducatifs visant à promouvoir une plus grande ouverture à la diversité culturelle et religieuse et à lutter contre la discrimination et le racisme. Les initiatives les plus importantes dans ces domaines sont apparues sous la bannière de l'éducation multiculturelle/interculturelle, de l'éducation antiraciste, de l'éducation au développement, de l'éducation dans une perspective mondiale (*global education*), de l'éducation à la paix, de l'éducation bilingue, de l'éducation à la démocratie et de l'éducation à la citoyenneté.

La formation interculturelle des éducateurs apparaît à plusieurs promoteurs de ces différents mouvements éducatifs comme la clé de tout changement significatif dans la façon dont l'école aborde la question de la diversité, de l'équité sociale et de l'ouverture sur le monde. Mais leur conception du contenu et des orientations de cette formation dépend du mouvement auquel ils se rattachent et de la conception de l'éducation à la diversité et de la lutte à la discrimination qu'ils privilégient au sein de ce mouvement. Si l'on s'en tient au seul mouvement de l'éducation interculturelle¹, on observe déjà une si grande diversité d'orientations qu'il est difficile de donner un contenu précis à cette notion. Une étude réalisée en 1993 par Michel Pagé identifie sept courants d'idées différents qui seraient sous-jacents à ces initiatives de prise en compte du pluralisme ethnoculturel en éducation : le courant compensatoire, le courant de la connaissance des cultures, le courant de l'hétérocentrisme égalitaire, le courant isolationniste, le courant antiraciste, le courant de l'éducation civique et le courant de la coopération (Pagé, 1993, p. 11-12). Cette diversité des courants et des orientations a comme conséquence qu'il est souvent très difficile d'avoir une idée claire de ce qu'on entend par éducation interculturelle. Ne sachant pas trop ce qui est attendu d'eux dans ce domaine, les enseignants peuvent difficilement percevoir la pertinence des offres de formation et de perfectionnement qui leur sont présentées à cet égard. Cette difficulté se pose même dans les écoles où une présence substantielle d'élèves issus de l'immigration, de groupes culturels ou religieux minoritaires ou des communautés autochtones donne une réalité concrète aux défis de la diversité culturelle et religieuse. Elle devient encore plus sérieuse dans les milieux culturellement

1 Nous utiliserons ce terme plus courant en français pour désigner ce que les auteurs anglophones désignent plus souvent par le terme éducation « multiculturelle ». Ces deux termes nous apparaissent tout aussi ambigus l'un que l'autre et il convient toujours de les définir pour savoir ce dont on parle.

plus homogènes où on a souvent tendance à penser que la question de l'éducation interculturelle concerne surtout les écoles des quartiers pluriethniques des grandes villes.

Nous proposerons ici une vision large de l'éducation interculturelle et de la formation interculturelle en nous appuyant sur des développements théoriques récents qui fournissent des balises pour s'orienter dans cette diversité luxuriante des courants et des orientations. Nous tenterons de montrer que cette conception de l'éducation interculturelle et de la formation dont ont besoin ceux et celles qui veulent la mettre en œuvre ne concerne pas seulement les écoles situées dans des secteurs où la diversité ethnique et religieuse est plus marquée, mais l'ensemble des écoles, y compris celles qui sont situées dans des communautés relativement homogènes au plan culturel, ethnique et religieux. Nous examinerons ensuite la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle dont s'est récemment doté le Québec (Gouvernement du Québec, 1998a) en nous demandant si elle fournit aux éducateurs qui travaillent dans des écoles relativement homogènes des incitations à se donner une formation interculturelle. Enfin, nous examinerons brièvement sous le même angle quelques aspects de la réforme de l'éducation amorcée au cours des dernières années dans les écoles du Québec.

1. La notion d'éducation interculturelle

Vingt années de recherches et d'enseignement sur les questions liées au pluralisme culturel et religieux en éducation nous ont menés vers une définition très large de l'éducation interculturelle. Il s'agit de toute initiative éducative où l'on tente de concilier trois préoccupations/valeurs : l'ouverture à la diversité ; l'égalité des chances et l'équité ; la cohésion sociale².

Il existe des divergences d'opinion très profondes entre les auteurs sur l'importance relative qu'il faut accorder à chacune de ces préoccupations. En particulier, il est difficile d'atteindre un équilibre entre les préoccupations d'ouverture à la diversité et de maintien de la cohésion sociale. En éducation, si l'équilibre est rompu en faveur de la première préoccupation, on risque de

2 L'éducation interculturelle apparaît de plus en plus comme une composante de l'éducation à la citoyenneté. En plus de chercher un équilibre entre ces trois préoccupations/valeurs, l'éducation à la citoyenneté en poursuit également deux autres : 1) la participation critique à la vie et à la délibération démocratique ; 2) le respect de la vie dans le monde.

voir apparaître toute une série d'effets pervers que génèrent inévitablement les approches centrées d'une manière trop exclusive sur les particularismes ethnoculturels (Ouellet, 1992). Par contre, si on met l'accent d'une manière trop forte sur la cohésion sociale, comme dans certaines formes républicaines d'éducation à la citoyenneté, on risque de mettre en veilleuse les préoccupations légitimes d'ouverture à la diversité. Et dans les deux cas, l'égalité et l'équité risquent de ne plus être au cœur du projet de l'école.

Pour donner à ces principes très généraux un caractère plus concret, nous avons tenté ailleurs d'identifier les caractéristiques d'une école qui poursuivrait systématiquement ces trois préoccupations³ :

- elle accorde une priorité très haute aux moyens qui favorisent la réussite scolaire de tous les élèves ;
- elle procède à une autocritique constante des fonctionnements qui conduisent certaines catégories d'élèves à l'échec ou à des orientations moins valorisées ;
- elle accorde une place significative à diverses traditions culturelles et religieuses dans tous les programmes scolaires, dans le matériel pédagogique, dans le calendrier des fêtes et dans la décoration de l'école ;
- elle reflète la diversité culturelle et religieuse de la société dans son corps professoral et dans son personnel ;
- elle est gérée d'une manière démocratique et favorise la participation des élèves à la gestion de l'école et de la classe ;
- elle encourage l'utilisation des stratégies de la coopération dans les apprentissages scolaires, en particulier celles qui mettent l'accent sur les apprentissages conceptuels complexes et de haut niveau et sur l'atténuation des effets des inégalités de statuts sur la participation égalitaire aux tâches effectuées en coopération⁴ ;
- elle s'est donnée une politique de lutte contre la discrimination et le racisme élaborée conjointement par la direction et tous les membres du personnel ;

3 Nous empruntons plusieurs de ces caractéristiques de l'excellent ouvrage de Mal Leicester (1989).

4 Sur cette forme originale d'apprentissage en coopération et sa pertinence pour l'éducation interculturelle, voir Cohen (1994), Évangéliste, Sabourin et Cynagra (1995, 1996), Ouellet (1995), Pagé (1995).

- elle favorise la collaboration avec les parents et prend des moyens pour que la communication avec les parents des minorités et les parents récemment arrivés soit efficace ;
- elle a défini des critères acceptés par tous les membres du corps professoral et du personnel pour évaluer régulièrement sa performance par rapport à chacune de ces caractéristiques (Ouellet, 2000a).

2. La formation interculturelle en éducation

Une école qui réunirait l'ensemble de ces caractéristiques parviendrait à maintenir un certain équilibre entre les trois préoccupations/valeurs mentionnées plus haut et on pourrait légitimement qualifier d'interculturelle l'éducation qu'elle dispenserait. La question qui nous préoccupe ici est celle de la formation dont auraient besoin les enseignants pour enseigner efficacement dans ce type d'école. Nous nous contenterons de fournir la structure générale du modèle de formation que nous avons présenté ailleurs (Ouellet, 1995b, 1997, 1997/1999, 1999a, 1999b, 2000a). Ce modèle utilise ce que nous appelons une « stratégie du détour » (Ouellet, 1999a) dont il peut être utile de reprendre ici quelques éléments.

Tout en voulant répondre aux attentes des enseignants qui recherchent généralement des solutions pratiques à des problèmes ponctuels qu'ils rencontrent dans leur enseignement et leur gestion de classe, les programmes dont nous avons la responsabilité les entraînent dans un double détour :

- détour par l'examen critique des grandes « thématiques théoriques » qui permettent de penser en même temps l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, la recherche d'une cohésion sociale dans un espace commun de délibération et la lutte contre la discrimination et les inégalités ;
- détour par l'exploration « gratuite » de certains aspects de la situation sociale, politique et économique d'une « société étrangère » et de la dynamique qui a marqué l'évolution de la culture des citoyens de ce pays et de ceux qui ont choisi ou été forcés d'immigrer à l'étranger.

