

UNE EXPÉRIENCE DE PÉDAGOGIE INTER-CULTURELLE : PROLONGEMENTS SUR LE PLAN DE LA FORMATION ET VALEUR THÉRAPEUTIQUE

Jean-Daniel ROHART

Résumé. L'auteur relate sur le ton du récit, son expérience d'enseignant dans une classe de seconde dont les origines ethniques et culturelles étaient extrêmement diversifiées : classe difficile mais source de richesses pour qui sait les utiliser.

Il nous explique comment, au cours de l'année scolaire, en prenant une attitude de « considération positive » envers les élèves de cultures différentes, il les aide à dépasser le conflit pour apprendre à s'écouter. Sans sous-estimer les difficultés de son entreprise, il nous montre que le maître qui vit l'acte éducatif comme une perpétuelle remise en question de soi, « s'auto-éduque » tout en éduquant. Pratique « thérapeutique » et formatrice, faire cours à une classe interculturelle participerait à la formation continue de l'enseignant.

Abstract. The author recounts his experience as a teacher in a fifth year class whose ethnic and cultural origins were diverse in the extreme : a difficult class but a source of enrichment to those who knew how to make use of it. He explains how, in the course of the academic year, by taking an attitude of « positive consideration » towards pupils of different cultures, he helped them to overcome their conflicts and learn to listen to one another. Without underestimating the difficulties of his undertaking, he demonstrates that the teacher who lives the educational act as a perpetual self-questioning, educates himself while educating. A therapeutic and formative process, whereby the teaching of a multi-cultural class would contribute to the training of the teacher.

L'extrême variété, dans une même classe, des origines ethniques, nationales, culturelles, est un facteur de confusion certain, en même temps qu'une source de richesses potentielles, en tant qu'elle permet au groupe-classe de fonctionner comme une véritable « entité thérapeutique » et peut aider l'enseignant à approfondir, dans l'action pédagogique, sa formation initiale, formation où la dimension relationnelle et psychopédagogique est douloureusement absente. Je me propose de tenter de montrer ici cette double valeur formatrice et « thérapeutique » de la classe interculturelle, à travers le récit d'une expérience pédagogique concrète menée dans la banlieue parisienne, il y a 2 ou 3 ans.

Dans une des secondes « indifférenciées » où j'enseignais l'espagnol, ne s'exprimaient pas moins de 12 ou 13 sensibilités culturelles (religieuse, ethnique ou nationale). Il y avait, si ma mémoire est bonne : une élève chilienne, une espagnole, une tunisienne, un tunisien, un marocain, une marocaine (juifs tous les deux), une algérienne, une africaine (Afrique noire), une haïtienne, une guadeloupéenne, un martiniquais, un garçon de Nouméa, une portugaise et des français originaires de Paris ou de la banlieue parisienne pour la plupart. Le lycée où j'enseignais était situé dans une Z.U.P., dans une ville en pleine expansion démographique, gérée à gauche et où existait selon toute vraisemblance une politique d'accueil envers les réfugiés latino-américains et les émigrés.

La seconde dont il est ici question comportait un tiers, environ, d'élèves — filles et garçons — rattachés à des cultures « étrangères ». Elle était plutôt faible, difficile et agitée. La seconde « indifférenciée » est, par nature, une classe où l'hétérogénéité est grande, puisque s'y trouvent réunis des élèves qui, en fin d'année, sont orientés, selon les cas, en 1^{re} S, A1, A2, A3, B, G (G1, G2, G3), F8, etc. On voit que l'hétérogénéité était poussée à son comble dans cette seconde puisqu'à l'habituelle disparité entre les niveaux, les sources d'intérêt et les profils, s'ajoutait une différence ethnique et culturelle assez grande. Face à de telles situations, le professeur doit « louvoyer » entre toutes les différences et entre les cultures : il doit faire en sorte qu'elles se respectent les unes les autres, qu'elles s'écoutent et qu'elles dialoguent même, en un mouvement de synthèse et d'intégration des particularités de chacun, à l'ensemble qu'est une classe.

