

Sommaire

1.	Introduction	p.3
2.	Problématique.....	p.5
3.	Eléments contextuels : La classe d'accueil	p.7
	3.1 Contexte historique et objectifs	p.7
	3.2 L'identité professionnelle de l'enseignant en classe d'accueil	p.9
4.	Cadre théorique	p.12
	4.1 Interrogations sur le processus d'écriture	p.12
	4.2 L'écrit professionnel	p.13
	4.3 Écriture et identité professionnelle	p.17
5.	Méthodologie	p.20
	5.1 Les étapes de la démarche.....	p.20
	5.2 Les données récoltées.....	p.22
	5.3 Analyse des textes et de l'entretien.....	p.24
6.	Analyse des textes et de l'entretien	p.26
	6.1 AF.....	p.26
	6.2 EM.....	p.31
	6.3 LH.....	p.36
	6.4 CF	p.41
7.	Analyse générale	p.48
	7.1 Quelle écriture ?	p.48
	7.2 Une identité professionnelle à construire	p.49
8.	Conclusion.....	p.51
	Bibliographie	p.53
	Annexes	p.54

1. Introduction

Juillet 2014, au 8^{ème} étage de la HEP de Lausanne. Un peu stressée, me voici devant le jury de la VAE (validation des acquis d'expérience). Je suis là pour défendre les cent pages qui doivent démontrer que j'ai acquis durant mes vingt années d'expérience d'enseignement en France, certaines des aptitudes attendues par un enseignant en Suisse (suivant le référentiel de compétences). Les membres du jury me font alors un bel éloge : « C'était vraiment agréable à lire ». Merci, car le fondement de ce travail d'analyse sur mon savoir-faire, ce sont cinq récits exemplaires, cinq histoires à raconter qui me replacent au centre de mes prérogatives d'enseignante, cinq moments qu'il a fallu choisir au milieu d'une vie passée à enseigner, qu'il a fallu poser sur le papier. Moment de doute, de supplice, et puis le bonheur qui surgit enfin dans ce passage obligé par l'écriture. Et je comprends alors que cette démarche d'écriture recèle en elle, bien caché il est vrai, tout un faisceau de propriétés constitutives ou formatrices pour soi, mais aussi pour celui qui lit. Et l'idée de réfléchir plus en profondeur sur ce domaine commence à germer.

Mais en même temps, je souhaite vivement trouver un sujet de mémoire en lien avec les classes d'accueil. En formation à la HEP, dans la branche « Français langue seconde », je m'apprête à travailler dans ces classes. Je souhaite surtout mettre en avant l'engagement souvent hors du commun des enseignants des classes d'accueil que j'ai pu rencontrer depuis mon arrivée en Suisse. Cet engagement est de deux ordres, une relation humaine remarquable et un rapport à l'objet pédagogique étonnant et souvent novateur.

Tout cela me renvoie au jour où, à la faculté de Grenoble, j'ai découvert une nouvelle maîtrise professionnelle, la maîtrise FLE¹. Je m'apprêtais alors à terminer un cursus classique en Lettres Modernes, pour devenir une enseignante ordinaire de français, et tout à coup un monde parallèle s'est ouvert à moi. Un lieu où l'on apprenait enfin réellement le métier, l'esprit, le corps et le cœur de l'enseignement. J'ai découvert des professionnels enthousiastes, explorateurs d'un nouveau monde, découvreurs de contrées peu explorées, remettant de nombreux acquis en question. Mais toutes ces recherches, ces questionnements, ces réflexions sont restées un peu en marge de l'enseignement ordinaire et très peu des pistes novatrices ouvertes par ces pédagogues sont utilisées aujourd'hui dans les écoles. La classe d'accueil est le seul lieu où l'on peut avec enthousiasme mettre en œuvre cette autre façon d'enseigner.

¹ Maîtrise de Français langue étrangère

Mais l'enseignant de classe d'accueil, peut-être pour cette raison, reste en marge, et ne se situe pas vraiment dans la case enseignant. Mais alors où se situe-t-il ? C'est en partie pour répondre à cette question, et pour éclaircir aussi qui il est vraiment que j'ai demandé à quatre enseignants de classes d'accueil d'écrire un texte sur leur vécu dans la classe. Et ainsi mes deux pôles d'intérêts, écriture biographique et enseignants de classe d'accueil étaient liés.

Dans cette recherche, je poursuis donc un double objectif. Confronter d'autres enseignants à la démarche d'écriture et avoir accès peut-être à des domaines restés secrets des classes d'accueil. C'est une démarche ouverte où tout reste possible : l'échec face à la demande, des écrits vides, des écrits trop pleins, et surtout une analyse de cette démarche qui ne pourra être mise en place qu'après avoir lu et écouté les quatre participants. Une sorte de recherche en devenir ...

2. Problématique

Cette étude a pour objet d'éclairer l'identité professionnelle des enseignants de classe d'accueil. Elle prendra comme base le recours à l'écrit et plus explicitement, l'écrit professionnel. Le questionnement qui reste sous-jacent à cette étude est de définir dans quelle mesure l'écriture professionnelle est au service de l'affirmation d'une identité professionnelle.

La naissance de cette problématique vient d'une expérience personnelle, où j'ai moi-même expérimenté ce type de relation entre écriture et prise de conscience individuelle. Dans l'obligation d'écrire des récits témoins de mes savoir-faire dans l'enseignement, j'ai découvert qu'à travers l'écriture, je pouvais toucher le socle de mon engagement dans cette profession. Le regard posé sur mes actions, mes choix, une approche éthique de l'élève et du savoir m'a révélé toute une partie de moi-même à laquelle je n'avais jamais pris le temps de réfléchir. Écrire m'a permis de mieux comprendre les gestes et les actes que je faisais presque chaque jour depuis plus de 25 ans. J'ai pris conscience que j'étais une enseignante, et cela m'a apporté du bien-être, peut-être une sorte de soulagement. J'ai eu envie de savoir si mon ressenti pouvait être partagé par d'autres que moi.

Je souhaitais également que des enseignants puissent mettre en commun grâce à l'écrit leur expérience, pour tenter d'éclairer les ombres de ce métier. Que se passe-t-il dans l'intimité d'une classe ? Cette question se pose avec encore plus d'acuité, car elle a été moins étudiée, pour l'enseignant de classe d'accueil. Dans la pensée commune, la classe d'accueil reste un lieu méconnu, où se passent des choses différentes. Demander à des enseignants de classe d'accueil d'écrire leur expérience me semblait dans ce cadre, extrêmement intéressant. J'ai donc mis quatre enseignants de classe d'accueil dans un projet d'écriture.

Au moment où j'ai reçu leurs récits, je me suis rendu compte avec étonnement que les textes ne ressemblaient en rien à un récit traditionnellement rédigé dans ce type de situation où l'on demande de raconter un moment en « je » face à des élèves. Pourquoi avaient-ils eu le besoin de transcrire leur expérience dans des textes aussi construits, plus proches d'une nouvelle littéraire que d'un texte explicatif ?

Est-ce que la particularité de ces textes était réellement liée à leur lieu de travail ? La structure d'accueil est en effet une classe particulière. La plupart du temps, les situations sortent du cadre établi et sont difficiles à schématiser : les souffrances face à l'exil, face à la solitude et à l'abandon pour des élèves arrivés en Suisse sans famille, la peur du lendemain

quand on ne sait pas quand arrivera la décision d'expulsion. Tous ces tourments, l'enseignant de classe d'accueil doit les accompagner au quotidien. Ce sont souvent des choses non dites mais senties fortement. Il faut allier savoirs, écoute, et savoir-être. Nulle recette ne peut aider, chaque cas étant totalement différent, chaque situation étant unique. Il se peut dès lors que seuls des écrits « libres » c'est-à-dire éloignés des écrits structurés de la formation professionnelle, permettent d'exprimer l'indicible, de se regarder soi-même réagir face à ces urgences, de permettre à chacun d'exorciser ses doutes et ses angoisses et surtout de reconnaître son savoir-faire et son savoir-être face ces situations difficiles.

Toute cette interrogation revient à se demander s'il existe une identité professionnelle particulière à l'enseignant de classe d'accueil. Cette identité peut être étudiée à travers le parcours de ces enseignants, leur formation, leur choix de vie, mais cette identité peut-elle être perceptible dans un écrit personnel sur un moment de classe ?

On peut s'interroger également sur les effets de l'écriture autobiographique sur l'identité professionnelle. En quoi l'acte d'écrire permet-il de consolider et de redéfinir son identité face à l'altérité ?

Nous arrivons ainsi à la formulation de notre question de recherche :

Dans quelle mesure le recours aux écrits professionnels « libres » favorise-t-il la conscientisation d'une identité professionnelle particulière chez les enseignants de classe d'accueil ?

3. Eléments contextuels : La classe d'accueil

3.1 Contexte historique et objectif

(D'après la documentation du CREAL²)

La classe d'accueil est une structure mise en place par le système de l'enseignement obligatoire suisse pour l'accueil des jeunes migrants allophones. Cette structure permet d'optimiser l'intégration de l'élève migrant, cela grâce à des cours de français langue seconde adaptés aux différents profils des élèves.

S'inspirant d'un dispositif préexistant à Genève, les premières classes d'accueil de Lausanne sont apparues dès 1987. Jusqu'à lors, les élèves non francophones, principalement italiens, portugais ou espagnols, avaient la possibilité de suivre les cours intensifs de français pour essayer de rattraper le niveau scolaire des élèves suisses. Mais avec la diversification de la population migrante et l'afflux de requérants d'asile, l'instruction publique s'est rendu compte que le problème des étrangers ne se limitait plus à un problème de langue. C'est ainsi que cette nouvelle structure s'est vu attribuer trois objectifs bien définis.

3.1.1 Accueillir

La classe d'accueil sert de pont aux élèves allophones pour un meilleur passage vers la société d'accueil. L'arrivée soudaine dans une société qui fonctionne totalement différemment de la sienne peut être difficile. L'élève ne sait vers qui se tourner, ses parents, s'ils sont là, étant la plupart du temps aussi déroutés que lui. L'enseignant est le premier interlocuteur de l'élève, il est donc là pour l'aider à s'y retrouver face à tous les problèmes liés à la vie courante. Il peut ainsi le mettre en relation avec les interlocuteurs de la santé, du social et l'aider dans ses démarches administratives. Ce temps individualisé est nécessaire pour que l'élève atterrisse le mieux possible dans son pays d'accueil et trouve sa place dans la société suisse.

3.1.2 Enseigner

Melting-pot de cultures, ces classes regroupent des enfants dont la langue, la confession, l'âge et le niveau scolaire sont très différents. Les effectifs dépassent donc rarement une

² Centre ressource pour élèves allophones lausannois.

douzaine d'élèves et l'enseignement y est plus lent, plus personnalisé, et plus particulièrement axé sur l'étude du français.

Il faut parfois aussi apprendre à lire et à écrire à des élèves qui n'ont pas eu accès à l'école dans leur vie précédente. D'autres par contre, ont eu un parcours scolaire brillant dans leur pays, et font preuve de compétences élevées en maths par exemple. Les classes d'accueil sont donc par essence hétérogènes. On essaie de regrouper les élèves ayant les mêmes besoins en français, mais très vite dans une même classe, les niveaux sont très différents. D'autres cours que le français leur sont également donnés comme les maths, le dessin, les travaux manuels, le sport, les sciences, appelées DNL (disciplines non linguistiques).³

3.1.3 Orienter

Il faut, surtout si le jeune migrant est déjà un peu âgé, lui présenter rapidement les possibilités et les filières scolaires qui l'aideront à se construire un avenir en Suisse. L'enseignant doit l'aider, dès la 10ème, à trouver des stages professionnels. Cet aspect du rôle de l'enseignant peut être compliqué quand le jeune ne sait pas s'il pourra rester en Suisse pour un temps donné.

Ces missions sont donc par essence différentes de celles de l'enseignant de classe régulière. Cette différence se retrouve dans les partenariats instaurés entre les classes d'accueil et différents partenaires souvent liés à la problématique de la migration. On fait ainsi fréquemment appel à un service d'interprétariat communautaire pour assister au rendez-vous avec les parents. Les enseignants de classe d'accueil sont également souvent en lien avec les équipes éducatives de l'EVAM (Établissement vaudois de l'accueil des migrants), avec le personnel soignant du SUPEA (Service universitaire de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent). Ces partenariats ne s'arrêtent pas là et sont extensibles vers tous les besoins qui peuvent apparaître lors d'une arrivée dans un nouveau pays et une nouvelle culture.

³ Voir annexes : grille horaire classe d'accueil p.82

3.2 L'enseignant en classe d'accueil

L'identité professionnelle à travers l'historique de la profession⁴

Les classes d'accueil n'existent que depuis 30 ans, ce qui n'est rien à l'échelle de l'école publique. Cette nouvelle structure a été mise en place à la fin des années 80. Mais comme ce métier n'existait pas, peu de gens se sont proposés pour le faire. Il a fallu chercher des gens qui seraient susceptible de faire un travail pour lequel aucune formation n'existait en Suisse. A Genève où cette structure existait déjà, le principe était d'engager des professeurs de français que l'on pressentait capables d'enseigner cette langue à des élèves étrangers. Dans le canton de Vaud, on est parti sur le même principe. Les enseignants de français utilisaient alors du matériel utilisé en Suisse allemande pour que les élèves suisses allemands apprennent le français à l'école. Ils avaient de plus dans leur emploi du temps une période supplémentaire pour créer le matériel pédagogique nécessaire.

Au début des années 90 sont arrivés massivement les premiers requérants d'asile, des bosniaques, des tamouls, des somaliens, des ressortissants du Kosovo, tous venant de pays frappés par la guerre. Soudain sont apparus en classe d'accueil des élèves dans des situations émotionnelles très fortes. Des enfants qui avaient vécu la guerre, vu des choses terribles, avec de forts traumatismes, qui n'avaient souvent pas pu aller à l'école. Donc un nouveau besoin a fait jour : trouver des enseignants qui soient aptes à faire face émotionnellement à des situations inhabituelles en Suisse et qui puissent alphabétiser des élèves dans une langue qui n'était pas la leur. On a ouvert dès lors le champ des possibles en termes de candidature, le critère n'étant plus de savoir enseigner le français, mais bien d'avoir une expérience avec ce genre de situation. On a engagé des professeurs qui avaient des parcours de vie différents. On s'est aperçu qu'il y avait des gens qui avaient travaillé bénévolement dans des pays en guerre ou des pays défavorisés, dans des contextes difficiles. Ils avaient pu travailler par exemple avec des enfants des rues, et cette petite expérience même éphémère leur donnait plus de compétences pour affronter ces nouveaux défis que des enseignants n'ayant jamais quitté une salle de classe. Ont alors été engagés des archéologues, des juristes, des journalistes, des théologiens,..., tous éloignés de l'enseignement dans la première partie de leur vie. Ceci peut en partie expliquer qu'il est parfois difficile pour un enseignant de classe d'accueil de ressentir une légitimité professionnelle en tant qu'enseignant.

⁴ Entretien avec Christophe Blanchet, doyen des classes d'accueil à Lausanne.

Cette sensation d'illégitimité a été renforcée par le côté précaire de la profession. Les enseignants, surtout dans les années 90, se sont retrouvés face à des situations de migration très douloureuses, et devaient faire face à des classes qui se remplissaient ou se vidaient sans que rien ne puisse l'anticiper. Ainsi, en 1999, la moitié des élèves kosovars de classes d'accueil ont été renvoyés pendant les vacances d'été, et donc la moitié des classes d'accueil ont dû fermer. Finalement la précarité du statut des élèves rejaillissait sur les enseignants. Cette instabilité dans l'emploi est un des éléments qui a empêché le renforcement de l'identité professionnelle de l'enseignant de classe d'accueil.

Au début des années 2000, une association vaudoise des enseignants de structures d'accueil a été créée. Son premier objectif a été de professionnaliser cet enseignement, c'est à dire créer une formation à la HEP pour rendre une identité professionnelle plus affirmée et lutter contre la précarité de cette situation professionnelle. La volonté était également que l'enseignant de classe d'accueil soit officiellement reconnu pour cesser d'avoir à justifier de son travail souvent mal compris par une part de la population. Il est en effet noble d'enseigner le français aux élèves suisses, beaucoup moins de s'occuper des enfants des migrants. Ceci explique la forte dose de militantisme nécessaire aux enseignants de classe d'accueil qui devaient justifier leur travail et leur présence face à une population dont une partie de la Suisse ne voulait pas.

Une professionnalisation de cet enseignement a donc été demandée dès 2004, mais ce n'est qu'en 2014 que la formation HEP en français langue seconde a vu le jour. Cette formation remplit un rôle important dans la formation de l'identité professionnelle de l'enseignant en classe d'accueil. Le diplôme reconnu par l'état qui engage, donne une légitimité professionnelle, ce qui n'était pas le cas antérieurement.

Cependant, encore aujourd'hui, l'enseignant de classe d'accueil reste souvent un enseignant militant. Il doit se positionner face au parcours souvent chaotique de l'élève, et apporter un soutien à des élèves souvent marqués par un passé chargé de traumatismes, de deuils, d'exils forcés. Les décisions administratives prises face aux migrants peuvent avoir des répercussions sur l'état psychique ou même physique de l'élève, et l'enseignant qui le côtoie chaque jour est peut-être le seul qui s'en rend compte. Il s'engage alors souvent personnellement et trouve des solutions d'urgence avec le risque d'épuisement qui peut en découler. Il doit souvent s'efforcer de trouver le bon équilibre entre le maternage et une approche exclusivement scolaire.

Cet éclairage historique semble bien démontrer que l'identité professionnelle de l'enseignant de classe d'accueil est différente de celle du reste du corps enseignant. Ce qui ressort également de cette description est sa difficulté à sentir une légitimité à son statut d'enseignant. Il peut dès lors être intéressant de creuser autour de ces ressentis à travers l'écriture d'un récit.

4. Cadre théorique

4.1 Interrogations sur le processus d'écriture

« Mais toi pourquoi écris-tu donc ? Hélas, mon cher, je n'ai pas encore trouvé jusqu'à présent d'autre moyen de me débarrasser de mes pensées. »

Nietzsche

La première interrogation soulevée par la question de recherche a trait à l'acte d'écrire. Plusieurs questions sont alors soulevées. Écrire, ça fait quoi ? Ça sert à quoi ?

Se mettre dans l'écriture est un processus salué par de nombreux théoriciens. Dans la perspective des travaux de Vygotski (Vygotski, 1935), l'écriture procède d'un travail conscient et volontaire et les efforts et lenteur qu'elle demande sont propices à la construction des signifiants.

Cependant, selon Mireille Cifali (Cifali 2001), écrire fait peur. Demander à un adulte de se mettre en écriture est souvent source d'angoisse. Peut-être parce que cela provoque l'émergence de souvenirs cuisants en lien avec l'enfance et c'est un rappel de la honte liée à des rédactions maculées de rouge. La peur de ne pas savoir faire, de ne pas être bon, de ne pas être capable. Il faut écrire bien, suivre les normes, être original, ne pas décevoir. Tous ces doutes et ces peurs mettent celui qui doit écrire dans un grand état de tension. Écrire c'est aussi exprimer une intériorité, des émotions, une part d'ombre, et à nouveau cela peut paralyser celui à qui on demande ainsi de se livrer. Cela revient à se distinguer, à sortir de l'inconnu, à souhaiter vouloir partager un savoir ou une expérience, mais est-ce que ce que l'on a vécu vaut la peine d'être raconté ?

Mais Cifali reste persuadée qu'une fois ces appréhensions dépassées, écrire est profitable à chacun. Elle affirme que l'écriture peut délivrer d'une souffrance. Lorsque l'on se met face à la page blanche, la douleur vécue, qui doit reprendre forme sous l'aspect de mots et de phrases, peut être enfin exorcisée. Cette expérience prend une forme plus humaine à travers les mots choisis et n'est plus une sorte d'ombre vécue solitairement mais quelque chose de palpable que l'on peut partager. Écrire, selon elle, permet donc de conscientiser un vécu.

Nous pouvons compléter ce regard psychanalytique, par une approche plus sociologique ou anthropologique. Pour Bruner les récits font « mieux que raconter : ils imposent leur structure, leur réalité contraignante à ce que nous vivons. »(Bruner, 2010, p79). Selon lui, il ne peut y avoir de récit que s'il y a rupture dans la banalité. Le travail de l'écriture est alors de réorganiser, structurer cette rupture pour qu'elle reprenne sa place dans la marche du monde. Pour ce sociologue américain, concevoir des histoires nous aide « à domestiquer l'inattendu », et cette domestication semble essentielle pour que l'être humain puisse accepter et s'adapter à la culture qui est sienne : l'histoire dans ce sens est donc un moyen de se reconnaître dans une culture donnée, et permet de légitimer les désordres et déséquilibres qui ne cessent d'apparaître dans toute société ou tout être humain. Mais c'est aussi un facteur de construction de soi-même. En écrivant, nous reconstruisons, et peut-être même réinventons le présent et l'avenir, et à travers ce processus, nous rassemblons tous les fragments épars de notre identité.

Une idée revient cependant chez tous ceux qui s'intéressent aux écrits : « le récit est une affaire sérieuse » qui permet à l'être humain de vivre au mieux les affres de son existence. Et Jérôme Bruner de conclure : « Il n'est sans doute pas d'activité de l'esprit qui procure de tels délices, tout en faisant courir de tels périls. »(Bruner, 2010, p.94)

4.2 L'écrit professionnel

Écrire est donc un acte loin d'être inoffensif. Mais il faut différencier les différents écrits que l'on peut avoir à produire tout au long de sa vie. Dans ce mémoire, nous nous focaliserons sur les pratiques d'écriture comme mode de construction des savoirs dans l'enseignement.

L'écriture autobiographique devient de plus en plus prégnante dans les formations pour adultes, et notamment dans la formation des enseignants. Le portfolio, le récit exemplaire, l'analyse de moments de classe, de situations à risque face aux élèves, toute écriture fait mémoire et permet la transmission du savoir. Dans le cadre de leur formation les étudiants de la HEP sont ainsi amenés à produire un grand nombre de textes écrits de natures différentes. Ils sont par ce biais, invités à réfléchir sur leur pratique ou sur leur identité professionnelle en construction. En effet, ce métier peut-il être correctement effectué sans prises de recul, sans réflexion rétroactive sur ses attitudes, ses choix et manières de gérer l'accès aux savoirs, mais aussi sur les tensions, les blocages, les rejets de l'élève... La liste pourrait être très longue car

chacun sait que l'enseignant doit gérer des situations et des liens tous plus inattendus et désecurisants les uns que les autres. Face à cette quantité d'aspects difficilement définissables, on peut légitimement se demander où se cache en fait le métier d'enseignant ? L'écrit professionnel peut exprimer ces non-dits, et dans sa grande diversité remplir les vides laissés par les écrits théoriques.

Dans toute la diversité des écrits professionnels proposés dans la formation d'enseignant, je ne m'attacherai ici qu'à définir **le récit exemplaire**, contraint par des formes précises et **l'écrit « libre »** qui par essence, peut revêtir des formes très variées mais souvent littéraires.

4.2.1 Le récit exemplaire

Le récit exemplaire est défini dans un ouvrage de Serge Desgagné, (2005). L'auteur soutient que l'on peut tirer parti d'une approche narrative de la pratique à des fins de formation ou de recherche. Il part de l'idée que le témoignage de pratiques peut éclairer la pratique commune.