Ce détour peut être complété par l'exploration d'un univers culturel étranger pour les enseignants de la classe moyenne, la culture des milieux ouvriers et des milieux défavorisés. Ce double détour permet d'aborder d'une manière renouvelée les deux autres composantes du programme de formation :

- L'expérimentation d'un « projet d'intervention » cherchant à apporter une contribution à l'amélioration de la qualité de l'éducation offerte à tous les élèves et le développement de « compétences spécifiques » à l'éducation interculturelle. Les perspectives nouvelles ouvertes par la réflexion théorique et la sensibilité plus grande aux expériences diverses des personnes issues de groupes culturels minoritaires avec qui ils sont entrés en interaction dans le cadre de l'exploration d'un univers culturel étranger constituent un stimulant pour l'imagination créatrice des enseignants dans l'élaboration de projets d'intervention originaux.
- Le développement des « compétences interculturelles » qui ne seront pas seulement des recettes à appliquer mécaniquement, mais feront appel au jugement critique et à l'imagination créatrice.

Un examen rapide de chacune des quatre composantes de ce modèle de formation interculturelle permettra d'en voir la pertinence même dans les milieux où la diversité culturelle est peu importante.

3. Fondements théoriques

On peut distinguer cinq grands axes dans les thématiques théoriques dont les enseignants doivent avoir une compréhension minimale pour être en mesure de situer les défis du pluralisme ethnoculturel dans le cadre plus large des grandes transformations qui travaillent les sociétés modernes et des phénomènes qui les provoquent.

- Culture, ethnicité et identité dans le contexte de la modernité et la « post-modernité » ; le relativisme culturel et la nécessité de le dépasser.
- Les obstacles aux relations interculturelles : les préjugés, la discrimination, l'hétérophobie, le racisme ; l'antiracisme et ses problèmes.
- Égal bénéfice de la loi ; la dynamique de l'exclusion et de la marginalisation, le cercle vicieux de la culpabilisation-victimisation ; les mesures d'accès à l'égalité et leurs effets pervers.
- Nation, communauté, État ; nationalisme, libéralisme, démocratie pluraliste, citoyenneté ; éducation civique, éducation à la démocratie.

- Modèles d'insertion des immigrants dans une société pluriethnique moderne : assimilation, multiculturalisme, intégration pluraliste ; politiques concernant l'immigration et l'intégration des immigrants dans quelques pays occidentaux.

Il faudrait de longs développements pour que cette énumération n'apparaisse pas seulement comme une liste de lieux communs⁵. Un examen rapide de cette thématique complexe permet néanmoins de se rendre compte que la démarche proposée aux enseignants les éloigne pour un bon moment des préoccupations pratiques avec lesquelles ils arrivent souvent à l'université. Il ne s'agit pas de donner des trucs dernière mode et des outils pédagogiques déjà au point qu'il ne leur resterait plus qu'à adapter aux conditions particulières de leur classe. Il s'agit plutôt de leur fournir un cadre conceptuel plus large et plus critique que celui qu'ils possèdent déjà et de les amener à redéfinir leur perception des défis du pluralisme à la lumière de la compréhension nouvelle que ce cadre conceptuel leur permet d'acquérir.

Il faut en général un certain temps pour que les enseignants engagés dans un programme de perfectionnement en viennent à saisir l'importance de cette réflexion théorique. Leur formation initiale les a généralement peu initiés aux approches des sciences sociales et les concepts et les problématiques de ces disciplines leur sont peu familiers. Mais nous avons pu constater que ceux et celles qui persistent, en dépit du malaise qu'ils éprouvent au départ, en viennent assez rapidement non seulement à voir la pertinence de cette démarche théorique, mais à y prendre plaisir. Cette constatation est également ressortie très clairement du rapport d'évaluation du programme par une équipe de chercheurs indépendants (Charbonneau, Chiasson et Proulx, 1995). La stratégie douce, mais exigeante du détour par l'exploration de cette problématique théorique nous apparaît ainsi plus productive et plus intéressante qu'une stratégie de confrontation ou de culpabilisation. Elle oriente l'imagination et la créativité pédagogique des enseignants vers des avenues où ils risquent moins que leurs interventions fassent partie du problème plutôt que de sa solution.

5 Nous devons renvoyer à notre ouvrage de 1991 pour une tentative d'explicitation de quelques-uns de ces thèmes. Depuis cette date, le nombre d'ouvrages qui ont été publiés sur des questions touchant l'un ou l'autre de ces thèmes dépasse la capacité de lecture de la majorité des chercheurs, sans parler de celles des enseignants engagés dans le feu de l'action (Ouellet, 1991).

3.1 Exploration d'un univers culturel étranger

Le détour par l'exploration d'une culture étrangère n'est pas un luxe pour une formation interculturelle dans un contexte de mondialisation des échanges et d'élargissement des écarts entre les conditions de vie dans les pays les plus industrialisés et les pays pauvres. Ce détour peut contribuer d'une manière significative au développement de la vision planétaire dont nous aurons besoin pour faire face aux défis nouveaux qui confrontent aujourd'hui toutes les sociétés. Le détour par l'exploration de la culture de la pauvreté est également d'une grande pertinence dans le contexte d'une économie en voie de mondialisation où l'écart entre les «bons consommateurs» et les «consommateurs imparfaits» (Bauman, 1997) est en train de s'élargir d'une manière inquiétante.

Dans le cadre de cette activité, les enseignants sont invités à explorer quelques aspects importants du modèle culturel dominant dans un pays qu'ils voudraient visiter un jour et à les situer dans la dynamique des rapports souvent tendus avec les groupes minoritaires. Cette recherche doit aboutir à la rédaction d'une courte monographie où ils cherchent à approfondir quelques-uns des points suivants :

- l'univers religieux traditionnel et ses transformations contemporaines ;
- la famille et l'éducation des enfants ;
- le système d'éducation ;
- les tensions entre tradition et modernité ;
- les rapports entre les groupes culturels et religieux et les politiques de l'État dans ce domaine ;
- les problèmes économiques et leur impact sur la volonté d'immigrer.

Pour effectuer cette étude, ils doivent consulter des spécialistes capables de les conseiller sur les ouvrages les plus importants pour comprendre la situation religieuse, culturelle, sociale et politique de ce pays. Ils sont également invités à échanger sur les résultats de leurs recherches sur le pays choisi avec des immigrants cultivés originaires de ce pays et à discuter avec eux des transformations subies par leur culture à la suite de son intégration dans un nouvel environnement et des difficultés qu'a représentées pour eux l'immigration dans un nouveau pays.

Pour ce qui est de l'exploration de l'univers de la culture populaire et de la culture de la pauvreté, les étudiants seront engagés dans une recherche-action sur l'environnement culturel et socio-affectif des élèves qui proviennent des milieux populaires et sur les conditions dans lesquelles s'opère la communication entre l'école et la famille dans ces milieux. Ils travailleront à l'élaboration d'un projet visant à améliorer la communication entre l'école et la famille en s'inspirant d'initiatives originales réalisées ailleurs.

4. Le projet d'intervention

Même s'il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie, une formation interculturelle ne peut se limiter à l'examen critique de la thématique théorique dont nous avons identifié les principaux éléments et à son actualisation dans l'exploration d'une tradition culturelle étrangère. Elle doit également fournir aux enseignants des éléments de stratégies pour intervenir efficacement auprès de leurs élèves et des indications sur la façon de les préparer à faire face aux défis du pluralisme ethnoculturel. L'éventail des stratégies pédagogiques possibles est toutefois limité par les nombreux effets pervers que produisent celles qui sont trop centrées sur les particularismes ethnoculturels et s'inscrivant dans une adhésion non critique à une idéologie du pluralisme culturel. Cet ensemble d'effets pervers constitue, en quelque sorte, un « mur théorique » qui force encore une fois les enseignants à faire un détour et à aborder les défis du pluralisme ethnoculturel dans le contexte plus large d'un renouvellement de la pédagogie et d'une éducation à la citoyenneté.

Trois champs d'expérimentation pédagogique paraissent particulièrement féconds pour tous ceux qui veulent faire preuve de créativité pédagogique en tenant compte des risques de dérives que la réflexion théorique a fait apparaître : la « critique radicale », la pédagogie de l'« échange scolaire » et l'apprentissage en coopération selon la formule de l'« instruction complexe » développée à l'Université Stanford par Elizabeth Cohen et son équipe (1994). Quelques remarques sur chacun de ces champs suffiront pour montrer qu'on peut y trouver des pistes intéressantes pour un renouvellement de la pédagogie non seulement dans les écoles pluriethniques, mais également dans celles où la population scolaire est d'une relative homogénéité.

Parce qu'elles mettent l'accent sur la justice et l'équité sociale et sur les facteurs structuraux qui contribuent à maintenir la situation d'oppression de

certaines groupes dans la société, les approches inspirées de la « critique radicale » (Ouellet 2000a ; Sleeter, 1992, 1995, 1996) rappellent, d'une part, aux éducateurs que l'atteinte de l'égalité et de l'équité en éducation est un objectif dont il ne faut jamais sous-estimer l'importance ni la difficulté. Cette préoccupation est essentielle à toute formation interculturelle et il importe d'autant plus de le rappeler qu'elle risque d'être mise en veilleuse par l'accent mis sur la cohésion sociale dans le discours sur la citoyenneté qui domine présentement.