J'ai écrit plus haut que la diversité des cultures présentes dans une même classe pouvait constituer un élément de confusion et de désordre. Que l'on me comprenne bien : une telle affirmation n'est pas due à un quelconque préjugé racial ou ethnocentrique, c'est *un fait d'expérience*. Comme l'écrit Martine Abdallah-Pretceille, « Rencontre suppose confrontation voire conflit ». En début d'année, une grande agressivité existait en effet dans cette classe, surtout entre les antillais et les maghrébins, il me semble. La représentation que certains élèves avaient de l'homme et de la femme (homme dominateur et femme soumise et parfois méprisée) ne fut pas sans poser de problèmes au premier trimestre. Je dus plusieurs fois m'interposer, usant de mon image de « leader » du groupe et essayant de garder mon sang-froid, pour éviter que les conflits et les frictions ne dégénèrent en affrontements verbaux violents. Je le fis sans prendre partie de façon trop personnelle et surtout moralisatrice. Ce phénomène de friction entre les différentes « races » et nationalités n'était pas nouveau pour moi, puisque, ayant enseigné le français en France dans une

Maison de la Culture à des travailleurs immigrés, j'avais remarqué alors avec un certain étonnement que les rapports entre les portugais, les espagnols et les maghrébins étaient loin d'être harmonieux. (Mon étonnement était dû à un postulat — inconscient de militant — qui voulait que des gens exploités et marginalisés devaient forcément être solidaires et vivre en harmonie.) On aurait dit que, rejeté par la culture dominante, ou en position de faiblesse par rapport à elle, chacun essayait de s'intégrer en méprisant les autres représentants des cultures marginales ou marginalisées, donnant ainsi des preuves de sa faculté d'intégration à la culture du « maître ». Comme si mépriser une culture marginale ou sous-représentée, était la preuve administrée par un autre marginal de sa faculté d'intégration à la culture dominante.

La diversité ethnique dans une même classe m'apparut donc, au départ, comme une source supplémentaire de difficultés, mais il s'avéra bientôt (vers la fin du deuxième trimestre, en fait !) que cette diversité culturelle pouvait être un facteur de richesse, et pour les élèves et pour le professeur. Mon attitude ne reposait pas uniquement sur un présupposé « généreux » ou sur le principe moral qui veut qu'il faut respecter les particularismes culturels. La nécessité d'aider au dialogue des cultures s'imposa spontanément à moi comme *une réalité psychologique vécue*. Tout se passait comme si l'extrême diversité des cultures présentes dans cette classe *objectivait* pour moi la richesse des instances psychologiques vivant en moi, les théâtralisait et en permettait l'intégration dans un vaste mouvement apparenté, sans doute, au processus d'individuation tel que le définit Jung et qui devait me conduire à ce qu'il appelle le « Soi ».

Que l'on me permette de retranscrire ici, pour qui ne serait pas familiarisé avec cette terminologie jungienne, une partie de la définition du concept de *Soi*, telle qu'elle apparaît dans le *Dictionnaire de psychologie* rédigé sous la direction d'André Virel. « L'idée de *Soi* ne vient pas d'une réflexion. Elle se présente à Jung, au terme d'une mise en cause longue et radicale des identifications et projections égotiques, dans l'expérience d'un principe inconscient en fonction duquel le psychisme trouve son véritable axe de croissance. (...) Le *Soi* est vécu à la fois comme centre et comme totalité. Il est autonome, échappe au contrôle de la raison et de la volonté, est sur-ordonné au *Moi*. Il se représente dans des symboles unificateurs tels que les mandalas. Il agit soit par la dynamique de la compensation, soit par l'effet de centrage. La relation avec le *Soi* fait le sens. Le *Soi* n'est pas un *Moi* profond, une personnalité secrète. Il est un schéma organisateur collectif (archétype) qui agit dans la composition psychique,

déterminée par ailleurs, de l'individu ou de groupe. Il est un principe de mise en question et de conflit, mais aussi de conjonction et d'auto-régulation... »