Le récit est « exemplaire », non pas car il raconte une expérience forte et particulièrement réussie, se démarquant des autres pratiques, mais parce que l'expérience racontée peut servir d'« exemple ». L'enseignant qui écrit, raconte un événement qui lui paraît significatif, un moment marquant qui fait sens dans sa pratique enseignante. Ainsi, à partir de cinq types de récits d'expérience, l'auteur affirme que chaque cas est un exemple type de problème à résoudre, dont on peut s'inspirer dans une formation professionnelle.

Dans ses récits c'est la relation pédagogique qui est en cause. Quelles sont les valeurs éducatives ou croyances sur lesquelles repose le jugement professionnel de l'enseignant ? Celui-ci doit en effet faire à tous moments des choix qui iront ou pas dans le sens de ses valeurs fondamentales. Il y a une grande part d'autonomie dans ce métier. L'enseignant, seul face à ses élèves doit interagir sans cesse. Le retour sur des choix ou des réactions plus ou moins appropriées à la situation, permet un renforcement de l'autonomie, « autonomie qui est le fondement même d'une professionnalité ».

Un investissement particulier est attendu de la part de celui qui écrit le récit. On se raconte pour un destinataire, et l'on tient compte de la résonance que ce récit risque d'avoir sur de futurs enseignants. On **se** raconte, d'où l'importance du « je ». Il faut oser se montrer faisant face à une situation difficile et n'adoptant peut-être pas une attitude adéquate. Et selon

Desgagné, ce sont donc des récits de moments problématiques où l'enseignant s'est retrouvé face à une situation difficile à gérer, qui sont les plus parlants pour de futurs enseignants. Ce sont ceux qui le mieux définissent la complexité du métier d'enseignant. Mireille Cifali (2001) partage cette idée. Elle considère également que l'écriture pour l'enseignant, permet d'abord d'exprimer les échecs : « L'écriture permet d'apprivoiser les difficultés, les violences, les échecs, la honte en résistant au discours d'idéalisation qui cachent les destructivités inhérentes à toute confrontation humaine. Il faut qu'on se risque à écrire l'échec, surtout l'échec pour que ceux-ci enseignent et nous permettent de ne pas forcément en répéter les causes. Taire, gommer les aspérités ne nous aide pas à accepter leur existence. »

Pasquini (2013), quant à lui, ne considère pas que le récit exemplaire doive être obligatoirement basé sur un problème à résoudre. Il le considère comme une reconstruction narrative d'un certain savoir d'expérience pédagogique, didactique ou encore relationnel. S'appuyant sur les écrits de Bruner (2010), il ajoute que le récit doit surprendre et nous amener vers des territoires inconnus. Ses récits, tout comme dans l'approche de Desgagné, sont suivis d'une analyse permettant une décomposition de l'expérience partagée à partir des théories autour de l'enseignement.

4.2.2 L'écriture « créative » ou « libre »

À travers ma consigne⁵, je pensais orienter les quatre participants de ma recherche vers la production de récits exemplaires. Pourtant, d'une façon étrange, les écrits qu'ils m'ont offerts s'éloignent de ces écrits conditionnés par des contraintes formelles. On peut donc imaginer une autre approche du récit d'expérience, plus en lien avec le texte littéraire.

Selon Philippe Meirieu (1999), la littérature peut nous permettre « d'appréhender l'expérience singulière de toute entreprise éducative, créer une disposition d'esprit apte à établir des choix dans un univers marqué par la pluralité des expériences et des données. » (Meirieu, 1999, *Des enfants et des hommes*, p12).

Le recours à la littérature pour la formation professionnelle se retrouve, à la HEP, dans les ateliers d'écriture créative, où les étudiants sont amenés à produire des fictions scientifiques, comme outil d'intégration des savoirs de formation, et base de réflexion sur les pratiques et l'identité professionnelle en construction.

⁵ Cf méthodologie page 23.

De même, dans les cours d'intégration de Bessa Myftiu, cette dernière fait travailler les étudiants sur les moments clés de leur expérience pédagogique. Ils écrivent et réécrivent des récits d'expérience, travaillant sur le style, l'accroche, le rythme. Puis ils les lisent aux autres étudiants. L'écoute est alors d'une qualité exemplaire : « Lorsqu'il s'agit d'une expérience vraie, unique et transmise sous la forme d'un récit littéraire, leur intérêt ne connaît pas de limites » (Myftiu, 2015)

Cet intérêt de plus en plus présent pour le recours à la littérature dans l'écrit professionnel peut peut-être montrer une sorte de mécompréhension du discours scientifique et conceptuel autour de la pédagogie. C'est à nouveau Meirieu (1999) qui signale les limites des sciences de l'éducation qui tentent d'établir des règles générales. « Elles sont en quête d'invariants, de corrélations, se cantonnent à des descriptions et des analyses de discours ou d'expériences. Cela éloigne inévitablement des tensions qui animent les hommes » (Meirieu, 1999, *Des enfants et des hommes*, p.11)

Ainsi, lorsque Desgagné (2005), fait apparaître dans l'analyse des récits, une typologie qui permet de regrouper en cinq types les expériences partagées par les enseignants, on sent bien cette quête d'invariants, que mentionne Meirieu. Et c'est là que se situe la différence principale entre le récit exemplaire formel et le récit libre. Même si celui-ci peut avoir des revendications d'exemplarité, il ne peut être analysé à travers une grille préétablie. Sa force et son message ne pourront être décelés qu'à travers une lecture attentive et une analyse littéraire de l'écrit, mais surtout à partir des émotions qu'il déclenche. Rien de vraiment scientifique dans tout cela. On pourrait alors définir le texte biographique professionnel « libre », comme un texte n'entrant pas ou très difficilement dans les grilles d'analyses habituellement utilisées dans la recherche en pédagogie. Ces récits qui ne peuvent entrer dans aucune typologie gardent cependant des aspects d'exemplarité. On parle de partage d'expérience considérée comme significative par un enseignant qui se livre de façon inusitée.

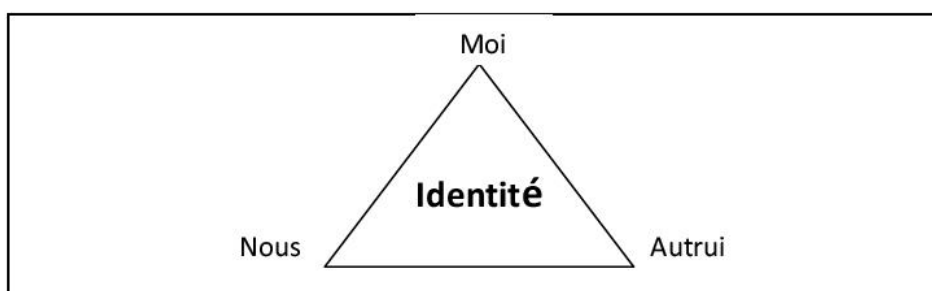
On peut ainsi opposer récits exemplaires « classique » et récits exemplaires « libres » et se demander si face aux problématiques particulières qui font jour en classe d'accueil, le récit « libre » n'est pas plus efficace pour remplir les blancs indicibles que ces enseignants au vécu particulier cherchent à exprimer. Et c'est peut-être l'identité professionnelle de ces enseignants qui va apparaître en filigrane dans ces récits « libres ».

4.3 Écriture et identité professionnelle

4.3.1 L'identité professionnelle

Fray et Picouveau (2010) cherchent à définir l'identité professionnelle. Dans un premier temps, ils explorent l'étymologie du mot « identité », sa base latine permettant en effet de clarifier son sens. La racine du mot « identité » est « idem » signifiant « le même ». Nous pouvons ainsi définir l'identité comme *« ce par quoi l'on différencie une communauté d'une autre ou un individu d'un autre. La différence, qui constitue l'identité, repose toujours sur ce qui est propre et exclusif à un être »*.

Selon Dubar (2000), l'identité se construit autour de trois dimensions : le moi, le nous et les autres, représentés dans le schéma ci-dessous.



(Fig 1 : La crise des identités professionnelles, Dubar, 2000)

L'identité renvoie donc à la fois à l'image que l'on se construit de soi-même mais aussi à l'image que nous souhaitons renvoyer aux autres. Enfin, l'identité se construit à travers l'image que les autres nous renvoient.

L'identité professionnelle est aussi la façon dont on s'identifie aux pairs. « C'est un besoin d'intégration sociale en vue d'atteindre une certaine reconnaissance de soi ».

Dubar corrobore cette définition en reconnaissant que l'identité professionnelle est le résultat de relations de pouvoir et d'appartenance à des groupes. Il souligne que la construction identitaire dépend de la reconnaissance que l'individu reçoit de ses savoirs, de ses compétences et de son image. L'identité professionnelle peut donc se définir par un sentiment d'appartenance à une profession, à travers la conformité aux normes collectives. On se sent par exemple « enseignant » parce que l'on utilise des pratiques, un vocabulaire ou des gestes communs avec le reste de la communauté enseignante.

Mais comment et sur quoi se construit cette identité ? L'homme choisit le plus souvent son métier en fonction de sa personnalité, de ses aspirations, de ses capacités, de ses expériences mais aussi de sa sensibilité à un secteur ou à une activité précise. « Le métier d'un Homme est l'une des composantes les plus importantes de son identité sociale, de son moi et même de son destin dans son unique existence » (Hugues, 1996). L'identité professionnelle est donc liée aux caractéristiques de la profession exercée. Mais c'est également à partir de ses savoirs, de son style personnel, de ses stratégies et ses compétences propres que l'homme va la constituer. Chaque être est unique et s'approprie les gestes du métier. Cette identité est donc en construction tout au long de l'apprentissage du métier et de son perfectionnement. Elle se construit tout au long de la vie professionnelle. Dubar (2000), dans sa définition de l'identité professionnelle souligne bien que le processus de construction est permanent dans le temps car pour lui, l'identité est à la fois stable et provisoire. (Dubar, 2000).

L'individu fait des choix, tire ses propres conclusions et ses propres leçons de ses expériences. Mais L'identité se construit également dans le lien qui s'instaure avec les pairs. On partage des valeurs, des normes, des comportements. Et d'ailleurs, si ce partage ne se fait pas, on peut alors être poussé à changer de travail. Le travail est bien un lieu d'identification commune. Le processus identitaire ne peut être envisagé sans les relations sociales. Sans l'expérience de l'autre, sans l'observation, la construction identitaire n'est pas la même.

Ainsi nous pouvons convenir que l'identité professionnelle se construit tout au long d'un parcours professionnel sur la base de quatre éléments : ce qu'était l'individu avant toute expérience du travail, son métier, son lieu de travail et les groupes homogènes auxquels il appartient ou n'appartient pas.

4.3.2 Écriture et identité professionnelle

Myftiu (2015) rappelle que le récit de tout temps a servi de vecteur pour communiquer ses expériences des plus simples au plus élaborées. Mais en quoi raconter ses expériences serait un moyen de développer sa propre identité ? L'auteure explique alors que l'enseignant qui se raconte à travers des mots choisis et des phrases qu'il doit construire, découvre un « autre », ou se découvre « autre », et se perçoit dans toute sa complexité. Et son identité personnelle en est d'autant plus enrichie.

Dans leur ouvrage, *Écrire l'expérience, vers la reconnaissance des pratiques professionnelles* (Cifali et André, 2015), les auteurs attestent que l'écriture participe

effectivement à la construction d'une identité tant personnelle que professionnelle. L'écriture permet de comprendre le sens d'un événement. Au moment où on le vit, on ne sait pas ce qui arrive, on le subit simplement. C'est dans l'après-coup que l'on en comprend la portée, si l'on prend le temps de mettre en mot l'histoire. Le passage par l'écriture aide à faire prendre conscience de ce qui s'est joué dans l'instant. De plus la reconstruction temporelle, sous forme de suite chronologique, donne du sens à des actions éclatées dans la mémoire. Le passé n'est construit qu'après coup.

On a vu plus haut que la construction de l'identité se jouait entre autre à partir de la prise de conscience de ses compétences et de ses choix. Le passage à l'écrit permet cette prise de conscience et donc accentue la notion d'identité. « Aucune vie n'est semblable à aucune autre et aucun récit ne sera jamais identique à un autre. De ce point de vue, l'écriture des récits contient encore un trésor : parmi tous les moyens de développement personnel dont un enseignant dispose, l'écriture de son expérience est le seul appartenant exclusivement à lui et à personne d'autre sur terre. » (Myftiu, 2015, p.3)

L'écrit est également fait pour être lu et partagé. L'identité se construit aussi dans la confrontation à l'autre. Donner son texte à lire est un autre mode de confrontation et l'échange qui en découle est un nouveau facteur d'accroissement de l'identité.

Écrit et identité professionnelle semblent donc bien être en lien serré et à la lecture de tous ces ouvrages ou articles, il semble certain que l'écrit favorise la conscientisation d'une identité professionnelle. Il nous reste maintenant à chercher, à travers l'analyse des récits et de l'entretien, dans quelle mesure le recours aux écrits professionnels « libres » favorise la conscientisation d'une identité professionnelle particulière chez les enseignants de classe d'accueil.

5. Méthodologie

Cette recherche s'est construite autour des écrits de quatre enseignants travaillant en classe d'accueil, et repose également sur l'analyse de leurs propos lors d'une rencontre d'échange. Ils ont pu alors s'exprimer sur leurs ressentis en tant que scripteurs puis lecteurs des textes des autres.

La mise en place de ce projet de recherche s'articulait autour de l'axe « écriture et identité professionnelle chez des enseignants de classe d'accueil », mais aussi sur l'expérimentation de faire écrire autrui, de lui faire lire les textes des autres, et de permettre un échange entre ces enseignants qui à priori ne se connaissaient pas, qui n'avaient aucun lien entre eux, sauf ce métier et l'acceptation de se mettre en écriture pour cette recherche.

5.1 Les étapes de la démarche

5.1.1 La méthode de recherche

La méthode de recherche s'est en vérité mise en place lentement, avec de nombreuses hésitations de ma part. Je n'avais au départ aucune idée de question de recherche. Seul le processus d'investigation était prêt : proposer à des enseignants de classe d'accueil d'écrire un moment de classe devant les élèves. Le nombre de quatre enseignants m'a été proposé par mon directeur de mémoire. J'aurais tout autant pu partir sur l'idée de faire participer dix praticiens. Mais en effet le nombre de quatre était bien suffisant pour ce type de recherche qui exige une analyse approfondie de chaque texte et de chaque propos.

La méthode de recherche choisie a été ce que Desgagné appelle **une recherche collaborative** (Desgagné, 1997). Il désigne à travers ce concept, un projet de collaboration entre un chercheur et un praticien, qui place le chercheur en situation de coconstruction avec le praticien. Cette démarche suppose que les praticiens s'engagent, avec le chercheur, à explorer un aspect de leur pratique et que l'objet même de la recherche porte sur leur compréhension en contexte du phénomène exploré. C'est une démarche qui permet à chacune des deux parties de récolter un plus, ce que l'on nomme aussi, une méthode gagnant/gagnant. Le chercheur peut ainsi chercher à répondre à une question liée à une pratique professionnelle (ici expression d'une identité professionnelle à travers un écrit professionnel libre). De leur côté, les praticiens qui se soumettent à cette expérience vont pouvoir entrer dans une démarche de perfectionnement, car ils peuvent par ce biais, questionner et explorer un aspect

de leur pratique professionnelle (ici, une prise de conscience individuelle et collective, lors de la rencontre, d'une identité professionnelle particulière). Ce type de recherche se construit au fur et à mesure des interactions entre chercheur et enseignants. Et en effet mes objectifs ont été sans cesse ajustés aux orientations prises par les praticiens.

5.2.2 Les participants à la recherche

Pour mettre en place cette collaboration, j'ai dû dans un premier temps, rechercher des enseignants de classe d'accueil susceptibles d'accepter d'écrire un texte racontant un moment passé face à leur classe. J'avais au départ très peur de n'essayer que des refus. En effet, l'acte d'écrire, comme je l'ai montré plus haut, n'est pas un acte facile, et j'imaginais que cette requête pourrait être écartée par manque de temps ou d'inspiration. Je me suis donc adressée à des personnes aptes à ne pas être effarouchées par la demande. J'ai également utilisé mon réseau de proximité, ne demandant qu'à des personnes avec lesquelles j'avais déjà créé un lien professionnel ou amical. Peut-être est-ce pour cette raison que les quatre premières personnes à qui j'ai fait la demande ont répondu par l'affirmative. Cela a été la première très bonne nouvelle de cette étude.

Brève description des quatre participants

AF : Formation d'institutrice normalienne dans le Canton de Vaud. Devient enseignante semi généraliste en secondaire. Elle sera sollicitée en 1989 par son directeur (collège de Vevey) pour prendre en charge la nouvelle classe d'accueil qui se crée, dans les branches de maths/physique. Elle continue aujourd'hui à enseigner en classe d'accueil et en classe régulière.

EM, née en 1980. Formation en France (bac littéraire, hypokhâgne, licence espagnol et lettres modernes, maîtrise FLE). A travaillé au Mexique comme assistante de français (Université de Querétaro). Enseigne depuis 2003 en classes d'accueil postobligatoires du Canton de Vaud, maîtrise de classe et cours de Français Langue Seconde.

LH : Suit une formation d'institutrice pour primaire dans le canton du Jura, puis enseigne en milieu rural, durant trois ans. Elle fait ensuite partie pendant 14 ans d'une association favorisant les relations multiculturelles. Puis elle part s'installer en France et s'inscrit en Maîtrise des Sciences de l'Éducation option développement social, tout en travaillant en parallèle dans un centre de formation pour adultes, puis dans une association qui

organise des stages pour les migrants. En 1997, de retour en Suisse, elle entre en contact avec Bernard Courvoisier, doyen des classes d'accueil dans le Secondaire. Elle enseignera dans ces classes jusqu'à aujourd'hui.

CF, 57 ans. Licence universitaire de Lettres. Enseigne le français et la géo dans des collèges privés mais très vite devient en parallèle pigiste pour 24H. Il entre à la rubrique culturelle du journal de Genève, gazette de Lausanne, fait une formation de journaliste et abandonne l'enseignement. Il deviendra ensuite chef de la rubrique Culture au Matin. Cette fonction prendra fin en 2008, et en 2010, il deviendra enseignant de classe d'accueil à Lausanne, se spécialisant auprès d'élèves en grandes difficultés (classes d'accueil développement).

5.2 Les données récoltées

5.2.1 Les textes

J'ai envoyé à chacun le contrat d'écriture qui leur donnait à la fois le cadre, (écriture + lecture + entretien), le calendrier à suivre et la consigne d'écriture, avec certains des éléments soulignés.

Contrat d'écriture

Merci de vous engager dans cette démarche d'écriture et ainsi de m'aider à récolter des données pour mon mémoire professionnel.

Au travers de votre participation, vous vous engagez à rédiger un court récit sur votre pratique enseignante d'ici la fin des vacances d'automne.

Vous serez également amené à lire les trois autres récits récoltés avant le 11 novembre 2015.

Vous vous engagez à participer à une après-midi d'échange autour de vos récits le mercredi 11 novembre à la HEP de Lausanne.

Ensuite, votre généreuse participation est terminée et mon travail commence réellement !

Consigne d'écriture

L'écriture se veut libre, justement, mais voici tout de même quelques contraintes à suivre pour que je puisse travailler en amont sur votre récit.

Votre récit est rédigé à la première personne.

Votre récit raconte sous la forme et la longueur de votre choix, un moment en classe face aux élèves.

Le choix de ce moment est libre (un moment fort qu'il vous plait de raconter, un rapport particulier avec un élève, une expérience pédagogique ratée ou particulièrement réussie, un problème soudain qu'il a fallu résoudre ou qui n'a pas trouvé de résolution...)

Evidemment, cet écrit restera absolument anonyme.

Réception des textes

La première étape de mon travail a aussi certainement été l'une des plus agréables : la réception des quatre textes. Revenant de mes congés de vacances d'automne, congés sans accès à Internet, j'ai enfin ouvert ma boîte mail un peu frémissante, car la date buttoir était arrivée. C'est alors que j'ai vécu une sorte de Noël au mois de novembre. Les quatre textes étaient au rendez-vous, tous surprenants, tous émouvants, et j'ai reçu chacun d'entre eux comme un cadeau merveilleux. Je les ai de suite envoyés à chaque participant avec dix jours devant eux pour les lire.

5.2.2 L'entretien

5.2.2.1 L'entretien compréhensif

Puis il y a eu l'entretien. C'était un moment important du dispositif qu'il ne fallait surtout pas altérer par à la fois une mauvaise préparation, mais également un besoin de trop maîtriser. À la réception de leurs textes je m'étais rendue compte que le dispositif mis en place m'échappait et qu'ils partaient d'eux-mêmes dans des contrées bien plus vastes que celles escomptées. Les textes étaient tous bien plus riches qu'une simple description d'un moment de classe (moments de classes qui n'apparaissent d'ailleurs que subrepticement dans au moins trois d'entre eux). Il fallait donc que ce besoin de liberté puisse à nouveau avoir sa place dans l'entretien. C'est pour cette raison que je me suis inspirée de **l'entretien compréhensif**, défini par Kaufmann (2011) comme une conversation, un échange peu contraint, ouvert aux aléas. Cela ne signifie pas qu'il ne réclame pas de préparation. Il s'oppose cependant aux règles établies de l'entretien, en tant que recherche qualitative. L'entretien traditionnel implique en effet la neutralité de l'interviewer, des tactiques de recoupement pendant l'entretien. En effet, les données recueillies, bien que qualitatives, le sont dans une visée de mesures quantitatives. Pour analyser les réponses, il faut pouvoir paramétrer la représentativité de chacun, de chaque idée émise, il faut pouvoir mettre en

réseau, et pour cela croiser des réponses. En un mot, l'analyse de contenu demande une prédisposition aux réponses attendues. On ne peut laisser l'interlocuteur divaguer dans n'importe quel sens. Dans l'entretien compréhensif au contraire, aucune réponse n'est à l'avance attendue (puisque la question de recherche n'est toujours pas vraiment formulée) tout reste ouvert, et c'est seulement après l'analyse des propos de chaque participant que l'on peut choisir la direction que l'on va donner à sa recherche.

Les biais de ce type d'entretien

Cet entretien plus « libre » a ses limites. La relation qui s'instaure entre les participants (chercheur et enseignant) ne permet peut-être pas d'exprimer vraiment sincèrement ses opinions. Auraient-ils pu me dire qu'écrire leur avait paru absolument stérile ? Auraient-ils pu ne pas se montrer enthousiastes face aux textes écrits par les autres ? « Compréhensif » à ce moment-là, laisse sous-entendre « bienveillant ».

5.3 L'analyse des textes et de l'entretien

J'ai terminé la collecte des données dès la fin du mois de novembre. J'avais les textes et l'entretien était retranscrit. Et puis ... plus rien pendant des mois ... Par quel biais entrer dans cette matière ? La richesse des textes m'intimidait. Comment faire un travail à la hauteur de ce qui m'avait été offert ? Et puis surtout quelle entrée pouvais-je prendre ? En gros, il fallait qu'enfin je trouve la question de recherche ad hoc. C'est alors que l'inversion des priorités s'est imposée. Il fallait en premier lieu orienter la recherche autour de l'identité professionnelle propre des enseignants de classe d'accueil (thème qui ressortait de façon évidente de l'entretien, mais aussi des textes), l'écriture ne venant que donner un éclairage particulier à ce thème.