Par ailleurs, les différentes formules d'échange scolaire fournissent un terrain très riche pour des projets pédagogiques faisant appel à l'apprentissage en coopération et elles constituent une voie privilégiée d'ouverture de l'école sur le monde, pour promouvoir l'ouverture à la diversité en particulier dans les milieux relativement homogènes. Cette approche peut prendre des formes multiples, mais elles ont toutes en commun l'établissement d'une communication avec des élèves de culture différente, ce qui les oblige à sortir du cadre restreint de la classe ou de l'école. La retombée principale semble être une plus grande implication des élèves et une motivation accrue à apprendre. Cette pédagogie a été au centre de la stratégie élaborée par l'Office franco-allemand pour la Jeunesse conjointement par la France et l'Allemagne pour tenter de cicatiser les blessures laissées par les deux guerres mondiales. Cette expérience a donné lieu à des publications importantes sur les dimensions linguistiques et psychosociales de la communication interculturelle (Alix, 1995 ; Alix et Kodron, 1988 ; Ladmiral et Lipiansky, 1989). Ces travaux ont jeté un éclairage particulièrement intéressant sur les processus de mobilisation identitaire qui interviennent dans les échanges scolaires.

Signalons ici un ouvrage (Cummins et Sayers, 1995) qui propose d'utiliser le réseau Internet pour établir des réseaux d'apprentissage ouverts sur le monde en utilisant une pédagogie d'« exploration critique en collaboration » (*critical collaborative inquiry*) inspirée par les travaux de Célestin Freinet et de Mario Lodi (1981). Cet ouvrage ouvre des perspectives très intéressantes pour la multiplication des projets d'échanges scolaires entre pays développés et pays pauvres et pour un croisement fécond entre l'approche de l'échange scolaire et celle de l'apprentissage en coopération.

On trouve une autre forme de pédagogie de l'échange scolaire dans le programme Intercultura. Cette organisation non gouvernementale italienne a mis sur pied des échanges scolaires qui ont permis à des milliers d'élèves de faire des stages de trois mois à un an dans un pays étranger. Elle a également orga-

nisé, au cours des vingt dernières années, des échanges scolaires impliquant plus de 300 classes du secondaire et des séminaires de formation qui ont rejoint plus de 2 000 enseignants du secondaire (Ruffino, 1998). La grille des différences développée par Hofstede (1994) sert de cadre de référence pour analyser et développer les apprentissages interculturels qui se produisent dans le cadre de ces échanges.

L'apprentissage en coopération et l'instruction complexe, selon les perspectives d'Elizabeth Cohen (2001), est un troisième champ de recherche et d'expérimentation pédagogique qui mérite une attention spéciale parce qu'on y retrouve des moyens efficaces pour gérer l'hétérogénéité de la classe et pour concilier les préoccupations d'ouverture à la diversité, d'équité et de cohésion sociale et parce qu'il est possible d'en voir la pertinence même dans les écoles où la diversité ethnoculturelle ne fait pas partie de l'expérience quotidienne. Contrairement à certaines formes d'apprentissage en coopération où l'insistance sur le développement d'habiletés sociales se fait au détriment de la qualité des apprentissages scolaires, dans l'approche de Cohen, le développement des habiletés sociales apparaît comme un moyen de renforcer les apprentissages des matières scolaires et la maîtrise des habiletés conceptuelles de haut niveau. Et ce qui fait l'originalité principale de cette approche, c'est qu'elle attache une très grande importance à la réussite scolaire des élèves en difficulté et qu'elle fournit aux enseignants des moyens d'aider ces élèves.

Selon Cohen (2001), deux conditions fondamentales doivent être atteintes pour créer une « classe équitable » : « (1) favoriser l'interaction en rendant les groupes responsables ; (2) changer les attentes de compétence pour créer des interactions égalitaires » (p. 128).

Dans la conception de Cohen (2001), l'apprentissage en coopération est une forme très structurée d'organisation de l'apprentissage où le travail se fait en petits groupes hétérogènes,

- dont les membres ont été préparés à la coopération par des exercices qui leur permettent d'intérioriser de nouvelles normes de comportement en classe ;
- où l'enseignant délègue l'autorité aux groupes de travail qui assument eux-mêmes la responsabilité du bon fonctionnement du groupe (les membres exercent à tour de rôle ce que Cohen appelle les rôles du « comment ») ;

- où la réalisation de la tâche est précédée d'une brève séance d'orientation par l'enseignant et suivie d'une séance de retour sur le travail de groupe où l'enseignant peut fournir une rétroaction ;
- où des mesures spéciales sont prises pour équilibrer le statut des élèves et pour éviter que l'interaction ne soit dominée par les élèves de haut statut et que les élèves de bas statut ne se retirent de la tâche (rôles, traitement des habiletés multiples, attribution de compétences). Pour réussir la tâche, les élèves doivent faire appel aux ressources diversifiées de tous les membres de l'équipe.

Les trois premiers éléments de cette stratégie d'enseignement se rapportent à la première condition pour réaliser la classe équitable : favoriser les interactions en rendant les groupes responsables. Cette condition s'appuie, selon Cohen (2001), sur les approches socioconstructivistes dont les implications pédagogiques ne sont pas encore suffisamment reconnues :

De nos jours, les éducateurs soulignent la capacité des élèves de construire leur propre savoir dans les interactions avec le groupe. Les théories constructivistes de l'apprentissage soulignent l'importance des échanges verbaux, des débats et du dialogue comme moyen de compréhension des concepts. Les constructivistes sont presque unanimes à recommander le cadre des petits groupes travaillant en coopération comme le plus favorable pour ce type d'apprentissage (Linn et Burbules, 1993 ; Noddings, 1990 ; Tobin et Tippins, 1993 ; von Glaserfeld, 1991 ; Wheatley, 1991).

Toutefois, ces chercheurs et ces spécialistes du développement du curriculum n'ont pas toujours une bonne compréhension des changements qu'il faut apporter dans la classe traditionnelle pour que des échanges constructifs puissent se produire dans les petits groupes. Si les tâches de groupes ne sont pas bien conçues, les curriculums inspirés des théories constructivistes ne produiront pas les interactions et l'interdépendance qu'exigent les apprentissages conceptuels de haut niveau. De plus, l'enseignante ne peut se contenter de laisser les élèves travailler en groupe en adoptant un rôle de laisser faire. Elle doit plutôt déléguer clairement l'autorité aux groupes. Sinon, les résultats peuvent bien être chaotiques et les échanges verbaux des élèves décevants. Les curriculums qui font appel aux habiletés multiples et ceux qui se fondent sur les théories constructivistes de l'apprentissage exigent donc le type de changement organisationnel qui vient d'être décrit (p. 117-118).

Cohen (2001) souligne trois difficultés importantes qui doivent être surmontées pour réaliser cette première condition et réussir à créer un climat permettant les échanges verbaux de qualité sur lesquels repose l'efficacité de l'apprentissage en coopération : les normes implicites du fonctionnement de

la classe, la difficulté pour les enseignants de déléguer aux élèves l'autorité sur leurs apprentissages et les problèmes de statut qui surgissent dans les groupes de travail en coopération.

Pour faire face à la première difficulté, il est nécessaire de bien préparer les élèves lorsqu'on décide d'introduire l'apprentissage en coopération. Cette préparation est d'autant plus importante que les élèves arrivent en classe avec des idées bien arrêtées sur leur rôle et sur celui de l'enseignant.

Voici quelques normes de la classe traditionnelle : faites votre travail et ne vous occupez pas de ce que font les autres ; ne donnez ou ne demandez jamais un conseil à un camarade lorsque vous faites un travail en classe ; soyez attentif à ce que dit et fait l'enseignant et à rien d'autre ; regardez vers l'avant de la classe et taisez-vous. Lorsqu'ils enseignent à de jeunes élèves, les enseignants renforcent constamment ces normes par la répétition, les récompenses et les punitions. Quand les élèves arrivent au secondaire, ces normes sont tellement bien intériorisées que les élèves dociles ne sont pas du tout conscients des raisons de leur conduite en classe (Cohen, 1994, p. 40).

On peut facilement comprendre que des élèves qui partagent cette vision de ce qui est attendu d'eux en classe soient un peu déroutés lorsque l'enseignant leur présente une tâche à réaliser en coopération.

Pour donner une tâche de groupe, il faut introduire des changements importants dans les normes traditionnelles de la classe. On demande tout à coup à l'élève de dépendre des autres. Les élèves sont responsables non seulement de leur propre comportement mais aussi du comportement du groupe et du produit de l'effort du groupe. Ils doivent écouter les autres élèves plutôt que l'enseignant. Ils doivent apprendre à demander aux autres leur opinion, à leur donner la chance de parler et de faire des contributions brèves et sensées à l'effort du groupe pour que le travail puisse se faire sans heurt. Ce sont là des exemples des nouvelles normes qu'il est utile d'enseigner avant de commencer à travailler en groupe (Ibid.).