Professeur d'espagnol, j'amorçai le dialogue entre les cultures présentes dans cette classe, en donnant aux élèves une image de l'Espagne qui devait servir de vecteur à cette harmonisation des cultures et des instances psychologiques qui vivaient en eux dans un désordre extrême, et qui vivaient en moi avec le désir de s'harmoniser. Je parlai alors, usant d'une symbolique des chiffres un peu grossière, mais qui respectait l'histoire de la civilisation espagnole, de *l'Espagne des trois cultures* (juive, musulmane et chrétienne), sans privilégier l'une par rapport à l'autre. Ce faisant, je « narcissisais » un peu chacun, ou, si l'on préfère, j'adoptais une attitude de « considération positive » (Carl Rogers) envers mes élèves et leurs diverses cultures d'origine. L'élève juive marocaine fut heureuse d'apprendre que l'expulsion des juifs et des maures d'Espagne avait eu des conséquences économiques néfastes pour le pays. Elle se mit à parler espagnol ! J'insistai, à travers la discussion, sur le caractère judéo-chrétien de notre culture.

L'élève tunisien et musulman nous donna, en arabe, l'équivalent symbolique du carnaval. En février, c'est une tradition, il y a un carnaval dans ce lycée, c'est pourquoi je profitai de la dynamique ainsi créée et mis ce thème à l'ordre du jour, prenant des exemples à Cuba et au Venezuela, pays où j'avais assez longuement séjourné. Mon intention était aussi de mettre à profit la dynamique relationnelle et l'intérêt qui étaient nés chez les élèves pour étudier avec eux quelques pages justement célèbres de la littérature médiévale espagnole. *El libro de buen amor* de l'archiprêtre de Hita, dont je possédais une belle version modernisée (Collection « Odrés Nuevos ») semblait tout indiqué : il contient une scène où l'on voit s'opposer en un combat symbolique Doña Cuaresma et Don Amor ! Après le Ramadan, selon ce que nous dit cet élève tunisien, il semble y avoir la même explosion de joies et des pulsions contenues que l'on trouve dans la culture chrétienne après le Carême. Nous parlant de sa culture d'origine, cet élève se reliait un peu à ses racines, il était aussi en quelque sorte valorisé aux yeux des autres élèves en même temps qu'il prenait conscience du caractère spécifique de ses propres origines et de sa culture. À travers son exemple, je pouvais aussi mettre en lumière, sans pontifier ni moraliser, le fait que, symboliquement, les cultures se ressemblent étrangement.

La prise de conscience par cet « émigré de la deuxième génération » de la culture de ses parents me semble être aussi un fait

intéressant, dans la mesure où, le plus souvent, ces jeunes nés en France de parents maghrébins, espagnols ou portugais, ont *honte* de leur culture d'origine. J'ai vu des enfants d'immigrés espagnols rejeter la culture de leur père, et être de « mauvais élèves » d'espagnol. Un jour que je proposais à mes élèves les paroles d'un tango argentin, un élève espagnol me dit d'emblée que « les tangos ça suffisait le dimanche » ! L'élève martiniquais fut heureux, quant à lui, d'apprendre la signification psychologique du carnaval : une revanche de l'esclave sur son maître. Il me dit qu'il en parlerait à sa mère. Je pensai alors, dans l'enthousiasme que ces expériences pédagogiques faisaient naître en moi, qu'elles pouvaient peut-être aussi avoir comme conséquence une amélioration des rapports enfants-parents au sein de la famille.

Cette remarque sur la signification du Carnaval me permit de poser au niveau inconscient (peut-être ?) le problème de l'autorité. J'insistai, dans cette classe agitée, sur le fait que l'esclave avait droit à un jour de « chahut », mais que s'il allait trop loin, le maître allait se venger le lendemain, et ce, pendant 364 jours ! Certains élèves dirent que le carnaval, à Rio, par exemple, était parfois très violent. Je concédai (rapidement) qu'en effet il y avait des « bavures ». Pourquoi nier la violence de l'affrontement des instances psychologiques ? Pourquoi ne pas reconnaître que les élèves possèdent collectivement une force qu'ils peuvent retourner contre leur professeur ? Ce serait perdre sa crédibilité, ne pas être « congruent » ni authentique, et empêcher les conflits de se démêler progressivement, au fil des trois heures de cours hebdomadaires.