Ainsi l'analyse des textes et de l'entretien, organisée en portraits, s'articulera autour des entrées du cadre conceptuel, et cherchera à éclairer, à travers ce focus particulier qu'est le processus d'écriture « libre », les ressentis de chacun (positifs ou négatifs) ayant trait à leur identité d'enseignants de classe d'accueil.

Ce dispositif devrait me permettre de comprendre un peu mieux dans quelle mesure le recours aux écrits professionnels « libres » favorise la conscientisation d'une identité professionnelle particulière chez les enseignants de classe d'accueil. Du moins, peut-on l'espérer ...

5.3.1 Analyse des textes

Deux entrées principales nous permettront de visiter chaque récit :

- En quoi ce texte, malgré les apparences, est-il un récit exemplaire ?
- Expérience d'un écrit ou écrire l'expérience, ça fait quoi ?

5.3.2 Analyse de l'entretien

Questions préparées :

- 1) m'avez-vous un moment détestée ?
- 2) Qu'avez-vous écrit et pourquoi ? (pourquoi n'avoir pas vraiment décrit un moment de classe devant les élèves ?)
- 3) Est-ce qu'un cas particulier peut servir d'exemple général ?
- 4) L'acte d'écrire. Est-ce anodin d'écrire ?
- 5) Qu'avez-vous retiré de votre confrontation aux récits des autres ?
- 6) Et maintenant on fait quoi ? Est-ce que cet écrit peut mener vers quelque part ?

Au cours de l'entretien, d'autres problématiques sont apparues, et notamment, très vite, les remarques ont plus tourné autour de l'identité professionnelle de l'enseignant de classe d'accueil.

Voici donc les thèmes autour desquels j'organiserai l'analyse de l'entretien.

- Écrire ?
- L'écrit professionnel : quel genre d'écrit ?
- Identité professionnelle de l'enseignant de classe d'accueil ?
 - L'enseignant de classe d'accueil ?*
 - La classe d'accueil ?*
- Qu'est-ce qu'écrire provoque autour de l'identité professionnelle ?

6. Portraits

6.1 AF

6.1.1 Son récit : « Les classes d'accueil »⁶

AF a choisi de raconter son parcours en tant qu'enseignante de classe d'accueil. Son récit commence en 1989, quand professeur de mathématique et de sciences en classe régulière, on lui propose de prendre en charge les cours scientifiques dans la nouvelle classe d'accueil qui s'ouvre. Voici comment son directeur lui propose le poste : *« J'ai quelque chose qui devrait vous intéresser. Je ne sais pas trop ce que c'est, mais on verra bien »*

Dès cette introduction, nous entrons dans le vif du sujet : la particularité de la classe d'accueil. AF a été pressentie parmi tous les autres enseignants de mathématiques par son directeur pour remplir cette mission particulière, si particulière que le directeur lui-même concède qu'il ne sait pas trop ce que c'est que cet ovni éducatif. Ce choix est certainement en lien avec les valeurs que le directeur décèle en elle. On a besoin à cette époque d'enseignants militants que l'on sent prêts à s'investir face à ces élèves autres.

Et AF semble la candidate idéale. Tout de suite elle s'investit totalement dans cette nouvelle mission. *« Je garde de très bons souvenirs de cette époque : repas en commun, Noël au foyer EVAM⁷ ou dans ma famille avec plusieurs jeunes du foyer, obtention de permis de séjour, bonnes nouvelles du pays »*, tous ces moments qui ne semblent pas être le mandat d'un enseignant mais plus celui d'un bénévole d'une association. Elle n'oublie pas pour autant la mission d'enseignement : *«Alphabétisations réussies, passages en classes régulières, contrats de formation. »*

AF égrène ensuite les années comme un album photo que l'on regarderait par-dessus son épaule. Elle s'arrête sur certaines et montre les évolutions et les changements qui se sont opérés en elle. Elle mêle dans cette rétrospective les événements professionnels et personnels de sa vie, preuve qu'ils ne font qu'un dans sa pensée constructive d'elle-même.
1990/1992 : arrivée des premiers élèves d'ex Yougoslavie.
1993/1994 : Telle une partie de belote, deuil et redeuil.

⁶ Annexe p.55

⁷ Etablissement Vaudois d'accueil des migrants

L'entrée dans la vie d'enseignante de classe d'accueil, c'est aussi le besoin de s'enrichir, d'apprendre à travers plusieurs formations. Tout d'abord celle à Appartenance, une association qui cherche à favoriser le mieux-être et l'autonomie des personnes migrantes, et à faciliter une intégration réciproque avec la société d'accueil. C'est à partir de la rencontre avec cette association que la phrase «*On est toujours l'étranger de quelqu'un*» devient la clé de voûte de son cheminement personnel.

Ce sera ensuite un week-end sur le deuil où là encore situation personnelle et situation des élèves seront liées, une formation en cuisine, et enfin un voyage d'étude au Kosovo. Toutes ces formations sont des soutiens pour pouvoir faire face au mieux à toutes les « turbulences » rencontrées dans la classe d'accueil. La cuisine deviendra par exemple un support phare du partage de cultures.

6.1.1.1 Un récit exemplaire ?

Ce récit, s'il ne nous montre pas un moment passé en classe devant des élèves, est exemplaire de ce que peut être l'investissement de l'enseignant de classe d'accueil, et comment cette classe peut transformer l'individu.

Ce texte met en effet en évidence à quel point cette expérience professionnelle a transformé AF humainement.

« Certains évènements qui sur le moment étaient difficiles ou douloureux sont devenus les fondements de mes valeurs et de ma volonté d'agir... Cette formation a été fondatrice de ce que je suis... C'est par elle que va se construire ma personnalité d'enseignante, de citoyenne, de femme. »

Tout ce texte semble vouloir répondre à la question : qu'est-ce que cela signifie enseigner en classe d'accueil ? C'est une sorte de plaidoirie sur l'engagement hors du commun de l'enseignant en classe d'accueil, engagement qui rejoint les fondements de la vie même. AF oppose clairement les enseignants de classes d'accueil aux enseignants de classes ordinaires :

« Face aux élèves venus d'ailleurs, la posture des enseignants qui ne travaillent pas en classe d'accueil est parfois limite, prenant des classes d'accueil pour des lieux exotiques, habités de gens exotiques, et dont les enseignants seraient eux aussi exotiques ! »

6.1.1.2 Écrire l'expérience ?

Cette expérience hors du commun, acquise dans l'approche des élèves en classe d'accueil, est donc mêlée de joies et d'amertumes. Elle est en tout cas fondatrice d'une identité et professionnelle et personnelle, qui chez AF ne semblent faire qu'une. On ressent dans son texte un besoin fort d'exprimer tout cela, besoin que ce parcours, ces choix, ces ruptures soient connus et revendiqués. Ainsi, lorsqu'elle propose comme dernière date :

« 2015, j'écris ce texte pour Marie-Claire et d'autres lecteurs que je ne connais pas », on sent en quelque sorte que la boucle est bouclée. Toute cette expérience doit sortir et être partagée pour prendre sens. On peut imaginer que ce retour sur soi n'est qu'une amorce et pourra être suivi un jour par une vraie mise à l'écrit longue et étoffée dont ce texte annonce juste les chapitres.

6.1.2 L'entretien

6.1.2.1 Écrire

Selon AF, écrire est un moment de plaisir rare qu'il faut savoir déguster. Elle aime ce travail qui pourtant lui demande beaucoup d'efforts (car elle est dyslexique). Elle met beaucoup de soin dans l'écriture : *« J'aime ce travail, j'aime que mes phrases se tiennent, j'ai du plaisir à écrire. Ça me prend du temps mais c'est du temps qui est pour moi. »*

Pour elle, écrire est utilisé comme une démarche réflexive, un moment où elle est face à elle-même. Elle a donc vécu avec bonheur la contrainte de ma commande. Revenir sur ses années « classe d'accueil », cela a été aussi pour elle comme prendre le chemin à l'envers et comprendre ce qui a fait la force et la valeur de son engagement en classe d'accueil.

De plus les écrits restent. Cette permanence permet une prise de position plus réfléchie et plus profonde. *« En terme de centration, je pense aussi que c'est bien d'écrire, parce qu'on se positionne de façon peut-être moins vigoureuse en écrivant, mais on se positionne vraiment. »*

6.1.2.2 L'écrit professionnel : quel genre d'écrit ?

Pourquoi AF a-t-elle choisi cette facture-là pour nous livrer un écrit professionnel ? Pourquoi également a-t-elle choisi de s'éloigner autant de la consigne de départ : « écrire un moment de classe face à des élèves. » ? Sa réponse est simple : il y avait trop à raconter. Elle souhaitait donner une vision globale de son vécu en tant qu'enseignante en classe d'accueil, et

une seule situation n'aurait pas suffi. On peut entendre aussi dans sa réponse qu'elle avait besoin pour elle-même de ce retour réflexif sur l'engagement qui a changé sa vie d'enseignante. Ma demande a donc été prise aussi comme un moyen de mettre à plat des choses nécessaires. *« Je n'arrivai pas à écrire que sur une situation. C'est pour ça que j'ai utilisé cette démarche-là, faire un peu un inventaire de tout ce que m'avait amené la classe d'accueil, ce par quoi j'ai dû passer pour arriver à aujourd'hui. »*

6.1.2.3 Identité professionnelle de l'enseignant de classe d'accueil

AF définit les missions spécifiques de l'enseignant en classe d'accueil.

L'enseignant doit accueillir

« Quand ils sont en classe d'accueil ils n'ont encore pas atterri. Ils doivent comprendre que c'est ici que va se passer leur avenir et souvent ils ne sont pas d'accord avec ça. » L'enseignant doit donc, par son approche en douceur, aider l'élève à poser ses valises, à se familiariser avec ce nouveau pays, et à reconstruire un lien avec ce qu'ils ont appris chez eux. *« C'est bien pour ça que ça s'appelle accueil. En France, ça s'appelle des CLIM, classes d'intégration. Ici on n'est pas en train de les intégrer, ce n'est pas l'objectif, c'est autre chose. »*

L'enseignant doit acclimater l'élève à une nouvelle culture

L'enseignant en classe d'accueil se retrouve face à des élèves venant d'une autre culture. Il doit à la fois accueillir ces cultures différentes et acclimater l'élève à une autre culture.

« Savoir se positionner par rapport à ses limites, je trouve que c'est important. C'est très mouvant. On doit pouvoir se dire « mais dans ma culture, on fait ça comme ça ». Moi j'ai dû faire un truc pour les crachats dans la cour. Ça me mettait hors de moi et puis un jour je me suis dit « je vais dire : dans ma culture on ne crache pas par terre. » Et ça m'a rassuré moi-même et j'étais plus confort avec ça. »

L'enseignant doit ...enseigner

C'est aussi un lieu où tout simplement on enseigne et où on permet à des élèves de rejoindre rapidement le système scolaire suisse :

« En classe d'accueil on a aussi des élèves lambda qui font 6 mois de classe d'accueil et puis qui partent pour rejoindre une 10 VP. Ils ont vite ou même très vite accumulé le français qu'il faut et ils poursuivent des études. La classe d'accueil est un petit passage. »

Mais l'enseignant de classe d'accueil, c'est aussi :

Un enseignant dérouté

Être en classe d'accueil c'est faire face à des élèves qui ont pu vivre des traumatismes forts et parfois destructeurs.

« C'est tout ce que ça remue chez nous et tout ce que ça déstabilise. Parce qu'on est face à une autre population. »

« Mais c'est tellement chahuté en eux. C'est pour ça que nous aussi on est un peu transbahuté, c'est parce que eux sont pleins d'émotion. »

Selon elle, toute cette instabilité vécue par l'enseignant entraîne un sentiment d'insécurité, mais cette insécurité est saine.

Un enseignant multi tâches aux compétences multiples

« Il faut avoir les reins assez solides et une assez grande arborescence de connaissances annexes pour arriver à s'en sortir en classe d'accueil. Pouvoir aller chercher toutes les personnes de référence pour débrouiller une situation, pour enseigner à quatre niveaux en français dans une classe, pour faire ceci, pour faire cela, c'est pas forcément une classe où on va mettre quelqu'un qui est en stage B. »

6.1.2.4 Qu'est-ce qu'écrire provoque autour de l'identité professionnelle ?

Tout le texte d'AF revendique une identité professionnelle, comme nous l'avons identifié plus haut (cf. analyse du récit).

Lors de l'entretien c'est plus dans l'échange avec les autres, dans la lecture qu'elle a fait des autres textes, que cette identité professionnelle apparaît clairement. Elle se reconnaît parfaitement dans ce que les autres ont écrit, semblant avoir vécu elle-même, les situations décrites.

« Alors pour prendre juste un regard extérieur sur vos deux textes, j'ai cru que je savais qui c'était. Je me suis retrouvée dans la même situation. Des quasis mot pour mot, situation pour situation. Je lisais ça et je me disais « damned ». »

Cette reconnaissance souligne parfaitement ce qu'est l'identité professionnelle de l'enseignant de classe d'accueil. Ils semblent vivre les mêmes troubles, les mêmes questionnements, et cela semble prouver qu'ils font partie d'une même « famille » professionnelle.

6.2 EM

6.2.1 Son récit : Even (Palimpseste)⁸

Le récit débute par l'évocation d'un rêve. Des phrases sans verbes, déconstruites, elliptiques. Juste des impressions, des ressentis. Nous nous imaginons dans le désert, il semble qu'il fait nuit. Il y a la narratrice et puis il y a « elle ».

« Elle » au début n'est qu'une ombre qui s'éloigne. Est-ce un bannissement, un écartement, une séparation ? Nous ne saurons pas. Nous saurons simplement que ce départ sans mot et sans regard fait souffrir la narratrice. (Je ne peux pas parler d'EM encore, car ce récit est si littéraire que seul le terme de narrateur semble adéquat).

Seuls un espace et trois étoiles au milieu de la page séparent le rêve du réel. Nous nous retrouvons dans la classe. Mais pas dans **un** moment de classe, plutôt une multitude qui ont comme point commun, des moments clés passées autour de cette élève. Son inattention en classe, son dernier moment de rire, et surtout ses absences.

A travers ses absences c'est tout l'univers impitoyable et le dur vécu des migrants mineurs en foyer qui apparaît en toile de fond. La solitude, (*Elle m'explique à son retour que sa mère a disparu...*) l'incertitude (*Elle a dû aller à Berne pour une deuxième audition ...afin de lui octroyer ou non un permis de séjour et la possibilité d'un avenir*), la douleur physique (*Enième rendez-vous chez la dentiste qui lui explique qu'elle ne peut pas soigner ses dents, et qu'il faut les arracher. Une par une*).

Ce texte nous dépeint elliptiquement les errances et les épreuves traversées par Even, jeune migrante déracinée et sans papiers. Mais EM semble surtout vouloir nous parler des déchirements qui l'ont traversée, elle, en tant qu'enseignante de cette jeune migrante-là.

⁸ Annexe p.59

EM exprime d'abord la souffrance qu'elle a ressentie alors. Souffrance de ne pas pouvoir agir, souffrance de se sentir différente et incomprise des autres enseignants (*Je veux me défendre contre tous ceux qui m'ont amené à vivre cette situation où l'empathie amène à la douleur*), souffrance de ne pas pouvoir mettre de barrières entre elle et ses élèves (*Je suis émue aussi d'être connectée à mon corps défendant parfois, à ce que vivent les élèves, jusque dans mon inconscient. Mes rêves m'habitent. Mes élèves habitent mes rêves. Et parfois mes cauchemars.*)

Elle exprime ensuite la culpabilité, se sentant même coupable de ses pensées qu'elle pressant génératrices de malheurs (*Peut-être même, en le prophétisant l'ai-je enclenché ?*). Elle exprime son oscillation entre l'action et le respect de l'autre, sûre de mal faire dans les deux cas (*Je voudrais aller au centre d'hébergement, mais ce serait intrusif. Je n'en ai pas le droit sans son accord. Je voudrais la respecter mais je ne peux supporter le chemin qu'elle emprunte. C'est insupportable de ne pouvoir agir.*)

Enfin, elle s'interroge sur l'individualité qui est véritablement en jeu dans ce conflit intérieur : est-ce son identité en tant qu'enseignante, en tant que personne, en tant qu'être humain ? Où s'arrête une identité, où commence une autre ? (*Quel est mon rôle ? Comme enseignante, comme humaine, comme adulte ?*)

6.2.1.1 Un récit exemplaire ?

Ce texte en premier lieu se caractérise par son côté littéraire à l'extrême. Emploi de figures de style (métaphore, anaphore,...), mélange du rêve et de la réalité, phrases elliptiques, constructions grammaticales bouleversées, ... Pourtant peu à peu le récit s'organise et l'on sent qu'une chronologie s'installe. Il n'y a pas réellement de début, mais il y a une fin. EM revoit une dernière fois Even. Tout semble s'être apaisé. Le chaos du départ disparaît.

Et l'on se rend compte alors que ce texte en effet, peut prendre le nom de récit exemplaire. EM nous offre à sa manière le récit d'un moment primordial de son itinéraire professionnel. Moment de grand questionnement où elle remet en question son choix de carrière et par là même son identité professionnelle, remettant en cause la culture professionnelle liée à ce métier : (*ma chère collègue me dira plus tard : « c'est normal d'être touchée par une telle situation. Heureusement que tu es touché sinon ce serait inquiétant ! » C'est combien en salaire horaire d'être touché à ce point –là ?*)

Ce moment est donc exemplaire car il l'a certainement influé sur la suite de l'exercice de sa profession. J'imagine qu'EM n'a plus été tout à fait la même prof ensuite, qu'elle a cherché à se blinder, qu'elle a appris à moins souffrir et ne plus considérer le parcours chaotique de ses élèves comme une affaire personnelle (même si on ne peut pas maîtriser ses rêves et ses cauchemars). Ce moment clé car douloureux de sa vie professionnelle permet le passage vers une autre identité, un ajustement de la position d'enseignant.

6.2.1.2 Écrire l'expérience ?

La conclusion de ce texte est à nouveau une rupture dans la narration. Nous nous retrouvons au moment présent, moment où EM vient de terminer la mise en écrit de ce récit. Elle exprime alors le soulagement que lui procure cet acte achevé (*Ce soir je me couche avec la sensation du devoir accompli, que quelque chose d'important qui devait être fait a été fait, et pas comme une corvée ou une pression qu'on retire.*)

Écrire ce récit est donc vécu comme une sorte d'exutoire qui soulage. Le passage par les mots n'était pas suffisant ni apaisant (*Tous mes collègues m'ont prêté une oreille attentive, mais tout cela n'était pas encore assez. Pas assez pour effacer ce qui est vécu.*)

C'est d'ailleurs l'évocation d'un sommeil réparateur qui conclut ce récit (si réparateur qu'elle n'entend pas le réveil du matin). Un sommeil sans rêve obsédant. Et c'est là la véritable conclusion qui fait miroir au rêve du début. L'obsession semble enfin s'éloigner, l'apaisement est bien là grâce à la mise en mot et en intrigue de ces ressentis et de ces questionnements intimes.

6.2.2 L'entretien

6.2.2.1 Écrire

EM exprime dans son texte les effets bénéfiques et cautérisant de l'écriture. Lors de l'entretien, elle refait à nouveau cette constatation. « *Je trouve que la démarche est intéressante. Le texte était clairement prêt en fait, déjà avant que tu ne poses la question. Il y a eu une incubation assez longue en fait entre le moment de la situation elle-même et le moment de l'écriture. Je pourrais dire que ça fait deux ans. De le poser comme ça sous forme de texte, ça lui a donné une forme, ça a circonscrit la situation et la place qu'elle prenait en moi. Et du coup l'écriture a été rapide.* »

Pour EM, écrire sans contraintes formelles a permis un travail de tissage (qui se ressent dans le travail stylistique qui prédomine dans son texte), tissage entre les mots, les temps du récit, le rêve et la réalité... *« Donc l'écriture, et surtout cette écriture sans contrainte, ça peut être une manière de tisser entre intérieur et extérieur, entre passé et présent. C'est ce que j'ai pu observer plutôt après avoir écrit. »*

Écrire pour EM ressemble un peu à un exercice de peintre. On met plusieurs couches, des couches avec les différents moments de la narration qui se superposent, d'autres couches lors des relectures (qui se matérialisent par les parenthèses qui parsèment son récit). *« Je lui ai donné le nom de « palimpseste » pour illustrer ce travail par couches et en fait on ne fait rien d'autre que ça en classe d'accueil. Tu as la couche de ce qui se passe en classe, tu as l'écho de ton hypothèse, ça se répond ...»*

6.2.2.2 L'écrit professionnel : quel genre d'écrit j'ai choisi et pourquoi ?

EM insiste sur l'importance de la liberté qui lui a été laissée : *« Moi j'ai justement apprécié ne pas être dans une forme contrainte qu'on pourrait trouver justement ici à la HEP ou même la version la moins contrainte de ce qu'on pourrait écrire ici. J'ai aimé l'ouverture complète avec toutes les formes que ça pouvait prendre et ça m'aidait en fait à écrire et à faire des liens autour de cette expérience, plus que si j'avais dû faire une analyse de pratique ou une étude de cas, ou des choses qui sont très codifiées. »*

Pourquoi n'a-t-elle pas, comme la consigne le demandait, raconté un moment face aux élèves ? Elle s'explique : *« En classe d'accueil, ce qui est important ce ne sont pas les moments où nous sommes en face des élèves. Ça, ça se passe bien. C'est dans un espace temps ramassé. Mais c'est tout le reste !»*

6.2.2.3 Les particularités de l'enseignant de classe d'accueil ?

Un positionnement difficile à trouver

Pour un enseignant de classe d'accueil, les limites ne sont pas aisées à placer. *« Tu as parlé à un moment donné d'accueillir les possibles. Est-ce qu'on est aussi là pour tout accueillir quoi ? Où sont nos limites à nous comme enseignants, les moments où ça surgit et on laisse que ça surgisse, les moments où ce n'est juste pas possible ? Je trouve que notre positionnement n'est pas évident à trouver. C'est mouvant, il y a des moments de notre carrière ou de l'année où ok, l'élève qui fond en larme, qui se décompose, qui est*

complètement fracturé, je peux lui taper l'épaule et lui faire un entretien, et puis je prends acte, et puis une autre fois, un élève qui va juste griffonner un truc (elle fait ici référence au récit de CH), ou qui aura un comportement bizarre ça va m'atteindre mais d'une manière ... Être bien dans ses baskets c'est exactement ça et c'est dur de savoir quand est-ce que tu es assez bien, comment tu fais pour être bien, où sont les limites ?»

Un cadrage trop inexistant

L'enseignant de classe d'accueil doit sans arrêt sortir de ses domaines de compétences, mais est-il apte à le faire ?