Cette description saisissante du contraste des normes de la classe traditionnelle et de celle qui adopte l'apprentissage en coopération montre bien qu'il s'agit là d'une innovation pédagogique importante et qu'on ne peut pas s'y engager sans bien préparer les élèves. On comprend que Cohen (2001) ait consacré tout un chapitre de son livre à la préparation des élèves au travail de groupe.

La deuxième difficulté est celle que rencontre l'enseignant habitué à la supervision directe de tout ce qui se passe dans sa classe lorsqu'il doit déléguer l'autorité aux groupes de coopération pour une partie importante des appren-

tissages scolaires. Il s'agit pourtant là d'une condition essentielle pour la réalisation d'échanges verbaux de qualité dans les groupes :

Nous avons également montré que lorsque les enseignants ne réussissent pas à déléguer la responsabilité aux groupes, les élèves parlent et travaillent ensemble moins fréquemment et donc apprennent moins. Parfois, les enseignants retournent à des modes traditionnels de transmission culturelle pendant que les élèves travaillent en groupe. Cela a l'effet non voulu d'empêcher les élèves de se parler et conduit donc à de moins bons apprentissages que si l'enseignant s'était abstenu d'un tel comportement. Si l'enseignant, qui est une figure d'autorité, prend la responsabilité d'amener les élèves à s'engager dans leur tâche, les élèves ne prendront pas la leur pour résoudre les problèmes reliés à la tâche. Les enseignants qui utilisent la supervision directe lorsque les élèves travaillent en coopération se trouvent ainsi, sans le vouloir, à saboter l'atteinte de leurs objectifs. En bloquant le processus qui amène les élèves à parler et à travailler ensemble, elles empêchent les élèves de développer une bonne compréhension des concepts et de découvrir les choses par eux-mêmes. Même les enseignantes qui interrompent constamment l'interaction du groupe avec des questions de haut niveau intellectuel courent le risque de nuire à l'interaction entre les élèves (Cohen, 2001, p. 117).

Une des raisons qui empêchent souvent les enseignants de déléguer l'autorité est qu'ils ont peur de perdre le contrôle de leur classe. Pour surmonter cette difficulté, Cohen (1994) propose essentiellement deux moyens : des tâches bien conçues et bien planifiées et un système de gestion efficace. Elle énonce cinq principes d'un tel système de gestion :

1. *Les normes de la coopération doivent être enseignées (comme le recommande le chapitre 4), afin que les élèves sachent comment se comporter et qu'ils agissent de manière à amener les autres à adopter ces comportements.*
2. *Les élèves doivent savoir de quel groupe ils font partie et où ce groupe est censé se rencontrer. Il faut perdre le moins de temps possible à communiquer cette information de base.*
3. *Il faut informer toute la classe de la répartition des rôles et des comportements spécifiques qui sont attendus (comme il a été indiqué au chapitre 6).*
4. *Chaque groupe doit avoir des instructions claires sur la tâche à effectuer. Ainsi, les élèves n'auront pas à vous interroger.*
5. *Vous devez avoir donné aux élèves une brève orientation sur les objectifs de cette tâche et sur les critères d'évaluation. (p. 106)*

L'originalité principale de l'approche de Cohen (1994) vient de l'importance qu'elle accorde à la troisième difficulté qui se pose à peu près toujours lorsqu'un enseignant décide d'introduire l'apprentissage en coopération dans

sa classe. Certains élèves dominent les interactions dans les groupes tandis que d'autres en sont exclus. Ces problèmes surgissent parce que les élèves ont les uns envers les autres des attentes de compétences qui leur confèrent un statut bas ou élevé dans le groupe. Si rien n'est fait pour égaliser ces statuts, une partie importante de la classe sera exclue des échanges verbaux de qualité. Au lieu de créer la classe équitable, l'apprentissage en coopération risque ainsi d'exacerber les conflits latents dans la classe. Devant cette situation, les enseignants risquent fort de s'empresse de revenir à leur pédagogie traditionnelle.

Selon Cohen (1994), c'est seulement dans le cadre de tâches riches, qui font appel à des habiletés multiples et qui visent des apprentissages conceptuels de haut niveau, qu'il est possible d'appliquer le traitement le plus efficace aux problèmes de statut qui surgissent inévitablement dans les groupes : le traitement des habiletés multiples. Ce traitement est efficace parce qu'il permet d'agir sur les attentes de compétences qui peuvent demeurer inchangées même après une activité réussie de coopération où les élèves collaborent efficacement dans la réalisation de la tâche en respectant les rôles qui leur étaient attribués.

Qu'est-ce qu'une tâche à habiletés multiples ? C'est une tâche qui comporte plus d'une réponse ou plus d'une façon de résoudre le problème, qui est intrinsèquement intéressante et gratifiante, qui permet à chaque élève d'apporter une contribution différente, qui utilise plusieurs médias, qui fait appel à la vue, à l'ouïe et au toucher, qui exige une variété d'habiletés et de comportements, qui exige également la lecture et l'écriture et qui constitue un défi.

Une des plus grandes difficultés que pose l'instruction complexe aux enseignants est de développer des tâches de ce type pour les principaux apprentissages conceptuels que doivent faire leurs élèves. C'est un travail de longue haleine qui se fait normalement en équipe et qui suppose un soutien actif de la direction d'école et, comme le souligne Cohen, celui d'une équipe de formateurs expérimentés qui fournit un accompagnement en classe dans les premières phases de l'implantation.

Le traitement des habiletés multiples repose, selon Cohen (1994), sur une redéfinition de l'intelligence humaine dans la ligne des travaux de Gardner (1996) sur les intelligences multiples. Plutôt que de s'interroger sur le niveau d'intelligence des élèves, il faut analyser une situation d'apprentissage ou une tâche donnée en fonction des habiletés intellectuelles qu'elle exige. Cela pré-suppose que les élèves ont été convaincus que la tâche, qu'ils ont à accomplir

en coopération, fait appel à plusieurs habiletés intellectuelles. Pour arriver à les convaincre de cette réalité, il faut analyser la tâche en fonction des habiletés qu'elle exige et souligner que, dans la vie quotidienne des adultes, il est fréquent d'avoir à s'engager avec d'autres dans des activités complexes qui font appel à ce genre d'habiletés.

Les élèves doivent être entraînés à identifier ces diverses habiletés dans les tâches qu'ils réalisent en coopération. Seules les tâches qui visent des apprentissages conceptuels, des apprentissages ouverts et non des apprentissages routiniers, exacts, permettent l'identification d'habiletés multiples. Les élèves doivent être entraînés à identifier les habiletés pertinentes pour la tâche et à les reconnaître lorsqu'elles sont mises en œuvre par les membres de leur groupe de travail⁶. Cet entraînement est centré sur les deux phrases suivantes : « personne ne possède toutes ces habiletés » ; « chacun de nous en possède quelques-unes ».

Le traitement des habiletés multiples constitue le point d'appui de la seconde stratégie proposée par Cohen (1994) pour traiter les problèmes de statut : l'attribution de compétence aux élèves de bas statut. Pour que cette stratégie soit efficace, l'évaluation de l'élève de bas statut doit être faite devant la classe ; elle doit être précise, se référer à des habiletés intellectuelles spécifiques et montrer que les habiletés attribuées à l'élève de bas statut sont pertinentes pour la tâche du groupe et importantes dans la vie.

Parce qu'elle est exigeante et stimulante pour les enseignants et pour les élèves et qu'elle propose des stratégies susceptibles d'aider les élèves à développer dès les premières années du cours primaire un rapport actif au savoir plutôt qu'un rapport soumis au rituel scolaire, cette approche pédagogique est en mesure d'apporter une contribution très significative au problème du décrochage scolaire (Ouellet, 1995a). Elle a ainsi beaucoup plus de chances d'être intégrée au fonctionnement de l'institution scolaire et de contribuer à son renouvellement qu'une approche centrée sur les problèmes particuliers des immigrants ou des élèves appartenant à un groupe culturel particulier.

6 Cohen intègre ici les stratégies de la métacognition dont l'importance est reconnue par le Comité sur les développements dans la science de l'apprentissage. Une des trois découvertes clés signalée par ce comité est la suivante : « Une approche "métacognitive" à l'instruction peut aider les élèves à prendre le contrôle de leur propre apprentissage en se définissant des buts d'apprentissage et en contrôlant leur progrès dans l'atteinte des ces buts » (Brandsford, Brown et Cocking, 2000, p. 18).