Je crus aussi remarquer à cette même époque que l'élève chilienne devenait triste et morose. Nous ne parlions plus tant de l'Amérique Latine ! Pourtant, elle m'avait contesté le droit à plusieurs reprises, notamment au moment où nous étudions des poèmes de Pablo Neruda, de parler de sa propre culture. Elle s'était même opposée à moi de façon assez violente lorsque j'évoquai, à propos d'un poème du poète cubain Nicolás Guillén, les indios Araucanos du Chili. On aurait dit que mon intrusion dans son univers culturel la gênait et lui semblait illégitime. À la fin de l'année, nos rapports étaient redevenus très bons, elle m'invita à un spectacle latino-américain organisé par la municipalité en collaboration avec la communauté chilienne. L'élève espagnole qui m'avait toujours violemment reproché de m'adresser de temps en temps en français aux élèves les plus faibles exultait maintenant. Nous parlions de l'Espagne !, alors qu'au début nous nous étions surtout consacrés à l'Amérique Latine. Elle s'était aussi opposée à moi sur le plan grammatical, comme

stimulée et encouragée par l'ardeur critique de sa camarade chilienne, avec laquelle elle semblait faire front contre moi.

À ce moment de l'année, tous les élèves entreprirent dans l'enthousiasme des recherches lexicales à propos du mot carnaval et dressèrent un inventaire des étymologies recensées. (Parlant de l'Espagne, j'avais moi-même beaucoup insisté sur l'étymologie *arabe* de certains mots espagnols.) Cette élève espagnole devait être originaire du Nord de l'Espagne, car elle fut chagrinée de me voir tant parler de l'Andalousie. Elle semblait mettre une certaine coquetterie à ne pas me dévoiler le nom de la province dont elle était originaire, tout comme l'élève d'Afrique Noire avec laquelle les relations avaient été très tendues, refusa toujours de me dire de quel pays d'Afrique elle venait. (On voit que l'ouverture du professeur sur les cultures de ses élèves nécessite du tact et peut, dans certains cas, susciter des résistances et des réactions d'agacement.) Cette élève espagnole fut intéressée d'apprendre que sa culture et la langue de ses parents qu'elle parlait encore assez bien, avaient été influencées par huit siècles d'occupation arabe. Les élèves musulmans, quant à eux, en conçurent peut-être de la fierté ?

Des motivations étaient donc nées, et il semblait alors plus facile de proposer aux élèves des textes difficiles, des *Romances*, par exemple, poèmes écrits à l'époque de la Reconquête et éclairant les échanges culturels (et guerriers !) entre Maures et Chrétiens, les textes proposés étant ainsi étudiés *en situation*, au lieu d'être « parachutés » au gré des choix du « prof », qui apparaissent forcément arbitraires. Tolède, ville des trois religions, voilà une phrase qui, je crois, trouva un certain écho chez quelques élèves. L'élève juive marocaine me sembla contente d'apprendre que l'influence juive était présente dans l'architecture tolédane. C'est du moins ce qu'il me sembla. Je voyais là, dans cette façon de présenter Tolède comme une ville (ré)conciliant trois cultures présentes dans la classe, la possibilité de faire un peu d'Histoire de l'Art, tout en (re)valorisant les cultures juives et musulmanes sous-représentées dans la classe. Philippe Meirieu que je n'avais pas encore lu à l'époque où se situe cette expérience pédagogique, s'adresse aux enseignants dans *L'école Mode d'emploi*, leur demandant : « Pourquoi ne pas prendre acte de la pluralité, non pour dissoudre l'institution dans une multiplicité de réseaux parallèles qui s'ignorerait, mais pour s'appuyer sur cette diversité, en faire l'outil essentiel d'une différenciation de la pédagogie qui ne renoncerait pas à faire acquérir, à tous, les codes intellectuels et sociaux grâce auxquels construire un nouveau consensus ? »

Faisant de l'Histoire de l'Art de cette façon, je pouvais respecter les individualités, tout en construisant un discours qui s'adressait à tous. Il semble important d'insister sur ce dernier point, car le respect des particularismes et des singularités ne doit pas entraîner une sorte de folklorisation des cultures présentées comme de simples *objets* de curiosité sans valeur profonde et universelle, il doit déboucher sur une *nouvelle universalité*. (« Un nouveau consensus »). En d'autres termes, la Culture doit posséder une valeur psychologique *opérationnelle*. Elle doit permettre la synthèse des diverses instances psychologiques présentes en chacun. Elle doit servir à la construction de ce que l'on pourrait appeler avec Jung, le *Soi*, tant sur le plan individuel que sur le plan social.