« À un moment donné faire avec les moyens du bord, sortir en permanence de nos domaines de compétences, parfois c'est un peu aussi une culture qui m'agace. Enfin je pense que c'est hyper important d'avoir aussi comme tu dis ce côté où on bricole, mais d'avoir quand même un minimum de cadre, un minimum de cap. S'il y avait plus de lien avec l'école obligatoire, une meilleure connaissance mutuelle, ça permettrait aussi de donner un contenant ou une direction plus cohérente à la classe d'accueil. »

Une formation incomplète

« Tu accueilles de façon plus individuelle des souffrances, des poids émotionnels et tout ça, et puis on est là pour ça. En même temps on n'est pas formé pour ça. »

Des marches de manœuvre insuffisantes

Que peut mettre en place un enseignant de classe d'accueil face à un élève qui va mal ? Selon EM, la plupart des actions qu'il peut faire sont très réduites et ne sont souvent que des coups d'épée dans l'eau. Faire appel par exemple au psychologue scolaire :

« Et quand bien même le psychologue scolaire est disponible, qu'est-ce que ça signifie pour cet élève à ce moment-là d'avoir le biais de la parole ? Parfois en français ou en anglais, pas forcément en langue maternelle, ou alors avec interprète, mais du coup, il y a un interprète, et il vient d'où et machin ... C'est plus ou moins la seule aide qu'on propose à part L'AS : « ben voilà une carte repas pour que tu puisses un peu manger. » Est-ce qu'il ne faudrait pas juste une maman, des choses qui soient du chant, des contes, je ne sais pas, qui soient complètement d'autres entrées que celles que l'on propose. Mais nous on est toujours un peu du même versant. »

Un enseignant engagé

« Je me demande si la caractéristique des profs d'accueil dans la structure de l'OPTI, et ailleurs, ce n'est pas justement, être grande gueule, être impliqué, être positionné politiquement, être impliqué émotionnellement. Est-ce que ce ne sont pas les caractéristiques transversales justement aux profs d'accueil. Alors est-ce que ça vient d'eux, est-ce que ça vient de ce qu'ils vivent en classe ? Justement est-ce que ça vient de cette culture professionnelle ? »

6.2.2.4 Identité professionnelle et écriture ?

L'identité apparaît lorsqu'EM exprime ce qu'elle a ressenti en lisant les textes des trois autres enseignants.

« J'allais dire « on s'en prend plein la gueule », mais pas du tout, c'est beaucoup plus bas ! (rires) ; Vraiment, la part émotionnelle, l'implication ... et moi je me demande si c'est lié aux gens qu'on a en face de nous, à notre culture professionnelle, à notre établissement, nos collègues. Est-ce que c'est vraiment le cas partout, est-ce que ce n'est vraiment pas le cas dans les classes pas d'accueil, classes régulières ? »

EM relie oralité et écriture, l'un n'allant pas sans l'autre selon elle. Le discours oral seul se perd, et n'a pas d'efficacité concrète. L'écrit fixe, fige, mais ne prend tout son sens qu'au moment où l'on partage cet écrit. *« Moi, ce que j'observe sur mon établissement, c'est la capacité à ventiler, brasser, répéter, s'épancher oralement, parce qu'on en a besoin. Mais les supervisions que j'ai pu faire, n'évoluent pas en fait, ne permettent pas une évolution. Les échanges de pratique un peu plus à ce que j'ai vu dans mon établissement, car tout à coup on se retrouve avec des choses un peu moins générales, un peu plus concrètes. L'écriture prend ça à contre-pied, parce que tout à coup on fixe, tout à coup c'est figé dans le temps. Donc moi je trouve ça intéressant par rapport à la complémentarité. L'écriture, je pense que c'est un support de discussion, d'argumentations plus intéressantes que l'oral. »*

6.3 LH

6.3.1 Son récit : « Et si nous écrivions une histoire, votre histoire ... »⁹

Évocation d'un atelier d'écriture en classe d'accueil

⁹ Annexe p.62

Là encore, le récit ne débute pas dans la classe, mais derrière l'épaule de LH, qui tourne pour nous les pages d'un livre. Nous sommes de nouveau dans un texte un peu déconstruit, elliptique, une plongée dans des images qui reflètent certainement les années d'enseignement de LH en classe d'accueil.

Un livre de photo de Luc Chessex, qui révèle Lausanne sous son aspect chamarré et multiculturel. À l'intérieur, deux pages sont consacrées à la classe de LH. Une classe sagement groupée debout autour de sa maitresse, photo classique, mais une classe chamarrée et multiculturelle s'il en est. Par hasard peut-être, ce jour-là les élèves lisent devant les autres des textes où ils se racontent, des moments de vie choisis : « *Dans cette langue qui n'est pas langue maternelle, ils ont su non seulement rapporter des faits, mais trouver les mots justes, les mots sincères qui viennent du cœur et parlent au cœur.* »

6.3.1.1 Un récit exemplaire

Ce moment restera gravé comme un moment fort et représentatif pour deux raisons. Tout d'abord parce qu'il est gravé sur une photo d'art (une photo prise par un vrai photographe « *venu saisir l'instant de vérité* », publiée dans un livre), Ensuite parce que ce moment de lecture face à la classe et au photographe, et en amont le moment d'écriture où l'élève accepte de lâcher un morceau de lui-même, ces moments sont une sorte de victoire pour l'enseignante qu'est LH et pour ses élèves. « *Ils ont pu dépasser l'angoisse de la page blanche, celle du jugement des camarades, de la maitresse et du photographe, bienveillant mais tout de même impressionnant.* »

C'est un moment de partage fort, comme en rêve chaque enseignant : « *Moment intense. On est ensemble. On se comprend.* » Cette séparation syntaxique en trois phrases minimales distinctes ajoute de la vigueur à ce qui est exprimé, une sorte de moment de grâce.

6.3.1.2 Écrire l'expérience ?

En choisissant de nous relater cette expérience d'atelier d'écriture avec ses élèves, LH, certainement sans le vouloir, fait écho à l'exercice qu'elle est en train d'exécuter elle-même. Elle aussi nous livre par écrit un moment de sa vie professionnelle lorsqu'elle nous dit :

« *Cette expérience d'écriture aura été un moment fort de vraie rencontre avec mes élèves. Au-delà des objectifs pédagogiques et de nos rôles respectifs, nous nous sommes*

rejoints dans cette évocation sensible de moments précieux, partageant quelques instants de vrais bonheurs. »

Le partage de l'écrit est donc un moment fondamental qui crée le lien.

Mais écrire est en lui-même un acte fondateur. *« Réalisent-ils, plus ou moins consciemment, qu'il ne s'agit pas d'un exercice scolaire mais d'un acte à portée plus large qui témoigne du chemin parcouru. »*

Écrire est un retour en arrière, une façon, tout comme une photo, de se replonger dans les moments vécus et de faire le point. LH qui vit « une période de transition vers la retraite », utilise aussi cet écrit pour choisir les mots qui peut-être définissent le mieux son expérience professionnelle.

Le premier mot qui apparaît est le mot « privilégiée » : *« Je me sens privilégiée d'avoir vécu de telles heures avec ces élèves venus d'ailleurs, à la fois riches de tant d'expériences et fragilisés par un processus d'intégration qui engendre beaucoup de remises en question et d'incertitudes. »* LH semble donc avoir vécu comme une sorte d'honneur, la confiance que ces élèves souvent abimés, ont su lui accorder. Son privilège a été aussi d'être le premier témoin *« du processus de maturation de ces jeunes qui se sont progressivement trouvés pour se frayer leur chemin... »*

Le deuxième mot qui apparaît est le mot « labeur ». *« Je n'oublie pas le labeur quotidien. Le travail exigeant sur la langue, les pressions liées à l'urgence d'acquérir au plus vite cet outil d'émancipation. »* C'est aussi le retour sur le travail effectué qui témoigne d'une identité professionnelle particulière.

Ainsi donc, à travers cet écrit, LH a choisi, non pas de nous raconter un moment en classe face aux élèves (bien que ce moment apparaisse à travers la photo, moment conservé à jamais), mais plutôt un moment symbolique de son parcours en tant qu'enseignante de classe d'accueil, symbolique des liens établis avec les élèves, symbolique de la mission qu'elle s'est fixée. C'est un texte résolument optimiste qui ne fait qu'une brève allusion à des aspects plus difficiles du métier *« Certes il y a eu des moments de fatigue et de doute... »*

LH expose ce qui l'a nourrie professionnellement mais aussi humainement pendant toutes ces années.

6.3.2 L'entretien

6.3.2.1 Écrire

Ce texte a été écrit juste après que LH ait quitté les classes d'accueil (aujourd'hui, elle donne des cours d'aide individualisée au CREAL). Dans ce moment de transition vers la retraite, LH a ressenti le besoin de faire le point, et cet écrit s'est inscrit en plein dans ce processus déjà en marche.

« Étant presque à la retraite, je prépare cette sortie et donc ai réfléchi à ces années. J'étais donc dans cette démarche-là, voir ce qui est important, ce qui reste. Écrire, je trouve que ça permet cette mise à distance, l'analyse des choses, une meilleure compréhension, quelque chose qui structure ... je le ressens comme ça. Ça permet d'y voir plus clair je trouve. »

6.3.2.2 Les particularités de l'enseignant de classe d'accueil ?

LH, lors d'interventions qui viennent appuyer les réflexions des autres participants, nous livre à son tour les questionnements qui ont parsemé ses années d'enseignement. Si cela n'apparaît pas dans son texte, elle exprime lors de l'entretien les doutes et les douleurs que peut ressentir un enseignant en classe d'accueil.

La première douleur exprimée est de ne pouvoir agir tel qu'on le souhaiterait. *« Ça nous met en face de la complexité de tout ce qu'on ne maîtrise pas. »*

Elle parle du cas d'Even, la jeune fille dont parle le texte d'EM et qui lui rappelle bon nombre de cas similaires qu'elle a elle-même portés :

« Voilà oui, cette fille qu'on sentait en danger, en fait nous autres occidentaux proposons des moyens dérisoires, c'est-à-dire rendez-vous chez le psychologue une ou deux fois par semaine. Oui quand on est dans un état de crise et d'urgence. Ce texte m'a beaucoup touché bien sûr. Il a évoqué des élèves qui étaient en foyer par exemple, qui dépérissaient, qui perdaient le sommeil, qui n'avaient plus d'appétit, qui ne comprenaient rien aux règles qu'on avait posées, et on les porte, on les porte en sachant qu'ils ont besoin d'une réaction urgente, d'une aide urgente et puis voilà, on n'arrive pas à joindre les personnes ... »

Elle oppose ici le monde occidental à « l'autre monde », et regrette la pauvreté dans les actions que l'on peut mettre en œuvre face à la personne en souffrance.

Mais très vite LH revient à son optimisme, et, reprenant le texte d'EM, considère que malgré tout, l'enseignant a une part positive à jouer dans le cours de vie de son élève.

«Moi je pense au texte d'EM, il faut consentir à cette part d'inconfort et de tout ce qui tourne dans la tête et qui est douloureux parfois. Il faut consentir à ça pour arriver au bout. Continuer à se poser des questions, à se demander « Comment je fais ? Je construis le pont ... (rires) »

Elle cite ensuite le cas d'un de ses élèves en grande souffrance :

*« C'est vrai, c'est des souffrances existentielles souvent. Moi je me souviens d'un afghan qui avait une sœur à Genève et lui il était en foyer EVAM, à 60 km. Il était **seul** à mourir, il ne comprenait vraiment pas pourquoi il ne pouvait pas vivre avec sa sœur et sa tante et c'est vrai que c'était très très inquiétant ... On s'était mis à quelques-uns et on avait soutenu son cas et quelque temps après effectivement, ils avaient accepté d'entrer en matière et il avait pu rejoindre sa sœur à Genève. Voilà »*

L'enseignant de classe d'accueil, selon ce que nous présente elliptiquement LH, est donc une personne militante, qui se doit d'entrer en action pour aider ses élèves les plus en souffrance, au moins quand c'est possible ...

Elle note d'ailleurs que dès son arrivée en Suisse, on lui a présenté le prof de classe d'accueil comme une personne « singulière ».

« Mon doyen m'a présenté ça comme ça quand je suis arrivée de France « Oh tu verras, ces gens-là c'est quand même beaucoup de profils atypiques. »

6.3.2.3 La classe d'accueil c'est quoi ?

La classe d'accueil, c'est d'abord un lieu où l'humain est roi : *« Chez nous, je trouve que l'humain et le relationnel est amplifié par le parcours des élèves, leur passé fracturé, leur avenir incertain, la charge émotionnelle est plus forte. »*

« Je me souviens, on avait une fois une journée de formation avec un émérite psychiatre. Il avait entendu un peu des récits de vie des élèves et il avait dit « Mais c'est des situations d'urgence, de crise, de souffrance. » Il était impressionné par notre côtoiement, enfin ce n'est pas tous les jours bien sûr. Mais alors là il était vraiment surpris, il découvrait la vérité.

Mais c'est aussi un lieu de labeur, où il est important d'aider les élèves à réussir. EM pensait que le manque de cadre dans l'enseignement était un élément de plus qui déséquilibrait l'enseignant de classe d'accueil. LH au contraire, a dû, les dernières années d'enseignement, préparer ses élèves aux examens de fin de scolarité, et a trouvé cette contrainte de programme dure à porter.

LH : «J'ai fait l'examen de certificat les quatre dernières années. Ça m'a obligé de préparer les épreuves avec mes collègues et on sait où on doit emmener les élèves. Mais ça m'a amené beaucoup de stress.

EM : plus inconfortables encore que de pas savoir ?

*LH : ah oui ...ah j'ai trouvé que c'était très très contraignant. Valorisant d'une certaine manière si on arrive au bout, mais alors j'ai trouvé que c'était très rude de mener ça à bien. Oh mon dieu ! Je me souviens, j'avais une jeune fille syrienne et une éthiopienne mineure non accompagnée, une petite afghane adorable, et **je voulais** qu'elles y arrivent ces filles. Elles étaient tellement désireuses d'y arriver et intelligentes. Mais il y avait tellement un gouffre culturel d'écart. Ah là là c'était vraiment rude ! Mais elles sont arrivées, elles sont passées au rac, mais à quel prix !»*

6.3.2.4 Identité professionnelle et écriture ?

C'est à travers la lecture des trois autres textes et de l'expérience qu'elle en tire que LH parvient le mieux à exprimer comment l'identité professionnelle peut apparaître à partir d'écrits. Elle salue la force de chacun, et le « voyage » que chacun exprime ...

« Quand j'ai quitté mes collègues, j'ai dit « le voyage nous fait ou nous défait » de Bouvier. Mais ça je le ressens très fort que ces élèves nous marquent profondément. Moi en tout cas je me suis ressentie en grande résonnance avec tous ces textes, en souffrance avec certains, en colère ... et puis je trouve que ça traite de grands thèmes aussi... de guerre, de violence, de mort, de solitude, de droit de l'homme, de se lever, de prendre sa place. Enfin voilà, je trouvais que derrière tout ça il y a des choses fondamentales qui émergent.»

6.4 CF

6.4.1 Son récit : Il s'appelait Filip...¹⁰

À la première lecture de ce récit, on peut se dire qu'enfin l'un des quatre « scripteurs » a suivi la consigne donnée : « votre récit, rédigé à la première personne, raconte un moment de classe face aux élèves ». On voit en effet CF, dans sa classe, dans un plaidoyer pour le respect de l'altérité, puis assis à côté d'un élève, et l'aidant à façonner son dessin. Mais on sent très vite que ce texte part plus loin, que nous nous éloignons à nouveau de la simple évocation d'un moment en classe marquant, et que l'emprunte qu'il laissera en nous sera plus tenace.

¹⁰ Annexe p.64

Il y a en premier l'écriture, le travail stylistique : des phrases courtes, simples, qui se répondent et se font écho. Le jeu avec les temps, le présent dans une présentation concise de l'élève, le passé composé en contraste avec le retour du présent lorsque CF est face à l'élève, et enfin l'imparfait dans l'avant dernière phrase qui reprenant le début du texte semble clore l'histoire. Tout ceci est extrêmement construit, travaillé, décidé, et l'on sent que l'on ne rentrera dans le fond de ce texte que si l'on se laisse entraîner vraiment dans cette écriture particulière qui recèle des non-dits et l'ouvre sur l'universalité.

CF a choisi de nous parler d'un élève en particulier, Filip. Le portrait qu'il nous en fait est rempli d'éléments qui semblent se contredire. « *D'un naturel plutôt calme / Il n'hésite pas à vouloir se battre. Il est très intelligent et il travaille bien en classe / Il a fait d'un garçon d'une autre classe sa tête de turc. Parce que celui-ci est très efféminé.* »

On sent que Filip est un enfant difficile à cerner. « *C'est un garçon plutôt sombre, rarement souriant* », l'élève qui reste un peu mystérieux. Peut-être est-ce ce mystère qui attache CF à cet élève en particulier et par deux fois il le répète dans son paragraphe introductif : « ***Je l'aime bien.*** »

6.4.1.1 Un récit exemplaire ?

Si ce récit est exemplaire, il est exemplaire de deux attitudes distinctes de CF face aux élèves, ou plutôt face à un élève. Il décrit ainsi deux rôles de l'enseignant peut-être complémentaires mais complètement différents, rôles certainement jamais définis dans un cahier des charges de l'enseignant de classe d'accueil (si ce cahier des charges existait...). Le premier rôle est celui de l'enseignant qui donne des limites relationnelles dans la nouvelle culture qui aujourd'hui est celle dans laquelle l'élève doit vivre. L'homophobie dans le pays de Filip est peut-être tolérée, voire revendiquée, mais absolument inacceptable dans notre culture. Ces ajustements sont aussi une des missions du prof de classe d'accueil. CF, en colère face à l'attitude homophobe de Filip, choisit pourtant de ne pas le punir, mais plutôt de faire sentir dans un discours plus général sa colère et sa profonde déception. CF semble vouloir faire entendre son message sans rompre le lien avec cet élève, pour qui, on le sait déjà, il a de l'estime. Et ce lien en effet deviendra fondamental dans la deuxième partie du texte. CF, assis à côté de Filip, l'aide à exprimer au mieux ce qu'il souhaite sur son dessin, et finalement lui permet de rendre réaliste un très beau paysage de guerre. « *Je l'aide à bien dessiner le feu, à bien dessiner la fumée, à bien dessiner des avions, à bien dessiner la guerre.* »

Nous assistons à un moment d'accompagnement silencieux des traumatismes de l'élève, le partage d'un moment de vie crucial, terrible et donc caché, qui peut expliquer qui est aujourd'hui Flip.

Y-a-t-il un lien entre ces deux moments distincts ? Chaque lecteur pourra en construire un ou pas. Ces deux moments sont en tout cas imbriqués dans la phrase : « *Filip, homophobe à quinze ans, me dessine la guerre, et je ne sais pas quoi dire, je ne sais, cette fois, pas quelle colère hurler.* » Il y a donc un moment de cris et de fureur : « *Je parle fort. Très fort* ». Et un moment où la parole est en trop : « *Et moi je ne sais pas quoi dire* », répété deux fois.

6.4.1.2 Écrire l'expérience

Il reste aujourd'hui un dessin inachevé qui à lui seul interroge CF sur les réels enjeux de son travail : « *Je me demande ce que tout cela, je veux dire ce moment d'existence partagé entre un prof et un élève, peut bien signifier ? À quoi a-t-il pu servir ?* » Toutes ces interrogations soulignées encore par la phrase qui clôtüre le texte : « *Je ne garde de lui que des questions sans réponses* », sont peut-être ce qui donne la clef pour comprendre ce qui a poussé CF à raconter ces épisodes en particulier. Peut-être attend-t-il, de la lecture de tiers, enfin des réponses ?

6.4.2 L'entretien

6.4.2.1 Écrire

Pour CF, ancien journaliste, le passage à l'écrit n'est pas une chose problématique. (C'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles il a été le premier à qui j'ai demandé sa contribution). Il écrit, on l'imagine, vite et aisément. Ce n'est pas pour autant que l'acte d'écriture est devenu pour lui un acte anodin : « *Pour moi l'écriture c'est très important, ce n'est jamais anodin. Je n'écris pas pour écrire. Quand j'écris j'y mets un soin particulier, c'est très réfléchi. Je réfléchis à la forme, l'angle, le moyen. C'est tout à fait à dessin que j'ai choisi cette texture-là. Brève. Je voulais que ça vienne vite. J'avais envie de faire une espèce de photo textuelle, un instantané.* »

6.4.2.2 L'écrit professionnel : quel genre d'écrit j'ai choisi et pourquoi ?

CF dit ne pas apprécier écrire des textes formels sur des situations en classe. Il oppose ainsi le journal de bord à l'écrit libre demandé dans le contexte de cette étude : « *Avec le journal de bord, j'ai beaucoup de peine. Moi mon journal de bord, il a deux pages et puis ça*

s'arrête la première semaine. Pour moi, une situation de classe, pour que je l'écrive, il faut que ça « CRR CRR CRR », il faut que cela ait une raison ... Je suis un peu comme Breton, je ne suis pas pour qu'on écrive les petits épisodes inintéressants de sa vie ... »

CF ajoute qu'il écrit juste pour être lu, et pas pour résoudre quelque chose avec lui-même. Les autres reviennent sur cette idée qui les interroge :

EM : *« Il n'y a pas une résolution elle-même dans l'écriture? Ou une irrésolution qui soit de l'ordre de poser quelque chose ?*

LH: *le fait d'avoir écrit, ça ne produit pas quelque chose ?*

CF : *Non, moi je ne crois pas du tout à l'écriture ou à l'art comme exutoire. Qu'il y ait une fonction exutoire qui se cache derrière, pourquoi pas... mais je crois que la finalité d'une œuvre d'art, d'un texte, d'un dessin n'est jamais exutoire. C'est encore les psychanalystes qui nous ont foutu cette histoire ... Mais ça je n'y crois pas parce qu'un artiste alors il fossilise en permanence, comme des calculs rénaux (rires). Pour moi la pâte prend forme, mais pour qu'elle durcisse je crois qu'il faut être mort.*

EM : *Et écrire ou pas ne change rien ?*

CF : *Non, pour moi ça ne change rien. L'écriture pour moi c'est plutôt de l'ordre du geste. Ça part d'un moment, ça finit à autre moment, et puis après c'est dans l'air ... (silence) »*

6.4.2.3 Un écrit exemplaire ?

Ce moment particulier où il a dessiné la guerre avec un élève reste un évènement marquant de sa vie d'enseignant en classe d'accueil.

C : *« Cette situation est clairement frappante car j'ai fait pendant quatre ans de l'art visuel, et en quatre ans, j'ai une pile de dessins comme ça. Et c'est la seule fois où quelque chose comme ça a émergé. Cela dit le dessin est un moyen d'entrer en communication avec eux à travers un autre langage. Dans le cas de Filip, il s'exprimait très bien en français, et la communication orale n'était pas problématique. Mais évidemment il est sorti autre chose. Peut-être qu'il voulait vraiment exprimer ça et qu'il ne savait pas comment l'exprimer par oral et puis le fait que j'accueille ce dessin comme possible à l'école, lui a permis d'en faire quelque chose. On s'est mis dans le travail, on discutait, je lui disais : «Tu vois les flammes, si tu veux que ça sorte bien, il faut... » (rires) On était vraiment là-dedans, dans des problèmes de technique de dessin. C'était très troublant. C'est pourquoi quand tu m'as proposé le sujet, c'est tout de suite ça qui m'est venu.»*

6.4.2.4 Les particularités de l'enseignant de classe d'accueil ?

CF, en cherchant à analyser son propre écrit, nous livre à nouveau les missions de l'enseignant de classe d'accueil mises en évidence dans les expériences racontées.

Une mission d'intégration ?