L'approche de Cohen (1994) apparaît comme une voie particulièrement prometteuse pour faire face aux défis de la pluriethnicité en éducation tant dans les écoles où on retrouve des élèves de diverses origines que dans les écoles plus « homogènes » culturellement. Elle réalise un équilibre particulièrement harmonieux entre les préoccupations d'ouverture à la diversité, de cohésion sociale et d'équité en mettant l'accent sur la dynamique des statuts au sein des groupes de travail et sur les apprentissages de haut niveau en même temps que sur les habiletés sociales permettant d'établir des interactions égalitaires avec des élèves appartenant à diverses classes sociales et à divers groupes culturels avec qui ils apprennent à réaliser des tâches riches et exigeantes que même les élèves les plus forts ne peuvent pas maîtriser complètement. Cette approche permet de ne pas isoler l'hétérogénéité culturelle des autres formes d'hétérogénéité (classes sociales, couleur de la peau, sexe, maîtrise des apprentissages scolaires, popularité parmi les pairs). C'est une approche qui repose sur une planification rigoureuse, sur des stratégies d'implantation testées par des années de recherche et sur une stratégie d'évaluation qui permet des ajustements continuels.

En outre, parce qu'elle est exigeante et stimulante pour les enseignants et pour les élèves et qu'elle propose des stratégies susceptibles d'aider les élèves à développer dès les premières années du cours primaire un rapport actif au savoir plutôt qu'un rapport soumis au rituel scolaire (Charlot, Bautier et Rochex, 1992), cette approche pédagogique est en mesure d'apporter une contribution très significative au problème du décrochage scolaire, un problème auquel toutes les écoles doivent faire face, qu'elles soient ou non dans des milieux culturellement très diversifiés (Ouellet, 1995a).

5. Compétences spécifiques

Les discussions qui précèdent permettent d'identifier un certain nombre de compétences dont la maîtrise pourrait être considérée comme essentielle pour les éducateurs désireux de s'inscrire dans le courant de l'éducation interculturelle tel que ce concept a été défini ici.

- Les compétences nécessaires pour porter un jugement critique sur les diverses thèses qui s'affrontent sur chacun des cinq axes théoriques mentionnés plus haut.

- Les compétences nécessaires pour recueillir des données ethnographiques sur les élèves, sur leur famille et leur milieu socioculturel, pour les interpréter et pour les appliquer à l'élaboration de stratégies de collaboration famille-école.
- Les compétences en communication interculturelle nécessaires pour la collaboration avec les parents dont la culture et le milieu social sont différents.
- Les compétences nécessaires pour gérer les problèmes de statut dans les groupes d'apprentissage en coopération, pour élaborer des tâches complexes faisant appel à des apprentissages conceptuels de haut niveau et pour appliquer le traitement des habiletés multiples.
- Les compétences nécessaires pour gérer les conflits de valeurs et les désaccords moraux par la délibération démocratique, la médiation interculturelle et la négociation d'accommodements raisonnables.
- Les compétences nécessaires pour élaborer avec des collègues des critères pour évaluer le caractère démocratique de la gestion, le contenu interculturel des programmes, les procédures d'évaluation et d'orientation, les politiques d'embauche d'enseignants des minorités, la présence de stéréotypes dans le matériel scolaire, le climat interculturel de l'école, calendrier scolaire, affiches.

Ces compétences ne sont pas toutes du même niveau de complexité, mais il apparaît d'emblée qu'il n'est pas possible de les développer toutes dans la formation initiale des enseignants. Le développement de ces compétences doit donc relever de la formation continue et faire l'objet d'un programme structuré de formation. Des sessions brèves de sensibilisation ne suffisent pas. Il n'est pas encore possible d'être très catégorique sur les moyens les plus efficaces pour développer chacune de ces compétences.

L'étude de la documentation disponible sur plusieurs de ces compétences est certainement un moyen à ne pas négliger. Mais la meilleure façon d'apprendre à maîtriser la plupart d'entre elles est sans doute de s'engager dans un projet d'intervention qui y fait appel après s'être sérieusement engagé dans le double détour décrit plus haut : le détour par la théorie et le détour par l'exploration d'un univers culturel étranger.

Cette brève présentation des principes du modèle de formation interculturelle sous-jacents aux programmes de perfectionnement, offerts par la Faculté de théologie, d'éthique et de philosophie de l'Université de Sherbrooke, permet de voir qu'il s'agit d'une formation qui n'intéresse pas seulement les enseignants des écoles multiethniques des grands centres urbains. On peut néanmoins comprendre que dans les milieux culturellement peu diversifiés, il soit plus difficile de percevoir la pertinence d'une formation dans ce domaine que dans les écoles où la diversité ethnoculturelle et religieuse fait partie de la réalité quotidienne. On peut donc s'attendre à ce que la demande de formation en provenance de ces milieux soit plutôt faible, à moins que des conditions spéciales ne viennent agir sur la perception des éducateurs. Dans le contexte québécois, deux événements sont susceptibles de créer ce type de conditions : la publication en 1998 par le ministère de l'Éducation du Québec d'une politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle et le lancement, en septembre 2000, d'une vaste réforme de l'éducation. Dans les deux sections qui suivent, nous tenterons d'évaluer l'impact prévisible de ces initiatives gouvernementales sur les perceptions de l'importance d'une formation interculturelle des enseignants.

5.1 La politique d'éducation interculturelle du Québec

La Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle et le Plan d'action pour les années 1998-2000 qui l'accompagne comprennent deux volets distincts : un volet qui s'adresse aux écoles qui reçoivent des élèves issus de l'immigration et qui ont la mission de leur fournir les outils dont ils ont besoin pour s'intégrer harmonieusement dans la société québécoise et un volet qui s'adresse à toutes les écoles pour qu'elles créent les conditions générales qui feront du Québec une société ouverte à la diversité culturelle et à l'apport de l'immigration au patrimoine culturel collectif. Nous nous limiterons ici à ce second volet de la politique.

La politique insiste sur la valorisation du français, « langue commune de la vie publique et véhicule de culture », et sur la participation de tous les élèves à l'enrichissement du patrimoine collectif. L'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse est présentée comme une composante importante de ce patrimoine collectif et comme une des valeurs communes qui doivent se refléter dans les contenus des programmes d'étude et dans l'ensemble de la vie scolaire. Plusieurs programmes d'études sont identifiés

comme devant faire l'objet d'une attention spéciale pour la réalisation de cet objectif : l'éducation à la citoyenneté, l'apprentissage d'une troisième langue, l'introduction aux cultures religieuses, le français langue maternelle et langue seconde, l'anglais langue maternelle et langue seconde, l'histoire nationale, la connaissance du monde contemporain, les arts et les sciences.

Il s'agit d'une politique très ambitieuse, comme on peut le constater devant les propositions qui sont avancées concernant deux programmes d'études qui ne figurent pas encore dans la maquette horaire des écoles primaires et secondaires du Québec.

Éducation à la citoyenneté – *L'éducation à la citoyenneté, composante de la mission globale de l'école démocratique, peut être légitimée par trois raisons fondamentales : offrir à chaque personne, dans un esprit d'égalité des chances, les moyens qui conduisent à son épanouissement personnel et à la meilleure intégration sociale possible ; éviter le repli sur soi ainsi que la marginalisation et l'exclusion pour en arriver à proposer un débat démocratique sur les repères à construire dans une société de droit ; reconnaître l'égalité en droit, la justice sociale et le droit à la sécurité comme les fondements essentiels de toute société démocratique.*

Cette éducation s'appuie sur la connaissance des règles de vie communes, sur la compréhension des relations entre les personnes et sur les rapports avec l'environnement. Elle est un outil de plus à la connaissance des uns et des autres, à l'acceptation de la diversité et à l'harmonisation de la vie dans l'établissement d'enseignement, objectifs partagés avec l'éducation interculturelle. Éduquer à la citoyenneté, c'est aussi permettre l'exercice de la citoyenneté dans le contexte scolaire pour mieux préparer l'élève à participer activement aux institutions démocratiques de la société en général.

Le Ministère rendra obligatoire dès le deuxième cycle du primaire un cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté qui se poursuivra jusqu'en quatrième secondaire. Il déterminera également des compétences à développer chez les élèves pour favoriser des rapports interpersonnels et sociaux harmonieux, susciter leur participation aux activités de leur milieu et cultiver leur sens critique.