Cette façon d'envisager la Culture fait de chaque culture particulière un élément parmi tant d'autres d'une vaste synthèse qu'il revient à chacun de construire avec l'aide des autres et en aidant les autres (Rogers), au gré de ses besoins et au rythme de ses possibilités organiques. Cette conception de la Culture s'accompagne en effet d'une *nouvelle philosophie relationnelle*, où l'on est, tour à tour, celui qui aide et celui qui est aidé : « Pour comprendre les autres dans leur différence, il faut savoir qui l'on est vraiment, ce à quoi aide la connaissance qu'on prend des autres » (cité par M. Abdallah-Preteccille), et l'aide (Rogers) qu'on leur apporte. Après cette parenthèse théorique, revenons au plan de l'action et de l'expérience.

Un jour que j'envoyai une élève originaire d'Afrique du Nord au tableau, elle refusa d'écrire le mot *Dios* qui apparaissait dans le titre d'une chanson du poète argentin Atahualpa Yupanqui. Je m'étonnai, crus un instant à un geste chargé de dire son opposition, à une forme d'insolence même.

— Non, m'expliqua-t-elle, à la fois résolue et honteuse presque, chez nous il est interdit d'écrire le nom de Dieu.

— Ah bon, excuse-moi, dis-je alors, et avec le désir de garder la face, devant une classe difficile et qui semblait épier mes réactions, je dis, conciliant mais ferme : Ma religion à moi ne me l'interdit pas, et je pris la craie et complétei le titre de la chanson.

On voit à travers cet exemple simple, que pour être à l'écoute de toutes les cultures représentées dans une classe, il convient d'avoir une grande ouverture d'esprit et une vaste culture, contrairement à une croyance érigée en « théorie », selon laquelle il suffirait d'être « pédagogue » pour être un bon enseignant. Face à la vaine polémique qui oppose les tenants de la « pédagogie », soucieux avant tout de l'aspect relationnel et de l'épanouissement psychologique des élèves, aux tenants du Savoir, attachés seulement à la culture et à l'aspect

cognitif, on peut penser qu'existe une troisième voie, celle de la *synthèse* des éléments cognitifs et culturels, d'une part, et des éléments affectifs et relationnels d'autre part, synthèse qui suppose des maîtres acceptant de vivre l'acte éducatif comme un processus dynamique s'accompagnant d'une perpétuelle remise en question de soi, l'éducateur *s'auto-éduquant* en même temps qu'il éduque. Cette démarche pédagogique dynamique et interculturelle (au sens le plus large, car des différences culturelles importantes existent entre les élèves français d'une même classe), « centrée sur l'élève » (Rogers) et prenant en compte le vécu-intérieur de l'enseignant, peut aider à l'intégration de la personnalité du maître (et des élèves ?), tout en servant la transmission d'un savoir. C'est du moins ce que je crus comprendre et vivre à travers l'expérience pédagogique que j'ai entrepris de relater ici.

Le fait de faire cours à des élèves ayant des personnalités diverses et hétérogènes et des cultures éloignées les unes des autres oppose, réveille et dynamise toutes les instances psychologiques présentes au sein du groupe-classe : cette mise en mouvement, cet affrontement, cette théâtralisation peut servir de prémisse à la construction psychologique des uns et des autres et aider à la réactualisation (permanente) de la formation du maître. Cette ouverture aux autres cultures, aux autres subjectivités, cette « acceptation inconditionnelle » (Rogers) des différences des autres, suppose que l'on ait préalablement accepté ses propres différences. Il faut, en effet, avoir à peu près intégré les diverses instances psychologiques qui vivaient en nous en état de conflit plus ou moins permanent pour pouvoir *vivre* l'ouverture aux autres sans trop d'angoisse, car, comme l'écrit Martine Abdallah-Pretceille (op. cit. page 108), « La remise en question permanente sous-tendue par une démarche interculturelle, peut être source d'inquiétude et d'angoisse ».