Nous pourrions partir de cette définition trouvée sur le site de l'association vaudoise des enseignants en structure d'accueil (AVESAC) : « L'enseignant d'une classe d'accueil doit respecter la forme de chaque pierre de la mosaïque hétéroclite des classes d'accueil tout en faisant paraître en filigrane une image homogène : la Suisse. » C'est cette sorte de programme qui apparaît en filigrane dans la mise au point que CF doit faire devant les élèves et plus précisément auprès de Filip au sujet de l'homophobie. CF, durant l'entretien, souligne bien que ce travail de confrontation d'une culture sur l'autre n'est pas aisé à faire en classe d'accueil : *« L'homophobie par rapport à la Serbie, dans ce que j'ai pu entendre, c'est assez une religion là-bas. Les homosexuels sont dans un enfer là-bas. Et là j'avais plutôt l'impression que ça venait d'une culture ...et que je devais opposer la mienne. C'était ma vision de l'intégration là du coup. »*

Une mission de psychologue ?

Que faire face aux traumatismes de certains élèves, à leurs souffrances qui peuvent apparaître au détour d'un cours ? CF revient sur ce moment hors du commun où il a aidé son élève à dessiner la guerre. Les trois autres, fascinés par ce moment « exemplaire » s'interrogent sur ce que cela a pu apporter à l'élève comme moyen d'exorciser tout le bruit dans sa tête. CF leur répond, et très vite pose les limites de son action :

« Exutoire, je dirais que non. C'est venu avec une telle douceur. Je sentais plus l'envie d'arriver à le faire ce dessin ! Il y avait plus le côté travailleur. « Ça va être compliqué, mais je le fais. » Il y avait une espèce de défi. Après, ça s'arrête là. Moi je ne suis pas psychanalyste. Mais évidemment il avait quelque chose à sortir, mais tu sens que tu ne peux rien faire, parce qu'on n'est pas formé ... Quelle analyse psychanalytique je peux faire ? ... Est-ce que je dois organiser un réseau, est-ce que je dois en parler à la psy ? Toutes ces questions que l'on se pose tout le temps quand y a un petit problème. Là tu sens bien qu'il y a du lourd ! Et puis on ne sait pas si on a fait juste ... (acquiescements) »

CF revient donc sur le problème de formation qui est inexistante pour faire face à ce type de situation. Tout comme EM, il souligne l'incapacité de l'enseignant à gérer ces

problématiques de l'élève, problématiques qui sortent largement du cadre scolaire. Cette incapacité est cependant compensée par le recrutement fait en classe d'accueil : *« Ce sont tous des gens qui ont des parcours tout sauf rectilignes, qui ont commencé par d'autres métiers, qui sont venus là comme ça. »* C'est peut-être ces parcours atypiques qui permettent aux enseignants de faire face, sans formation particulière, à des situations périlleuses.

6.4.2.5 Que se passe-t-il dans une classe d'accueil ?

Pour définir le travail en classe d'accueil, CF va, dans une longue métaphore ferroviaire, opposer le travail en classe régulière à celui en classe d'accueil.

« Je pense que dans les classes ordinaires c'est un peu le rail quand même. On sait d'où on part, on sait où on va et après il y a des élèves qui sont plus ou moins dans le wagon, à côté, dessus, dessous, (rires). Mais le rail est fait. En classe d'accueil, c'est la conquête de l'ouest. Le rail, on le fait. Si on doit aller à droite, on ira à droite, si tout à coup il y a une rivière, il faut construire un pont, mais on n'a rien pour construire le pont. Il faut être prêt : fais quelque chose, trouve, cherche, essaye. Ça marche, ça marche pas, tant pis, on essaye un autre truc. »

Enfin, à nouveau, il met le doigt sur le manque de programme fixe de la classe d'accueil : *« On n'est pas dans la même obligation du résultat qu'une classe normale. Parfois ça crée des sentiments d'insécurité, qui sont assez désagréables. On se dit « quand même si on avait un objectif un peu fixe ... »*

6.4.2.6 Identité professionnelle et écriture ?

CF pose la question de l'utilité potentielle de ces récits qui se veulent « exemplaires » et donc enclins à être lus par des tiers et à devenir des récits de formation. : *« La contrainte du « je » t'oblige à te positionner, donc tu ne peux pas rester comme le narrateur ubiquiste, tu es obligé de t'impliquer un petit peu. C'est un témoignage en fait, ça a au moins cette valeur-là. Recenser, collecter un certain nombre de témoignages, ça peut finir par donner une image peut être un peu plus précise de ce que c'est la problématique de la classe d'accueil. Une utilité, peut-être, pourquoi pas ! Ce que je trouve bien, c'est que c'est libre, donc si la perspective est utilitariste, qu'est-ce qu'on fait ? Est-ce que l'on donne plus de contraintes, peut-être que ça perdrait. Il faut le laisser de manière un petit peu « olé olé », artiste comme ça.*

Et laissons la conclusion à CF

« La part d'émotion est partout dans ces textes. Elle est exprimée de manière différente, mais elle est là partout. Très présente. Cette question, on voit bien qu'elle est liée au monde de l'accueil. Je ne pense pas que si on avait fait ça pour une autre classe, l'émotion serait sortie. A mon avis c'est un signe quand même qu'on est très dans l'émotionnel. Et puis comme dans l'écriture, ou comme dans la photographie, c'est un miroir de nous-même, donc je voyais déjà les personnalités derrière. Ce n'est pas anodin de choisir la biographie, de prendre les choses chronologiquement... Ou bien de prendre l'idée de l'illustration, de l'évocation. On part de la photographie, on évoque, on termine en disant « ça illustre bien ».

Il y a vraiment aussi des formes textuelles qui sont aussi parlantes par rapport aux personnes, je trouve. Ça parle bien des personnes qui sont en jeu. Je ne gloserai pas sur le mien mais j'imagine qu'il y a un petit peu de moi là-dedans aussi. Voilà j'ai été sensible à ces deux aspects : la capacité à faire passer ses émotions et en même temps l'exercice fait que les auteurs se sont livrés un peu sur eux. Je ne pense pas que je me trompe. Je ne sais pas si j'aurais fait le portrait parfait de la personne mais je pense que j'aurais pris le bon chemin, à défaut du portrait parfait ».

En quelques mots, CF relève ce que j'espérais découvrir dans ces textes. L'expression d'une singularité de l'enseignant de classe d'accueil et en même temps, la manifestation d'une identité propre, marquée et unique, qui donne tout son intérêt à cette recherche. Chaque texte est un univers en soi qu'il a été fort émouvant de fouiller.

7. Analyse

7.1 Quelle écriture ?

L'analyse de ces quatre textes et de l'entretien qui a suivi semble corroborer cette intuition de départ. L'écriture « libre » stimule une implication personnelle plus forte, et démontre un besoin de parler qui semble habiter les quatre intervenants. L'investissement personnel de chacun dans une écriture engagée et littéraire ne semble pas pouvoir être dû qu'au hasard du choix des quatre participants. On ressent qu'un message fort veut être exprimé.

En réalité, cette écriture dite « libre » n'est en fait pas aussi éloignée du récit exemplaire défini par Desgagné. Tout comme lui-même le caractérise, est récit exemplaire, tout récit qui « renvoie aux enseignants eux-mêmes, des enseignants engagés dans leur pratique, qui invités à revisiter leur expérience, y ont puisé de événements considérés par eux comme significatifs et susceptibles d'inspirer ceux et celles qui veulent en connaître les enjeux véritables. » ((Desgagné, 2005, p.3). Les récits qui nous sont livrés correspondent tous à un ou des moments significatifs dans leur vécu d'enseignant (Dans le cas du texte de AF, c'est un condensé de tous les événements les plus significatifs de son expérience en tant qu'enseignante de classe d'accueil). « Ils sont exemplaire, dans le sens où ils sont porteurs d'un enseignement, celui qu'en dégage l'enseignant pour lui-même, et éventuellement pour d'autres ». (Desgagné, 2005, p.3).

Que nous disent ces récits sur la pratique professionnelle en classe d'accueil et sur la façon d'en faire une expérience significative ? Première remarque, on ne voit pas les enseignants dans l'action pédagogique (sauf peut-être CF assis à côté de l'élève et qui l'aide à dessiner la guerre). On les voit plus dans le doute, dans l'interrogation. AF revient sur toutes les formations qui l'ont aidé à mieux comprendre et accompagner ces élèves, et l'on sent derrière ces démarches, l'incertitude et le besoin de se rassurer. VH regarde avec admiration ces enfants qui sont parvenus à livrer une partie d'eux-mêmes. Elle semble juste là pour les accompagner, se mettant elle-même dans l'ombre. CF de même, accompagne l'élève dessinateur, mais est en retrait et s'interroge sur la justesse de son rôle. Enfin EM cherche sa place, essaie d'intervenir, d'aider, mais se retrouve confrontée à des limites qu'elle ne peut franchir. Là encore tout son texte n'est qu'interrogation et doute. Ainsi, si ces textes sont porteurs d'un enseignement, se sera celui de l'humilité face à des élèves riches d'un vécu colossal, un positionnement en retrait pour laisser ces jeunes exprimer tout un potentiel abimé

par les drames de la vie. Mais là n'est pas la richesse exclusive de ces textes. A travers les lignes, on perçoit toute la spécificité de l'enseignant de classe d'accueil et c'est toute une identité professionnelle qui se dessine.

7.2 Une identité professionnelle à construire ?

On a pu voir, à travers les ouvrages consultés, que l'identité professionnelle se construisait principalement à partir de l'image que les autres nous renvoyaient. Or, il est certain que l'image renvoyée de l'enseignant de classe d'accueil par l'ensemble du système éducatif romand ne semble pas être des plus intelligible.

Un article¹¹ paru dans L'Éducateur, et signé par Christophe Blanchet, membre du comité de l'AVESAC¹², s'interroge sur la place des enseignants en classe d'accueil ou en cours intensif de français dans le paysage scolaire vaudois. L'absence de cahier des charges distinct dans ces classes ne permet pas la reconnaissance du rôle distinctif des enseignants de classe d'accueil, rôle qui on l'a vu, englobe de nombreux paramètres mais qui pourrait se résumer en deux pôles : un pôle intégratif et un pôle didactique. Le constat de l'article est sans appel. Sans cahier des charges qui intègre tous ces paramètres, l'enseignant de classe d'accueil « n'est tout simplement pas reconnu ». D'ailleurs, le titre de l'article est éloquent : « Les enseignants en structure d'accueil : des professionnels clandestins dans le paysage scolaire ? », une façon de mettre en lien enseignants et élèves de ces classes hors norme.

Ces revendications et constats apparaissent clairement dans les quatre textes et dans l'entretien qui a suivi. Les enseignants interrogés font part de leurs doutes et de leur inconfort vis-à-vis de ce cahier des charges inexistant et des fonctions ambiguës et imprécises auxquelles ils doivent faire face.

Cette identité qui dépend de la reconnaissance que l'individu reçoit de ses savoirs et de ses compétences semble donc mise à mal par le système éducatif lui-même. La formation enfin mise en place par la HEP viendra peut-être transformer peu à peu cet état de fait. Mais cela risque de prendre encore quelques années avant que les opinions ne changent.

¹¹ Voir annexe p.81

¹² Comité de l'Association vaudoise des enseignants en structure d'accueil.

C'est là que l'écriture entre en jeu. Pour Bruner, se projeter dans une histoire est un facteur de construction de soi-même. Mettre des mots, structurer des phrases, réorganise le réel et nous permet de nous reconnaître dans une culture donnée. Et c'est bien ce qui semble s'être passé entre les quatre participants de cette étude. Lors de l'entretien, ils ont exprimé cette reconnaissance entre eux, ce plaisir de partage d'expérience, comme si cela leur donnait une preuve de la véracité de leurs expériences. « Non, je n'ai pas rêvé, j'ai bien pu vivre cela puisque d'autres ont vécu ou ressenti les mêmes émotions. » Ils faisaient bien partie d'une même culture professionnelle.

Écrire, selon Cifali (Cifali, 2000), c'est exprimer une intériorité, une part d'ombre, sortir de l'inconnu. Sortir de l'inconnu veut aussi dire « être reconnu ». L'expérience n'est plus une ombre vécue solitairement mais quelque chose que l'on peut partager. Et tout cela participe à la construction de sa propre identité, car sans le regard de l'autre, la construction identitaire n'est pas accomplie. Dans les échanges entre les quatre participants, à de nombreux moments, l'idée de reconnaissance est apparue. « Je me reconnais dans ce que tu as écrit » ou encore « Je te reconnais dans ce que tu as écrit ». Une identité en tant qu'enseignant de classe d'accueil est donc bien présente dans ces textes, mais aussi l'identité personnelle de chacun, et c'est ce mélange qui rend chacun de ces textes à la fois unique et universel.

Ainsi, en précisant bien qu'une étude à partir de seulement quatre textes ne peut être réellement significative, on peut cependant parvenir à une certaine conclusion : **Le recours à un écrit professionnel « libre » semble favoriser la conscientisation d'une identité professionnelle particulière chez l'enseignant de classe d'accueil.**

8. Conclusion

Dans la question de recherche proposée, nous sommes partis de l'idée que l'identité de l'enseignant de classe d'accueil était singulière. Nous avons cherché dès lors à déceler si la conscientisation de cette identité professionnelle était rendue plus difficile d'accès de part cette singularité. L'enseignant de classe d'accueil qui vit des situations non répertoriées dans le PER¹³, peut peut-être difficilement partager son vécu d'enseignant, car lui-même ne parvient pas à mettre des mots posés sur des situations et des ressentis souvent indicibles. Peut-il dès lors, en passant par une « écriture libre » et travaillée stylistiquement, écriture qui se rapproche du travail de l'écrivain, parvenir à exprimer l'inénarrable, et atteindre ainsi un langage universel, appréhendé par tous ? C'est ce que semblent montrer ces quatre textes.

Ces récits, malgré qu'ils posent plus de questions qu'ils ne donnent de réponses, sont des témoignages précieux. Comme l'exprime CF : « *Ce sont des traces. L'accumulation de traces ça peut produire du sens.* » Ainsi, l'écriture prend du sens, et à la manière des récits exemplaires, ces textes peuvent devenir formateurs à la fois pour des enseignants de classe d'accueil, mais peut-être plus pour ceux qui justement ne connaissent pas ce domaine professionnel particulier. Est-ce qu'un recueil de textes de cet ordre ne permettrait pas de faire découvrir autrement le vécu des enseignants dans ces classes et ne permettrait pas enfin de donner une légitimité à cette catégorie professionnelle en souffrance de reconnaissance ? La question reste posée.

Ces récits peuvent avoir d'autres trésors cachés. Selon Bessa Myftiu, (Myftiu, 2010) tout récit peut constituer un espace de rencontre symbolique entre auteurs et lecteurs. Et c'est bien ce que j'ai perçu lors des échanges qui ont eu lieu au moment de la rencontre à la HEP. Le récit, lieu de franchise, où chaque « scripteur » a laissé un bout de lui-même, a donné lieu à des échanges sincères sans barrières et sans frontières. J'ai pu, en tant qu'instigatrice de la rencontre, m'insinuer dans cette alliance, mais, je le vois en relisant mes réactions, je n'étais qu'un témoin extérieur, souvent à côté du problème, essayant par l'empathie de comprendre tous ces ressentis. Mais soyons clair, je n'ai travaillé qu'avec des étrangers nantis, je n'ai eu à régler dans ma vie d'enseignante que des problématiques personnelles, mais je ne me suis jamais retrouvée face à des drames qui nous dépassent et qui parlent à l'humanité entière et aussi à l'humain qui est en nous. La migration est aujourd'hui particulièrement, mais depuis

¹³ PER : Plan d'étude romand

déjà plusieurs années, un fait qui remet en question nos sociétés, nos croyances, nos affirmations. L'enseignant en classe d'accueil est aux premières loges pour constater tous les traumatismes engendrés par ces mouvements humains. Il fait partie d'un monde justement sans frontière et mouvant, organisant sa pédagogie sur ce multiculturalisme, introduisant les autres langues, les autres cultures à sa pratique, et devenant ainsi lui-même une sorte d'Homme cosmopolite.

Je suis aujourd'hui aux portes de ce type d'engagement, puisque je souhaite travailler dorénavant en classe d'accueil. J'espère avoir suffisamment de force pour faire face à ces enjeux colossaux, mais toute cette recherche engendrée par les quatre textes, et tournant autour de l'identité professionnelle de l'enseignant de classe d'accueil, n'a fait qu'accroître ma volonté première : je souhaite terminer ma carrière d'enseignante dans ce type d'engagement total. Mais seul l'avenir nous dira si cet engagement pourra avoir lieu

Bibliographie

- Brunner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris: Retz.
- Cifali, M. (2001). *Écrire pour dire et pour penser*. Pro Juventute n°76 (revue)
- Cifali, M., & André, A. (2015). *Écrire l'expérience: vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : Presses universitaires de France.
- Desgagné, S. (1997) *Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants*. Revue des sciences de l'éducation, Volume 23, numéro 2, 1997, p. 371-393
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante: analyse typologique*. Québec : Presses Universitaires de Québec.
- Dubar, C. (2010). 3. *La crise des identités professionnelles*. *Le Lien social*, vol 4, p.95-128. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dubar, C. (2015). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Fray, A., Picouleau, S. (2010). *Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité au travail*. *Management & Avenir* 8/2010 (n° 38), p. 72-88.
- Hugues, E.C. (1996). *Le regard sociologique*. Paris : École des Hautes Etudes en Sciences Sociales
- Kaufmann, J. C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris ; Armand Colin.
- Meirieu, P. (1999). *Des Enfants et des hommes: Littérature et pédagogie 1. La Promesse de Grandir* (Vol. 1). Hildesheim : Georg Olms Verlag
- Myftiu, B. (2004) *Le récit, outil de travail pour les enseignants*. in *Questions Vives*, volume 2, N° 4, pp. 59-64.
- Myftiu, B. (2008) *Ethique et écriture*. in *Éducation permanente*, n° 175, pp 89-97.
- Pasquini, R. (2013). *Quand les récits de pratique enseignante parlent d'apprentissage*. Laval : Les Presses de l'Université.
- Vygotski L.S. (2013). *Pensée et Langage*, trad F. Sève, (4^{ème} édition), Paris : La Dispute

Sommaire des annexes

1. Les textes
 - 1.1 Les classes d'accueil (texte d'AF) ----- p.55
 - 1.2 Even (texte d'EM) ----- p.59
 - 1.3 Et si nous écrivions une histoire, votre histoire ? (texte de LH) -----p.62
 - 1.4 Il s'appelait Filip (texte de CF)-----p.64
2. Transcription de l'entretien -----p.66
3. Article de L'EDUCATEUR : « Les enseignants en structure d'accueil, des professionnels clandestins dans le paysage scolaire » (novembre 2013) ----- p.81
4. Grille horaire d'une classe d'accueil----- p.82
5. Législation ----- p.83

Les classes d'accueil

Juin 1989 à Vevey, bureau de René Durussel, Directeur.

Madame Simonin, j'ai quelque chose qui devrait vous intéresser. Je dois ouvrir une classe d'accueil. Je ne sais pas très bien ce que c'est mais on verra bien. Êtes-vous d'accord ? Vous y seriez en charge des maths et des sciences, de la gymnastique et du dessin ainsi que des futures orientations. Vous n'auriez pas la maîtrise de classe, ce serait la prof. de français et de connaissance du pays qui l'aurait. Sans beaucoup d'hésitation j'accepte et les vacances se terminent.

Rentrée d'août 1989, salle des langues anciennes, rebaptisée classe d'accueil. Je découvre deux populations : - Les regroupements familiaux, où les adolescents ont vécu dans leur pays d'origine, chez leurs grands-parents, jusqu'à épuisement de ces derniers ...

- Les requérants d'asile mineurs non-accompagnés qui avaient été regroupés en un foyer, le foyer Karibu, par l'ancêtre de l'EVAM, la FAREAS.

De cette époque, je garde de très bons souvenirs (Repas en communs, Alphabétisation réussie, Noël au foyer ou dans ma famille avec plusieurs jeunes du foyer, équipement et départ en camp de ski, obtention de permis de séjour, passage en classe régulière, contrat de formation, les bonnes nouvelles du pays, ...). Certains événements qui, sur le moment, étaient difficiles voir douloureux n'ont pas du tout eus le même impact. Ils sont devenus, les fondements de mes valeurs et de ma volonté d'agir. Je les citerai en vrac et sans ordre particuliers (les refus d'entrée sur le territoire et les départs dans la clandestinité, la non possibilité de retour à une vie d'ado après avoir été enfant soldat, les expulsions, les hospitalisations pour troubles psy, l'absence de nouvelles du pays ou les mauvaises nouvelles du pays, le retour sur les bancs d'école après avoir été manoeuvre dans une usine, ...).

1990 - 1992

Arrivée des premiers élèves d'exYougoslavie qui formeront, pendant plus de 15 ans le gros de la troupe en classe d'accueil.

Très vite, j'ai senti le besoin de suivre une formation, bâtie par Appartenance pour comprendre et me comprendre par rapport à cette population d'élèves venus d'ailleurs.

J'aurais bien mis deux « s » à ailleurs car il y a des ailleurs. Je ne me souviens que de

très peu de choses de cette formation, mais, je sais qu'elle a été fondatrice de ce que je suis. La phrase qui est un peu ma clé de voûte ou la pierre angulaire d'Anne-Francine SIMONIN est :

On est toujours l'étranger de quelqu'un

C'est de cette première formation que va se construire ma personnalité d'enseignante, de citoyenne et de femme

Les classes d'accueil

1993-1994

Tel une partie de belote, deuil et redeuil. Je m'inscris alors à un week-end, avec Rosette Poletti et Barbara Dobs dont l'intitulé était : Deuil et Séparation. J'y étais pour avancer dans mon/mes processus de deuil, j'y ai initié un travail personnel, facilement transposable aux élèves de classes d'accueil :

L'arrivée en Suisse est une séparation et, pour certain il faut faire un deuil du pays d'origine

1994-1995

Formation à l'enseignement de la cuisine ... cela fait 20 ans que je cuisine pour un grand nombre de personnes et pour des événements des plus divers. Pas de module en cuisine du monde ... Je décide donc de faire mon travail de fin d'études sur ce sujet. Entre multi - pluri - interculturelité, quelle pourrait être la place de la cuisine ? Cela coïncide aussi avec la rencontre de celui qui deviendra mon second mari originaire de l'Afrique de l'ouest.

1996-1997

Avec mon collègue et ami Yvan Schneider, nous faisons écrire à nos élèves de l'ESVevey le premier livre de cuisine francophone qui va interroger les traditions culinaires de nos élèves (D'où est-ce qu'on mange ?, Edition Meltingpotes/Vevey 1997). Le sous-titre en était : *le tour du préau en 60 recettes*.

1999

Arrêt de l'enseignement en classe d'accueil.

2000-2010

Je donne, dans le cadre de la formation des enseignants de cuisine et de la formation continue HEPL un cours nommé « Démarche Ethno-culinaire ». Le but était le suivant : Inviter une maman d'élève qui vient d'ailleurs nous présenter un menu que nous

fabriquerons ensemble. Mon rôle était de présenter le cadre théorique bâti sur un postulat simple :

La cuisine est une bonne porte d'entrée

pour essayer de comprendre une autre culture,

à la condition première de ne pas rester sur le pas de la porte

Pendant ces cours, qui se déroulaient dans les cuisines scolaires de Vevey, j'ai donc reçu mes anciennes élèves devenues mamans, des clans entiers transgénérationnels investissant les lieux avec leurs codes, leur fonctionnement, leurs gestes et rituels, sans oublier leurs produits voire leur matériel. Mais aussi des gens d'ici ! Le repas de vendange, le repas de Bénichon ou « Comme au chalet » ont aussi été des sujets d'étude. Pour certaines personnes ayant suivi cette formation, il était très déstabilisant de « devenir » l'objet d'étude ! En classe d'accueil, quand nous avons la majeure partie de la classe qui est de la même communauté, nous sommes l'autre.