Introduction aux cultures religieuses – *Le ministère de l'Éducation pourrait concevoir une introduction aux cultures religieuses, qui prendrait en considération les religions chrétiennes et amérindiennes ayant façonné le Québec et les autres religions à portée mondiale pratiquées au Québec. Cette approche permettrait d'incarner cet enseignement dans les traditions bien réelles dont sont issus les élèves, leurs parents ainsi que leur familles élargies. En outre, elle inciterait vraisemblablement les élèves de confessions religieuses différentes à amorcer entre eux un dialogue sur leurs représentations du fait religieux et la place que tient celui-ci dans les sociétés contemporaines. (Gouvernement du Québec, 1998a, p. 30-31)*

La politique souligne d'une manière très explicite que les orientations proposées dans le cadre de ce second volet concernent tous les élèves et pas seulement ceux qui sont issus de l'immigration ou qui appartiennent à des minorités ethniques ou religieuses :

Les orientations qui suivent sont axées sur l'éducation interculturelle, le savoir-vivre ensemble, et concernent tous les élèves du système scolaire, qu'ils ou qu'elles soient nés au Québec ou non, francophones, anglophones ou autochtones. En effet, la maîtrise et l'usage du français, langue commune de la vie publique, la formation et l'adhésion aux valeurs communes de même que l'acquisition de compétences pour participer activement au développement de la société québécoise démocratique et pluraliste représentent de grandes visées qui s'appliquent à tous les groupes d'élèves. Quant à l'orientation liée à la formation interculturelle du personnel scolaire, elle vise particulièrement, en bout de ligne, l'adaptation des pratiques pédagogiques utilisées avec l'ensemble des élèves, dans les milieux pluriethniques comme dans ceux qui ne sont pas ou qui sont peu caractérisés par la pluriethnicité. (Ibid., p. 26-27)

Le gouvernement du Québec envoie ainsi un message très clair à tous les enseignants du Québec, même à ceux des milieux culturellement peu diversifiés : ils doivent se sentir concernés par l'éducation interculturelle. Cela signifie qu'ils doivent se donner une formation qui les rende aptes à participer avec créativité et imagination à l'atteinte des objectifs ambitieux de cette politique.

Les enseignants et les enseignantes de même que les autres membres des établissements d'enseignement jouent un rôle capital dans l'implantation et la réussite de tout projet du milieu scolaire. Ces personnes constituent le moteur d'un processus de scolarisation et de formation réussi, et leur collaboration est essentielle à la mise en œuvre de la présente politique. [...]

Il est essentiel que le personnel des établissements d'enseignement soit formé pour relever les défis éducatifs liés, d'une part, à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse des effectifs et, d'autre part, à la nécessaire socialisation commune de l'ensemble des élèves. Cette orientation concerne non seulement le personnel enseignant, mais aussi les autres catégories de personnel des écoles, des centres d'éducation des adultes et de formation professionnelle, ainsi que des collèges, et ce, dans toutes les régions du Québec. Tout ce personnel doit avoir les connaissances, les habiletés et les attitudes appropriées pour relever ces défis éducatifs.

Par ailleurs, étant donné que l'intégration, dans la classe ordinaire, des élèves nouvellement arrivés requiert que toutes les enseignantes et tous les enseignants, ainsi que les autres membres du personnel, deviennent responsables de l'intégration de ces élèves, il est important que toutes et tous soient formés à cette fin.

Il faut donc développer chez tout le personnel des attitudes d'ouverture à la diversité ; des habiletés pédagogiques pour travailler en milieu pluriethnique ; des compétences pour résoudre efficacement les conflits de normes et de pratiques ; des connaissances dans l'enseignement d'une langue seconde et d'une langue d'enseignement, pour adapter cet enseignement au cheminement de l'élève ; des habiletés à transmettre des valeurs et des connaissances relatives au patrimoine québécois et à communiquer, quand le cas se présente, avec les parents allophones qui n'ont pas les mêmes valeurs éducatives, les mêmes coutumes ; des compétences pour inclure le pluralisme dans le projet éducatif, etc. La formation à ces différents aspects tiendra compte des orientations de la présente politique (Ibid., p. 35).

Cette nouvelle politique québécoise présente ainsi une vision globale des défis éducatifs liés à l'intégration des élèves issus de l'immigration et des minorités ethniques et religieuses et de ceux de l'adaptation du système d'éducation aux transformations de la société québécoise, à la suite de l'intégration en son sein d'immigrants d'origines de plus en plus diversifiées. Ces deux préoccupations font maintenant partie du plan d'action du ministère de l'Éducation et devraient se refléter dans la réforme en cours des programmes d'études et dans le matériel didactique.

Dans la foulée de la révision des programmes d'études de la formation générale et de la formation professionnelle, le ministère de l'Éducation veillera à y inclure les objectifs suivants : le renforcement du sentiment d'appartenance chez les élèves immigrants ou nés de parents immigrants ; la reconnaissance du caractère francophone de la société québécoise ; l'adhésion aux valeurs civiques communes et la prise en considération du pluralisme ethnoculturel.

Le ministère de l'Éducation continuera d'exiger des maisons d'édition qu'elles poursuivent leurs efforts d'ouverture à la diversité dans l'élaboration des contenus du matériel didactique (Ibid., p. 9).

Il y a lieu de se réjouir que le ministère de l'Éducation se soit engagé à veiller à la mise en œuvre de sa politique d'éducation interculturelle dans l'ensemble des programmes d'études. On peut toutefois se demander si les moyens proposés pour le perfectionnement des maîtres sont suffisants pour que cette politique ait un impact réel sur la perception qu'ont les enseignants de l'importance d'une telle formation dans des milieux relativement peu diversifiés culturellement. Le Plan d'action prévoit deux moyens pour favoriser le perfectionnement continu du personnel enseignant.

Le ministère de l'Éducation invitera les universités à proposer une offre de services de formation continue qui permettra au personnel enseignant en exercice d'acquérir les

mêmes compétences que celles qui seront acquises et développées au cours de la formation initiale des maîtres.

Le ministère de l'Éducation, dans le cadre de la politique de formation continue du personnel scolaire, participera à la définition des besoins en matière de formation afin d'établir un réseau régional de perfectionnement par les pairs⁷ (Ibid., p. 12).

Les universités offrent déjà des programmes de perfectionnement en formation interculturelle, mais ces programmes ont tous connu une diminution de clientèle au cours des dernières années. D'une part, les coupures sévères des dépenses en éducation et en particulier dans les budgets du perfectionnement continu du personnel scolaire, l'alourdissement de la tâche des enseignants sont sans doute des facteurs importants pour expliquer cette situation. D'autre part, la dernière convention collective signée par les enseignants diminue sensiblement les avantages financiers liés à l'obtention de diplômes d'études supérieures. De plus, l'hégémonie grandissante du discours sur la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté a également pu contribuer à créer l'impression que l'éducation interculturelle était « passée de mode » et qu'il n'était pas nécessaire de se former dans ce domaine (Ouellet, Charbonneau et Ghosh, 2000, p. 366). Enfin, le cadre budgétaire actuel favorise des formations courtes et non créditées offertes par des firmes privées pour répondre à des problèmes ponctuels liés directement à la pratique pédagogique.

Dans un tel contexte, si le ministère de l'Éducation souhaite que les universités et le monde de l'éducation travaillent ensemble à l'implantation de sa politique d'éducation interculturelle, il ne pourra pas se contenter de les appeler à faire des offres de perfectionnement. Il devra créer des programmes qui permettront à un certain nombre d'enseignants intéressés à jouer un rôle actif dans leur milieu de prendre des congés d'études et de s'engager dans des projets centrés sur des problématiques spécifiques liées à la mise en œuvre de cette politique. Sans des mesures de ce genre, on voit mal comment une collaboration fructueuse pourra s'établir dans ce domaine entre l'école et l'université, quel que soit le degré de diversité ethnoculturelle et religieuse du milieu. Pour avoir une idée plus précise de la forme concrète que pourrait pren-

7 Il est difficile de comprendre comment un gouvernement qui a inclus ce moyen dans son plan d'action de 1998 n'a pu empêcher la fermeture, en juin 2000, du Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CÉICI) dont la mission correspondait exactement à ce que propose ici le ministère de l'Éducation. Ce centre a accompli un travail remarquable au cours des dernières années et il faut espérer qu'un contexte budgétaire plus favorable permettra de sauver l'expertise qui s'y était développée.

dre une telle collaboration, il faut fournir quelques indications sur les principaux enjeux de la réforme de l'éducation qui s'amorce présentement au Québec, en particulier ceux qui ont des liens avec la politique d'éducation interculturelle.

5.2 La réforme de l'éducation

Le journal *La Presse* présentait, en août 2000, une excellente synthèse des principales lignes directrices de la réforme de l'éducation.

On passe d'un enseignement « par objectifs » à un enseignement « par compétence ». L'enfant joue un rôle beaucoup plus actif dans le processus d'apprentissage avec l'aide des enseignants, qui sont appelés à jouer un « rôle de soutien » en plaçant les enfants dans des situations complexes semblables à celles rencontrées dans la « vraie » vie.