Tout semble se passer en effet comme si les groupes différents et hétérogènes objectivaient nos *différends*, et nos contradictions intérieures, réactualisant des conflits que le contact avec les autres fait resurgir, ce qui explique cette « peur que sécrète un groupe morcelé », dont parle Philippe Meirieu dans un article intitulé *Viv(r)e l'hétérogénéité. Un enjeu social*, et paru dans les *Cahiers Pédagogiques*, n° 239 de décembre 1985. On voit que la dynamique relationnelle peut destabiliser, mais qu'elle a aussi une valeur « thérapeutique » et formatrice pour qui sait l'affronter. Réveillant l'angoisse, elle peut aussi permettre de la conjurer, après une prise de conscience difficile mais indispensable. On voit enfin, à travers cette expérience (relationnelle et pédagogique) vécue, que le cours peut être conçu en partie comme un dialogue entre le maître et les élèves, dialogue où le maître peut

aussi « apprendre » de ses élèves, sans tomber bien sûr dans l'excès de Guy Marcy qui, dans *Moi, un prof* (Éditions Stock) fait semblant de croire (ou est-il vraiment abusé ?) que les élèves détiennent le savoir, la culture et la vérité. Cet enseignant « soixante-huitard » nous dit, par exemple, à la page 81 de son témoignage : « Et c'est pourquoi il faut le redire (...) : rien ne se produira de profond dans le monde scolaire qui ne serait l'œuvre des lycéens et des étudiants eux-mêmes. Aux maîtres, il restera seulement de choisir leur bord ».

Ce collègue me semble survaloriser et idéaliser la culture lycéenne, alors qu'à mon avis, il s'agit là plus d'un problème psychologique que d'un problème culturel. Ce qui paraît important, c'est que la relation professeur-élèves puisse être considérée comme une relation « thérapeutique » au sens large, dans la mesure où chacun des deux partenaires semble avoir tout à y gagner sur le plan de l'équilibre et du développement psychiques, à condition, bien sûr, que le professeur sache maîtriser la relation. Dans le cas contraire, elle pourrait être dangereuse, et pour lui et pour ses élèves. Mme Lucile Héraud-Bonnaure, maître-assistante en psychologie à l'Université de Grenoble, n'hésite pas, au début de la communication qu'elle fit au Colloque de Málaga, colloque consacré à l'étude du vécu intérieur des enseignants, à poser la question : « Est-il dangereux d'enseigner en 1982 ? » et poser la question n'est-ce pas un peu y répondre ?

On voit, en tout cas, à travers l'analyse rapide de cette expérience réalisée en seconde, que le cours dans la mesure où il permet la théâtralisation de nos difficultés, de nos défauts et de nos drames psychologiques, ou plus simplement de nos vécus, en facilite aussi parfois la résolution et l'issue heureuse. Comme l'écrivent Roger Amiel, Francine Misrahi, Sylvie Labarte et Lucile Héraud, co-auteurs de *Santé mentale des enseignants*, article paru dans *L'enseignant est une personne* (Éd. ESF), l'enseignant qui s'accroche à sa classe « peut alors (la) vivre comme une entité thérapeutique » (page 48) et : « Il y a donc dans le fait de "faire la classe" une possibilité, pour un enseignant, d'y trouver le moyen de se régénérer et de se récupérer... » (page 51). Dans une optique moins « pathologique », je dirais qu'il y a dans le fait de faire la classe, une possibilité, pour l'enseignant, de parfaire sa formation initiale, en l'enrichissant d'une dimension relationnelle et psychopédagogique dont elle était pratiquement dépourvue au départ. Le cours, dans cette optique, serait donc facteur d'intégration psychique, grâce à sa dynamique même, grâce aux conflits qui peuvent s'y exprimer, s'y théâtraliser, s'y objectiver et recevoir du même coup un début de solution. Il serait aussi un *élément de la formation continue des enseignants*. Le fait de faire cours à une classe

interculturelle serait un cas particulier de cette formation continue, un moment fort et difficile, mais indispensable pour parvenir à la maîtrise la plus grande possible de toutes les situations relationnelles — avec leur écho sur le plan personnel — pouvant se présenter à un enseignant à un moment où la relation éducative traverse une crise profonde. On entrevoit ici le rôle de guidance que pourrait jouer une institution comme l'inspection si elle était profondément remaniée et repensée.