EPSV/SIM/ACC ____2 - 3____

Les classes d'accueil

Une autre phrase importante me revient que j'ai transposé pour les classes d'accueil :

Une cuisine exo ... mais sans tique !

Face aux élèves venus d'ailleurs, la posture des enseignants qui ne travaillent pas en classe d'accueil est parfois limite, prenant les classes d'accueil pour des lieux exotiques, habités de gens exotiques et dont les enseignants seraient, eux aussi, exotiques ! Leur rapport à l'altérité est un peu « faussé » ! Comme par rapport à mes enfants qui sont métisses, je m'applique à remettre l'église au milieu du village.

2010

Retour à l'enseignement en classe d'accueil. Les populations d'élèves sont un peu différentes et l'organisation aussi ! Le carcan de l'horaire aligné est passé par là ainsi que les maîtres spécialistes à peu de dotation horaire.

Le travail avec ces élèves me plaît toujours autant. J'en ai hérité la maîtrise de classe avec trop peu de périodes à mon goût. Vraisemblablement j'y enseignerai jusqu'à la fin de ma carrière les mathématiques et les sciences, l'histoire et l'AMP mais, je ne suis pas sûre de vouloir y garder la maîtrise de classe. Le paradoxe étant :

Le but de la classe d'accueil, c'est de vous voir partir !

En effet, une fois qu'un élève a les capacités requises pour intégrer une classe

traditionnelle, nous « devons » le laisser partir et, l'encourager dans son projet. Hors-mi les élèves que nous retrouvons en classe « traditionnelle », nous ne les amenons que rarement à une certification, quand bien même, ils considèrent presque tous la classe d'accueil comme le berceau, l'endroit où l'on revient, prendre et donner des nouvelles, voire traduire pour des compatriotes venants d'arriver.

2014

Voyage d'étude au Kosovo, organisé par la formation continue de la HEPL afin d'essayer de comprendre les enjeux, sur le terrain, des tensions que nous pouvons ressentir entre les diverses communautés devant partager un même territoire.

2015

J'écris ce texte pour Marie-Claire et d'autres lecteurs que je ne connais pas. J'espère avoir répondu à ta demande et me réjouis de pouvoir partager avec vous sur ce sujet qui, vous l'aurez compris je l'espère, me passionne.

Bien à toi Marie-Claire et à vous ...

EVEN

(Ce prénom est une fiction, comme ce qui suit, mais il en a la musique, le paradis si on a l'accent français, et « même »...)

Autour d'un buisson, bas et sec, de ceux qu'on brûle sur pied pour allumer un feu lors des rares pauses en plein désert. Peut-être sommes-nous un groupe, des fuyards, vulnérables nous sommes. Peut-être est-ce la nuit. De la fatigue, le sol est sec.

Elle est à côté de moi. Je La sens loin. A un moment, Elle se lève. Elle n'est pas très grande mais à ce moment-là Elle est, comme une ombre, étirée. Je La suis des yeux mais ne croise pas son regard. Elle se détourne et s'éloigne, son simple pagne en coton d'Ethiopie qui bat sur sa silhouette indistincte. Je crie Son nom, plusieurs fois. Elle ne se retourne pas. Elle s'éloigne. Elle s'efface. Elle disparaît.

L'impuissance, l'angoisse et le désespoir m'étreignent assez haut dans la poitrine.

(le souvenir est précis, imparable, j'en ai parlé quelquefois depuis, et la sensation est vivace)

Je jette mon regard comme un filet qui entraînerait mes élèves dans la parole, et la pensée. La distance est respectée, mais le flux doit être là, je le guette, et l'âme. Ce jour-là, elle est présente mais fermée, et pas dans le filet.

(un peu lyrique, la métaphore, et l'idée de captivité que connote le filet ne me plaît pas)

La dernière fois que je l'ai vue rire, c'est le jour où elle est arrivée avec un foulard sur la tête, noir avec des feuilles de cannabis blanches. Comme ses coiffures varient selon ses états, des cheveux tressés de près à la coupe afro, des rajouts colorés à rien du tout, je lui fais une remarque sur son accoutrement.

(j'ai continué avec les majuscules, mais évidemment quand il s'agit de la vraie, je ne peux pas. Ne pas confondre l'archétype et la personne, par exemple !)

Dans cette classe, c'est le défilé des T-Shirts vulgaires et provocateurs des gros biscottos ou des midinettes (« I love fucking bitches », Bob Marley et ses fumées, « Lady sexy » en strass) et j'essaie inlassablement de sensibiliser les élèves à la perception qu'ils offrent à ceux qui lisent les inscriptions. Ces vêtements sont parfois portés par provocation, mais le plus souvent par inattention. Les élèves répondent et nous construisons une base commune acceptable.

(les souvenirs se bousculent de cette année-là et les traduire en mots est en effet pas évident, tellement de densité dans les personnes, la chronologie)

Ce jour-là donc, je lui demande si elle sait ce qui est dessiné sur son foulard. Elle répond avec sa voix secrète que c'est la feuille d'érable, symbole du Canada- son pays de rêve, son mirage.

Nous lui expliquons la différence entre une feuille de cannabis et une feuille d'érable, je les dessine et nous rions ensemble de la confusion.

Elle est absente. Elle m'explique à son retour que sa mère a disparu, que ce n'est pas plus mal, mais qu'elle a dû aller faire une déposition à la police.

Elle est absente. Elle a dû aller à Berne pour la deuxième audition. Elle sera entendue de 9h à 15h sans interruption, avec interprète, pour que l'Etat puisse croiser les versions et juger en fin de compte de ce qui est vrai, afin de lui octroyer ou non son permis de séjour et la possibilité d'un avenir. Sa sœur ne sera entendue que 30 minutes le même jour.

Elle est absente. C'est le jour de lessive, et de « participation active » à l'entretien du centre d'hébergement, une fois toutes les deux semaines, elle ne peut pas faire autrement. Sa sœur peut ainsi venir à l'école.

Elle est absente. Énième rendez-vous chez la dentiste qui lui explique qu'elle ne peut pas soigner ses dents, et qu'il faut les arracher. Une par une. Avec douleur. Et absences.

Elle n'est pas là. Elle est encore absente. Elle cumule 247 périodes d'absence. Elle a laissé tomber les suivis proposés par la psychologue de l'école, qui me dit à juste titre qu'elle ne peut rien faire à l'insu des principaux intéressés. Elle la décrit comme sur la défensive.

Elle est absente. Elle ne répond plus au téléphone. Depuis cinq jours. Je suis inquiète. Mon rêve me poursuit. Je la sens presque dans un autre monde, qui ne laisse rien présager de bon. Je contacte sa sœur, qui me répond qu'elle ne se lève plus, ne s'alimente plus.

Le point d'impact est atteint. Ce qui couvait se confirme. Ventiler, débriefer : collègues, groupe santé. Je voudrais aller au centre d'hébergement, mais ce serait intrusif, je n'en ai pas le droit sans son accord. Quel est mon rôle ? Comme enseignante, comme humaine, comme adulte ? Je finis par contacter en urgence l'assistante sociale présente sur le site, qui va voir dans sa chambre. Elle me dit plus tard qu'elle a enclenché la procédure de suivi.

(Souvenir précis de ce jour-là, de cette semaine-là, de tous les collègues qui m'ont prêté une oreille attentive, mais tout cela n'était pas encore assez. Pas assez pour effacer ce qui est vécu. Ce jour-là je me suis dit que j'en avais marre de m'en prendre autant dans la gueule et que soit je changeais de boulot, soit je changeais ma manière de faire mon boulot.)

Je voudrais la respecter mais ne peux pas accepter ce chemin qu'elle emprunte. C'est insupportable de ne pas pouvoir AGIR. C'est insupportable de l'avoir pressenti, sans l'enrayer (peut-être même en le prophétisant l'ai-je enclenché ?). C'est insupportable de savoir quelqu'un dans une telle souffrance, sans accepter les moyens –dérisoires– que nous autres Occidentaux proposons. Je suis trop touchée, je ne peux me défaire de l'émotion, de la colère, de l'impuissance face à cette radicale altérité.

Ma chère collègue me dira plus tard : « c'est normal d'être touchée par une telle situation. Heureusement que tu es touchée, sinon ce serait inquiétant ! ». C'est combien en salaire horaire

d'être touché à ce point ? Je veux me défendre contre tous ceux qui m'ont amenée à vivre cette situation où l'empathie mène à la douleur.

(ces deux derniers paragraphes ne marchent pas, ce n'est pas clair, comme par hasard)

Je suis aussi émue d'être aussi connectée, à mon corps défendant parfois, à ce que vivent les élèves, jusque dans mon inconscient. Mes rêves m'habitent. Mes élèves habitent mes rêves. Et parfois mes cauchemars.

Un an plus tard, après qu'elle et sa sœur ont obtenu un permis B humanitaire et un appartement, après qu'elle a quitté la classe -sans réussir à venir dire au revoir, après qu'elle a tenté de reconstruire petitement un projet à court terme avec la psychologue de l'école, après que les midinettes et les gros biscottos sont partis vers d'autres formations, pays, errances : je la croise par hasard.

Au bord du boulevard. Deux grandes taches que je n'avais jamais vues s'étendent sur le haut de ses pommettes. Nous nous sourions sincèrement, illuminées de nous revoir. Elle est habillée en blanc, comme une fille occidentale. Elle est accompagnée et il a l'air prévenant. Je lui dis que je suis en formation. Elle dit que ça va. Et que, bientôt, elle partira au Canada...

Ce soir je me couche avec la sensation du devoir accompli, que quelque chose d'important qui devait être fait a été fait (et pas comme une corvée ou une pression qu'on retire). Je m'endors d'un bloc et ne me réveille pas à l'heure le lendemain. Soulagement ?

Quelques semaines plus tard, je lis une interview de Carole Martinez, auteure de romans que j'admire, qui compare ses personnages à ses élèves, au temps où elle était prof. « J'appelle mes personnages comme mes élèves, « les occupants ».

« *Et si nous écrivions une histoire, votre histoire...* »

Evocation d'un Atelier d'écriture en classe d'accueil

Sous mes yeux, en double page, les photos de Luc Chessex, dans son dernier livre, « De toutes les couleurs », qui avait pour but d' «explorer l'identité en devenir d'une cité mouvante et chamarrée », Lausanne...

Sur la page de droite, une photo de classe en apparence assez traditionnelle : une maîtresse souriante et 12 adolescents dont les origines très diversifiées auraient beaucoup surpris il y a un demi- siècle : la Corée, la Russie, l'Irak, l'Afghanistan, le Ghana, le Portugal et les îles du Cap Vert, l'Angleterre, l'Equateur et le Pérou ... C'est une classe d'accueil, au collège du Belvédère, plutôt à l'aise face à l'objectif, ce 26 novembre 2009...La date est écrite au tableau noir.

Sur la page de gauche, 4 portraits d'écrivains en herbe, Véronica et Ana Rita, Kiryl et Marlon. Chacun livre quelque chose de lui- même, un épisode de son vécu sur les routes de la migration, les filles assez émues, les garçons un peu timides. Dans la classe, c'est le silence. Moment intense. On est ensemble. On se comprend.

Dans cette langue qui n'est pas langue maternelle, ils ont su non seulement rapporter des faits mais trouver les mots justes, les mots sincères qui viennent du cœur et parlent au coeur ... Ils ont pu dépasser l'angoisse de la page blanche, celle du jugement des camarades, de la maîtresse et du photographe, bienveillant mais tout de même impressionnant, venu saisir l'instant de vérité ...

En partageant leur texte, réalisent- ils, plus ou moins consciemment, qu'il ne s'agit pas d'un exercice scolaire mais d'un acte à portée plus large qui témoigne du chemin parcouru ? Ce n'est pas certain. Bien sûr, Eugène, l'écrivain roumain venu s'installer à Lausanne les a un peu aidés avec sa liste d'objets qui lui ont fait du bien ou du mal mais ce n'était qu'un déclencheur ... D'ailleurs, sur la 4^e de couverture de son livre, « La Vallée de la Jeunesse » (vallée qui se trouve à 2 pas du collège du Belvédère !), il écrit citant Rimbaud : « Mon enfance est derrière moi. C'est la vraie marche. En avant, route ! » Comment ne pas s'identifier ? ...

Cette expérience d'écriture avec la classe ACC01 aura été un moment fort de vraie rencontre avec mes élèves. Au-delà des objectifs pédagogiques et de nos rôles respectifs, nous nous sommes rejoints dans cette évocation sensible de moments précieux, partageant quelques instants de vrai bonheur.

Alors que je vis une période de transition vers la retraite, je me sens privilégiée d'avoir vécu de telles heures avec ces élèves venus d'ailleurs, à la fois riches de tant d'expériences et fragilisés par un processus d'intégration qui engendre beaucoup de remises en question et d'incertitudes.

Je n'oublie pas le labeur quotidien, le travail exigeant sur la langue, les pressions liées à l'urgence d'acquérir au plus vite cet outil d'émancipation. Certes il y a eu des moments de fatigue et de doute mais ce qui a donné du sens à ma pratique enseignante, au fil des jours, des mois et des années, c'est d'être le témoin privilégié du processus de maturation de ces jeunes qui se sont progressivement trouvés pour se frayer leur chemin...

L'Atelier d' Ecriture aura, en quelque sorte, illustré cette éclosion.

octobre 2015

Il s'appelait Filip...

Il s'appelle Filip. Je l'aime bien. C'est un garçon plutôt sombre, rarement souriant. D'un naturel plutôt calme, il est capable de piquer d'assez impressionnantes colères. Il n'hésite pas à vouloir se battre. Il en est déjà venu aux mains avec un de ses camarades... Il est très intelligent et il travaille bien en classe. Son rêve, c'est de devenir camionneur. Il est originaire de Serbie. Et je l'aime bien...

*

J'ai eu un gros problème avec Filip. Il a fait d'un garçon d'une autre classe sa tête de Turc. Parce que celui-ci est très efféminé... Pour Filip c'est donc un "PD". Un "sale PD". Il l'a insulté pendant la récréation. La victime s'est plainte auprès de moi. Découvrir Filip homophobe, violemment homophobe, me rend fou.

J'entre en classe. Je suis en colère. Je parle fort. Très fort. Je fustige Filip devant tout le monde, laisse entendre que la prochaine manifestation homophobe dont on se plaindra vers moi sera sévèrement punie. Là, j'ai décidé de ne pas le faire. Je préfère d'abord en discuter. J'enrobe donc ma fureur d'un plaidoyer pour le respect de l'altérité, parce que, nom de Dieu, on ne peut pas percevoir mieux la richesse de la différence que dans cette classe d'accueil! Les élèves ne comprennent pas tous très bien ce que je dis. Mais ils comprennent tous que je suis en colère. Et ils savent parfaitement pourquoi. Pas un n'ose broncher. Filip est plus sombre que jamais. Mais il ne bronche pas non plus...

*

Filip aime dessiner. Il m'a demandé ce matin, durant le cours d'arts visuels, s'il pouvait dessiner sa ville natale. J'ai dit: "C'est compliqué de dessiner une ville". Mais Filip voulait vraiment. Alors j'ai dit oui. J'ai ajouté: "je vais t'aider à y arriver."

Le dessin de Filip progresse. Je lui ai montré comment travailler la perspective. Il veut aussi que la scène dessinée se passe de nuit! Filip aime se donner des défis en dessin. Celui-là en est un. Et puis, dans le dessin, sont apparus des avions. Des avions de chasse. Avec des bombes. Et à plusieurs endroits du dessin, la ville est en feu... Filip ne dessine pas une ville. Il dessine la guerre! Et moi je ne sais pas quoi dire... Je l'aide à bien dessiner le feu, à bien dessiner la fumée, à bien dessiner des avions, à bien dessiner la guerre. Filip écoute mes conseils et les applique. Mais on ne parle pas de la guerre. On n'en parlera jamais... Filip, homophobe à quinze ans, me dessine la guerre, et je ne sais pas quoi dire, je ne sais, cette fois, pas quelle colère hurler.

*

C'est l'été. Le début des vacances. Filip n'a pas eu le temps de finir son dessin. Je l'ai gardé et, parfois, je le regarde en me demandant ce que tout cela, je veux dire ce moment d'existence partagé entre un prof et un élève, peut bien signifier? A quoi a-t-il bien pu servir?

Il s'appelait Filip, et je l'aimais bien. Je ne garde de lui que des questions sans réponses.

12 octobre 2015

Transcription de l'entretien

1ere question : m'avez-vous à un moment donné détesté ? (3 secondes de Silence)

CF: quelle étrange question (rires)

Mc : qu'est-ce qui vous a poussé à accepter et est-ce que ça vous a causé des souffrances ?

AF : Moi je l'ai utilisé comme une démarche réflexive. C'est bien de se reposer régulièrement face à un papier et un crayon et de pouvoir faire ce travail. Avec la problématique classe d'accueil je peux le prendre de 25000 façons différentes, et en le remuant de différentes façons je me suis dit « je n'arriverai pas à faire que sur une situation c'est pour ça que j'ai utilisé cette démarche-là de faire un peu un inventaire de tout ce que m'avait amené la classe d'accueil, ce par quoi j'ai dû passer pour arriver à aujourd'hui. Mais ça m'a taraudé longtemps avant de prendre de quoi écrire. C'est resté là « faut que j'écrive le texte pour Marie-Claire »

MC : ben c'est ça la détestation c'est quand même de se dire « bon OK j'ai dit oui, c'était sympa mais faut que je le fasse maintenant, faut que je me mette devant la feuille ! »

AF : Voilà, mais sans te détester, plutôt en disant, « ben je vais prendre ce moment pour moi. »

MC : OK, d'accord

CF : En ce qui me concerne, c'était pas trop compliqué, l'écriture ça a quand même été 20 ans de ma vie (ancien journaliste) Et puis, j'ai un peu aussi tardé mais pour d'autres raisons. C'est pas que ça me taraudait, c'est qu'il faut que je trouve mon heure où je pourrais être sur ma table pour me concentrer sur le truc, puis y avait les questions de délai, alors ça quand tu es journaliste, tu sais qu'à un moment donné faut y aller quoi. Donc, non, non je ne t'ai pas détesté

MC : bien, et toi Liliane

LH : Étant presque à la retraite, je prépare cette sortie et donc ai réfléchi à ces années. J'étais donc dans cette démarche-là

Mc : Tu as fait un pré-travail

LH: Voilà voir ce qui est important, ce qui reste ...

EM : Et moi, je ne t'ai pas du tout détesté, je trouve que la démarche est intéressante. Le texte était clairement prêt en fait. Déjà avant que tu ne poses la question, mais de le poser comme ça sous forme de texte, ça lui a donné une forme, ça a circonscrit la situation et la place qu'elle prenait en moi et pour moi il y a eu une incubation assez longue en fait entre le moment de la situation elle-même et le moment de l'écriture, je pourrais dire que ça fait 2 ans. Et du coup l'écriture a été rapide.

(se tourne vers AF) pour rebondir sur ce que tu disais sur le praticien réflexif, moi j'ai justement apprécié ne pas être dans une forme contrainte qu'on pourrait trouver justement ici à la HEP ou même la version la moins contrainte de ce qu'on pourrait écrire ici. Moi j'ai aimé l'ouverture complète avec toutes les formes que ça pouvait prendre et ça m'aidait en fait à écrire et à faire des

liens autour de cette expérience, plus que si j'avais dû faire une analyse de pratique ou une étude de cas, ou des choses qui sont très codifiées.

2eme question : qu'avez-vous écrit et pourquoi ?

Question subsidiaire : en effet j'ai voulu que ce soit très libre mais il y avait tout de même une petite contrainte ou consigne qui était : « vous raconterez un moment de classe devant vos élèves », en disant « je », et pratiquement personne ne l'a fait. On n'est pas dans le moment de classe devant les élèves. Et ça c'est très intéressant justement de se demander pourquoi, tous, vous avez choisi de partir ailleurs.

CF: Qu'est ce que tu appelles un moment de classe devant les élèves ?

Mc : Alors toi tu y es peut-être.

AF: Quand il se voit en train d'aider l'élève à dessiner le feu et les bombes. « Faut que je dessine du feu là », il y est.

MC : Oui, c'est vrai. Mais les autres vous n'y êtes pas. Enfin LH, on imagine ton moment d'atelier d'écriture.

LH: Oui, un peu à distance

CF : Quand même, au moment où il s'agit de voir surgir l'écriture, je trouve que là on est dans le moment de classe. On voit bien que tu accompagnes les élèves et que tout à coup il y a quelque chose qui sort et puis ça sort dans un sens particulièrement réussi puisque malgré l'obstacle de la langue ils arrivent à exprimer des choses fortes...

LH opine

EM : Mais en fait en classe d'accueil ce qui est important ce n'est pas le moment où on est en face des élèves, ça ça se passe bien. C'est dans un espace temps ramassé. Mais c'est tout le reste ! (rires) Donc c'est normal qu'on n'ai pas parlé ...

AF : C'est tout ce que ça remue chez nous et tout ce que ça déstabilise. Parce que on est face à une autre population. Ce n'est pas la même chose qu'une autre classe. Et d'arriver à expliquer ça c'est des fois un peu compliqué.

LH : Ça dans ces quatre textes ça apparaît vraiment

EM : Je pense que si tu fais le même exercice avec des enseignants de l'école obligatoire, ce sera pareil, enfin je le souhaite. Je pense que ce qui nous pose question, ce qui nous habite, c'est pas le moment de la classe, enfin je veux dire c'est toujours l'écho que ça peut avoir chez nous, et quand vous dites que c'est si différent les classes d'accueil, franchement j'en suis pas sûre. C'est-à-dire que la manière dont on est turlupiné, il y a toujours des moments où on ne sait pas où on va, des moments où ça nous habite, où on n'est pas sûr de notre coup, ça nous travaille. Je ne sais pas si c'est si différent les classes d'accueil.

AF : dans une classe régulière on aura plus tendance à écrire sur quelque chose qui coince.

LH : Chez nous, je trouve que l'humain et le relationnel sont amplifiés par le parcours des élèves, leur passé fracturé, leur avenir incertain, la charge émotionnelle est plus forte.

CF : peut-être qu'en classe régulière, c'est simplement parce qu'on ne connaît pas le parcours de l'élève. IL est passé par là, il a fait ci , il a fait ça. Peut-être a-t-il un passé aussi traumatisant. Dans ma classe régulière, j'ai un kosovar, un serbe, etc et on ne sait rien de leur passé. De Suisse j'en ai un.

