



**Mémoire professionnel de diplôme  
Master secondaire 1**

## **Pluralités de trajectoires au service d'un métier complexe**

Quels sont les constituants identitaires qui nourrissent et étayent l'enseignement  
en classe d'accueil ?

*Car « personne ne se prépare à être enseignant d'accueil<sup>1</sup> »*

---

Chantal Lombardet Kiener

Directeurs : Marc Surian et Christian Rehm

Jury : Dolma Buzzi

Lausanne, août 2021

---

<sup>1</sup> Phrase repérée dans le témoignage d'une enseignante d'accueil, cité dans le mémoire de Chatain M.-C. (2016) <https://core.ac.uk/download/pdf/130042388.pdf>

## REMERCIEMENTS

Mes remerciements s'adressent d'abord à mes deux directeurs de mémoire successifs, MM. **Marc Surian** et **Christian Rehm**, qui m'ont apporté leurs précieux conseils et leur clairvoyance tout au long de ce travail, se passant le relais sans difficulté.

Ils vont ensuite à Mme **Dolma Buzzi** qui a délicatement accepté d'être membre du jury.

Puis à « **Agnès et Jean-Pierre** », les deux informateurs, qui m'ont fait cadeau d'un matériau riche, profond et sincère.

Et à une poignée de personnes, « catalyseurs » de ma nouvelle vie professionnelle, qui m'ont fait confiance, m'ont soutenue et éclairée dans ma bifurcation. Je mentionnerai ici en particulier, M. **Christophe Blanchet**, qui m'a offert ma première chance dans ce métier.

Enfin, les plus émus peut-être, s'adressent à ma huitantaine d'**élèves**, dont chacun m'a apporté son fragment, pour compléter celle que je suis devenue et le chemin continue...



Note : Dans le présent document, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique ; ils ont à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin.

## Table des matières

---

<b>1. Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Problématique.....</b>	<b>3</b>
<b>3. Les classes d'accueil, cadre contextuel .....</b>	<b>5</b>
3.1 Dispositif, historique et évolution .....	5
3.2 Le cas particulier de Lausanne (secondaire I) .....	6
3.3 Les enseignants de classe d'accueil .....	8
<b>4. Cadre théorique.....</b>	<b>12</b>
4.1 Identité.....	13
4.2 Identité professionnelle .....	15
4.3 Bifurcations .....	17
4.4 Identité des enseignants d'accueil .....	20
<b>5. Méthodologie.....</b>	<b>24</b>
5.1 Échantillon .....	24
5.2 La grille .....	25
5.3 Conduite d'entretien .....	26
5.4 Statut du matériau.....	26
5.5 Fabrication de la théorie .....	27
<b>6. ANALYSE.....</b>	<b>29</b>
6.1 Analyse longitudinale par le concept théorique de la « bifurcation » .....	30
6.1.1 La bifurcation de Jean-Pierre .....	30
6.1.2 La bifurcation d'Agnès.....	33
6.1.3 Synthèse intermédiaire .....	37
6.2 Analyse transversale.....	38
6.2.1 Identité pour soi et personnalité .....	40
6.2.1.1 Identité héritée.....	40
6.2.1.2 Identité constituée .....	41
6.2.2 Identité professionnelle .....	45
6.2.2.1 Parcours antérieurs éclectiques .....	45
6.2.2.2 Refus a priori de l'enseignement, tout en ambivalence .....	47
6.2.2.3 Formation .....	48
6.2.2.4 Synthèse intermédiaire .....	50
6.2.3 Identité et culture professionnelle de l'enseignant d'accueil .....	52

6.2.3.1 Enseignant d'accueil : un métier en creux ?.....	52
6.2.3.2 Ce qui les éloigne de l'enseignement régulier .....	55
6.2.3.3 Enseignant d'accueil : un métier fait de privilèges humains et pédagogiques. 56	
6.2.3.4 Les difficultés du métier d'enseignant d'accueil.....	58
6.2.3.5 Enseigner dans un cadre pédagogique singulier .....	60
6.2.3.6 Synthèse intermédiaire .....	62
6.3 Synthèse .....	64
<b>7. Conclusion .....</b>	<b>66</b>
7.1 Réponse à la problématique .....	66
7.2 Limites .....	70
<b>8. Bibliographie.....</b>	<b>72</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>77</b>
Annexe I. canevas d'entretien .....	77
Annexe II. Transcriptions des entretiens .....	79

# 1. Introduction

*« Nous sommes tous des migrants »*

Cette assertion de JC Métraux, pédopsychiatre et fondateur d'Appartenance m'a interpellée au début de ma formation HEP, dans un cours MSFRA36, il y a presque quatre ans. En quoi étais-je migrante, née de deux parents et quatre grands-parents vaudois, ayant vécu en Suisse romande toute ma vie, à l'exception de quelques mois à Londres et de nombreux voyages professionnels et privés ?

Ainsi il me semble nécessaire de répondre par le biais de la célèbre question-interpellation sociologique : « D'où parles-tu ? », qui requiert de faire précéder une réflexion d'une contextualisation préalable quant à son auteur. Peu tentée par le narcissisme, il me paraît néanmoins nécessaire de considérer attentivement cette question, d'autant que la réponse ne me semble pas aller de soi.

A y regarder de plus près, je suis en effet, le produit de plusieurs migrations : je fus à l'adolescence une migrante socio-culturelle, passant du milieu ouvrier de mes parents à celui d'étudiante versée dans la réflexion intellectuelle, puis une migrante socio-économique, lorsque j'ai gagné mes premiers salaires, qui étaient quasi-équivalents à ceux de mon père en fin de carrière. Récemment, j'ai vécu une migration professionnelle, passant de l'univers de l'entreprise, de l'international, de la finance en tant que cadre, à celui d'enseignante pas encore dûment qualifiée.

Sont-ce ces migrations qui m'ont attirée vers les classes d'accueil ou mon goût prononcé des voyages, car même si je n'ai guère vécu durablement à l'étranger, j'ai visité plusieurs dizaines de pays, toujours à l'affût de découvrir d'autres visages, d'autres manières de vivre, d'autres terres. Ou tous ces éléments se combinent-ils avec une forme de « migration » permanente de mon esprit, qui cherche à rencontrer et à comprendre ceux qui pensent autrement, qui « parlent d'ailleurs », qui sans cesse refuse les préjugés et les a priori, en particulier ici, les raccourcis entendus trop souvent dans les discours sur la migration, même dans des milieux favorisés socialement, culturellement et financièrement ?

De façon plus générale, il m'a toujours été difficile d'accepter que le mot migration soit perçu comme un « problème » à sens unique, alors qu'il est par essence de l'ordre de l'échange interpersonnel, interculturel ou selon I. Rossi (2017) « l'intégration sociale se relie à la capacité

qu'ont les êtres humains en société, immigrants ou non, de produire le sens de leur vie individuelle et collective, d'y trouver des réponses et des stratégies de vie ». J'apprécie la manière de bousculer nos certitudes que propose Guillebaud (cité par Rossi, 2017) : ce monde « n'a pas seulement rétréci, avec la facilité des voyages et des échanges. Il nous a rejoint jusqu'à l'intérieur de nous-mêmes. La globalisation ne se résume pas à la simple ouverture de nos frontières, de nos commerces ou de nos curiosités. De façon plus essentielle, elle signifie une irruption du monde de la "différence" au cœur de nos sociétés et de nos consciences ».

Comment est-il possible qu'entre 2013 et 2015, la cinquantaine passée, ma vie professionnelle ait changé si radicalement, passant de directrice financière et administrative dans une start-up sur le parc scientifique de l'EPFL à enseignante de français en classe d'accueil et étudiante HEP, avec même une brève parenthèse par un projet d'écriture et d'édition ?

La vie est faite de ruptures et je crois avoir accumulé tant d'envie de ruptures à travers les décennies pour qu'une fois le changement décidé, il ne soit pas tiède, mais au contraire radical, cochant de nombreuses cases, comme autant de fenêtres entrouvertes et vite refermées par le passé.

Cependant à cette époque, si je savais avoir envie pour une fois, de réaliser mes envies, j'étais loin de me douter que le processus dans lequel je m'engageais me porterait en un temps court vers ma vie professionnelle actuelle : maitresse de classe et de français en accueil, que je pratique depuis près de cinq ans, au secondaire I à Lausanne.

Depuis lors je me suis souvent interrogée sur cette bifurcation, ses ingrédients issus de différentes sphères de ma vie (Bidart, 2006), sur ma nouvelle identité professionnelle et au-delà sur mon la reconstruction de mon identité en tant que personne.

Comme Nathalie Sarraute, « je ne crois pas aux rencontres fortuites (je ne parle évidemment que de celles qui comptent) », et j'en ai fait de merveilleuses, sur cette partie de mon chemin, qui ont compté et que je qualifie de « catalyseurs de vie professionnelle ».

Parmi elles, des enseignants d'accueil et de classe régulière, qui avaient fait un choix similaire de changement d'orientation. En observant avec curiosité la pratique de certaines d'entre eux, je me suis questionnée sur leur chemin respectif et si comme moi, elles étaient ou avaient été dans un questionnement lié à qui elles étaient.

## 2. Problématique

Lors de la première discussion avec mon directeur de mémoire, alors que je lui proposais un éventail large de sujets de mémoire, il a mis en évidence que l'exercice donnait avant tout, l'opportunité de s'interroger sur sa pratique professionnelle et de glisser une allusion à mon parcours singulier.

Après réflexions et discussions et afin de donner du sens et une cohérence à certains parcours de vie actuels, souvent constitués d'étapes irrégulières et de ruptures, la problématique a été posée dans les termes suivants :

Pluralités de trajectoires au service d'un métier complexe :

Quels sont les constituants identitaires qui nourrissent et étayent l'enseignement en classe d'accueil ?

Cette problématique, focalisée principalement sur l'angle professionnel, a ensuite été déclinée en trois questions de recherche :

1. Quelles raisons (structurelles, contextuelles, relationnelles, individuelles) amènent à une bifurcation professionnelle et quels sont les éléments décisifs pour le choix de l'enseignement en classe d'accueil ?
2. Comment se définit cette nouvelle identité professionnelle ? Qu'est-ce qui constitue cette identité professionnelle, à partir des spécificités des antécédents professionnels ?
3. Comment cette nouvelle identité professionnelle multiple nourrit-elle ou au contraire crée-t-elle un obstacle au rôle d'enseignant de classe d'accueil ? Quels apports et quels liens à la classe, à partir des spécificités des antécédents professionnels ? Identité personnelle modifiée : dimension biographique de la bifurcation ? Statut : « clandestins », hors système ?

Pour tenter d'apporter des réponses, plusieurs hypothèses ont été élaborées, dès la phase initiale :

- Pourquoi une bifurcation professionnelle ? Contient-elle des motivations identitaires, identité pour soi (faire sens) ou pour autrui ? Est-elle liée à un événement déclencheur ?
- Quelles sont les qualités nécessaires à l'exercice de cette profession singulière ? Comment /où s'acquièrent-elles (formation vs. personnalité) ?
- Enseignant d'accueil : pour quel rôle et quel statut envers les collègues, les élèves et la sphère sociale ?

Selon Kaufmann (2016), poser des hypothèses de travail, dans le cadre d'une recherche inductive, c'est « prendre une petite avance dans la compétition continue entre le chercheur qui veut dominer son matériau [...] et le matériau qui dans son processus d'accumulation tend sans cesse à l'engloutir » (p. 35.) et ce même si pour Bertaux (2016), « il ne s'agit pas de les vérifier mais de les élaborer à partir des observations et d'une réflexion fondée sur les récurrences » (p. 30). Ainsi confrontées au matériau recueilli sur le terrain, les hypothèses initiales vont vraisemblablement évoluer.

Le but de ce mémoire est donc d'apporter un éclairage sur l'identité professionnelle des enseignants d'accueil, sur les éléments qui la constituent puis sur la relation entre cet angle d'observation et leur identité personnelle. Avec Bidart (2006), nous avons choisi de nous arrêter, en particulier, sur le moment de la bifurcation, qui tel une loupe sur les processus de socialisation de l'individu, permet de mettre en évidence des enjeux d'identité au-delà de son aspect professionnel.

Le chapitre suivant définit le cadre contextuel des classes d'accueil dans le canton de Vaud et à Lausanne, en particulier. Le chapitre 4 fixe le cadre théorique autour de l'identité, de l'identité professionnelle et de celle d'enseignant d'accueil. L'entretien compréhensif qui est la méthodologie retenue pour ce travail est détaillé chapitre 5. Puis une large partie du présent document, consacré à une analyse en profondeur du matériau recueilli est présenté dans le chapitre 6. Enfin les conclusions et limites figurent au chapitre 8.



## 3. Les classes d'accueil, cadre contextuel

### 3.1 Dispositif, historique et évolution

Dans le canton de Vaud, les classes d'accueil ont été créées en 1988, de même que la fonction de doyen d'accueil afin de proposer des outils d'intégration et une dotation-horaire favorisant l'apprentissage de la langue pour optimiser le passage vers une classe régulière.

Avant cette date, le chemin fut long à reconnaître le droit fondamental à l'éducation figurant dans Constitution suisse, notamment pour les enfants sans statut officiel, légal.

En 1991, ce dispositif est encadré par la CDIP (Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique) qui établit des « recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère », en se basant sur deux principes fondamentaux, la non-discrimination et l'intégration pour « tous les enfants de langue étrangère vivant en Suisse dans les écoles publiques » (CDIP, 1991<sup>2</sup>, p. 1), dont l'application fut et demeure très variable selon les cantons.