Pour abandonner le terrain de la psychopathologie enseignante où nous situe l'article cité, on pourrait ajouter que même si notre vécu intérieur n'est pas particulièrement conflictuel, le cours peut permettre une intégration plus complète et harmonieuse de notre être, grâce au riche réseau de relations qui s'établissent à l'intérieur du groupe-classe, grâce aussi aux récompenses narcissiques que reçoit l'enseignant qui parvient à « pacifier » le groupe-classe, et à le faire vivre « pleinement », et de manière autonome. Cette espèce d'attention particulière portée par l'enseignant à ce qui se passe sur le plan psychologique, en lui, dans sa classe, au sein du groupe, est une chose difficile et qui nécessite une certaine expérience. Le problème est posé de la formation, ou plutôt de l'absence de formation psychopédagogique des enseignants, mais il faut en même temps se garder de l'erreur qui consiste à psychologiser à l'excès la relation éducative et lui ôter tout caractère naturel et spontané.

CONCLUSION

Je dois dire que, sur le moment, dans le feu de l'action pédagogique, je n'étais pas toujours conscient du caractère profond (au plan de l'inconscient) et, d'une certaine façon, exemplaire (en tout cas pour moi) que pouvait revêtir l'expérience pédagogique et relationnelle que je décris ici.

Cette expérience n'obéissait pas à un quelconque a priori théorique, elle était simplement conduite à partir d'une façon d'être et d'une « philosophie » relationnelle inspirées de l'acceptation inconditionnelle d'autrui et de l'ouverture à l'expérience (telles que les définit Carl Rogers). Une chose est certaine, les difficultés terribles (plus grandes encore que dans les autres classes) que je rencontrai au début dans cette seconde, à cause sans doute de son extrême hétérogénéité, s'étaient peu à peu transformées en avantage. Cette classe s'était mise à marcher mieux que d'autres qui, au départ, ne présentaient pas de difficultés particulières.

J'ai essayé dans cet « article » de rendre compte de cette expérience pédagogique et relationnelle en dialoguant, sur la base de mon vécu et de mes premières tentatives de « théorisation », avec la théorie élaborée par Philippe Meirieu et Martine Abdallah-Preteceille, d'une pédagogie interculturelle, pédagogie dans laquelle d'emblée je m'étais reconnu pleinement, car je l'avais pratiquée de façon intuitive et spontanée pour essayer de faire face au mieux aux difficultés que je rencontrais pour « pacifier » cette classe et mettre en place des relations satisfaisantes pour tous. Mais, en plus de la dimension interculturelle, parfois un peu prisonnière de présupposés idéologiques et moraux, il me semble, ma pratique pédagogique me fit découvrir une autre dimension — complémentaire de la première —, une dimension formatrice et « thérapeutique ». Il semble donc, aux vues de cette expérience pédagogique concrète, que la classe interculturelle est loin d'être un obstacle insurmontable et définitif. Disons, pour parler comme Philippe Meirieu, que la meilleure solution est encore d'essayer de « transformer l'hétérogénéité de contrainte en ressource ».

Dans cette optique résolument constructive, on peut dire que la classe interculturelle permet l'élaboration, *en situation*, d'un contenu culturel (un savoir), qui est l'expression à la fois des individus et du groupe. Elle peut aider le maître à parfaire *sur le terrain* et à partir des problèmes concrets, sa formation pédagogique et psychopédagogique. Elle peut même avoir, nous l'avons vu, une valeur « thérapeutique », et pour le maître et pour les élèves. Et enfin, elle pourra aider à la naissance d'une société plurielle adaptée aux nécessités de notre temps, en avançant des solutions également éloignées des tendances actuelles d'exclusion, de marginalisation ou d'intégration plus ou moins volontariste des minorités culturelles présentes dans notre société. Le tout devant permettre l'émergence de ce que l'on pourrait appeler avec Carl Gustav Jung, le *Soi* sur le plan individuel, et pour-quoi pas ?, sur le plan social.

Aux sceptiques, qu'il me soit permis de dire que les conditions de la relation éducative sont devenues si difficiles, que seul un brin d'utopie permet parfois de survivre et de mobiliser ses énergies en vue de la meilleure réalisation possible de son être.

Jean-Daniel ROHART,
Professeur d'espagnol.
Lycée Henri Moissan à Meaux.