LH : Mais l'émigration est plus lointaine

AF : Quand ils sont en classe d'accueil ils n'ont encore pas atterri. Quand ils ont compris que c'était ici qu'allait se passer leur avenir puis qu'ils sont d'accord avec ça, et puis que les parents l'ont dit d'une manière assez précise comme quoi maintenant c'était ici, en Suisse que ça allait se passer, que tout ce travail est fait et bien le travail de la classe d'accueil il est presque fait. Ils arrivent à faire des liens avec ce qu'ils ont appris chez eux, car certains ont un bon parcours scolaire chez eux. Mais c'est tellement chahuté en eux. C'est pour ça que nous aussi on est un peu transbahuté, c'est parce que eux sont pleins d'émotion. Une fois qu'ils ont posé leur valise et puis qu'ils sont d'accord, que les familles sont d'accord que c'est ici que ça se passe. Si ça c'est clair, ce sera beaucoup plus facile. C'est bien pour ça que ça s'appelle *accueil*. En France, ça s'appelle *des clim*, classes d'intégration, là on n'est pas en train de les intégrer, c'est pas l'objectif, c'est autre chose.

Troisième question : Est-ce qu'un cas particulier peut servir d'exemple général ?

MC : Est-ce que ça peut être une ouverture sur la généralité ? Ou était-ce justement la particularité de ce cas là qui vous a donné envie d'écrire ?

EM : oui pour moi c'est ce cas-là. En plus ça correspond à un moment particulier de ma carrière. Est-ce qu'il est exemplaire d'un certain point de vue ? Oui par la situation sociale, par le côté santé ...et puis il peut y avoir des analogies avec beaucoup d'autres situations mais vraiment cette histoire-là est particulière **pour moi**.

CF : Elle est particulièrement forte aussi et elle est dramatique. Elle concentre tout.

EM : Mais quand même l'écho n'est pas le même qu'une autre situation de groupement familial refusé, renvoi ... Il pourrait y avoir pb de santé, internement psychiatrique, tentative de suicide, au sens où il y a d'autres situations qui pourraient concentrer objectivement beaucoup de critères mais qui n'ont pas entraîné la même émotion. C'est clairement celle-là.

CF : Ma situation est clairement frappante car en art visuel (j'en ai fait pendant 4 ans) et en 4 ans j'ai une pile de dessins comme ça. Et c'est la seule fois où quelque chose comme ça a émergé. Cela dit par le dessin, il y a beaucoup de trucs qui affleurent et qui sortent sur la personnalité des élèves et ça peut être des choses très très variées sur l'âge mental je pourrais dire, sur la sensibilité, sur certains intérêts, sur des capacités artistiques ou pas, sur des craintes et des peurs par rapport à l'objet crayon stylo, oui sur l'envie de travailler ou pas et c'est drôlement intéressant avec des enfants qui ne parlent pas la langue. C'est un moyen d'entrer en communication avec eux à travers un autre langage. Dans le cas de Filip, il s'exprimait très bien en français, et la communication orale n'était pas problématique. Mais évidemment il est sorti autre chose.

AF: Alors pour prendre juste un regard extérieur sur vos deux textes, j'ai cru que je savais qui c'était. Je me suis retrouvée dans la même situation. Des quasis mot pour mot, situation pour situation. Je lisais ça et je me disais « damned ». C'était poignant. Quand on se retrouve face à ça, c'est se dire qu'est ce qu'on en fait ? Est-ce que c'est un exutoire, est-ce qu'il faut aller chercher le pourquoi ou bien que en faisant ce dessin il a posé quelque chose puis voilà. La question reste ouverte.

MC : Ouvrir le débat, parler avec lui ou pas ? C'est ça ?

AF : En parler avec lui ou pas, ou est ce qu'il faut en parler aux parents....

LH : quel lien avec ce qui précédait aussi. Moi je me suis dit qu'il y avait sûrement un enchainement. Pourquoi évoquer cette homophobie et après ces violences ? Je me suis questionnée

CF : l'homophobie par rapport à la Serbie, dans ce que j'ai pu entendre, c'est assez une religion là-bas. Les homosexuels sont dans un enfer là-bas. Et là j'avais plutôt l'impression que ça venait d'une culture ...et puis que je devais opposer la mienne. C'était ma vision de l'intégration là du coup. Évidemment ça ouvre des gouffres. Exutoire, je dirais que non. C'est venu avec une telle douceur. Je sentais plus l'envie d'arriver à le faire ce dessin ! Il y avait plus le côté travailleur. Ça va être compliqué, mais je le fais. Il y avait une espèce de défi. Alors après ça s'arrête là. Moi je ne suis pas psychanalyste. Mais évidemment il avait quelque chose à sortir

MC : Mais peut-être que tu l'aides comme ça à créer quelque chose de très beau, peut-être ça l'a aidé.

CF : Peut-être. Peut-être qu'il voulait vraiment exprimer ça et qu'il ne savait pas comment l'exprimer par oral et puis le fait que j'accueille ce dessin comme possible à l'école, lui a permis d'en faire quelque chose. Ça s'est fait tellement naturellement que voilà on l'a fait, on s'est mis dans le travail et puis on discutait et puis je lui disais « Houai, tu vois les flammes, si tu veux que ça sortent bien, il faut... (rires) On était vraiment là-dedans, dans des problèmes de technique de dessin quoi. C'était très troublant. C'est pourquoi quand tu m'as proposé le sujet, c'est tout de suite ça qui m'est venu. C'était vraiment un trouble ce truc et ...

MC : Parce que tu t'es senti accoucheur ... ?

CF : Tu sens que tu ne peux rien faire, par ce qu'on n'est pas formé ...

MC : t'as pas rien fait, tu l'as aidé

C : oui mas rien fait, tu vois ... Je peux pas emmancher le truc et à partir de ça, quelle analyse psychanalytique je peux faire ...Est-ce que je dois organiser un réseau, est ce que je dois en parler à la psy ? Toutes ces questions que l'on se pose tout le temps quand y a un petit problème . Là tu sens bien qu'il y a du lourd !

Mc : tu peux pas dire, vu que tu as été très proche de lui, que tu l'a aidé en quelque chose ?

E : moi je trouve que ce qui ressort du texte de Christophe et du mien, c'est complètement irrésolu et la fin c'est ... point d'interrogation, c'est tout

Liliane : ça nous met en face de la complexité de tout ce qu'on ne maîtrise pas.

C : Et puis on ne sait pas si on a fait juste ... (acquiescements)

AF : mais est ce qu'on peut savoir ?

CF : J'en sais foutre rien. C'est juste une question de plus. Est-ce que c'est juste ou faux, est ce que c'est intelligent ou pas ?

LH : Lui pourrait le dire quelques années plus tard.

CF : Alors lui, si une fois il m'arrive de le recroiser, peut-être que je prendrai le temps de lui poser la question de ce dessin pour savoir comment lui a ressenti le fait que je sois à un moment donné d'accord.

EM: tu as parlé à un moment donné d'accueillir les possibles. Est-ce qu'on est aussi là pour tout accueillir quoi ? Où sont nos limites à nous comme enseignants, les moments où ça surgit et on laisse que ça surgisse, les moments où c'est juste pas possible. Je trouve que notre positionnement n'est pas évident à trouver.

AF : savoir se positionner par rapport à ça, je trouve que c'est important. C'est très mouvant. Quand tu dis « savoir où sont les limites », c'est aussi soi-même être assez bien dans ses baskets et pouvoir dire « mais dans ma culture, on fait ça comme ça ». Moi j'ai dû faire un truc pour les crachats dans la cour. Ça me mettait hors de moi et puis un jour je me suis dit « je vais dire : dans ma culture on ne crache pas par terre. » Et ça m'a rassuré moi-même et j'étais plus confort avec ça.

EM : C'est une histoire facile car tu peux t'appuyer culturellement, mais dans le cadre de l'histoire de CF ou la mienne, il y a aussi ce que tu accueilles de façon plus individuelle de souffrance, de poids émotionnel et tout ça, et puis on est là pour ça, en même temps on n'est pas formé pour ça, en même temps ils sont douze ou treize ou je ne sais pas combien, en même temps on a nos propres problèmes. Pour moi, c'est sous cet angle-là que je questionne, sachant que c'est mouvant, il y a des moments de notre carrière ou de l'année où ok, l'élève qui fond en larme, qui se décompose, qui est complètement fracturé, je peux lui taper l'épaule et lui faire un entretien, et puis je prends acte, et puis une autre fois, un élève qui va juste griffonner un truc, ou qui aura un comportement bizarre ça va m'atteindre mais d'une manière ... Être bien dans ses baskets c'est exactement ça et c'est dur de savoir quand est ce que tu es assez bien, comment tu fais pour être bien, où sont les limites ?

LH : Toi tu questionnais que dans notre culture on n'en fasse pas assez. Cette fille ...

EM : Non, que nous on ne propose qu'un rendez-vous chez le psy

LH: Voilà oui, cette fille qu'on sentait en danger, en fait nous autres occidentaux proposons des moyens dérisoires, c'est-à-dire rendez-vous chez le psychologue une ou deux fois par semaine. Oui quand on est dans un état de crise et d'urgence. Ce texte m'a beaucoup touché bien sûr. Il a évoqué des élèves qui étaient en foyer par exemple, qui dépérissaient, qui perdaient le sommeil, qui n'avaient plus d'appétit, qui ne comprenaient rien aux règles qu'on avait posées, et on les porte, on les porte en sachant qu'ils ont besoin d'une réaction urgente, d'une aide urgente et puis voilà, on n'arrive pas à joindre les personnes ...

EM : Et quand bien même le psychologue scolaire est disponible, qu'est-ce que ça signifie pour cet élève à ce moment-là d'avoir le biais de la parole ? Parfois en français ou en anglais, pas forcément en langue maternelle, ou alors avec interprète, mais du coup il y a un interprète, et il vient d'où et

machin ... de comprendre les règles, de comprendre ce que peut faire ou pas le psychologue, c'est plus ou moins la seule aide qu'on propose à part L'AS : « Bien voilà une carte repas pour qu'il puisse un peu manger ». Est-ce qu'il faudrait pas juste une maman, des choses qui soient du chant, des contes, je sais pas, mais qui soient complètement d'autres entrées que celles qu'on propose. Mais nous on n'est toujours un peu du même versant.

LH : C'est vrai, c'est des souffrances existentielles souvent. Moi je me souviens d'un afghan qui avait une sœur à Genève et lui il était en foyer ici, EVAM, à 60 km. Il était **seul** à mourir, il ne comprenait vraiment pas pourquoi il ne pouvait pas vivre avec sa sœur et sa tante et c'est vrai que c'était très très inquiétant ...

EM : Et tu lui proposes une psychologue ... Je blague (rires)

LH : On s'était mis à quelques-uns et on avait soutenu son cas et quelque temps après effectivement ils avaient accepté d'entrer en matière et il avait pu rejoindre sa sœur à Genève. Voilà

EM : mais c'est du décodage quoi !

3^{ème} question : Écrire ?

MC : On se focalise maintenant sur l'acte d'écriture. Est-ce anodin d'écrire ? Et qu'est-ce que ça fait en fait ? Pour l'instant pour chacun, ça semblait simple de trouver le sujet, mais après il faut passer à l'acte ... (se tourne vers CF) Alors pour toi ça devait être simple ...

CF : Oh non pour moi l'écriture c'est très important, ce n'est jamais anodin. Je n'écris pas pour écrire. Quand j'écris j'y mets un soin particulier, c'est très réfléchi, je réfléchis à la forme, l'angle, le moyen, ce n'est pas du tout anodin. Je vois mal comment on pourrait enseigner le français, accessoirement la littérature si on n'a pas un petit peu le sens du texte, de la texture. C'est tout à fait à dessin que j'ai choisis cette texture-là. Bref. Je voulais que ça vienne vite. J'avais envie de faire une espèce de photo textuelle comme ça, un instantané plutôt. Non, il y a quand même un petit travail derrière ...

MC : Non mais je ne remettais pas en question le travail ...

CF : C'est pas juste houai, houai, je balance quelques petites phrases et elle se débrouillera bien avec ça. Pour moi l'écriture ce n'est jamais anodin, ce n'est pas un geste anodin.

EM : Et est-ce que tu le fais tout seul ?

CF : C'est-à-dire ?

EM : Quand c'est pas pour MC ?

CF : Ben je le fais des fois pour moi, j'ai un blog ... puis j'écris régulièrement des choses, houai.

EM : En lien avec les situations de classe ?

CF : Pas avec les situations de classe. Non, avec ça, j'ai beaucoup de peine. Moi mon journal de bord il y a deux pages et puis ça s'est arrêté la première semaine, point. Parce que être dans la classe et se

demander « qu'est-ce que je pourrais bien en retenir pour le journal de bord ? » Je n'arrive pas à couper mon cerveau. Puis une fois que je suis sorti de la classe, moi je ne me souviens de plus rien ! Je n'arrive pas à dire « voilà il s'est passé ci, comme ça » et à structurer quelque chose d'intelligent. Pour moi, une situation de classe, pour que je l'écrive, il faut que ça « CRR CRR CRR », il faut que ça ait une raison, sinon le journal de bord .

MC : Et puis là tu as mis une forme, parce que le journal de bord on ne pense pas à la forme ...

CF : Le journal, ça peut être une forme littéraire, donc ça pourrait être une forme, mais c'est une forme que je ne fais pas autrement, donc. Même dans ma vie, moi je ne tiens pas de journal. Et puis c'est une forme qui ne me convient pas très bien. Enfin bref, je suis totalement réfractaire personnellement à l'idée du journal de bord. Après si on me demande d'analyser une situation de classe, une situation particulière, alors là je peux faire revenir tout ce qui me sort de saillant, mais dans une journée ... Moi je suis un peu comme Breton, je ne suis pas pour qu'on écrive les petits épisodes inintéressants de sa vie, quoi ...

EM : Quand tu dis qu'il faut qu'il y ait une raison , enfin je dis ça parce que ça me fait aussi penser à certaines choses pour moi, mais c'est pas une raison en soi, enfin là tu dis que la raison ce serait de faire ça pour MC, ou que ce soit lu, ou des choses comme ça ...

CF : houai, un objectif pour l'écriture ... Moi j'écris pour être lu

EM : Voilà, il n'y a pas une résolution elle-même dans l'écriture ? Ou une irrésolution qui soit de l'ordre de poser.

CF : Houai, je vois ce que tu veux dire, de terminer un espèce de cycle

EM : Avec justement un truc qui tourne

CF : De fossiliser ?

LH : Le fait d'avoir écrit, ça produit quelque chose ?

CF : Non, je ne crois pas parce que... moi je ne crois pas du tout à l'écriture ou à l'art comme exutoire. Qu'il y ait une fonction exutoire qui se cache derrière, pourquoi pas... mais je crois que la finalité d'une œuvre d'art, d'un texte, d'un dessin n'est jamais exutoire. Je ne crois pas. C'est encore les psychanalystes qui nous ont foutu cette histoire ... Mais ça j'y crois pas parce qu'un artiste alors il fossilise en permanence, comme des calculs renaux (rires) il en fait un et y en a un autre qui vient. Je ne crois pas que ça résout quoi que ce soit. Ça ne fait que densifier ton regard, mais je ne crois pas que ça le fossilise. Pour moi la pâte prend forme, mais pour qu'elle durcisse je crois qu'il faut être mort. (rires). Je vois ça plutôt comme un chemin qui se fait... même le mot jalon m'embête, c'était pas un jalon pour moi non plus, c'était pas un moment donné où je me suis dit « oh putain, là je suis confronté à un truc, j'ai jamais vu ça ». Non, ça m'a posé des tas de questions, mais des questions depuis, je m'en pose encore plus, et puis il y en a tout le temps qui viennent ...

EM : Et écrire ou pas ne change rien ?

CF : Non, pour moi ça ne change rien. En même temps je suis content de l'avoir fait. Ça a mis une forme, ça a approfondi très certainement certaines choses de la situation. Je l'ai mis en relation avec

ma colère précédente, chose que je n'avais pas tellement en tête à ce moment là. Pour moi c'étaient deux phénomènes tout à fait distincts. Et puis là tout à coup je sentais qu'il y avait une sorte d'interrogation. Houai, il y a des situations où t'as des réponses et il y a des situations où tu n'en as pas. Mais est-ce qu'on est juste dans celles où il y a une réponse et est-ce qu'on est faux dans celles où il n'y en a pas ? Ben c'est pas sûr, parce que ma colère d'avant, elle était peut-être idiote, elle. Je ne sais pas, tu vois. Donc, non, non, moi, ça ne résout rien. L'écriture pour moi c'est plutôt de l'ordre du geste. Ça part un moment, ça finit un moment, puis après c'est dans l'air ... (silence)

MC : Mesdames ?

LH : Tu nous redit juste ...

MC : Là maintenant c'est vraiment sur l'instant d'écriture. Qu'est ce que ça t'a fait ? Est-ce que tu as ressenti ça comme quelque chose d'important ? Pour toi en fait maintenant, plus pour toi...

LH : Moi je ressens l'écriture comme cette mise à distance par rapport... Il n'y a pas de densité ou de charge dans ce moment qui est plutôt un moment serein, mais sinon le fait d'écrire, je trouve que ça permet cette mise à distance, l'analyse des choses, une meilleure compréhension, quelque chose qui structure ... je la ressens comme ça. Ça permet d'y voir plus clair je trouve.

AF : Moi j'aime écrire mais ça a été très très compliqué par ce que je suis dyslexique, dysorthographique, dys un peu tout. J'ai un parcours à la fois scientifique et littéraire. Je n'osais pas tellement écrire, j'étais plutôt la scientifique des filles. Mes deux sœurs écrivaient, puis écrivaient beaucoup mieux que moi. Moi je m'occupais des chiffres, c'était un peu comme ça. Mais j'ai toujours aimé écrire, mais c'était plein de fautes. Et donc je mets beaucoup de soin pour mon écriture, j'espère qu'il n'y a pas trop de fautes. Je mets beaucoup de soin parce que c'est un travail pour moi d'écrire, mais j'aime ce travail, j'aime que mes phrases se tiennent. Voilà j'ai du plaisir à écrire, quand bien même ça me demande beaucoup de travail. Ça me demande de la concentration. J'écris sur des brouillons, il y en a dans tous les sens quoi. Mais après je me mets à mon ordinateur et puis je fais pour que ce soit un peu ... voilà. Donc, j'aime ça, ça me prend du temps mais c'est du temps qui est pour moi. Je fais beaucoup de choses, mais quand j'écris c'est pour moi. Même si j'écris pour quelqu'un d'autre, c'est des moments à moi où je peux être aussi face à moi-même.

EM : Ce que tu disais sur le fait de comprendre d'analyser, que ça donne de la structure d'écrire, pour moi pas dans ce cas précis, enfin un peu avec la chronologie, l'archivage. Mais sinon, ce que je trouve intéressant avec cette forme non contrainte, c'était le lien, la possibilité de lien comme l'histoire entre les deux colères, ou le rêve et la réalité. Donc l'écriture, et surtout cette écriture sans contrainte, ça peut être une manière de tisser entre intérieur et extérieur, entre passé présent, entre ...

LH : Ça structure quand même dans ce cas-là

EM : Oui, mais je ne le voyais pas du côté analytique, au sens où ça peut accueillir d'autres entrées, même si ça résout pas grand-chose au bout du compte (rires), ça pose un petit peu quand même. Voilà.

MC : Donc pour toi, cet écrit-là t'as plus fait travailler le lien ?

EM : C'est ce que j'ai pu observer. Pas avant d'écrire. C'est ce que j'ai pu observer plutôt après avoir écrit.

CF : Mais tu observes aussi pendant que tu écris ! Chez toi il y a un espèce de double langage, de double narrateur qui se demande « mais qu'est ce que j'écris-là ? », « Ça marche pas » ...

EM : Ça, c'est venu dans un deuxième temps.

MC : Pourquoi l'as-tu appelé « palimpseste » ?

EM : De rajouter des couches d'écritures. C'est cette idée-là. La réalité du rêve, la réalité de nouveau, la narration, et la lecture de cette narration. Tu vois, c'étaient ces couches-là et en fait on ne fait rien d'autre que ça en classe d'accueil. Tu as la couche de ce qui se passe en classe, tu as l'écho de ton hypothèse, ça se répond ...

AF : On est de toute façon toujours en mille feuilles

EM : Houai c'est ça

LH : On se regarde pédaler, c'est ça non ? (rires)

CF : On est spécialistes des yogourts. (pédaler dans le yogourt)

4^{ème} question : confrontation aux récits des autres. Qu'en avez-vous retiré ?

CF : La part d'émotion est partout dans ces textes. Elle est exprimée de manière différente, mais elle est là partout. Très très très présente. Cette question, on voit bien qu'elle est liée au monde de l'accueil. Je ne pense pas que si on avait fait ça pour une autre classe, l'émotion serait sortie. A mon avis c'est un signe quand même qu'on est très dans l'émotionnel. Et puis comme dans l'écriture, ou comme dans la photographie, c'est un miroir de nous-même, donc je voyais déjà les personnalités derrière. Ce n'est pas anodin de dire la biographie, je prends les choses chronologiquement, ou bien de prendre l'idée de l'illustration, de l'évocation, on part de la photographie, on évoque, tu termines en disant « ça illustre bien ». On est dans le rapport texte/image. Il y a une interrogation là-dessus, sur une vision un peu plus poétique des choses, une sensibilité à la question poétique je pense, et puis je reconnais mon EM à plein pot là-dedans dans cette espèce de faculté à prendre le problème, à se décentrer pour dire « mais qu'est ce que je suis en train de faire ? ». Il y a vraiment aussi des formes textuelles qui sont aussi parlantes par rapport aux personnes, je trouve. Ça parle bien des personnes qui sont en jeu. Je ne gloserai pas sur le mien mais j'imagine qu'il y a un petit peu de moi là-dedans aussi. Voilà j'ai été sensible à ces deux aspects : la capacité à faire passer ses émotions et en même temps l'exercice fait que les auteurs se sont livrés un peu sur eux. Je ne pense pas que je me trompe. Je ne sais pas si j'aurais fait le portrait parfait de la personne mais je pense que j'aurais pris le bon chemin, à défaut de portrait parfait.

EM : Moi j'ai aussi lu transversalement les trips. J'allais dire « on s'en prend plein la gueule », mais pas du tout, c'est beaucoup plus bas ! (rires) ; Vraiment, la part émotionnelle, l'implication ... et moi

je me demande si c'est lié aux gens qu'on a en face de nous, à notre culture professionnelle, à notre établissement, nos collègues, est-ce que c'est vraiment le cas partout, est-ce que c'est vraiment pas le cas dans les classes pas d'accueil, classes régulières.

MC : Bon il y a aussi le biais de cet exercice, c'est que vous êtes quatre personnalités particulières... Vous n'êtes pas représentatifs de la généralité des profs de classe d'accueil. On ne pourra faire aucune généralité ...

LH : Quoi que ...

EM : Oui, moi je me demande si la caractéristique des profs d'accueil dans la structure de l'Opti, et ailleurs, c'est pas justement, être grande gueule, être impliqué, être positionné politiquement, être impliqué émotionnellement, et puis ça, est-ce que ce n'est pas les caractéristiques transversales justement aux profs d'accueil ? Alors est-ce que ça vient d'eux, est-ce que ça vient de ce qu'ils vivent en classe ? Justement est-ce que ça vient de cette culture professionnelle ?

AF : Je pense qu'il y a les deux. Je pense que c'est un aller-retour permanent. Je l'ai écrit à un moment. Il me semble que ça m'a forgé quelque part.

LH : Moi quand j'ai quitté mes collègues, j'ai dit « le voyage nous fait ou nous défait » de Bouvier. Mais ça je le ressens très fort que ces élèves nous marquent profondément. Moi en tout cas je me suis ressentie en grande résonnance avec tous ces textes, en souffrance avec certains, en colère ... et puis je trouve que ça traite de grands thèmes aussi... de guerre, de violence, de mort, de solitude, de droit de l'homme, de se lever, de prendre sa place. Enfin voilà, je trouvais que derrière tout ça il y a des choses fondamentales qui émergent.