Ces principes sont alors étoffés de recommandations d'application, dont nous retiendrons les suivantes :

- L'importance de maintenir la langue et la culture du pays d'origine
- La nécessité d'une éducation interculturelle, y compris dans les moyens et matériels didactiques, des plans d'études et des grilles-horaires
- La gratuité de l'enseignement en langue locale
- Une facilitation de l'admission directe dans les classes avec des cours d'appuis et de langues gratuits
- La prise en compte de « l'allophonie et des connaissances supplémentaires dans la langue et la culture du pays d'origine dans le cadre de l'évaluation des élèves, lors des décisions portant sur la promotion et la sélection ». Pas de redoublement en raison de la langue.
- La préparation et la formation d'enseignants à l'enseignement en contexte multiculturel

---

<sup>2</sup> Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère, disponible

SOUS : [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj3sd\\_x9L3yAhWTQuUKHSbbCVIQFnoE CAYQAQ&url=https%3A%2F%2Fedudoc.ch%2Frecord%2F25485%2Ffiles%2FEDK-Empfehlungen\\_f.pdf&usg=AOvVaw3MibNiiBrJpJsOME\\_ouibk](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj3sd_x9L3yAhWTQuUKHSbbCVIQFnoE CAYQAQ&url=https%3A%2F%2Fedudoc.ch%2Frecord%2F25485%2Ffiles%2FEDK-Empfehlungen_f.pdf&usg=AOvVaw3MibNiiBrJpJsOME_ouibk)

En 2011, la LEO<sup>3</sup> (loi sur l'enseignement obligatoire) encadre les classes d'accueils au plan cantonal dans son article 102, sous la rubrique **Enseignement aux élèves allophones**, elle prévoyant des *mesures spécifiques* pour « l'acquisition des bases linguistiques et culturelles utiles à leurs apprentissages scolaires et à leur intégration sociale. » avec diverses possibilités d'application au plan des cursus, cours intensifs de français et/ou groupes ou classes d'accueil, dont la durée est fixée à 2 ans maximum.

De plus, elle souligne dans son article 8 que l'école apporte « un soutien à la langue et culture d'origine des élèves, *dans le respect de la neutralité religieuse et politique* », notamment par la mise à disposition des locaux scolaires.

Pour A.-C. Lyon, ministre de l'éducation (2002-2017), la création des classes d'accueil vaudoises a délibérément été un pendant cantonal aux lois fédérales sur l'immigration, pendant visant le temps de l'accueil et la formation pour que « chacun et chacune trouve sa place (...) dans le respect de son vécu, de ses valeurs et de ses ambitions ».

### **3.2 Le cas particulier de Lausanne (secondaire I)**

Lausanne, à l'instar d'autres villes du canton, a instauré des classes d'accueil dès 1988 dans la scolarité obligatoire, et 2 ans plus tard dans la scolarité post-obligatoire.

L'objectif était d'apporter une solution aux élèves allophones de l'époque, provenant essentiellement de pays voisins, lesquels, en vertu d'une nouvelle loi scolaire, ne devaient plus être systématiquement orientés vers les filières élémentaires, en raison du seul obstacle de la langue.

Peu après leur création cependant, les classes d'accueil ont été soumises à la dure pression de la forte migration d'ex-Yougoslavie, avec des élèves primo-arrivants peu et/ou mal scolarisés et/ou traumatisés ainsi que leur famille, par le vécu de la guerre. Cette situation inattendue a créé une première rupture à laquelle la jeune structure d'accueil et ses enseignants ont dû s'adapter.

---

<sup>3</sup>[https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/themes/formation/sante\\_scolaire/fichiers\\_pdf/Loi\\_sur\\_l\\_enseignement\\_obligatoire\\_LEO\\_.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/sante_scolaire/fichiers_pdf/Loi_sur_l_enseignement_obligatoire_LEO_.pdf)

Nouvelle adaptation en 2000, lorsque, suite à la décision de renvoi de plus de 5000 kosovares par la Confédération, dès l'été 1999, les classes d'accueil se sont vidées, des enseignants ont dû être licenciés malgré leur engagement et leur investissement pour faire face aux arrivées massives quelques années auparavant (Courvoisier B., 2012.).

Sans prendre en compte les conséquences de l'actuelle pandémie, la dernière grande vague qui a impacté les classes d'accueil fut celle de 2015, avec l'arrivée de nombreux MNA (mineurs non accompagnés) en provenance de pays en guerre ou en crise politique et sociale.

Au plan lausannois, les élèves allophones sont enclassés dans un mode non immersif, choisi, il y a 20 ans, à la création, des premières classes dites d'accueil, avec « une catégorisation du français comme langue seconde et une reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle » (Goï C. & Bruggeman D., 2013). Ces auteurs défendent quant à eux, un mode davantage immersif, qualifié de mode « à horizon intégratif » où l'élève est inscrit en classe ordinaire, avec un accompagnement dans l'acquisition du français, tout en reconnaissant l'importance de la manière dont l'enseignant s'approprie son rôle. Les arguments de cette controverse ne font pas partie du cadre de ce mémoire, cependant ils en sont une composante-clé dans le devenir des élèves et leur intégration.

Depuis plus de 10 ans, ces classes primaires et secondaires lausannoises sont sous la responsabilité d'un décanat transversal, le CREAL (Centre de Ressources pour Élèves Allophones), désormais constitué de 4 doyennes et doyens responsables de 28 classes dans 15 établissements.

Au niveau du secondaire I, les 16 classes d'accueil se répartissent en différents niveaux : « débutant » pour l'année ou partie d'année d'arrivée de l'élève, puis intermédiaire ou avancé pour la seconde année. La majorité des élèves passe entre 12 et 18 mois avant d'être orientée vers une classe régulière. Il y a également des classes « grands débutants » pour ceux qui sont en plus grandes difficultés face à l'école sur le plan des savoirs (avec une part importante d'alphabétisation) ou des comportements.

Ainsi après un « entretien d'arrivée » conduit par un doyen d'accueil, incluant un bilan des compétences et difficultés scolaires, ainsi qu'un bilan social, l'élève primo-arrivant sera orienté dans l'une des classes, correspondant à son âge et à son niveau de formation, le plus souvent vers un niveau débutant.

Il s'agit au plan institutionnel d'un « *pari sur un fort investissement à l'arrivée* » (Corbaz E. 2012, p10) visant une meilleure intégration scolaire, sociale puis professionnelle dans un contexte où il est possible voire encouragé de « *s'intégrer en conservant sa culture* (Corbaz E. 2012). Dans leur classe, les enseignants visent, quant à eux à *construire une culture de l'hybride, par nécessité cultiver l'hétérogénéité* (Corbaz E., 2012, p9)

Depuis 2018, une unité cantonale, l'UMA (Unité Migration Accueil) a été mise sur pied par la nouvelle ministre Mme C. Amarelle, dont les objectifs sont d'homogénéiser les pratiques d'accueil et d'intégration à travers le territoire vaudois, afin d'assurer aux élèves allophones et à leur famille une équité de traitement.

### **3.3 Les enseignants de classe d'accueil**

Historiquement, la construction des classes d'accueil s'est faite à partir d'une centration sur l'accompagnement de l'élève migrant et non sur la didactique, avec au départ un recours limité au FLE (français langue étrangère), ressource pourtant constituée et disponible. Ainsi, avant qu'une formation HEP soit mise sur pied, c'est-à-dire pendant plus de 20 ans, les enseignants qui pratiquaient dans ces classes avaient très souvent des parcours professionnels multiples, seule une partie d'entre eux avaient à la base la formation d'enseignants de français.

A la création des classes d'accueil, la mission a souvent été confiée à des personnes susceptibles d'incarner un rôle peu circonscrit, sans qu'aucune formation ne leur soit fournie, qui avait un vécu migratoire ou chez qui on repérait une forme de militantisme (Adami, 2009). En effet, lorsque sont survenues les vagues migratoires liés aux conflits des Balkans, du Sri Lanka ou de Somalie, la mission de l'enseignant d'accueil s'est élargie significativement au-delà de l'enseignement du français, pour prendre en charge des élèves dont le parcours scolaire et personnel était souvent chaotique.

En 2003, l'association AVESAC (Association vaudoise des enseignants en structure d'accueil) a été créée avec le but de regrouper ces enseignants et de les faire reconnaître, ainsi que leur travail et leurs requêtes.

C'est notamment sous son impulsion et celle de personnalités-clés qu'a été mis sur pied, 6 ans plus tard, en 2009 un CAS de français langue II (Certificate of Advance Studies) à la HEP pour répondre aux problématiques de l'enseignement de cette didactique par une formation élargie

sur 3 axes, réflexif, sociodidactique et didactique. Puis dès 2014, la HEP propose dans la filière master secondaire I, une formation en didactique « français langue seconde », spécifique à l'enseignement en classe d'accueil, soit 25 ans après leur création ! Dans ce contexte spécifique, la didactique fait très rapidement place à une socio-didactique<sup>4</sup>, située entre les didactiques FLE et FLP, sortant pourtant souvent de ces champs, pour tenir compte des acquis non solaires des élèves, en prenant pour objets d'enseignement des situations de communication provenant de l'extérieur de l'école ou parfois étendant ces mêmes objets dans le champ social

La mission assignée aux enseignants d'accueil est triple (Corbaz E., 2012) : au centre, bien entendu, ENSEIGNER le français, une langue nouvelle, seconde, dans laquelle les élèves sont immergés une grande partie de leur temps, dans une visée d'abord communicative, permettant également l'accès aux disciplines non-linguistique telle les mathématiques, la géographie l'histoire etc.

En amont, sa mission est d'ACCUEILLIR, de donner une place et un espace de sécurité à l'élève, de le « reconnaître » dans sa potentielle précarité humaine et/ou sociale, de tisser des liens dans le respect de ses « déjà-là, » (Métraux J.-C., 2012). En parallèle, pragmatiquement, il est nécessaire d'explicitier le métier d'élève, les attendus, de l'accompagner dans son arrivée et sa prise de connaissance des usages locaux. Cet accueil concerne également celui de sa famille, avec laquelle il est nécessaire d'établir dès le début une communication ouverte, par le biais d'interprètes (Blanchet C., 2012).

Puis, en aval, en fin de phase d'accueil après en moyenne 18 mois, D'ORIENTER / INTÉGRER l'élève vers un cursus régulier en lui présentant, ainsi qu'à sa famille, les possibilités et opportunités, sans omettre les difficultés potentielles.

Engagés dans leur 3 missions, les enseignants font face à une grande mixité/hétérogénéité d'individus, scolaire, sociale, linguistique, culturelle et juridique. Pour cela, ils bénéficient cependant de conditions de travail adaptées : classes de 12 élèves, forte dotation-horaire pour la maîtrise de classe et grande liberté pédagogique. Ils ont ainsi l'opportunité d'accéder à une expérience pluriculturelle enrichissante en travaillant avec des élèves motivés et reconnaissants, venus du monde entier.

---

<sup>4</sup> Définition donnée dans le cours HEP « MS-FLS11 » du 20.09.19

Pourtant, il revient à ces enseignants de déterminer jusqu'où ils vont s'impliquer dans certaines situations et de trouver l'équilibre délicat entre une approche affective, risquant le maternage et un lien purement scolaire (Corbaz E., 2012, p9), par exemple lorsqu'ils sont confrontés à la recherche de solutions pour leurs élèves en difficultés sociales, légales, humaines. Cette hésitation entre lien affectif et rigueur de l'apprentissage est partagée avec les enseignants de classe ordinaire, mais peut être ressentie de manière particulièrement vive par certains enseignants d'accueil, lors de vagues migratoires, en particulier lors de l'arrivée massive de MNA.

La grille horaire hebdomadaire contient 32 périodes qui se répartissent avec quelques variations mais globalement, 13 périodes de français (17 pour les débutants), 6-8 de mathématiques, 0-3 d'allemand, 0-3 d'anglais et 1-2 pour les sciences humaines et sociales (géographie, et histoire) auxquelles s'ajoutent 3 périodes de sport et 2-5 pour 2 branches artistiques<sup>5</sup>. Les élèves allophones bénéficient ainsi de nombreuses périodes dans diverses disciplines, dites non linguistiques (Gajo, 2009), lesquelles ne visent pas directement l'apprentissage du français mais qui en sont « le vecteur et le moyen », ils sont plongés, de fait, dans une immersion langagière et culturelle forte (Rehm C., 2012 p147). Cette immersion s'étend de manière variable au-delà de la classe. Pour certains, l'espace de la langue première est réduit à une faible part de la journée, car ils établissent des liens en français avec les copains, sur les réseaux sociaux, dans les commerces et les administrations, chez les médecins etc.. D'autres préfèrent, pour un temps au moins, l'espace communautaire sécurisant, vivant dans la langue d'origine, dès la fin des cours. Finalement nous verrons plus loin qu'une minorité malheureusement ne parvient momentanément pas, à faire le pas, à communiquer dans cette langue nouvelle, car ils ne sont pas encore prêts.

Si la présente étude se focalise sur les enseignants de français qui sont le plus souvent les titulaires de la maîtrise de classe, le statut des maîtres spécialistes est aussi parfois délicat au plan de leur identité professionnelle et de leur mission d'enseignement, laquelle devra en autres faire preuve d'une différenciation significative dans les apprentissages et les attendus. De plus,

---

<sup>5</sup> Selon la grille horaire officielle des classes d'accueil d'août 2018, publiée par la Direction générale de l'enseignement obligatoire.  
[https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers\\_pdf/grilles\\_horaires/GrilleHoraire\\_Accueil.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/grilles_horaires/GrilleHoraire_Accueil.pdf)

les trois missions évoquées préalablement s'appliquent à eux également, même si dans une mesure moindre.

## 4. Cadre théorique

Dans ce travail, mon questionnement autour de l'identité professionnelle, celle de l'enseignant en classe d'accueil en particulier, tout en s'arrêtant sur le moment clé de la bifurcation est à mettre en lien avec les éléments de ma vie, essentiellement professionnelle, décrits dans l'introduction : un changement radical et irrévocable de métier et une formation HEP plus tard, en cinq ans, ma vie s'est transformée. Pourtant je suis toujours moi-même, un peu plus peut-être...

L'identité est un objet socio-psychologique complexe, difficile à cerner pour un néophyte, qui me fascine néanmoins dans ses multi-facettes et ses entrelacs, comme je l'ai été à la lecture du très beau récit « d'autres vie que la mienne », d'Emmanuel Carrère (2009), qui parvient dans une écoute attentive et emplie de ses émotions propres à « restituer mieux que le reflet exact d'une personne ou d'une situation : son image vraie » (Rérolle, 2020) et qui donne une parole rare à des gens dans leur vie (presque) ordinaire afin de creuser avec eux les constituants de leur chemin de vie et la place qui est la leur, eux qui espèrent qu'elle soit « juste » : « Il sait où il est » est un compliment fort pour le personnage central . « Tout ce qui touche à la distance juste par rapport à soi-même et aux autres a dans ce livre un rôle essentiel » (Burgelin, 2014). Si le livre laisse transparaître la place importante de la psychanalyse dans l'introspection pour l'auteur, le rapport aux autres est coeur du récit, car en sachant « où l'on est, d'où l'on parle, quel est le vrai poids d'une parole, c'est là ce que donnent à voir ces autres vies (...). Et la juste distance par rapport à soi et aux autres implique de se sentir libre par rapport aux images et aux discours sur soi. » (Burgelin, 2014).