- 1) Les études du primaire sont désormais divisées en trois cycles de deux ans. Cette approche, qui s'appliquera aussi au secondaire, ouvre la porte à diverses formules. Un enseignant peut suivre un groupe d'élèves pendant deux ans ou encore chapeauter une classe « multiprogramme » regroupant des élèves d'âges différents.*
- 2) Les nouveaux programmes doivent normalement s'appliquer dès la rentrée à la maternelle ainsi qu'au premier cycle du primaire, à l'échelle de la province. Le calendrier d'implantation prévoit son introduction graduelle aux autres niveaux jusqu'en 2005.*
- 3) En matière d'évaluation, on privilégiera, du moins au primaire, une approche qualitative plutôt que quantitative. Il s'agit notamment d'identifier avec plus de précision les lacunes et les progrès de l'enfant pour pouvoir en faire un véritable outil pédagogique.*
- 4) La grille-horaire est remaniée de manière à favoriser les matières de base comme le français, les mathématiques, l'histoire et les sciences.*
- 5) Le Ministère a défini une liste de « compétences transversales » et de « compétences relatives aux domaines d'expérience de vie – exploiter adéquatement l'information, exercer un jugement critique, communiquer de façon claire, etc. – dont le développement devra être favorisé par tous les programmes d'étude.*
- 6) La pédagogie par projet, qui permet de traiter une foule de sujets à partir d'une activité donnée, comme une visite à l'érablière, est particulièrement adaptée à ces objectifs, mais une grande latitude est laissée dans la réforme aux écoles pour définir la formule la plus appropriée pour leurs élèves. (p. A-4)*

Deux grands objectifs sont sous-jacents à toutes ces mesures : enrichir le contenu culturel de la formation primaire et secondaire et diminuer le taux d'échec scolaire. Une partie importante de ces mesures (approche par compé-

tence, pédagogie active, pédagogie par projet) vise un renouvellement de la pédagogie de manière à rendre l'école plus intéressante pour l'ensemble des élèves, tandis que plusieurs autres portent sur le contenu des programmes. Dans certains cas, il s'agit d'augmenter le nombre de périodes consacrées à certains programmes, le français et l'histoire en particulier. Dans d'autres cas, il s'agit de créer de toutes pièces des nouveaux programmes (éducation à la citoyenneté, éthique et culture religieuse).

Trois nouveaux chantiers ciblés par la réforme de l'éducation nous paraissent constituer des lieux privilégiés pour une collaboration entre l'école et l'université pour la mise en œuvre de la politique d'éducation interculturelle du gouvernement québécois : l'apprentissage en coopération et l'instruction complexe, l'éducation à la citoyenneté et le programme d'éthique et de culture religieuse. Ces trois chantiers offrent une occasion à ne pas manquer d'amener les écoles des milieux culturellement peu diversifiés à se sentir concernées par la formation interculturelle.

Rappelons que les stratégies de l'instruction complexe développées par Cohen (1994) constituent une approche particulièrement efficace pour concilier les trois préoccupations/valeurs centrales dans tout projet d'éducation interculturelle : l'ouverture à la diversité, la recherche de l'égalité et de l'équité et la cohésion sociale. Il y a une parenté évidente entre cette approche et plusieurs aspects de la réforme de l'éducation mise de l'avant par le ministère de l'Éducation du Québec : pédagogie par compétence, pédagogie active, pédagogie par projet. Dans les deux cas, on cherche à rendre l'école plus attrayante pour les élèves et à favoriser la réussite. Les recherches sur l'instruction complexe menées à l'Université Stanford ont démontré d'une part qu'il s'agit d'une approche qui donne des résultats surprenants si elle est bien implantée. Mais ces recherches ont également démontré que c'est une approche très difficile à mettre en œuvre d'une manière efficace. Il ne suffit pas d'encourager les enseignants à favoriser le travail de groupe et la pédagogie par projet. Il faut leur apprendre à préparer leurs élèves à travailler en coopération et à déléguer l'autorité. Cela est très difficile pour un enseignant habitué à une gestion centralisée de tout ce qui se passe dans sa classe. Le passage du travail d'équipe à l'apprentissage en coopération suppose une formation spécifique, un soutien de la direction et une supervision par des enseignants qui ont l'expérience. En outre, les recherches de Cohen ont également démontré que l'apprentissage en coopération ne suffit pas à créer des conditions d'équité dans la classe et à favoriser la réussite des élèves les plus faibles. Les

enseignants doivent également apprendre à gérer les problèmes de statuts qui surgissent inévitablement dans les groupes d'élèves qui travaillent en coopération. Ici encore, la mise en œuvre des stratégies d'égalisation des statuts proposées par Cohen suppose une formation spécifique et un soutien d'enseignants expérimentés (Cohen, 2001).

Tout ceci soulève des inquiétudes très grandes devant l'écart entre le caractère très ambitieux des objectifs de la réforme de l'éducation amorcée par le ministère de l'Éducation du Québec et la faiblesse des moyens proposés pour atteindre ces objectifs. À la lumière des recherches menées par Cohen (1994, 2001) et son équipe, on a de bonnes raisons de douter de l'efficacité de l'approche par compétence et de la pédagogie par projet prônées par la réforme pour améliorer d'une manière significative la réussite scolaire des élèves les plus faibles. Pour que la réforme atteigne son objectif principal, la réussite pour tous, il faudrait investir massivement dans l'apprentissage en coopération et l'instruction complexe. Si on ne fournit pas aux enseignants le soutien qui leur permettrait de maîtriser ces stratégies, on risque de constater après quelques années que la pédagogie par compétence et la pédagogie par projet n'ont pas amélioré d'une manière significative la réussite scolaire des élèves les plus faibles. Et au lieu d'investir les énergies et les ressources dans l'implantation de ces stratégies dont l'efficacité à assurer la réussite scolaire de tous les élèves a été démontrée par des recherches sérieuses, on risque alors de discréditer ces stratégies au profit de nouvelles approches à la mode.

Pour éviter ce désastre, il y aurait lieu, nous croyons, de mettre sur pied un premier projet de recherche-action dont l'un des objectifs serait de créer un bassin d'enseignants qui auraient atteint une maîtrise suffisante des stratégies de l'apprentissage en coopération et de l'instruction complexe pour pouvoir apporter un soutien efficace à leurs collègues désireux de s'initier à ces nouvelles approches pédagogiques. Ces enseignants pourraient également être associés à la préparation de matériel pédagogique qui pourrait être utilisé pour implanter ces nouvelles stratégies dans les divers programmes d'études. Ce matériel ferait l'objet d'une expérimentation contrôlée sous la direction d'une équipe regroupant des chercheurs universitaires et des enseignants qui détiennent une bonne expérience de l'apprentissage en coopération et de l'instruction complexe. Cette expérimentation pourrait faire l'objet d'une évaluation systématique par des chercheurs indépendants. On aurait ainsi de meilleures chances de voir s'implanter progressivement dans les écoles du Québec, tant dans les milieux à faible diversité ethnique que dans les centres urbains mul-

tiethniques, une forme de pédagogie par compétence, de pédagogie active et de pédagogie par projet qui favoriserait la réussite de tous les élèves.

Deux autres chantiers ouverts par la réforme en éducation ont également une pertinence évidente pour l'implantation de la politique québécoise d'éducation interculturelle dans les milieux culturellement peu diversifiés : la création d'un nouveau programme d'éducation à la citoyenneté au primaire et au secondaire et d'un nouveau programme d'éthique et de culture religieuse au secondaire. Alors que l'instruction complexe met l'accent sur l'équité et l'égalité, la création de ces deux nouveaux programmes peut être rattachée plus particulièrement aux deux autres préoccupations/valeurs qui sont au centre de tout projet d'éducation interculturelle : la cohésion sociale dans le cas de l'éducation à la citoyenneté et l'ouverture à la diversité pour la culture religieuse⁸.

Nous avons vu que la politique d'éducation interculturelle fait explicitement référence à ces deux chantiers. Comme il s'agit de créer de toutes pièces deux nouveaux programmes et comme les notions mêmes d'éducation à la citoyenneté et de « culture religieuse » font l'objet de controverses parmi les chercheurs et les éducateurs (Galichet, 1998, 2000 ; Gouvernement du Québec, 1999 ; Ouellet, 2000a), il apparaît judicieux de mettre sur pied ici aussi des projets de recherche-action. Ces projets regrouperaient des chercheurs spécialisés sur ces questions et des enseignants capables de travailler au développement de matériel pédagogique pour ces programmes et de collaborer aux sessions de perfectionnement qui devront être offertes aux enseignants appelés à dispenser ces programmes et à utiliser ce matériel. Trois projets pourraient être mis sur pied : un pour le programme d'éducation à la citoyenneté, un autre pour le programme d'enseignement culturel des religions et un troisième pour le volet éthique du programme d'éthique et de culture religieuse. On peut également penser ici à une expérimentation contrôlée se déroulant sur plusieurs années et faisant l'objet d'une évaluation systématique par une équipe indépendante de chercheurs.

Au terme de cette discussion, il apparaît clairement qu'une formation interculturelle entendue comme la recherche d'un équilibre entre les préoccupations/valeurs d'ouverture à la diversité, d'équité et d'égalité et de cohésion

8 On peut penser que le programme d'éthique explorera certains des défis éthiques que pose la conciliation de ces trois préoccupations dans des situations particulières (Ouellet, à paraître).

sociale concerne les écoles situées dans des milieux culturellement peu diversifiés. Les quatre composantes du modèle de formation interculturelle qui a été présenté ici sont de nature à apporter à tous les enseignants, quelle que soit l'importance de la diversité culturelle dans leur école, un complément de formation qui les aidera à bien préparer les futurs citoyens d'une société où la diversité culturelle et religieuse sera une réalité incontournable.