CF : L'urgence, aussi, la question de l'urgence ...

MC : Donc on pourrait dire qu'il y a quand même un dénominateur commun en classe d'accueil

CF : Si tu fais un calcul de tous les profs qui doivent faire la HEP, il y a un gros pourcentage qui sont en classe de développement ou classe d'accueil. Ce sont tous des gens qui ont des parcours tout sauf rectilignes, qui ont commencé par d'autres métiers, qui sont venus là comme ça. C'est pas : « j'ai fait le SPES, je fais l'enseignement, 35 ans de carrière, et tchao, je prends ma retraite »

AF : non, non, jamais

CF : Ce n'est jamais ça.

LH : Mon doyen m'a présenté ça comme ça quand je suis arrivée de France « Oh tu verras, ces gens-là c'est quand même beaucoup de profils atypiques »

CF : Et il y a pas mal d'étrangers dans les classes d'accueil précisément.

EM : J'avais demandé à MC « on n'est que des vieux ? ». Ça aurait été intéressant d'avoir des âges différents, mais je pense que ce dénominateur commun, il se retrouve, même avec quelqu'un qui bosse depuis deux ans en classe d'accueil.

AF : Il faut avoir les reins assez solides et une assez grande arborescence de connaissances annexes pour arriver à s'en sortir en classe d'accueil. Pouvoir aller chercher toutes les personnes de référence

pour débrouiller une situation, pour enseigner à quatre niveaux en français dans une classe, pour faire ceci, pour faire cela, c'est pas forcément une classe où on va mettre quelqu'un qui est en stage B. Mon stagiaire me disait en début d'année « Mais comment on va faire ? Ils ne parlent pas français. » ... Et la semaine dernière : « Ben je ne sais pas comment on a fait mais on y est arrivé. » C'est un peu la magie de ces classes : on donne un cours sans donner un cours, on va fouiller pour trouver la fiche qu'il faut ... je ne sais pas si vous avez aussi beaucoup de matériel, mais je sais que je vais trouver, clac, la fiche qu'il faut au moment où il faut pour tel élève qui a cette difficulté-là.

EM : Un jeune enseignant, il n'aura pas forcément tout ce matériel, mais je pense qu'il aura cette ... je sais pas si on peut dire ça comme ça, implication ... Je ne crois pas que tu puisses arriver en disant : « Voilà, moi j'ai fait mon stage dans ce contexte-là, donc je fais ça. » Je ne sais pas si il y a des enseignants (mais ce serait pour moi une question, ou une piste de réflexion, qui pourraient, tu as utilisé le mot serein tout à l'heure, ou contrôle, j'aime moins mais qui pourraient aborder ce travail quelque soit la durée d'enseignement dans les classes d'accueil, mais je pense qu'il y a toujours cette part d'insécurité.

AF : Ah oui oui oui. Mais je pense qu'elle est saine.

CF : De notre point de vue peut-être, parce que je crois qu'on se rejoint assez, mais quand je parle de ça avec d'autres collègues, moi j'entends que des gens qui disent « Ah mais moi je pourrais pas ! impossible, je ne sais pas comment tu fais »

AF : ouai ouai

CF : Je pense que dans les classes ordinaires c'est un peu le rail quand même. On sait d'où on part on sait où on va et après il y a des élèves qui sont plus ou moins dans le wagon, à côté, dessus, dessous, (rires), il y a aussi le même bordel, mais le rail il est fait. Nous c'est la conquête de l'ouest, le rail on le fait. Si on doit aller à droite, on ira à droite, si tout à coup il y a une rivière il faut construire un pont, mais on n'a rien, avec quoi on va faire le pont. Moi je trouve qu'en classe d'accueil, si on n'a pas une petite fibre artistique, quoi l'idée de se dire que l'imprévu c'est pour chaque seconde, il faut être prêt, et puis après il faut faire quelque chose : fais quelque chose, trouve cherche, essaye, ça marche, ça marche pas, tant pis, on essaye un autre truc. On n'est pas dans la même obligation du résultat qu'une classe normale. Parfois ça crée des sentiments d'insécurité, qui sont assez désagréables. On se dit « quand même si on avait un objectif un peu fixe, puis qu'on savait ...

LH : L'année où j'avais un examen à préparer ça m'a mise sous des contraintes ...

EM : Plus inconfortables encore que de pas savoir ?

LH : Ah oui ... ah j'ai trouvé que c'était très très contraignant. Valorisant d'une certaine manière si on arrive au bout, mais alors j'ai trouvé que c'était très rude de mener ça à bien, oui ... Enfin d'une manière ou d'une autre, moi je pense au texte d'EM. Il faut consentir à cette part d'inconfort et de tout ce qui tourne dans la tête et qui est douloureux parfois, il faut consentir à ça pour arriver au bout. À se poser des questions, à se demander « comment je fais, je construis le pont ... » (rires)

EM : Moi je ne sais pas s'il y a une réponse professionnelle à ça qui peut exister. Est-ce qu'on est forcément sur le grill à ce point-là ?

LH : Ce n'est pas en permanence.

EM : Non c'est pas en permanence, mais à un moment donné faire avec les moyens du bord, sortir en permanence de nos domaines de compétences, parfois c'est un peu aussi une culture qui m'agace, voilà comme ça je le dis une fois, et aussi ce truc de « vas-y, implique-toi à fond ! » Mais comment ça ? Tu sais pas où il habite, avec qui, où il a dormi la nuit dernière, est-ce qu'il a mangé à midi. Enfin voilà des trucs où tu dis « stop quoi, c'est bon ». Et puis peut-être de chercher dans un autre pôle, enfin voilà, c'est mon histoire, après chacun... sans jeter le bébé avec l'eau du bain, mais se dire : « Est-ce qu'il peut y avoir un regard professionnel ? ». Enfin je pense que c'est hyper important d'avoir aussi comme tu dis ce côté où on bricole, mais d'avoir quand même un minimum de cadre, un minimum de cap

CF : Houai

AF : Mais je suppose qu'on les a.

EM : On tisse avec ça.

AF : Mais le but c'est de les intégrer au secondaire 1, de les intégrer dans une classe ordinaire ...

MC : pour EM, c'est différent, elle travaille à l'OPTI

CF : Et moi j'ai une classe de développement, donc on ne vise pas le passage dans une classe normale. Malgré tout, ça reste un espèce d'objectif.

EM : Après comment tu fais pour atteindre cet objectif-là ? Ça te donne quand même une direction. D'autant plus que tu es aussi enseignante en classe obligatoire, d'autant plus qu'en classe obligatoire il y a des programmes.

AF : je fais avec les deux. Par exemple en mathématique le programme de la classe d'accueil des grands est celui de 9^{ème}, et puis certains faisaient en même temps le programme de 10^{ème} et puis d'autres de 11^{ème} et il y en a qu'il faut aller rapercher en alphabétisation mathématique. On fait la maison de trois. Deux plus deux, ben ça fait trois. Et comme tu disais en dessin, en math, je vois la même chose, tu vois. Quel a été le parcours scolaire des élèves dans leur pays par rapport à leur dessin. C'est impressionnant.

Question 5 : Et maintenant, on fait quoi ? Est-ce que cet écrit peut emmener vers quelque part ? Est-ce que on peut en faire quelque chose ou pas du tout ?

EM : Moi, ce que j'observe sur mon établissement, c'est la capacité à ventiler, brasser, répéter, s'épancher oralement, enfin c'est parce qu'on en a besoin, et les supervisions que j'ai pu faire, n'évoluent pas en fait, ne permettent pas une évolution. Les échanges de pratique un peu plus à ce que j'ai vu dans mon établissement, car tout à coup on se retrouve avec des choses un peu moins générales, un peu plus concrètes. Et là l'écriture prend ça à contre-pied, parce que tout à coup on fixe, tout à coup c'est figé dans le temps. Donc moi je trouve ça intéressant par rapport à la complémentarité. L'écriture, je pense que c'est un support de discussion, d'argumentation plus intéressant que l'oral.

LH: C'est vrai moi je me rends compte maintenant. J'ai le CIF (cours intensifs de français) et j'ai des élèves qui sont tous dans des classes différentes, et je procède beaucoup par mail. Et je me rends compte que l'on est obligé de contraindre sa pensée si l'on veut être efficace dans notre communication. C'est positif, ça donne un cadre plus serré.

AF : C'est-à-dire qu'on ne pose pas la même chose. Ça ça reste. En terme de centration, je pense aussi que c'est bien d'écrire, parce qu'on se positionne de façon peut-être moins vigoureuse en écrivant, mais on se positionne vraiment. On arrive en salle des maître et on s'époumone, comme tu disais, on s'épanche, enfin voilà, mais quand on écrit on est obligé d'avoir un petit côté, je vais pas dire monacale, mais ...

EM : De retraite on pourrait dire

CF : De centration, de focalisation. Effectivement il faut épousseter un peu.

EM : Chez nous, la transmission d'information est en train de changer beaucoup, car on grossit tellement. On échange beaucoup plus avec des logiciels. C'est un écrit formel, administratif contre quoi maille beaucoup les gens, avec une intention de fichage, en quelque sorte ... Mais cette écriture-là, médium en quelque sorte, quand même écrit fixé, lisible, vaguement narratif, ça me semble être fécond.

MC : pour toi, mais par n'importe qui accepterait ce genre d'écrit ...

EM : L'engagement au niveau des classes d'accueil **est sans limite (rires)**. Non mais comme support à des échanges de pratiques

CF: Et puis la contrainte du « je » t'oblige à te positionner, donc tu veux pas rester comme le narrateur ubiquiste, tu es obligé de t'impliquer un petit peu, ça fait un témoignage en fait, si on veut, ça a au moins cette valeur-là. Recenser, collecter un certain nombre de témoignages, ça peut finir par donner une image peut être un peu plus précise de ce que c'est la problématique de la classe d'accueil. Une utilité, houai, peut-être, pourquoi pas ! Après, moi ce que je trouve bien c'est que c'est libre, donc si la perspective est utilitariste, qu'est-ce qu'on fait ? Est-ce que l'on donne plus de contraintes, peut-être que ça perdrait. Il faut le laisser de manière un petit peu olé olé, artiste comme ça, et pis voilà, c'est des témoignages, c'est des traces, et puis ces traces si elles s'accumulent beaucoup, il y aura sûrement quelque chose à en sortir. Moi je pense, il y aura quelque chose à en sortir, quoi je ne sais pas mais sûrement. L'accumulation de traces ça peut produire du sens.

LH : Moi je me souviens, on avait une fois une journée de formation avec un émérite psychiatre, puis il avait entendu un peu des récits de vie des élèves et puis il avait dit « Mais c'est de situations d'urgence, de crise, de souffrance ! » Il était impressionné par notre côtoiement, enfin ce n'est pas tous les jours bien sûr. Mais alors là il était vraiment surpris, il découvrait la vérité.

AF : Mais à ce propos, il y a une chose que je voudrais dire, sur les deux textes qui parlent d'un élève en particulier, c'est pas un élève lambda. En classe d'accueil on a aussi des élèves lambda qui font 6 mois de classe d'accueil et puis qui partent pour rejoindre une 10 P. Ils ont vite ou même très vite accumulé le français qu'il faut et ils poursuivent des études. La classe d'accueil est un petit passage. Ces élèves là, ça passe comme ça. Dans les réunion surtout avec des intervenants extérieurs, ce ne sont que les pics et ceux qui dysfonctionnent qui vont apparaître, et pour d'autres personnes qui

écoutent ce qui se passe, ils se disent « mais ces classes d'accueil, c'est quoi ? » c'est un peu le danger. C'est mon **exo sans tique**.

CF : Oui, d'ailleurs à ce propos-là, il y a une espèce d'ignorance, je dirai presque d'inconnaissance plus que d'ignorance des situations, des deux côtés hein, et il y a souvent des transferts d'élèves qui se font de manière assez mauvaise, voire dramatique parfois, parce que les profs des classes obligatoires ne sont pas au courant qu'ils ont eu un parcours d'accueil, donc les prennent comme des autres qui viendraient juste d'un autre collège et qui ignorent certaines stratégies à mettre en place, le fait de pouvoir faire des épreuves différenciées puisque la loi le permet. On peut donner un test un petit peu moins difficile. Accompagner l'élève pendant le test, etc ... Il y a des structures législatives qui font qu'on peut le faire. Tout à coup on leur dit : « tu sais l'année passée, il était en classe d'accueil, il parlait juste turc. » Et puis les profs mais tombent des nues ! « Ah bon ! ? » Le prof d'allemand qui le fait venir et qui lui demande de faire un datif dans les formes. OUAH. Et puis inversement. Moi j'avoue que j'avais un peu perdu les classes obligatoires et c'était une espèce de pays étrange, là-bas. On ne sait pas très bien ce qu'ils font, et quand on les envoie, on ne sait pas très bien où on les envoie.

LH : Il y a de tout. Il y a vraiment de tout de tout de tout.

CF : C'est vrai que ce genre de truc ça pourrait aider à faire clignoter un truc en disant « attend ... » On devrait un peu plus travailler ensemble quoi.

LH : Alors ça c'est sûr

CF: (se tournant vers EM) Ça irait aussi vers un enseignement en classe d'accueil un petit peu plus cadré, disons avec des objectifs un peu plus clairs, des connaissances un peu plus claires des obstacles d'après, pas seulement des obstacles présents.

EM: Si il y avait plus de lien avec l'école obligatoire, une meilleure connaissance mutuelle, ça permettrait aussi de donner un contenant ou une direction plus cohérente et aussi dans la classe d'accueil.

LH : C'est vrai que j'ai fait l'examen de certificat les quatre dernières années, ça m'a obligé de préparer les épreuves avec mes collègues et on sait où on doit emmener les élèves. Mais ça m'a amené beaucoup de stress. Oh mon dieu ! Je me souviens, j'avais une jeune fille syrienne et une éthiopienne mineure non accompagnée, une petite afghane adorable, et **je voulais** qu'elles y arrivent ces filles. Elles étaient tellement désireuses d'y arriver et intelligentes. Mais il y avait tellement un gouffre culturel d'écart. Ah là là c'était vraiment rude ! Mais elles sont arrivées, elles ont passé au rac, mais à quel prix !

CONCLUSION

EM : Juste, on a eu un coup de génie avec CF, on venait de lire les textes, et puis je disais que c'était drôle comme nos textes se ressemblaient, et c'est toi qui a rebondi sur l'histoire de la FRONTIERE, et puis dire que tous ces textes-là, ils parlent de la frontière entre où je m'arrête, jusqu'où je vais, jusqu'où ils me rentrent dedans, et puis cette histoire du geste, du trait quoi, de l'écriture. Quand tu écris, tu redéfinis un petit peu l'enveloppe. Après est-ce que en tant que tel, ça suffit ? Est-ce que

c'est le support à un travail ultérieur, peut être en équipe, peut-être de lecture mutuelle, peut-être de partage, ça ça serait peut-être d'autres questions encore.

CF: Oui, je me rappelle. C'est vrai que la question de la frontière, tout le monde en parle, tout le temps, mais il n'y a pas de débat, de discussion, de débat public, sur c'est quoi une frontière. On parle de migration, mais on ne sait pas ce que c'est une frontière, on ne sait pas laquelle on veut non plus. Et en classe d'accueil on se pose cette question, mais on ne va pas plus loin. On se pose la question de la limite « jusqu'où je vais ? » mais elle n'est pas réfléchie. Il n'y a personne qui travaille sur cette question. Il n'y a pas de réflexion sur la frontière alors que c'est la notion la plus prégnante aujourd'hui en tous les domaines.

Les enseignants en structure d'accueil: des professionnels clandestins dans le paysage scolaire?

► Nous avons reçu récemment une proposition de cahier des charges attendue depuis fort longtemps par la SPV. Le comité de l'AVESAC salue cette démarche, mais s'interroge sur la place des enseignants en classe ou en groupe d'accueil et en cours intensif de français dans le paysage scolaire.

Le canton de Genève a fait la même démarche que le canton de Vaud, mais il propose un cahier des charges spécifique pour ses enseignants en classes et en groupes d'accueil. Sympathique différence régionale ou symptôme d'une catégorie particulière d'enseignants régulièrement oubliés dans le canton de Vaud?

Etrange oubli lorsque l'on sait la volonté affirmée de notre cheffe de département pour qu'une formation français langue seconde (FLS) voie le jour à la HEP. Ainsi donc, le français langue seconde devient une discipline enseignée dans l'école vaudoise et les enseignants de celle-ci sont considérés comme des spécialistes d'une discipline, au même titre qu'un enseignant d'allemand ou de mathématiques. Est-ce pertinent?

Pour le comité de l'AVESAC, défendre un cahier des charges distinct pour les enseignants en structure d'accueil c'est reconnaître une double fonction didactique et à visée intégrative. Une fonction spécifique qui va bien au-delà de celle de spécialiste de FLS. En effet, le maître ou la maîtresse de groupe ou de classe d'accueil enseigne souvent d'autres disciplines que le FLS comme la géographie, l'histoire, mais aussi les mathématiques, par exemple. Son cahier des charges est donc quelque part entre celui du maître spécialiste et celui de l'enseignant spécialisé.

Le travail en groupe ou en classe d'accueil est spécifique. Il ne s'agit pas seulement d'enseigner le français à des élèves qui ne le parlent pas, mais aussi de favoriser leur intégration sociale et scolaire dans l'établissement et dans leur nouveau pays. Ainsi, un travail important est effectué sur les implicites

du métier d'élève dans le canton de Vaud, sur les ressemblances et différences culturelles, sur les ponts à construire de leur langue à la nôtre, de leurs manières de vivre, de réagir, de sentir et de penser aux nôtres. L'intégration ne se décrète pas, elle se construit dans l'échange et la communication interculturelle. Ce travail particulier, à la fois proche et éloigné de celui du maître spécialisé, fait entièrement partie du cahier des charges de l'enseignant en structure d'accueil. Sans un cahier des charges distinct, il n'est tout simplement pas reconnu.

Par rapport au cahier des charges du maître spécialisé, on peut noter les différences suivantes: il ne s'agit pas d'élèves aux besoins particuliers (même si cela peut être le cas), mais d'élèves allophones. On ne parlera pas de méthodes d'apprentissage liées aux difficultés, mais plutôt liées au niveau de français des élèves (débutant, intermédiaire ou avancé). On ne parlera pas non plus d'évaluation diagnostique, mais plutôt d'évaluation différenciée en fonction du niveau de l'élève (débutant, intermédiaire ou avancé). Il s'agira non pas de gérer l'encadrement et le plan de formation des élèves ayant des besoins particuliers, mais de gérer celui des élèves allophones en voie d'intégration dans une classe régulière. Ainsi donc, le comité de l'AVESAC espère qu'un cahier des charges pour les enseignants en structure d'accueil verra le jour, afin de rendre compte de leur travail de spécialistes de FLS, mais aussi de professionnels de l'orientation et de l'intégration des élèves allophones.

Les enseignants en structure d'accueil attendaient leur cahier des charges avec l'espoir d'une reconnaissance de l'entier de leur travail au service de l'intégration des élèves allophones. Ils espéraient ainsi pouvoir assumer leurs tâches complexes et enthousiasmantes en pleine lumière. Pour l'instant, ils s'apparentent encore à des «clandestins du paysage scolaire», comme une partie de leurs élèves sans statut légal. ●

Grille horaire des classes d'accueil
 conformément à la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO)

déc. 15

Domaines		Disciplines			5-6P	7-8P	9-10-11S
Langues	Français		13	14	14		
	Allemand		0-2	0-3	0-3		
	Anglais			0-2	0-3		
Mathématiques et sciences de la nature	Mathématiques		5	5			
	Sciences de la nature		2	2			
	Histoire						
Sciences humaines et sociales	Géographie - Citoyenneté		1	1			
	Arts visuels						
	Musique		0-2	0-2			
Arts	Activités créatrices et manuelles						
	Education physique		3	3			
Corps et mouvement	Approche du monde professionnel / Gestion de classe (1 période)						
Total			24-28	25-32	24-32		

La grille horaire est régulièrement réadaptée en fonction de la progression de l'élève. Dans les domaines SHS et Arts, l'enseignement est organisé en fonction des spécificités de l'établissement. Afin de favoriser l'intégration des élèves allophones, ces périodes, tout comme celles d'éducation physique, sont, dans la mesure du possible, dispensées dans les classes régulières.

Législation

Existant pourtant depuis 1987 dans le canton de Vaud, la notion même de classe d'accueil n'existait pas et n'a été introduite dans la loi scolaire qu'en 1991, puis confirmée et consolidée en 1999 par l'article 43b. La LEO et le RLEO précisent en 2011 par les articles 102 et 74 les différentes mesures pour l'enseignement aux élèves allophones

Art.102 Enseignement aux élèves allophones.

1. Dès leur admission à l'école, les élèves allophones bénéficient selon leurs besoins de mesures visant l'acquisition des bases linguistiques et culturelles utiles à leurs apprentissages scolaires et à leur intégration sociale.
2. Le conseil de direction décide et met en place des cours intensifs de français, dispensés individuellement ou en groupe.
3. Dès le 2^{ème} cycle primaire, l'enseignement peut être dispensé dans des groupes ou des classes d'accueil dont la fréquentation est limitée à une année scolaire, exceptionnellement deux.

Art.74 Cours intensifs de français (LEO art.102)

1. Les cours intensifs de français sont dispensés individuellement, en groupes ou en classes d'accueil, sur le temps d'enseignement prévu à la grille horaire. Les élèves qui bénéficient de cours intensifs de français fréquentent la classe régulière au moins durant deux tiers du temps prévu à la grille horaire.
2. Une directive fixe la grille horaire des classes d'accueil.
3. Le conseil de direction décide l'ouverture de cours intensifs de français, du nombre de périodes accordées et des modalités de la prise en charge des élèves. Les enseignants concernés sont entendus quant au choix des modalités.
4. Le financement de ces mesures est assuré par une enveloppe cantonale spécifique.

Résumé

Mon objet de recherche se penche sur l'identité professionnelle de l'enseignant de classe d'accueil. Nous partons de l'hypothèse que cette identité professionnelle peut être mise à mal : absence de ce dispositif d'accueil dans le descriptif de l'enseignement obligatoire vaudois, absence de programme dans le PER. L'enseignant de classe d'accueil semble naviguer à vue. Pour permettre à cette profession de se faire mieux entendre et mieux connaître, et par là de prendre une place mieux définie dans l'environnement éducatif vaudois, ne pourrait-on pas demander aux enseignants eux-mêmes de « raconter » leur classe d'accueil ?

C'est en ce sens que ce mémoire s'intéresse dans un deuxième temps à l'écriture professionnelle biographique. J'ai demandé à quatre enseignants de classe d'accueil d'écrire un récit sur leur expérience en classe. Ils m'ont offert quatre textes qui étonnement s'éloignaient de l'écriture classique du récit formateur, et se rapprochaient d'un écrit plus littéraire. Toutes ces constantes m'ont amené à me demander si cette écriture riche et travaillée ne pouvait, elle seule, rendre compte de la richesse et de la complexité des expériences vécues auprès de ces élèves migrants.

Mots clef : classe d'accueil, identité professionnelle, récit exemplaire, écriture « libre », écrit professionnel.