Les champs de l'identité sont multiples, sociologique, psychologique et psychanalytique, biologique, culturel, philosophique, géographique, etc. Dans l'objectif de focaliser la recherche théorique sur ma problématique et de garder la mesure d'un travail de mémoire qui ne permet pas, dans le temps, de s'étendre aux ambitions d'une thèse, j'ai dû faire le choix de limiter les champs étudiés. Ainsi le noyau de ce travail se situe dans les concepts d'identité et de bifurcation professionnelles, lesquels ne peuvent pourtant pas s'extraire du concept plus général d'identité.

Celui-ci ne sera donc traité que très modestement et dans l'objectif restreint d'apporter un éclairage aux deux concepts centraux. Selon les recommandations de mon premier directeur de mémoire, elle sera essentiellement décrite par le prisme de l'ouvrage de Dubar (2015). Le



champ professionnel est au centre de cet écrit sociologique, mais son auteur propose préalablement une chronologie étayée de la notion d'identité, en partant de Freud, pour la compléter ensuite dans le chapitre cinq (Dubar, 2015, p. 103), par un éclairage contemporain de la notion d'identité, principalement dans les champs sociologique et psychologique. Selon lui, l'homme moderne, confronté à des conditions de vie en perpétuel changement, nécessite sans cesse de s'adapter à la recomposition de son identité.

## 4.1 Identité

Il n'est pas aisé de synthétiser une vision socio-psychologique de l'identité parmi les différents auteurs et entre leurs controverses. Erikson (cité par Dubar, 2015) soulignait il y a plus de 50 ans déjà que « plus on écrit sur ce thème et plus les mots s'érigent en limite autour d'une réalité' aussi insondable que partout envahissante. »

Kaufmann (2004) inscrit son exploration de l'identité dans le contexte contemporain et ses incertitudes. Selon lui, les individus sont confrontés à de multiples choix de vie et doivent en conséquence continuellement « recoller les morceaux » de leur identité.

Dans son ouvrage du même titre, Dubar (2015) définit la socialisation, « comme un processus de constructions (et de destructions puis reconstructions) d'identités liées aux différentes sphères » de la vie de chacun, qui en cela devient acteur de sa vie. Ainsi, les processus de socialisations doivent être compris essentiellement par l'analyse du monde des acteurs sociaux, produisant des identités non réductibles aux habitus de classe de Bourdieu (1986). Pourtant ce dernier poursuit en mettant en garde contre « l'illusion biographique », selon laquelle la vie constitue un tout, un ensemble cohérent, qui doit être appréhendé comme l'expression unitaire d'une "intention" subjective et objective, d'un projet ».

Nous ne réglerons pas ici les antagonismes de ces prestigieux sociologues et poursuivons avec Dubar (2015) qui situe l'identité au centre de la socialisation, cette dernière étant largement considérée par lui dans son caractère secondaire, se distinguant de la socialisation primaire, celle de l'enfance, de l'environnement culturel de l'incorporation des habitus et de la reproduction des mécanismes sociaux (Berger et Luckmann, cité par Dubar, 2015).

Dubar (2015) définit l'identité comme le résultat « des divers processus de socialisation qui conjointement construisent les individus et définissent les institutions » (p. 105). Pour lui, ce résultat est à la fois :

- « stable et provisoire » : les documents d'identité singularisent l'individu par un certain nombre de caractéristiques objectives qui sont en principe stables à l'âge adulte, identifiable « de l'extérieur » (Lipianski, 1990). En revanche, son identité sociale va, à de nombreux moments, être (re)construite, face aux changements qui interviennent dans les différentes sphères de sa vie, passant par des étapes provisoires de stabilité.
- « individuel et collectif », l'identité individuelle et collective d'un individu ne se distinguent pas, elles font place à une identité sociale dans l'articulation de deux types de transactions, « internes », entre l'individu et lui-même, et « externes », entre l'individu et les institutions,
- « biographique et structurel », l'identité de se situe à l'articulation de deux axes, l'un synchronique, constitué du contexte et de la situation du vécu de l'acteur social dans un système, et l'autre diachronique, empreint de sa lecture subjective de son histoire de vie.
- Subjectif et objectif : dans la dualité sociale « des identités pour soi » et des identités pour autrui (institutions et agents en interaction), toutes deux indissociables et pourtant problématiques dans ce lien. en effet basée sur la communication que nous recevons ou percevons des autres, mais colorée par une incertitude : nous ne pouvons jamais être sûrs du regard qu'autrui porte sur nous, qui nous sommes véritablement à ses yeux.

Ces deux faces de l'identité sont constituées d'actes de natures essentiellement différentes : des « actes d'attribution » (celui, celle que vous êtes) pour autrui et des d'actes d'appartenance pour soi (celui, celle que vous voulez être).

Afin de faire de permettre une certaine conciliation dans cette dualité, l'individu va mettre en place des stratégies :

- des transactions objectives, externes avec les autrui significatifs visant à accommoder les deux identités ou
- des transactions subjectives, internes, dans l'assimilation des deux identités par la conciliation entre « la nécessité' de sauvegarder une part de ses identifications

antérieures (identités héritées) et le désir de se construire de nouvelles identités dans l'avenir (identités visées) »

Les dimensions subjectives et psychologiques sont au cœur de la vision sociologique de l'identité de Dubar, « faisant du plus intime ce qui est le plus social ».

Identité et socialisation, titre de l'ouvrage cité ici, s'articulent sous deux formes :

- socialisation relationnelle, celle « des acteurs en inter-actions », dans un contexte donné correspond à l'identité pour autrui
- socialisation biographique de l'individu dans sa trajectoire sociale propre à l'identité pour soi

L'acteur est la somme de son histoire, son passé, ses partenaires et ses interactions actuelles. Derrière cette singularité individuelle, se tapit une forte dépendance au champ social.

## **4.2 Identité professionnelle**

Il y a plus d'un siècle Nisbeth (cité par Dubar, 2015) qualifiait la socialisation professionnelle comme l'essence même de la socialisation et considérait que « seule l'activité qu'il exerce permet à un homme de donner un sens à son environnement »

Aujourd'hui Dubar affirme que l'identité sociale ne peut être réduite à des statuts d'emploi ou de formation, cependant la dimension professionnelle est essentielle à la construction d'une identité autonome, en premier lieu lors de la confrontation au monde du travail, première rupture dans le processus identitaire biographique est « l'enjeu le plus important » en raison de la crise actuelle. Le processus précité est constitué en amont de l'identité héritée (ethnique, de sexe, de classe) puis la première identité sociale lors de l'entrée en classe.

En parallèle, l'individu en emploi s'engage dans des relations de travail, avec ses pairs, ses chefs, l'institution, il devient acteur de ce monde, s'engageant de manière durable dans « un processus relationnel d'investissement de soi » (Sainsaulieu, cité par Dubar, 2015) dans un lieu où s'affrontent « les désirs de reconnaissance » (Sainsaulieu, cité par Dubar, 2015).

A contrario, ne pas avoir d'emploi alors que l'on est en recherche est une « blessure identitaire », qui contribue à péjorer l'estime de soi, le lien à autrui et la capacité à se projeter dans l'avenir.

Ainsi l'identité professionnelle ne peut être réduite à sa dimension financière (Hugues, cité par Dubar, 2015) ou statutaire, mais elle est également et surtout, source de reconnaissance de soi, constructeur d'identité personnelle et de créativité sociale.

La formation est clé dans la construction de cette identité, elle permet d'acquérir des connaissances et des compétences mais, au-delà, les codes d'une culture : la profession représente « la fusion de l'efficacité économique et de la légitimité culturelle » (Heilbron, cité par Dubar, 2015), « elle forme une communauté unie autour des mêmes valeurs, de la même éthique de service », elle bénéficie d'un savoir scientifique et pratique, pouvant aller jusqu'à créer des stéréotypes professionnels, normatifs et excluants.

Pour illustrer le rôle central de la formation, Dubar (2015) reprend les trois mécanismes de la socialisation professionnelle, de « l'initiation » et la « conversion », décrits par Hughes en 1955 :

1. « le passage à travers le miroir », dans l'identification progressive avec le rôle, le renoncement aux stéréotypes de la culture populaire, la découverte d'un univers qui « selon le moment où elle intervient peut être inspirante ou au contraire traumatisante.
2. « L'installation dans la dualité entre le modèle idéal (dignité, image, valorisation de la profession) et le modèle pratique », souvent éloigné et relevant des tâches à effectuer au quotidien. Un des objectifs de socialisation visera à diminuer cet écart par les interactions avec les autres.
3. « L'identification » non pas au groupe d'appartenance actuel mais, par anticipation, au groupe de référence, celui des individus ayant réussi à réduire l'écart ci-dessus, facilitant ainsi l'acquisition anticipée des comportements et valeurs dudit groupe.

Dans une perspective de carrière, dans le double sens défini par Hugues (1996) de trajectoire socioprofessionnelle et de filières d'emploi, il s'agit dès lors pour chaque individu de prendre conscience et d'évaluer « sa capacité physique personnelle et mentale » (p. 5) de procéder à une réelle conversion par « ajustement de la conception de soi » (p. 5) puis de choisir des groupes

de référence et de pairs auprès desquels, il se sent apte à cheminer et finalement d'anticiper les évolutions du système.

### **4.3 Bifurcations**

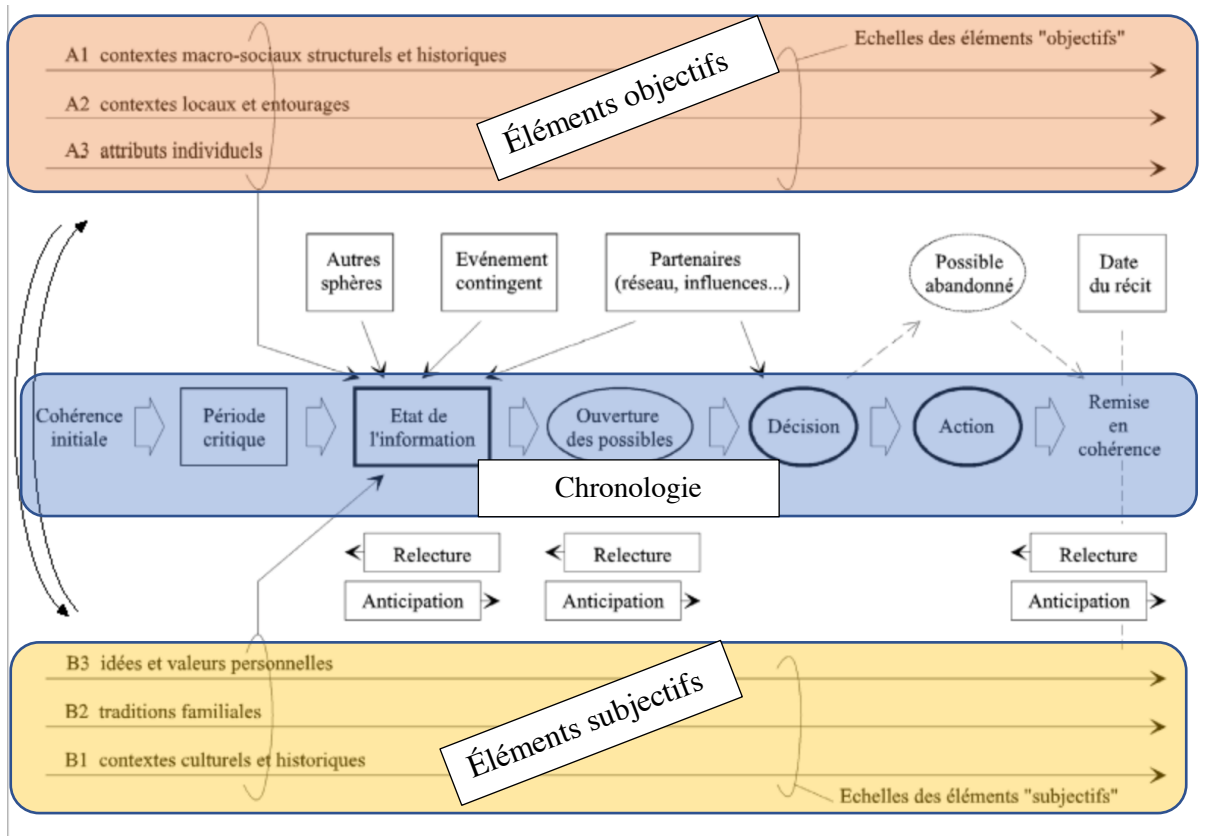
Bidart (2006) a focalisé son travail de sociologue sur un moment clé de la trajectoire identitaire, la bifurcation biographique, qu'elle définit comme « l'apparition d'une crise ouvrant un carrefour biographique imprévisible dont les voies sont elles aussi au départ imprévues (...) au sein desquelles sera choisie une issue qui induit un changement important d'orientation ».

Selon elle, ces moments particuliers dans une vie sont révélateurs d'enjeux et de logiques de choix, le plus souvent impossibles à déceler dans un quotidien linéaire. A l'inverse d'un récit de vie qui éclaire une tendance inscrite dans une linéarité, il s'agit ici d'investiguer, dans leurs dimensions temporelles ainsi que dans la conjonction d' « ingrédients » qui les entourent, des moments de rupture. Ceux-ci sont particulièrement pertinents à étudier car ils sont révélateurs des ingrédients en jeu, de leur échelle, de leur temporalité et de leur dimension biographique, leur conférant ainsi un pouvoir heuristique dans la recomposition de l'identité personnelle : un concentré « d'informations sur les mécanismes de régulations sociales, les structurations de parcours », ainsi que sur la diversité des « mondes sociaux en coprésence » et « les enjeux de positionnement et de recomposition des identités personnelles. » (Lahire, 2016; Voegtli, 2004, cité par Bidart, 2006).