L'importance d'une telle formation est reconnue explicitement dans la politique d'éducation interculturelle promulguée en 1998 par le gouvernement québécois. Toutefois, la perception par les enseignants de la pertinence de cette formation se heurte à de nombreux obstacles. Cette politique a de bonnes chances de rester lettre morte à moins que des ressources importantes ne soient investies dans des projets bien ciblés. La réforme de l'éducation qui s'amorce crée un espace intéressant pour de tels projets. Il faut souhaiter que les responsables de la réforme au ministère de l'Éducation aient la marge de manœuvre qui leur permettra de rendre possible ce type de projets. Il en va non seulement de l'ouverture des écoles québécoises à la diversité culturelle et religieuse, mais également, comme nous avons tenté de le montrer, de l'atteinte de l'objectif fondamental de la réforme de l'éducation : la réussite pour tous.

Références

ALIX, C. (1995).

Échanges scolaires : exemples et réflexions autour d'une pédagogie du dialogue et de pratiques coéducatives. In F. Ouellet (dir.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel* (p. 185-206). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

ALIX, C. et KODRON, C. (1988).

Coopérer et se comprendre. Paris : Office franco-allemand pour la Jeunesse.

BAUMAN, Z. (1997).

Postmodernity and its discontents. New York [NY] : New York University Press.

BRANDSFORD, J. BROWN, A. et COCKING, R.R. (2000).

How people learn. Brain, mind, experience, and school. Washington [DC] : National Academy Press.

CHARBONNEAU, C., CHIASSON, N. et PROULX, J. (1995).

La participation à une formation à l'éducation interculturelle : une démarche de changement. In F. Ouellet (dir.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel* (p. 443-455). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

CHARLOT, B., BAUTIER, É. et ROCHEX, J.-Y. (1992).

École et savoir dans les banlieues et ailleurs. Paris : Armand Colin.

COHEN, E. (1994).

Le travail de groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène. Montréal : La Chenelière/McGraw-Hill.

COHEN, E. (2001).

The social construction of equity in the classroom. In M. Pagé, F. Ouellet et L. Cortesão (dir.), *L'éducation à la citoyenneté* (p. 111-130). Sherbrooke : Éditions du CRP.

CUMMINS, J. et SAYERS, D. (1995).

Brave new schools. Toronto : OISE Press.

ÉVANGÉLISTE, C., SABOURIN, M. et SINAGRA, C. (1995).

Une expérience de pédagogie coopérative au primaire. In F. Ouellet (dir.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel* (p. 161-172). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

ÉVANGÉLISTE, C., SABOURIN, M. et SINAGRA, C. (1996).

Apprendre la démocratie. Guide de sensibilisation et de formation selon l'apprentissage coopératif. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

GALICHET, F. (1998).

L'éducation à la citoyenneté. Paris : Anthropos.

GALICHET, F. (2000).

Quelle éducation à la citoyenneté dans une société défective ? Communication présentée au congrès de l'Association mondiale de recherche en éducation, Sherbrooke, juin.

GARDNER, H. (1996).

Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence. Paris. Retz (1^{re} éd., 1993).

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1998a).

Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Québec : Ministère de l'Éducation.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1998b).

Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle 1998-2002. Québec : Ministère de l'Éducation.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1999).

Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise. Québec : Ministère de l'Éducation.

HOFSTEDE, G. (1994).

Cultural differences in teaching and learning. Molina : EFIL.

LADMIRAL, J.-R. et LIPIANSKY, E.M. (1989).

La communication interculturelle. Paris : Armand Colin.

LEICESTER, M. (1989).

Multicultural education. From theory to practice. Windsor : NFER-Nelson.

LODI, M. (1981).

Cronica Pdeagogica. Barcelone : Editorial Laia.

OUELLET, F. (1991).

L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres. Paris: L'Harmattan.

OUELLET, F. (1992).

L'éducation interculturelle : les risques d'effets pervers. In Renaud, D. (dir.), *L'interculturel : une question d'identité* (p. 61-108). Québec: Musée de la civilisation.

OUELLET, F. (1995a).

Apprentissage en coopération et échec scolaire. In F. Ouellet (dir.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel* (p. 135-160). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

OUELLET, F. (1995b).

Pour développer la compétence professionnelle face aux défis de la pluriethnicité. Le diplôme et la maîtrise en formation interculturelle de l'Université de Sherbrooke. In F. Ouellet (dir.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel* (p. 419-441). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

OUELLET, F. (1997a).

Éducation interculturelle et formation interculturelle. Éléments de problématique. *Études ethniques au Canada*, 29(2), 32-57.

OUELLET, F. (1997b).

Les enseignants ont-ils besoin d'une formation interculturelle? Communication présentée au colloque de la Société suisse de recherche en éducation, Genève, octobre.

OUELLET, F. (1999a).

De la nécessité du détour en formation interculturelle. Le programme de l'Université de Sherbrooke. In C. Allemann-Ghionda (dir.), *Éducation et diversité socio-culturelle* (p. 193-215). Paris: L'Harmattan.

OUELLET, F. (1999b).

Training teachers for intercultural/anti-racist education. In M. Leicester, C. Modgil et S. Modgil (dir.), *Education, culture, and values. Vol II Institutional issues: Pupils, schools and teacher education* (p. 169-180). London: The Falmer Press.

OUELLET, F. (2000a).

Quelle formation interculturelle en éducation? In P. Dasen et C. Perregaux (dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (p. 243-260). Bruxelles: De Boeck.

OUELLET, F. (2000b).

L'enseignement culturel des religions. Le débat. Sherbrooke: Éditions du CRP.

OUELLET, F. (à paraître).

Pluralisme et démocratie. Quelques défis éthiques de la diversité culturelle et religieuse en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*.

OUELLET, F., CHARBONNEAU, C. et GHOSH, R. (2000).

Formation interculturelle au Québec (1986-1996). Évaluation des sessions et des programmes. Rapport de recherche. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Centre de documentation en Sciences humaines des religions.

PAGÉ, M. (1993).

Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.

PAGÉ, M. (1995).

Apprendre en coopération en milieu hétérogène. In F. Ouellet (dir.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel* (p. 103-133). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

RUFFINO, R. (1998).

Interculture at school: The Italian experience of Intercultura. *European Journal of Intercultural Studies*, 9, supplément, S79-S88.

SLEETER, C.E. (1992).

Keeper of the American dream: A study of staff development and multicultural education. Bristol: The Falmer Press.

SLEETER, C.E. (1995).

Reflections on my use of multicultural and critical pedagogy when students are white. In C.E. Sleeter et P.L. McLaren (dir.), *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference* (p. 415-437). New York [NY]: State University of New York Press.

SLEETER, C.E. (1996).

Multicultural education as social activism. New York [NY]: State University of New York Press.

Abstract – Relying on a conception of intercultural education that treats it as an essential component of civics education, this article seeks to define the main competencies that must be mastered by those who would have this broad vision of education integrated into all schools, even schools in settings of little cultural diversity. After putting forward the main components of a program of study designed within such a framework, the article considers whether Quebec's Policy Statement on Educational Integration and Intercultural Education, published in 1997, and the reform to the education system begun in September 2000 provide avenues for ensuring the significance of intercultural education is recognized even in schools featuring little cultural diversity.

Resumen – Apoyándose en una concepción de educación intercultural concebida como un componente esencial de la educación a la ciudadanía, este artículo busca definir las principales competencias que deben dominar aquellos que quieren que esta amplia visión de la educación se encarne en todas las escuelas, al igual que en aquellas de medios culturalmente menos diversificados. Después de haber propuesto los principales componentes de un programa de formación articulado en este dominio, este artículo quiere ver si la política de integración escolar y de educación intercultural de Quebec, publicada en 1997, y la reforma de la educación llevada a cabo en septiembre de 2000, proporcionan pistas para que la importancia de una formación intercultural sea percibida incluso en las escuelas culturalmente menos diversificadas.

Zusammenfassung – Dieser Artikel, der sich auf das Konzept einer interkulturellen Schulbildung stützt, die ihrerseits als wesentliche Komponente der staatsbürgerlichen Erziehung verstanden wird, will die wichtigsten Kompetenzen definieren, die von denjenigen beherrscht

werden sollten, die sich für eine solche Sehweise an unseren Schulen (selbst in einem kulturell einheitlichen Milieu) einsetzen. Zunächst werden die wichtigsten Komponenten eines spezifischen Schulprogramms für diesen Bereich vorgeschlagen; danach wird erörtert, ob die Québecker Politik der Integration und interkulturellen Erziehung aus dem Jahre 1997 sowie die im September 2000 begonnene Bildungsreform bereits entsprechende Direktiven enthält, damit die Wichtigkeit einer interkulturellen Erziehung, auch in Schulen mit geringen kulturellen Unterschieden, verstanden wird.