Ces carrefours, même s'ils sont d'abord professionnels contiennent des dimensions bien au-delà, car la crise qui les sous-tend « contamine plusieurs sphères de la vie », créant un précipité (turning point), vers un choix irréversible, schématisés ci-dessous :

« Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques »

Schéma de bifurcation



Source : Bidart (2006)

La chronologie telle que schématisée ci-dessus part d'une période critique de quelques mois précédant la crise, lors de laquelle certains paramètres de la vie personnelle et/ou sociale se dégradent et où montent le doute et/ou le malaise. Puis, marqué par un (ou plusieurs) événement, arrive l'instant de crise qui ferme l'existant, en ouvrant un champ des possibles.

Cette ouverture du champ des possibles, constitué d'opportunités et de contraintes, qui sont alors évaluées par l'individu, donne à voir sa logique d'action, ses ressources et ses représentations pour qu'il parvienne à porter sa décision sur un choix spécifique, qu'il va mettre en œuvre, en abandonnant les autres possibles, et qu'il va inscrire dans son histoire avec cohérence.

Dans les bifurcations biographiques, cette **chronologie des événements** vécus par l'individu interfère avec d'une part d'autres de ses sphères personnelles proches, son entourage familial, conjugal, amical, ses projets résidentiels ou d'autres aspects de sa vie. Dans cette interférence, une décision sera prise afin donner sens à tous ces éléments synchrones.

En outre, d'autres éléments interviennent en parallèle dans l'évaluation des informations visant un choix :

- **Les données objectives** constituées :
  - des contextes macrosociaux, cadre global de la civilisation dans laquelle le choix s'inscrit,
  - des contextes locaux, tel le marché du travail et de l'entourage, notamment du contexte familial
  - des attributs individuels tels les capitaux humains et sociaux, formation.

Ces éléments objectifs existent en continu dans le background de chaque personne au long de sa vie, le plus souvent de manière inconsciente. Cependant lors d'une bifurcation, ils deviennent consciemment actifs et donc sociologiquement déterminants.

- **Les données subjectives** proviennent de l'angle subjectif sous lequel l'individu intègre les trois contextes objectifs ci-dessus, les filtrant au travers de ses représentations, dans sa prise de conscience de leur existence, de leur poids, puis se transformant en contraintes ou opportunités à arbitrer.

Pour Bidart, les données objectives et subjectives, forment en réalité une voûte qui permet à l'individu de mettre en évidence le rapport dialectique existant entre les deux.

La somme des « ingrédients » individuels décrits précédemment vont, par leur simultanéité et leur interaction, provoquer de manière décisive et singulière le choix, « le déclic », en se conférant réciproquement du sens. Un temps court, en opposition avec le temps plus long de l'analyse en amont.

La bifurcation a des conséquences significatives car elle impacte sur le long terme de nombreuses sphères, elle en devient irréversible, la vision a changé, opérant un changement

d'identité. Une fois mise en place, suivra une étape de mise en cohérence des différentes dimensions pour construire un monde reconstruit, stabilisé.

La crise, suivie par une série d'événements contingents ont ouvert une perspective, jamais imaginée précédemment. Grâce à la relecture et à l'anticipation, s'ouvre une porte de sortie qui combine tous les éléments, avec bien entendu des arbitrages sur les opportunités et les contraintes, telles que perçues par le filtre des représentations de l'individu et des renoncements en chemin.

#### **4.4 Identité des enseignants d'accueil**

Nous avons esquissé plus haut une description de la mission des enseignants d'accueil et de l'environnement dans lequel ils évoluent. Découle-t-il de cette mission et de son environnement spécifique une identité partagée ? Nous allons tenter d'y répondre partiellement dans cette recherche.

Peut-être pourrions débiter par ce qui n'existe pas, par comparaison à titre d'exemple, avec nos collègues de classe régulière :

-l'enseignant d'accueil reçoit une mission (et encore largement implicitement), mais aucun cahier des charges, ainsi il définit largement lui-même les contours de sa mission et leurs limites. Une prise en charge de 12 individualités durant une année, avec les 3 missions citées préalablement. A l'issue de cette période, l'objectif est d'orienter les élèves avec pertinence, soit vers une autre classe d'accueil ou vers une régulière. En chemin cependant se présenteront de nombreux écueils, dangers, difficultés, individuels ou de groupe à résoudre. Pour cela il pourra avoir recours à son doyen de référence ou aux conseils d'un.e collègue, mais souvent il doit agir dans l'urgence et compter sur lui-même pour résoudre un problème inattendu.

-Officiellement aucun plan d'étude n'encadre la progression attendue des élèves d'accueil, même si une version en ligne non validée est disponible à titre d'appui.

-Ses collègues enseignants d'accueil ne sont pour la plupart pas dans le même établissement, les échanges de pratiques sont beaucoup plus limités que pour les autres enseignants.

-Dans une classe d'accueil, il n'y a aucune homogénéité de langue évidemment, car la langue première des élèves demeure largement la seule avec laquelle ils sont aptes à communiquer sur



le fond, et s'il peut y avoir des sous-groupes d'hispanophones ou d'anglophones, la plupart ne pas s'exprimer pleinement avec leurs camarades.

-il n'y a pas davantage d'homogénéité de parcours scolaire, lequel qui peut varier entre complet et performant et lacunaire, parfois dont il reste très peu, avec toutes les nuances entre deux.

-Pas non plus d'homogénéité socio-juridico-économique entre élèves, certains entourés de leurs deux parents d'autres MNA (mineurs non accompagnés dès 12-13 ans), avec une majorité qui vit avec un de ses deux parents, parfois en le connaissant très peu, certains sans statut d'autres au bénéfice de la stabilité du permis C, certains vivant des maigres ressources d'une mère seule au chômage et d'autres avec deux parents en emploi fixe.

Si l'absence de plusieurs référentiels est souvent mentionnée par les enseignants d'accueils crée-t-elle une identité à contre-pied, en creux ?

Ajoutons les éléments que partagent les enseignants d'accueil :

- La mission du maître de classe dans grille horaire et au-delà peut selon les enseignants largement dépasser celle définie dans la loi : « Le titulaire de la maîtrise de classe est responsable du suivi de ses élèves, de l'administration et de la vie de la classe. Il assure notamment la coordination entre les enseignants ainsi que l'information des parents. » (Art 53 al 4 LEO). Dans une classe d'accueil, et même si chaque enseignant définit ses propres limites, il n'est pas rare qu'il se charge de démarches administratives non scolaires, de traduction, de repère culturel, d'aides en tous genre à l'élève et à sa famille, avec laquelle s'établit de fait, un lien privilégié dans cette installation progressive et peu souvent sereine. Une autre mission est celle de mettre sur pied et de participer à de nombreux réseaux, mais cet aspect ressemble fort à celui de nos collègues de VG.

- les problèmes uniques, inattendus, chaque année nouveaux, liées à des individualités, à des parcours singuliers.

- la difficile gestion des émotions des enseignants face à des situations devant lesquels ils sont impuissants à la résoudre ou émus aux larmes par la douleur ou s'interrogeant devant des jeunes fermés, tristes, muets (Durussel et al., 2012) car une minorité d'entre eux ne parvient momentanément pas à faire le pas, à communiquer dans cette langue nouvelle, ils ne sont pas encore prêts.

Pour Schaller (2012) l'interprétation des obstacles à l'apprentissage est délicate, il y a résistance mais pas de raison objective. Bien sûr, il y a le parcours scolaire mais aussi l'histoire de vie, le

milieu socioculturel : parler, « le langage est la dimension la plus importante de l'identité sociale » (Schaller, 2012), s'intégrer devient un enjeu identitaire face à la société d'accueil (vais-je réussir, ne pas être ridicule, vocabulaire, accent) mais aussi, et parfois surtout, face à la famille (ne pas dépasser le père), face à la communauté (sentiment de trahison lorsque pays est en guerre), un danger perçu inconsciemment. Venir en Suisse n'est pas un choix, l'exil n'est pas accepté, la précarité du statut rend toute projection impossible, de plus avec un certain renoncement à l'identité familière.

Et pour certains élèves, « l'état de survie tend à se perpétuer, du moins tant que plane le risque d'un renvoi dans le pays d'origine », l'apprentissage nécessite alors de se donner du temps, car « ils ne peuvent octroyer à leur psyché le loisir de butiner dans les allées du futur. Or l'apprentissage d'une langue nécessite une projection minimale dans l'avenir. » (Métraux 2017). Parfois le chemin est long et périlleux jusqu'à « accepter d'avoir deux pays, deux langues, deux cultures, d'être dans l'entre deux (Schaller, 2012). Entretemps, l'enseignant doit tenter de créer des ponts entre les cultures, d'expliquer et expliciter la culture du pays d'accueil tout en laissant s'exprimer les points de vue issus de contextes différents, faire voir de la diversité du monde. C'est pourquoi la classes d'accueil est souvent qualifiée de « sas de décompression » (Schaller, 2012) nécessaire.

Soulignons également l'importance de la reconnaissance des langues des élèves, afin de « viser explicitement une compétence bi-plurilingue » (Rehm, 2012), de les faire vivre en classe, les comparer, donner une place à chacune sans lien avec le nombre de locuteur, en utilisant des approches plurielles et interlinguistiques. Celles-ci visent à construire les apprentissages langagiers sur le socle de base de la langue première, en l'utilisant comme tremplin au lieu de la nier ou de la considérer comme un problème à résoudre (Cummins, 2001). Ainsi le plurilinguisme est à la fois but et moyen de l'apprentissage (Py & Gajo, 2013).

Selon Durussel, le lien pédagogique, fondamentalement un lien d'amour, est d'autant plus essentiel envers ces élèves bousculés par la vie, qui se retrouvent dans une classe très hétérogène, avec des besoins extrêmement différents. Une relation d'aide sera nécessaire pour redonner le goût d'apprendre et vaincre la peur de l'échec (Durussel, 2012, p. 159). Cifali (2005) souligne que l'enseignement est un « métier de l'humain » (Cifali, 2005) et au cœur de cette relation, « il nous faut réconcilier pensée et sentiment, raison et ressenti, comme technique et relationnel » (Cifali, 2008).

Cet appui nécessaire, s'avérera parfois malheureusement insuffisant car certains sont dans une « stratégie de l'échec » pour diverses raisons. Le statut de l'erreur souvent évoqué dans la pédagogie classique (...) est dans ce contexte exacerbé, d'abord parce que chaque mot prononcé y renvoie. C'est donc dans une relation de confiance à tisser, que l'enseignant pourra insister sur le statut de l'erreur dans le processus d'apprentissage. Durussel met également en exergue l'humour, « une forme socialement acceptable de l'amour pédagogique » pour aider à consolider les liens de confiance, créer un espace de sécurité, puis construire une passerelle.

L'état des lieux ci-dessus donne une vision partiellement factuelle, mais néanmoins chagrine de l'enseignement en accueil. En effet, nombre d'éléments ci-dessus peuvent être considérés à travers un prisme différent, voire opposé, dressant un état beaucoup plus vif, coloré et stimulant de cette profession. Ceci sera mis particulièrement en évidence dans la partie analyse (chapitre 5), où le métier sera apprécié bien davantage sous l'angle des « privilèges » qu'il accorde.

Citons d'ores et déjà :

- Une grande liberté de pratique, étant donné le cadre didactique peu structuré, laissant une place stimulante à la créativité
- Une grande richesse d'échanges, en raison de l'immense diversité des élèves, de leur provenance, de leur milieu sociaux et culturels, de leur vécu, de leur parcours scolaire etc
- De belles découvertes humaines à travers les rencontres des familles
- Des élèves bien souvent motivés, investis et engagés dans le lien.

## **5. Méthodologie**

L'objectif de cette recherche est de chercher des pistes qui éclairent la problématique précitée.

Notre approche se voulait large, à l'instar du sujet peu couvert par la littérature, ouverte, sujette aux surprises et pour cela, les pistes devaient émerger librement des propos des interviewés riches d'expériences et de réflexion, plutôt que de venir à eux sous formes de propositions, nécessairement limitées, ce qui de fait aurait empêché l'éclosion de nombreuses pistes.

C'est ainsi qu'à la suggestion de mon directeur de mémoire, je me penchais sur la technique de recherche de « l'entretien compréhensif » et en particulier de l'approche de Jean-Paul Kaufmann, dans son ouvrage du même nom (2016).

Le très réputé sociologue français s'appuie sur sa longue expérience pour élaborer une méthodologie qui se base sur des réalités pratiques, une forme d'artisanat revendiqué, face aux méthodes enseignées à l'université, aux conclusions peu satisfaisantes ou aux conditions peu applicables.

L'entretien compréhensif s'inscrit dans le champ des analyses qualitatives et son objectif est la production de théorie à partir du terrain, d'où seront extraites des hypothèses de travail, de recherche : Comprendre détecter des modèles, des comportements des processus. Il vise à explorer des motivations profondes et permet aussi de saisir les significations données aux situations vécues pour comprendre le pourquoi et le comment des choses. Il devient une véritable méthode d'enquête, car il permet de confronter les modèles d'explications avec les faits, faisant de chaque recherche un objet unique, non répliquable.

### **5.1 Échantillon**

Selon Kaufmann (2016), l'essentiel n'est ni dans le nombre de personnes interviewées, ni dans une critérisation visant une représentativité, telle que réalisées dans d'autres types d'études, mais plutôt dans le choix des personnes : il s'agit de cibler « celles qui apportent le plus », dont l'histoire va fournir des explications. Il sera ensuite important dans l'analyse de définir les conditions de production du discours, en les situant toujours : qui parle et pourquoi.

Dans notre étude, l'échantillon se limite à 2 personnes mais qui remplissent pleinement le précédent critère, une vie riche d'expériences, une capacité réflexive très élevée, nuancée, subtile :

Agnès, enseignante d'accueil au secondaire I à Lausanne depuis près de 20 ans, proche de la cinquantaine, 2 enfants. Études de Lettres.

Jean-Pierre, enseignant d'accueil au secondaire I dans une ville vaudoise, depuis plus de 20 ans, une dizaine d'années d'écart avec Agnès, 1 enfant. Études de Lettres.

## **5.2 La grille**

Selon le sociologue, la grille d'entretien n'est qu'un guide, elle doit rester souple dans son déroulé, elle a pour objectif de faire parler, de déclencher une dynamique de conversation. Afin de mieux s'en détacher durant l'entretien, il s'agit pour le chercheur de réfléchir en amont à la situation d'échange, en posant des questions qui sonnent vraies, de se préparer en imaginant réactions, relances et reformulations nécessaires.

La suite de questions doit cependant démontrer une logique (thèmes), une cohérence également dans le but que l'informateur puisse être en confiance en regard du sérieux de la séquence. Les questions n'ont pas à être nombreuses, c'est leur développement puis leur exploitation qui sont cruciales

Pour ce travail la grille qui figure en annexe I a été constituée d'un premier groupe de questions factuelles :

1. Âge, formation (quand), enfants (non/oui : âges), lieu de vie actuel
2. Qu'enseignez-vous ? à qui ? combien de périodes hebdomadaires ? où ?
3. Autres enseignement (classe régulière ou Enseignement spécialisé) ?
4. Quel est le cadre de votre travail ?

Puis de trois questions principales correspondant aux questions de recherche

1. Pouvez-vous me raconter pourquoi vous vous êtes orienté vers l'enseignement en classe d'accueil ?
2. Quelle est votre nouvelle identité professionnelle ? De quoi est-elle constituée ?
3. Aujourd'hui, quels sont les éléments de vos expériences passées que vous estimez pertinents pour cet enseignement ?

### **5.3 Conduite d'entretien**

Pour Kaufmann (2016), les individus sont au cœur de la méthode :

La relation qui s'établit entre l'enquêteur et l'informateur est la clé qui permet d'entrer dans son monde, là où se niche « la matière première de la recherche », elle est le moteur de l'engagement réciproque nécessaire.

Le premier sait où il va et est motivé, il a l'intuition qu'il a des découvertes à faire, il doit cependant trouver sa place juste lors des entretiens, s'il est trop en retenue, l'informateur ne s'engagera pas. Il lui appartient donc d'établir la relation d'empathie avec l'informateur, car c'est dans la qualité de cette relation qu'il deviendra possible de découvrir le monde de l'autre puis d'obtenir des réponses de qualité et sincères. Pour cela, il lui faut briser toute hiérarchie, se positionner comme « enquêteur modeste et discret », mener une conversation fluide, user de relance, de reformulation, laisser vivre les silences pour aller jusqu'à l'intime, tout en oubliant ses opinions, en restant « maître du jeu dans un cadre structuré », il ne s'agit pas de bavardage et le timing doit être respecté.

L'enquêteur entrera dans le jeu, il l'influencera, souvent malgré lui, mais souvent nécessaire pour que l'entretien soit dynamique. Ces influences seront prises en compte dans l'analyse, de même que devront (devraient ?) être intégrés le non-verbal, prosodie, gestuelles, silences, contenu dans l'échange.

### **5.4 Statut du matériau**

L'avantage singulier de cette méthode en regard de notre recherche est que le matériau recueilli est une véritable « chair biographique », fourmillante d'informations. Il sera cependant mou, si

le chercheur ne sait pas écouter, à l'inverse d'un questionnaire fermé, dur sur la méthode mais pauvre en information, aseptisé, fournissant une analyse impersonnelle.

« L'entretien compréhensif produit des effets de vérité », il est particulièrement adapté à une analyse des représentations sociales, car à travers le vécu de l'informateur transparait la société et ses contradictions, l'objectif autant que le subjectif, il est un « concentré de la société de son époque ».

Même si certains entretiens sont moins riches, l'interviewé est poussé à la sincérité, car en se racontant, il donne simultanément du sens à sa vie, il progresse dans la fabrication son identité et la cohérence de celle-ci. Il lui est donné une occasion rare de parler de lui, avec profondeur, en étant écouté par un professionnel de la thématique, « un voyage gratifiant et douloureux (Bourdieu, 1986). En conséquence, une réelle tricherie, dans ce moment, est peu fréquente et souvent un piège à retardement, des omissions sont cependant probables.

Lors de l'analyse, le chercheur devra être attentif à tenter de repérer les omissions ainsi que ses inévitables marques d'influence lors de l'échange, il se doit également d'examiner à la loupe les informations obtenues dans le matériau et être vigilant, car elle peut y prendre des formes diverses, livrées parfois entre les lignes, dissimulées dans des digressions, des dénégations ou en parlant des autres.

## **5.5 Fabrication de la théorie**

Il s'agit donc de construire l'objet peu à peu, à partir de ce matériau du terrain, lequel est le point de départ de la problématisation et non le lieu de sa vérification, puis d'y chercher faits et indices, puis de forger des hypothèses, lesquelles ensuite, se vérifieront ou se modifieront, élaborant de nouveaux concept (instruments conceptuels). La théorie s'élabore « bottom up », selon un modèle heuristique de la théorie, qui est outil de découverte mais aussi d'interprétation.

L'observation et la théorisation s'articulent et se confrontent l'une l'autre, permettant de définir l'objet scientifique et ses dimensions puis possiblement de « rendre le social intelligible par le biais de la théorie », une approche qui se situe à l'opposé d'expliquer, décrire, mesurer, comparer, ces infinitifs ne sont pas équivalents. Toute démarche suppose un moment d'interprétation qui certes, n'est pas mesure. Mais le « déchiffrement d'autrui » procède d'une herméneutique (Ricœur, 1949) qui construit du sens commun partagé sur le social vécu.

Lorsque le chercheur est confronté à « la saturation », quand les modèles se stabilisent par la confirmation des grandes lignes et la précision des détails, il a abouti à la fin de sa recherche, il doit alors oser ses propres interprétations et construire son objet pour au final atteindre le collectif visé à travers l'individu et produire du sens (Bertaux, 2016)

En construisant une théorie de manière compréhensive, le chercheur accède à un « savoir social incorporé », car les individus eux-mêmes sont des « producteurs actifs du social, son instrument est l'« intropathie<sup>6</sup>» car selon Ricoeur (1949, p.14), la connaissance de soi est « toujours à quelque degré un guide dans le déchiffrement d'autrui, bien qu'autrui soit d'abord et principalement une révélation originale de l'intropathie ».

Afin de laisser au chercheur une posture d'ouverture maximale, le choix des concepts pertinents est en évolution, il ne peut pas précéder en totalité le recueil des entretiens. Ainsi, si dans ce travail le chapitre consacré au cadre conceptuel, (chapitre 4) est situé avant l'analyse des données (chapitre 6), en réalité, il a bien été complété, modifié lors la phase de récolte et des prémices de l'analyse, dans une alternance dialectique entre terrain et théorie.

Selon Kaufmann (2016), la théorisation peut être réalisée à deux niveaux, selon le « modèle sociétal », qui vise à affiner la compréhension d'un fait connu, ou le « modèle théorique », qui parvient à opérer une rupture épistémologique et à proposer un nouveau paradigme ». Le présent travail relève plutôt du premier modèle.

---

<sup>6</sup> Selon Gala et Zock (2013) : étymologiquement : Intro- : de l'intérieur, -pathie : sentir, par rapport à autrui.



## **6. ANALYSE**

### **Déroulé de l'analyse**

J'ai fait le choix d'utiliser le cadre théorique de la bifurcation (chapitre 4 ci-dessus) pour la présentation longitudinale des 2 personnes interviewées, car il s'appuie sur une décomposition chronologique de cette période, pour la situer ensuite dans le parcours et l'identité des protagonistes. Ainsi, il sera possible de découvrir de manière synthétique les deux parcours, tout en ne se limitant pas à leur aspect descriptif, mais en y intégrant d'ores et déjà une partie analytique.

Ensuite, une analyse sera proposée à travers les thèmes de l'identité, en tant que telle, professionnelle et d'enseignants d'accueil.

### **Noms d'emprunt et anonymat**

Chercher des noms d'emprunt pour les deux informateurs ne m'est pas apparu anodin. La clé m'est apparue en me souvenant d'un de mes films préférés, « le Goût des autres » (2000), très drôle en surface, féroce dans les dialogues, bouleversant sur le fond, les relations aux autres, différents de soi (les pas-comme-nous), passer d'un jugement sur autrui, à un changement d'avis, de regard, un film qui essentiellement transpire d'humanité et de curiosité.

Cette œuvre cinématographique a été écrite et réalisée par Agnès Jaoui et Jean-Pierre Bacri, qui figurent également parmi les interprètes. Deux personnages touchants, voire émouvant pour Bacri, dans leur tentative maladroite de créer des passerelles avec d'autres, éloignés socialement, culturellement.

En hommage à ce beau film qui continue de m'émouvoir et me faire rire, j'ai repris les deux prénoms des auteurs, car les deux personnes cachées derrière Agnès et Jean-Pierre sont également de belles personnes, authentiques et qui m'ont touché dans le témoignage qu'elles m'ont livré. Je n'ai donc eu aucune peine à procéder à une analyse « sur un mode émotionnel » Kaufmann (2016), avant de filtrer, classer leur propos.

J'ai le sentiment d'un vif et immense privilège pour « ces paroles données » (Métraux, 2011) car elles sont la marque d'une confiance qui dépasse largement le rôle réciproque des acteurs en jeu et elles constituent un matériau profond et vaste, passionnant à analyser, croiser, repérer, un jeu auquel j'aurais souhaité me livrer plus largement, si le temps m'en avait été donné. Pour

Kaufmann (2016), l'engagement des informateurs est essentiel à la qualité de l'entretien et il dépend de la non-retenu de l'interviewer et de sa qualité d'écoute et de relance. J'ai pourtant le sentiment d'avoir beaucoup reçu sans que mon attitude ait été proactive, mais en effet le « ton de la conversation » a pu être trouvé après un moment, variable selon mes interlocuteurs.

Afin de préserver au mieux leur anonymat, j'ai modifié les lieux et certains liens qui pouvaient les identifier. Certains éléments très personnels de l'entretien d'Agnès sont mentionnés dans mes textes plutôt que repris en citation.

## **6.1 Analyse longitudinale par le concept théorique de la « bifurcation »**

« On ne peut comprendre une trajectoire (...) qu'à condition d'avoir préalablement construit les états successifs du champ dans lequel elle s'est déroulée. (Bourdieu, 1986).

Pour Bidart (2006), la période autour d'une bifurcation professionnelle, qu'elle distingue d'une simple transition, est révélatrice d'enjeux, non seulement professionnels, mais fondamentalement liés à l'identité, car se concentrent alors, sur une période courte et intense, de nombreux choix et arbitrages, des ingrédients de nature et de temporalité diverses face auxquels l'individu réagira et agira en fonction d'éléments objectifs, son capital social, sa formation, ses propres ressources et d'éléments subjectifs, ses représentations, ses valeurs, ses priorités.

### **6.1.1 La bifurcation de Jean-Pierre**

#### « Période critique, crise », puis ouverture du champ des possibles

Dans la chronologie des phases de la bifurcation, Bidart situe les prémices de la crise quelques mois avant son éclatement, lequel rend impossible tout retour en arrière.

Pour Jean-Pierre, de retour de plusieurs missions très intenses auprès du CICR, « l'existant se ferme » car poursuivre une carrière au sein de cette institution n'est pas envisageable :

*Après, ces 7 années, j'ai eu le besoin de me reconstruire quelque part, c'est-à-dire que le CICR c'est un truc extraordinaire, mais qui t'éclate. (...). Au niveau affectif, à tous les niveaux. D'abord, tu es transbahuté d'une langue, d'une région, d'un moment à l'autre,*

*toujours, Nous vivons des choses extrêmes, avec une intensité pas possible, mais tout est à court terme (Jean-Pierre, p12).*

*J'ai adoré faire ce travail-là. Simplement, j'avais besoin, je ne pouvais plus le faire plus longtemps. D'abord parce qu'on me proposait de monter en grade. On m'a proposé de prendre des postes à responsabilités sur le terrain. Et puis ça, je n'étais pas en état de le faire. Toujours pas. Je ne peux pas faire ça. (Jean-Pierre, p13).*

*(...) et puis à un moment donné j'avais envie de construire quelque chose avec un peu plus de stabilité. (Jean-Pierre, p11).*

Lorsque Jean-Pierre aborde sa bifurcation vers l'enseignement en classe d'accueil, il commence par évoquer une vraie crise existentielle, constituée de 2 pôles, se reconstruire et construire :

Se reconstruire : l'expérience du CICR fut riche, forte et singulière, pourtant :

*Le mot est..., s'éclater est au propre et au figuré, tu vois, donc tu t'éclates et tu te marres, c'est passionnant (...) Mais en même temps, tu t'éparpilles, et tu t'explores. (Jean-Pierre, p14).*

*J'étais un peu en mille morceaux, éclaté, puis il fallait remettre tout ça. (Jean-Pierre, p11).*

Construire : se reconstruire afin d'être en mesure de construire une autre vie, constituée d'autres expériences, sensations et émotions :

*(...) à un moment donné j'avais envie de construire quelque chose avec un peu plus de stabilité. (Jean-Pierre, p11).*

*C'est l'aspect existentiel qui est le plus important. Je me souviens d'une discussion avec un copain. Pendant que je revenais de mes 7 ans de CICR qui me disait bon ben..., tu veux pas te construire quelque chose maintenant ? en fait, lui, il venait de se marier, il avait un enfant. Il me disait on est en train de construire quelque chose, t'as pas envie de construire quelque chose ? j'ai ça toujours en tête, cette situation, parce que, je sais pas ce que j'avais répondu, mais la question avait fait mouche. (Jean-Pierre, p12).*

Une construction basée sur le professionnel, une formation et le social

*Le chemin n'était pas religieux, il était professionnel. (Jean-Pierre, p....).*

*J'avais sans doute aussi besoin de me former. Je savais, je n'avais toujours pas de métier. (Jean-Pierre, p11).*

*Je pense que la pesée se serait faite sur les possibilités de se former. (...) Il fallait de toute façon que j'apprenne un métier. Et je me serais renseigné sur la possibilité de faire d'une école pédagogique d'une part, ou d'une école d'assistantat social de l'autre. Et j'aurais pris, l'option qui était la plus praticable. Je pense que ça aurait été ça, mon choix. (Jean-Pierre, p5).*

*Par le professionnel, et aussi par le social. C'est à dire que je revenais vers un endroit qui est le mien. Quand même, tu vois ? J'ai beaucoup aimé voyager. Je me suis senti extrêmement bien dans plein des contextes différents, justement éloigné du mien. Ce qui ne veut pas dire que je ne suis pas bien dans mon contexte au contraire. (Jean-Pierre, p11).*

Ainsi pour Jean-Pierre, les données objectives essentielles (Bidart, 2006) furent la recherche d'un nouveau job (marché du travail), situé en Suisse romande, avec une possibilité raisonnable de formation, se situant dans le domaine de l'autre et s'insérant dans le projet de construire une vie familiale. Les données subjectives (Bidart, 2006) furent le vœu de reconstruire des liens avec ses amis, sa famille, en bâtissant son retour vers un endroit qu'il considère comme « le sien ».

Apparaissent des éléments ci-dessus les interférences (Bidart, 2006) entre le vécu de Jean-Pierre à ce moment-là, et ses autres sphères proches, familiale et amicale dans le lien à retrouver, résidentielle, par le choix de revenir sur ses terres d'origines, professionnelle, par le choix du changement de voie. Avec une impulsion du hasard, une rencontre « fortuite » qui lui conseille de se renseigner sur les classes d'accueil.

#### Au final une bifurcation qui révèle une dimension incontestable d'identité

*À la limite, j'avais besoin de m'appriivoiser à l'extérieur pour mieux le vivre à l'intérieur. Donc je suis revenu vers mes origines, mes racines, ma famille, mes frères et sœurs, mes parents ou mes copains copines de l'adolescence, donc j'ai renoué avec tout ça que j'ai reconstruit à partir de ce point de départ. (...) Dix ans, ça veut dire une prise d'indépendance totale. J'aurais pu ne pas revenir. (...) C'est comme une initiation. (...) l'aspect professionnel n'est pas déterminant. C'est bien plus. (Jean-Pierre, p11).*

Et qui est irréversible car cette nouvelle identité fait désormais sens pour l'individu

*(au moment de la bifurcation), Je ne visais pas un domaine particulier, Mais là, l'idée de travailler en classe d'accueil, j'étais exactement là où je voulais être, c'est à dire j'allais être actif, jouer un rôle concret dans cette intégration des migrants en Suisse, c'était ça mon objectif, c'était mon vœu, c'était mon moteur et il s'est trouvé que c'est dans l'enseignement que ça s'est produit. (Jean-Pierre, p.4.).*

*Je me sens légitime à faire ce travail là. . (Jean-Pierre, p25).*

*Aujourd'hui, je me félicite d'avoir choisi la classe d'accueil et pas l'assistantat social, mais sur le moment, je n'avais pas d'idée. (Jean-Pierre, p5).*

*Moi, je peux faire ce que j'espère, je crois. Je suis à ma place. Et puis, il y a une cohérence dans mon parcours. (Jean-Pierre, p30).*

### **6.1.2 La bifurcation d'Agnès**

#### « Période critique, crise », puis ouverture du champ des possibles

La période critique, de malaise, a été courte pour Agnès. Il s'agissait davantage de trouver une solution à un problème décrit comme logistique, mais fondamentalement ancré dans la vie d'Agnès et de son compagnon, s'installer ensemble, car Agnès était enceinte, impliquant d'abord un déménagement pour cette dernière, qui vivait très à l'extérieur de Lausanne et par conséquent, un changement d'activité professionnelle. Dans ce cas aussi, l'existant se fermait de manière irréversible (Bidart, 2006), car ses derniers jobs n'étaient, dans ses représentations, pas compatibles avec son futur statut de mère et de compagne.

*« Mince, il va falloir... » donc là j'étais dans la cuisine [cuisinière et décoratrice dans un café], je peignais [décoratrice de chalets]. « Bon en tout cas cuisiner ce n'est possible » enfin pour avoir une vie de famille, franchement... Ce qui me plaisait, c'était surtout le côté très créatif de la cuisine, ou très créatif de quand tu peins, (...) , ça j'adore. (Agnès, p7).*

De même, le champ des possibles ne fut pas élargi à ce moment-là par Agnès, qui, cependant, n'est pas (encore) à la recherche d'une activité pérenne. Son horizon se fixe sur les quelques mois précédant son congé maternité. Une coïncidence, « un événement inattendu » (Bidart, 2006) provoque son engagement en classe d'accueil :

*Sort du fax de la salle des maitres où travaille Z, le moment où il est là, un mail (...), une annonce qu'elle cherche une enseignante pour une classe d'accueil, et Z m'appelle, il me dit : « Agnès. j'ai trouvé un truc, je suis sûr c'est fait pour toi » « non je t'ai déjà dit que je ne voulais pas enseigner » « oui, mais non c'est des classes d'accueil, c'est différent, tu auras ce côté international que tu recherches ». (Agnès, p8).*

Cependant, de nombreuses interférences d'autres sphères viennent impacter sa trajectoire professionnelle.

Après cette première expérience, puis un congé de quelques mois, finalement prolongé par l'arrivée d'un second enfant à près de 3 ans, lorsqu'Agnès se décide à reprendre une activité professionnelle, elle évalue les possibilités à sa disposition. Celles pour lesquelles elle avait un intérêt marqué par le passé, mais qui n'avaient pu se réaliser pour des raisons familiales, étaient devenues obsolètes (limite d'âge, incompatible avec une vie familiale, etc.). Ainsi, sans être totalement convaincue, mais comme le dit alors son compagnon « ça t'avait bien plu, quand même, cette expérience » et rassurée sur sa capacité à exercer cette activité par un certificat de travail élogieux, elle reprend contact avec le directeur qui l'avait engagée :

*[Je lui dit que] je ne savais pas où j'en étais (...) mais qu'éventuellement je pourrais envisager d'enseigner en classe d'accueil. (Agnès, p10).*

Elle est alors engagée dans les classes d'accueil du post-obligatoire (anciennement CASPO) et s'y investit corps et âme jusqu'à l'épuisement, pendant 3 ans, quand se produit alors un nouvel infléchissement de la ligne professionnelle d'Agnès, suite à un départ à l'étranger en famille. À son retour, elle est appelée pour reprendre une ouverture de classe en cours d'année puis prolongera jusqu'à aujourd'hui, soit pendant une dizaine d'années, dans le même établissement.

Dans un souci de lisibilité, la suite de l'analyse biographique d'Agnès ne distinguera pas ses 3 portes d'entrée successives vers les classes d'accueil.

### Une construction basée sur une formation et le social

Agnès ne formule pas directement que sa construction identitaire passe par le professionnel, cependant toute sa vie d'adulte est jalonnée de nombreux métiers très éclectiques, cuisinière, gestionnaire, décoratrice, lesquels ont correspondu chacun à une phase spécifique de sa vie personnelle, mais toujours en lien avec ses valeurs et ses fondamentaux.

Une formation à ce nouveau métier était également essentielle pour Agnès, représentant à ses yeux la nécessaire légitimité à l'exercer, face à elle-même, face aux autres et face aux institutions :

*[Avant] je n'étais pas formée comme prof en fait, je bricolais (...) je n'étais pas outillée, (...) j'avais vraiment l'impression que je surfais tout le temps sur la vague (Agnès, p23).*

*La HEP, (...) je me suis dit : « génial, finalement je vais avoir un métier, je pourrais dire je suis enseignante parce que jusque-là, je disais ce que je fais, j'enseigne, mais je ne me considérais pas comme enseignante. Tu n'as pas de légitimité en fait, quand tu n'as pas le papier, et tout le système te rappelle bien que tu n'es pas légitime parce que tu es (...) payé moins... (Agnès. p14) (...), tu la fermes parce que, de toute manière tu n'as pas les papiers, je ne sais pas si c'est conscient chez les personnes qui nous engagent, mais en tout cas, moi c'est comme, je veux dire : « ok, j'ai un job tu n'as même pas les papiers pour le faire donc fais-le » (Agnès. p19).*

*Je me définis comme enseignante, j'arrive à le dire (...) depuis que j'ai terminé ma HEP, avant je ne disais pas que je suis enseignante, j'ai toujours dit j'enseigne (Agnès, p17).*

Agnès, élevée dans des valeurs fortes d'ouverture au monde, a d'abord le souhait de travailler dans un milieu international, le CICR, le HCR ou la diplomatie, pour leur dimension humaine :

*Milieu international, ça me plaisait, une dimension la relation, l'humanitaire, en fait l'humain, le paramètre humain, c'est ce que je retrouvais dans ces trois organismes, probablement certains idéaux aussi à l'époque (Agnès, p 5).*

Et c'est d'ailleurs pour cette raison qu'elle accepte sa première mission dans les classes d'accueil, car à cette époque, elle ne veut toujours pas enseigner, d'où cet échange avec son compagnon :

- « Agnès, j'ai trouvé un truc, je suis sûr c'est fait pour toi » ;

- « non je t'ai déjà dit que je ne voulais pas enseigner »

- « oui, mais non c'est des classes d'accueil c'est différent, tu auras ce côté international que tu recherches ». (Agnès, p8).

*Je me suis dit : « bon tu vas enseigner le français à des enfants qui viennent de plein d'horizons différents » (Agnès, p8).*

Par ailleurs, cette mission est fixée pour une courte durée, ce qui ne l'engage pas sur le long terme. Cependant, la situation se reproduit ensuite deux fois et, à chaque fois, le lien social est un des moteurs-clé. Le lien avec les élèves mais également les liens tissés avec des personnes de référence dans le domaine de l'accueil.

Pour Agnès, les données objectives successives (Bidart, 2006) furent la recherche d'un nouveau job (marché du travail), situé près de Lausanne, avec une possibilité de formation, se situant dans le domaine de la diversité (« international ») et s'insérant dans son projet puis son vécu familial. Les données subjectives furent le vœu de partager une vie de couple, de ne pas travailler dans un contexte incompatible à ses yeux avec une vie de famille, de s'investir dans un univers professionnel créatif, coloré, peu cadré, structuré.

Des éléments ci-dessus, on discerne les interférences (Bidart, 2006) entre le vécu d'Agnès à ces moments de choix, et ses autres sphères, familiale, avec ses représentations des contraintes afférentes, résidentielle, par le choix de venir s'installer auprès de son compagnon, professionnelle, par le renoncement à d'autres options et l'adoption par touches successive d'une autre voie. Avec également plusieurs impulsions du hasard, notamment une offre d'emploi qui tombe sous les yeux de son compagnon.

Au final une bifurcation qui révèle une dimension incontestable d'identité, définissant désormais son métier comme doté de pouvoirs existentiels

*La première chose qui m'a attiré en accueil c'est le côté international, le côté de plein de bruits, de plein d'odeurs, de ce côté coloré, moi je voulais ça, ça c'est vraiment quelque chose dont j'avais besoin. (Agnès, p9).*

*Passeur de savoir, il y a quelque chose de savoir et de savoir-vivre aussi, (...) et aussi (...), témoin privilégié en fait, de toutes ces vies hallucinantes. (Agnès, p19).*

*Non seulement ça m'apporte, mais je pense que ça me transforme : (...) il y a vraiment des jeunes que tu croises et qui font de toi une meilleure enseignante, (...) puis je trouve que des fois ça m'aide à devenir une meilleure personne aussi, ne serait-ce que par les leçons d'humilité que ces jeunes te donnent quand ils t'expliquent quelque chose, (...) ça ravive cette envie d'apprendre, de faire mieux, de s'améliorer. (Agnès, p19).*



Et une bifurcation irréversible car cette nouvelle identité, qui a combiné au mieux les ingrédients présents à un moment de sa vie, fait désormais sens pour Agnès. Elle a ainsi remis son univers en cohérence et vit désormais dans un monde reconstruit, stabilisé, concluant :

*Le jour où ton travail t'apporte ça je me dis que c'est déjà un joli point. (...) ici on nous fait vraiment confiance, les parents nous font confiance, les jeunes nous font confiance, notre direction, le CREAL nous fait confiance, on est peu contrôlé. Là il y a quand même une dimension dans la classe d'accueil, c'est vrai, qui donne envie d'y rester. (Agnès, p20).*

### **6.1.3 Synthèse intermédiaire**

Les deux bifurcations ainsi résumées contiennent nombre des ingrédients cités par Bidart (2006), révélant des éléments d'identité forts. Elles sont également toutes deux imprévisibles et irréversibles.

Pour chacun, un changement de profession qui répond à des critères objectifs et subjectifs, lesquels, selon Bidart, existent en continu dans le background de chaque personne au long de sa vie, le plus souvent de manière inconsciente, mais sont mis en exergue lors d'une bifurcation à caractère biographique. Nous avons trouvé au moins cinq éléments communs aux deux bifurcations.

Dans les critères objectifs, on peut citer : la recherche d'un emploi dans la région lausannoise, dans un marché du travail en demande pour cette niche précise et avec une possibilité de formation. Les critères subjectifs communs sont la composante humaine recherchée et la prise en compte d'un changement de statut familial.

Imprévisibles pour les deux informateurs et selon les mêmes critères, le refus réitéré et obstiné d'enseigner et l'ignorance de l'existence des classes d'accueil. Pourtant, ce choix, même s'il a nécessité certains arbitrages, a permis au final de mettre en cohérence les ingrédients ci-dessus des individus.

Changement d'identité qui désormais fait sens, en ayant combiné les différents ingrédients en présence : un sentiment de grande satisfaction, de légitimité dans l'exercice de ce métier, un métier qui reconstruit, qui transforme l'enseignante et la personne qu'est Agnès et qui donne une cohérence au parcours de vie de Jean-Pierre, y compris dans d'autres sphères.

Irréversibles très immédiatement pour Jean-Pierre, qui après avoir débuté dans ce métier le poursuivra pendant plus de 20 ans. Plus dans l'hésitation pour Agnès, qui emprunte d'abord un chemin plus sinueux, sa bifurcation vers les classes d'accueil se fera en 3 étapes, par nature très différentes, mais lors desquelles elle continue de se questionner pour s'y installer de manière pérenne, il y a plus de 15 ans.

## **6.2 Analyse transversale**

Dans la recherche d'éléments de réponses à mes questions de recherche, il est nécessaire de sélectionner, dans le vaste thème de l'identité, les catégories à retenir pour procéder à l'analyse des entretiens, afin de la contenir au volume d'un travail de mémoire et de trouver des éléments de réponse les plus pertinents à sa problématique. Selon Kaufmann (2016), l'analyse, par une investigation du matériau permet d'observer, de voir en action le social chez l'individu, chacun étant « pétri par la société ».

À la relecture de Kaufmann (2016), il est spécifié que les thèmes peuvent être issus des hypothèses à priori mais aussi a posteriori du matériau des entretiens, lequel peut révéler d'autres angles que ceux prévu initialement.

Par exemple, je fus surprise par la dimension octroyée par les deux informateurs, à leur vécu d'enfant, à l'influence essentielle et mise en exergue spontanément, du contexte entourant cette période et des valeurs qui y avaient été véhiculées. Je fus également étonnée, mais surtout honorée, par des confidences parfois très personnelles, qui m'étaient offertes pour étayer au mieux un propos sensible.

Par ailleurs, une dimension initialement prévue dans l'entretien, autour du statut de la classe d'accueil et de son enseignant, interrogeant leur possible clandestinité, « entre position mi-marginale et mi-subalterne », dans une symbolique de « discrimination institutionnalisée » (Dhume F. 2012) a été réfutée catégoriquement lors du premier entretien et pas repris dans le second.

Par ailleurs, un des défis majeurs dans toute analyse compréhensive est de renoncer à catégoriser l'intégralité des paroles reçues et c'est avec peine et résistance que j'ai dû m'y résoudre car je me sentais obligée par la fertilité de ces paroles. Pour cela, je me suis inspirée de mes lectures, celles que Kaufmann (2016) répartit en deux catégories, celles qui « servent à

dresser l'état du savoir sur la question traitée », telles qu'elles sont présentées dans la partie 4 ci-dessus et celles qui visent la problématisation, par l'ébauche de nouvelles hypothèses, et qui seront souvent éloignées de la problématique, mais pertinentes par « décentrement » (Gauchet, 1985, cité par Kaufmann). J'espère donc que mes lectures pour la réalisation de ce travail, de même que toutes celles de mon cursus HEP, ajoutées à ma bibliothèque personnelle en constant développement m'auront permis de développer un « regard neuf, affuté et enrichi sur mon propre terrain » (Kaufmann, 2016)

Afin d'adresser les propos les plus pertinents dans le cadre de ma recherche, je me suis concentrée sur quatre catégories définies en lien avec le cadre théorique et le matériau, elles-mêmes déclinées en sous-chapitres, que je mets en lien ci-dessous (en italique) avec le cadre sémantique et discursif qu'offrent les informateurs :

1. Identité pour soi et personnalité, l'identité héritée et l'identité constituée.

*Enfance, ancrage de valeur, citoyen du monde, rejet de la xénophobie au sens littéral*

*Identité et parcours professionnels construits, déconstruits et reconstruits, curiosité et capacité d'adaptation, être acteur et sans peur, décentré et altruiste, voyageur et polyglotte*

2. Identité professionnelle : parcours professionnels éclectiques, refus a priori de l'enseignement, tout en ambivalence, formation.

*Impasse, (re)trouver sa place dans un monde stabilisé, enseigner seulement si les valeurs sont respectées, une formation pour être légitime à ses yeux et face à l'institution*

3. Identité et culture professionnelle de l'enseignant d'accueil : un métier en creux ? Ce qui les éloigne de l'enseignement régulier, un métier fait de privilèges humains et pédagogiques et les difficultés du métier d'enseignant d'accueil.

*Enseignant (d'accueil), crainte des représentations et de la stigmatisation des élèves, intégration et pairs, mission et implication, confiance et liens réciproques, passeur et témoin, valeurs éthiques, limites et impuissance, légitimité institutionnelle.*

4. Enseigner dans un cadre pédagogique singulier

*Diversité, cadre pédagogique, liberté, confiance*

## 6.2.1 Identité pour soi et personnalité

### 6.2.1.1 Identité héritée

Dans mes premières hypothèses, je n'avais pas spécifiquement intégré cet aspect, d'une part, parce que je le considérais comme très intime et, d'autre part, l'angle psychologique se situait hors du champ de ce travail. J'avais néanmoins gardé deux questions, sur un éventuel vécu migratoire personnel ou proche et sur le propre rapport à l'école de l'interviewé, dans l'idée que, peut-être, à l'instar de nombreux enseignants spécialisés, il y avait une envie de réparation d'un parcours scolaire traumatisant (Cifali 1993).

Il s'est avéré que ni Jean-Pierre ni Agnès n'ont été confronté à un exil et que tous deux ont vécu des rapports apaisés en tant qu'écoliers, « bonne élève », « élève sans histoire », « discrète » mais « surtout pas la première » pour Agnès ; Jean-Pierre bon élève puis minimaliste.

En revanche, pour décrire la construction à la fois de leur identité et de leur identité professionnelle, tous deux font une référence explicite à leur enfance, dans leur « appropriation d'un moi et d'un monde », propre à « la socialisation primaire », que le modèle constructiviste (Berger et Luckmann 1968, cité par Dubar, *ibid.*) distingue de la socialisation secondaire développée plus loin.

Dès le début de l'entretien, Agnès a posé, comme élément déterminant, le cadre familial singulier, *c'était un univers très particulier* dans lequel elle avait vécu enfant, avec une famille, *bulle familiale*, très versée dans l'univers de l'enseignement, un père très europhile et ouvert sur le monde, qui élève ses enfants en tant que « futurs citoyens du monde », et les envoie étudier les langues dans des écoles étrangères, car pour lui, savoir communiquer était au cœur d'un monde pacifié.

Au contraire, Jean-Pierre, alors que le micro était déjà éteint, a ajouté « tu ne m'as pas interrogé sur mon enfance », je remets l'appareil en marche et il précise alors combien son engagement pour la protection des migrants s'est construit très tôt, dans son village vaudois, alors qu'il observait avec horreur le racisme, le rejet, à l'échelle de quelques centaines d'habitants :

*Quand je suis rentré du CICR, je voulais travailler dans l'intégration des migrants. Mais j'aurais pu dire je voulais travailler à la lutte contre le rejet des migrants et donc à la lutte contre la xénophobie et le racisme. Pour moi, c'est la peste absolue. (...) ça ne concerne pas que les étrangers ou les gens qui viennent de loin, ça peut être votre voisin, ça peut être dans*

*un village. J'ai vu dans mon village des phénomènes de rejet. (...) à toute petite échelle, mais tout aussi cruels que s'ils avaient été entre Lampedusa et la Tunisie. (Jean-Pierre, p30).*

En conséquence, sa représentation de l'humanité en a été bouleversée à jamais, pour se transformer en engagement d'importance viscérale et biographique :

*Ça, c'est pour moi intolérable, c'est tripal, ça, c'est un truc, c'est tripal. Ça, c'est mon moteur, ma profondeur pour ce travail. (Jean-Pierre, p30).*

### **6.2.1.2 Identité constituée**

Les informateurs (Kaufmann, 2016), tous deux à la moitié de leur vie ont été confronté, plusieurs fois déjà, à des recompositions de leur identité, celles-ci étant dans les sociétés contemporaines « stables et provisoires » (Dubar, 2015) et nécessitant à chaque transition de « recoller les morceaux » (Kaufmann, 2016), dont ils font lecture sur les plans objectifs et subjectifs.

Ainsi leur identité sociale actuelle, enrichie de ce vécu kaléidoscopique et des socialisations sous-jacentes dévoile quelques traits de leur personnalité dont certains semblent particulièrement éclairer leurs orientations professionnelles.

### **Curiosité, adaptation, implication, décentration**

À travers une lecture non rectiligne des entretiens de Agnès et Jean-Pierre, émergent de nombreux propos dans lesquels, chacun à sa manière, laisse transparaître, plus ou moins explicitement, une curiosité vaste et profonde, pour de nombreux sujets généraux, humains, sociaux, une volonté de découvrir davantage, de toujours s'ouvrir à la nouveauté et à de nouveaux autres. Une première conséquence, ils exercent plusieurs jobs, sans liens évidents vus à distance, qui seront développés plus loin (5.2.2.1)

Agnès utilise plusieurs fois ce nom, la curiosité qu'elle ressent chaque année envers ses nouveaux élèves et parents d'élèves, curiosité qu'elle relie avec celle qui l'habitait déjà lorsqu'elle était dans l'hôtellerie ou dans la peinture, qu'elle associe à l'ouverture d'esprit et à la capacité d'adaptation aux situations et aux personnes puis à la créativité, qu'elle ne limite pas à l'aspect artistique mais qu'elle mentionne comme trait commun de ses expériences professionnelles.

Sa curiosité et sa capacité d'adaptation sont selon elle, directement liée à son univers familial, qui mettait ces valeurs au centre. Elle les a incarnées au-delà du professionnel, dans ses études, dans ses voyages, dans ses découvertes d'autres cultures, ses engagements bénévoles, dans le lien tissé avec les femmes de M. avec qui elle dit avoir partagé beaucoup (entre étude du français et visite du marché), dans sa capacité à rebondir lors de chaque rupture professionnelle provoquée de manière exogène. C'est une qualité qu'elle apprécie chez autrui, par exemple chez ses collègues pour des partages d'expérience.

Jean-Pierre mentionne avoir fait preuve de capacité d'adaptation, notamment au plan professionnel, nous le verrons largement plus loin, mais également social, parti dix ans, loin de sa famille et ses amis, dans une « prise d'indépendance » existentielle, il est revenu avec la volonté de reconstruire ses liens d'attachement. Sa curiosité est destinée aux voyages et est la littérature, ses deux passions de toujours.

Un point qui m'apparaît en creux, après plusieurs lectures de ces interviews, et que je mets en relation avec ce qui précède est l'absence de peur dans les moteurs de vie et de prise de décision. Au contraire, tous deux sont toujours portés en avant par leurs envies d'agir, d'aider, de contribuer, de renouveler. Pas de peur de ne pas trouver ou garder un job à différents moments de transition, ni de peur de ne pas être compris dans leur choix, par eux-mêmes et par les autres, ni d'entrer en lien avec des personnes différentes, culturellement, géographiquement et socialement.

Une curiosité et une absence de peur qui permettent d'accompagner au mieux les élèves dans leurs apprentissages corroborés par les propos de Meirieu (2008) pour qui, le désir d'apprendre survient dans la rencontre de l'élève avec un maître qui accepte de se situer du même côté du savoir que lui, soit d'être également « en apprentissage » et de Cifali (1994) pour qui accompagner un enfant dans ses apprentissages ne peut se faire qu'à la condition « d'avoir pour soi-même préservé son désir de savoir » et d'entretenir « un rapport harmonieux au savoir » (Cifali, 1993).

Au-delà de la curiosité envers autrui, la volonté de contribuer, d'être « acteur social », de jouer un rôle, avec intensité et engagement (commitment), ce qu'ils ont fait et continuent de faire ...

*Mais là, l'idée de travailler en classe d'accueil, (...), j'allais être actif, jouer un rôle concret dans cette intégration des migrants en Suisse, c'était ça mon objectif, c'était mon vœu, c'était mon moteur (Jean-Pierre, p4).*

*[A propos de sa mission au CICR] Pour moi, ça a été découvrir le Moyen-Orient, le Proche-Orient, son histoire, les origines de ce conflit et la complexité. (...) et d'être là-dedans, d'être un acteur, pas juste un touriste en observateur, mais plus d'intervenir au milieu de tout ça (...), pour moi, c'est ça, le grand d'enrichissement de cette expérience. (Jean-Pierre, p13).*

*[A propos des phénomènes de rejets observés dans village de son enfance] c'est pour moi intolérable. Tout ça, c'est tripal, c'est mon moteur, ma profondeur pour ce travail (Jean-Pierre, p30).*

Agnès s'est engagée avec générosité pour nombres de personnes, ses frères, sœur et amis qui avaient besoin de son aide dans leur scolarité : *« il fallait que ça roule pour tous sinon ça ne roulait pas pour moi »* puis auprès de sa mère, devenue veuve, se disant pour le bien de cette dernière mais aussi celui de la fratrie : *« bon je vais rester vivre avec maman jusqu'à ce que ça aille mieux (...) Ce fut une très belle chose, ça nous a permis de faire connaissance en fait. (Agnès, p5-6).*

Parlant des bienfaits de ses nombreux voyages, Jean-Pierre cite « la décentration, se décaler », une décentration<sup>7</sup> personnelle et culturelle, mais également « cognitive et sociale » (Adami, 2009), qu'il poursuit dans ses expériences professionnelles et dans ses relations, par exemple, lorsqu'il évoque les rapports actuels à ses collègues ou aux institutions.

Se mettre dans la perspective d'autrui, pour comprendre et agir, Agnès s'y réfère à de nombreux moments de l'entretien, outre dans les aspects liés ses vies professionnelles, par rapport à sa fratrie au décès de son père, à son compagnon, qui souhaite vivre des expériences dans des pays lointains, à ses enfants lors d'un moment de transition difficile, à ses rencontres à M. où elle procède à des échanges de service, langue française contre découverte des marchés locaux.

## **Langues et voyages**

Jean-Pierre a d'abord appris l'allemand et l'anglais à l'école. L'anglais a été cultivé au cours de ses différents voyages car Jean-Pierre avait la passion des voyages depuis son adolescence,

---

<sup>7</sup> Fait de se placer dans la perspective d'autrui. WIKTIONARY, « Décentration », sur <https://fr.wiktionary.org/wiki/décentration>, consulté le 11 août 2021, dernière mise à jour le 17 avril 2021.

*Quand je suis sorti du gymnase, j'avais deux passions dans la vie, c'était la littérature et les voyages. J'adorais lire. J'étais fasciné par les écrivains, par l'expérience de la lecture de gens qui avaient publié des textes. Et j'étais fasciné par le voyage. Je voulais absolument voyager le plus souvent possible. J'ai fait beaucoup de petits et de grands voyages parce que pour moi, c'était les moments les plus riches. (Jean-Pierre, p13).*

Passion désormais revisitée :

*Le voyage toujours voyager, se déplacer géographiquement, maintenant c'est terminé. Maintenant je voyage dans la forêt à côté de chez moi. (Jean-Pierre, p38).*

Mais au cours de ces périples de jeunesse, il a appris l'italien, l'espagnol puis le portugais et ensuite l'arabe à Jérusalem, dans le cadre de sa première mission pour le CICIR.

De ses années d'enseignement en classe d'accueil, il poursuit avec curiosité :

*Après il y a eu trois mots de Serbe, trois mots Bosniaque, trois mots d'Albanais, d'arménien, Toutes les langues de mes élèves. Par la suite, j'ai appris des petits mots par ci par là, Tigrigna, de Géorgien, de Farsi, voilà c'est super ! (Jean-Pierre p15).*

Agnès quant à elle, affirme que le français est SA langue, la langue de « ses émotions (...), ses rêves » mais qu'elle communique volontiers dans d'autres langues et que cela ne génère aucune inquiétude :

*Oui, il y a plein de langue dans ma tête, (...)je communique en plusieurs langues.*

*Me retrouver face à quelqu'un dans un pays où je ne parle pas la langue, ça ne fait pas du tout peur. (Agnès, p4).*

Agnès a vécu dans différents pays, elle a fréquenté des écoles de langues sur une année en Allemagne puis en Angleterre, a obtenu son premier job rémunéré dans une agence de voyage japonaise à Genève, s'exprime couramment en espagnol après avoir vécu un an au Nicaragua en tant que bénévole, a vécu ensuite 3 ans dans un pays peu développé dont la langue administrative est le français et a d'autres projets de vivre quelques années sur un autre continent.



## 6.2.2 Identité professionnelle

Avant de focaliser sur l'identité spécifique de l'enseignant d'accueil, il semble pertinent d'analyser les apports des 2 interviewés à la notion d'identité professionnelle car selon Hugues (1996). « 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 ».

Il se trouve que tous deux ont fait le choix de cette profession dans une 2-3ème partie de vie active. Auparavant, déjà acteurs du monde, ils se sont investis chacun, pendant plusieurs années avec l'intensité qui est la leur, dans différents métiers, a priori éloignés de leur choix actuel, pourtant déjà constructeur d'identité personnelle et de créativité sociale (Dubar) et portant leurs valeurs personnelles, « leurs désirs de reconnaissance » (Sainsaulieu, cité par Dubar).

Autour de cette bifurcation, Agnès et Jean-Pierre mentionnent leur besoin de formation dans ce nouveau domaine, clé dans la construction de cette identité (Dubar, 2015) et évoquent leur rapport à l'enseignement en général et, même s'ils le mentionnent brièvement, évaluent lucidement leur employabilité.

### 6.2.2.1 Parcours antérieurs éclectiques

Jean-Pierre, que l'on a déjà vu polyglotte, est également passionné de littérature et de voyage, il gagne donc ses premiers deniers dans les wagons-lits (rencontres et apprentissage de l'italien), puis tente un peu d'archéologie, s'exerce au journalisme à deux moments, découvre le CICR par le biais d'amis qui lui transmettent leur enthousiasme :

*Je reviens d'Amérique latine, je fais du journalisme et tout à coup, il y a le CICR qui s'ouvre, c'est toujours des rencontres et des discussions avec des amis et des gens qui me disent, ah regarde ça, c'est super. Ah ouais ! (Jean-Pierre, p12).*

*Mais le CICR a été le moyen de faire vivre un début de vie professionnelle avec une passion, le voyage. Moi, je suis rentré au CICR non pas par un humanitarisme, mais par goût du voyage et des rencontres interculturelles. Et c'est toujours pour ça que je fais ce travail d'ailleurs. (Jean-Pierre, p9).*

Et à son entrée au CICR, il choisit la voie la moins courue, celle du Proche-Orient, car il a alors l'opportunité d'apprendre :

*Il fallait apprendre, il fallait avoir des délégués arabisant, pas arabophone, parce qu'en trois mois, on est capable de baragouiner trois mots d'arabe, je me suis dit ah, ça, c'est super ! Je m'annonce alors que la plupart des gens disaient non, surtout pas prendre ce truc-là, Si tu apprends l'arabe après, tu vas être confiné dans le monde arabe. (Jean-Pierre, p10).*

Et il vit sa première mission intensément, avec un engagement personnel fort :

*Nous vivons des choses extrêmes, avec une intensité pas possible,*

*C'est tout ce que j'ai découvert et appris pendant ces années. j'ai été plongé dans la vie, dans le monde tel que tel qu'il est, tel qu'il se déroule avec la réalité. J'ai appris le monde politique et historique pour aller travailler en Israël et les territoires occupés, Pour moi, ça a été découvrir le Moyen-Orient, le Proche-Orient, son histoire, les origines de ce conflit et la complexité. J'étais absolument fasciné par ça et puis d'être là-dedans et (...) d'être un acteur, pas juste un touriste en observateur, mais plus, d'intervenir au milieu de tout ça et donc de faire partie de ce grand chambardement. (...) J'ai adoré faire ce travail là. (Jean-Pierre, p19).*

*J'ai été au contact de choses qui sont très, très choquantes (...), traumatisantes, j'ai risqué ma vie plusieurs fois, (Jean-Pierre, p20).*

Au retour, un engagement déterminé envers les populations migrantes, qui comme étagé précédemment trouve un ancrage dans le refus du rejet : *je voulais travailler avec les populations migrantes en Suisse (...)* (Jean-Pierre, p3).

Agnès a à son actif une panoplie de profession d'un éclectisme étonnant, qu'elle met spontanément en lien avec ses moteurs de vie : agente de voyage pour la découverte d'un univers sont les codes sont si lointains « *c'était vraiment très sympa, des codes de communication, alors le Japon c'est autre chose* », hôtelière avec une patente de cafetiers-restaurateurs, pour « *faire plaisir* » cuisinière, pour la créativité, gestionnaire pour rendre service à sa famille, artiste de rue pour la créativité et l'aide à des enfants en difficulté, décoratrice de chalet, toujours pour la créativité et pour se « calmer ». D'ailleurs elle a hésité dans le choix de ses études entre les Beaux-Arts, les lettres, en raison de sa passion pour le français et l'Ecole hôtelière pour l'accueil, le service et la découverte de l'autre, « *tu as un client, tu ne sais jamais sur quel client tu vas tomber* ».

### 6.2.2.2 Refus a priori de l'enseignement, tout en ambivalence

Lors des entretiens, de manière surprenante, mes deux interlocuteurs ont réitéré plusieurs fois l'assertion presque véhémement visant à souligner qu'avant cette bifurcation, tous deux avaient ostensiblement rejeté l'enseignement des options de leur vie professionnelle. Une lecture plus attentive de leur propos laisse entrevoir cependant une certaine ambivalence dans leur rapport à cette profession, notamment dans la définition du métier d'enseignant, à laquelle s'ajoute, à la marge, une approche lucide d'employabilité à cette période de leur vie.

Pour Jean-Pierre, dès le début de ses études de lettres, il choisit délibérément des branches enseignables, dans un but de potentielle employabilité plus tard, se défendant pourtant maintes fois de souhaiter cette option :

*Jean-Pierre : J'ai fait une formation, j'ai fait un master à l'Université de Fribourg en lettres, j'avais pris la linguistique du français., La littérature française et l'histoire ancienne. Mon idée d'avoir à ce moment-là, je me souviens de mon choix, J'avais choisi des branches enseignables. Dans ma tête il y avait à garder la possibilité d'enseigner un jour éventuellement, même si ce n'était pas un projet en tant que tel. Moi, je suis pas un pédagogue dans l'âme. Vraiment pas. Ce n'est pas une vocation. Ce n'est pas quelque chose qui m'attire en soi. Mais je savais qu'au niveau de l'employabilité... (...), pour protéger mes arrières. (Jean-Pierre, p1-2).*

*Je n'étais pas du tout parti de la direction de l'enseignement, (Jean-Pierre, p.5).*

*L'enseignement ne me venait pas à l'esprit (Jean-Pierre, p.6.).*

*L'idée de travailler en classe d'accueil, (...) ce n'était pas faire de l'enseignement. c'était travailler à l'intégration des migrants. (Jean-Pierre, p7).*

Pour Agnès, issue d'une famille où l'enseignement est au centre, le refus de cette voie se fait déjà au début de ses études de lettres, car elle ne choisit pas des branches en fonction de leur enseignabilité :

*C'est vrai que j'ai toujours dit : « non mais moi j'enseignerais jamais » (Agnès, p4).*

*Donc j'avais pas du tout dans l'idée de devenir enseignante (Agnès, p4).*

Puis se poursuit lorsqu'Agnès se trouve devant un nouveau choix à l'âge d'environ 27 ans :

*Je me cherchais beaucoup, et je sais que je disais toujours mais moi je ne veux pas, je ne voulais pas enseigner, l'enseignement, c'était pas pour moi, je serais pas prof en fait (Agnès, p5).*

Se répète ensuite lorsqu'elle cherche un nouvel emploi suite à un déménagement

*« Non je t'ai déjà dit que je ne voulais pas enseigner » (Agnès, p8).*

Mais ce sera la dernière fois que cette assertion négative sera catégorique, car à ce moment, elle fait une première expérience d'enseignement de quelques mois, qui lui a plu sans pourtant être une révélation (« ça m'avait bien plu »).

Il y aura ensuite deux autres étapes d'hésitations, telles que décrites précédemment avant qu'Agnès se consacre totalement à l'enseignement en classe d'accueil. Cela fait maintenant au total près de quinze ans.

Pourtant, le refus presque buté de ce métier est assez en contradiction avec d'autres éléments, Agnès a beaucoup aidé ses amis à l'école, puis a donné des cours d'appuis, puis a enseigné bénévolement.

*L'année d'après j'avais aidé une très bonne copine à préparer ses examens, c'est un truc que j'aimais bien faire en fait. Je pense que c'est de là que probablement que sans le savoir, mais c'est quelque chose par rapport à l'enseignement, transmettre. (Agnès, p4).*

*Pendant mes études de lettres, j'ai souvent donné mes cours d'appui (Agnès, p5).*

*J'ai été engagé comme enseignante (bénévole) au lycée français au N (...) C'est là que j'ai commencé à donner des cours de français pour allophones, ça m'avait beaucoup plu. Littérature ça me plaisait bien aussi, j'avais des premières, ceux qui passent le BAC français (...) et ça me plaisait bien aussi, mais je me retrouvais dans les schémas comme quand j'aidais mes amis. (...). ça j'aimais bien, mais je pensais que j'en ferais pas mon métier. (Agnès, p5).*

*Et puis je donnais des cours d'appui à une toute petite au N, (...) j'ai aussi donné à une jeune fille, elle avait besoin de cours de français. (Agnès, p5).*

### **6.2.2.3 Formation**

Tous deux mentionnent spontanément la nécessité qu'ils ont ressentie, à un moment de leur bifurcation, de se former à leur nouveau métier, d'abord pour apprendre à le pratiquer de

manière structurée, mais au-delà également, de manière à fixer leur nouvelle identité professionnelle, face à eux-mêmes et face aux institutions, illustrant la nécessité d'un « savoir scientifique » pour appartenir à une profession (Dubar, 2015) et au-delà, visant déjà la dimension biographique car selon Jacques (2020), intégrer une formation fait partie des ressources que requiert un remaniement d'ampleur reconnu subjectivement ou objectivement.

Agnès décrit ses premières expériences en accueil :

*Je n'étais pas formée comme prof, donc faire une évaluation, (...), comment tu fais un test, au début, tu fais tout bêtement, quelle est la priorité ? Te dire tiens il y a des objectifs, qu'est-ce que je vais leur demander ? (...) quand l'enseignante que je suis aujourd'hui regarde l'enseignante que j'étais, franchement je ne suis pas très fière de moi, si je suis fière de moi dans un sens, waouh tu as fait ça sans savoir, (...), mais en fait tu bricolais. Une chose c'est donner des cours privés (...) mais c'est une autre chose de tirer en avant toute l'année scolaire avec ses objectifs, ses évaluations, ce projet à moyen terme, je n'étais pas outillée, ça a été une vraie difficulté. (Agnès, p 18-19).*

En parallèle, Agnès est choquée par l'illégitimité institutionnelle, issue largement de son manque de diplôme professionnel, lequel comme souligné précédemment est une condition-clé à une intégration dans une « communauté professionnelle » (Dubar, 2015).

*Oui, je me définis comme enseignante, j'arrive à le dire depuis que j'ai terminé ma HEP, avant je ne disais pas que je suis enseignante, j'ai toujours dit j'enseigne (...) je n'arrivais à dire je suis enseignante, parce qu'en fait je ne me sentais pas légitime, ça c'était très conscient dans ma tête (même si Agnès enseignait de fait depuis 6 ans!). (...) tu n'es pas légitime, (Agnès, p15.).*

Et Agnès cite de nombreux points auxquels elle a été confrontée, qui montrent le manque de légitimité institutionnelle, salaire, horaire, choix, précarité du job, ce qui, selon elle, peut venir alimenter un éventuel manque d'assurance et inciter à travailler davantage.

*En faire probablement, 2 fois plus, voir 3 fois plus pour prouver que tu as bien fait de me faire confiance, je n'ai pas le papier mais, (Agnès, p15).*

Pour Jean-Pierre, au moment de la bifurcation, la possibilité de se former est un élément-clé, qu'il met en œuvre un an après sa première expérience :

*Je pense que la pesée (par rapport à une autre orientation) se serait faite sur les possibilités de se former. Parce que J'étais formé ni l'un ni l'autre. Il fallait de toute façon que j'apprenne un métier. (...). J'aurais pris l'option qui était la plus praticable. Je pense que ça aurait été ça, mon choix. (Jean-Pierre, p8).*

Puis lors de ses premiers entretiens avec le Directeur de N. : *Je suis intéressé, mais j'aimerais faire une formation pédagogique. Est-ce que vous pouvez me garantir que je pourrais me former ? Il m'a dit oui. L'année prochaine, vous pouvez faire le SPES si vous le souhaitez. Donc le directeur a soutenu ma demande de formation. (Jean-Pierre, p5).*

### **Pas une formation FLS pourtant**

Il est à souligner que ni Jean-Pierre ni Agnès n'ont reçu une formation spécifique à l'enseignement d'accueil. Le premier a fait un cursus SPES (Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire), destiné aux classes régulières, en français et histoire, dans les années 2000. La seconde, quant à elle, s'est formée en 2016 à la HEPL, dans une discipline que je ne dévoile pas ici pour des raisons d'anonymat, toutefois assez éloignée du français langue seconde. Pourtant, cette didactique spécifique a été intégrée au cursus de la formation au secondaire I de la HEPL en 2014, mais avec conditions d'accès spécifiques

### **Représentation actuelle de l'enseignement**

Pour des raisons formelles, j'aurai voulu intégrer ce chapitre ici, mais son contenu ne faisait pas de sens sans la lecture du chapitre suivant, car les deux interviewés présentent leur point de vue souvent par comparaison ou par contraste avec l'enseignement spécifique en classe d'accueil. Se référer donc au point 5.2.3

#### **6.2.2.4 Synthèse intermédiaire**

On peut déduire de cette partie consacrée à l'identité professionnelle, qu'à l'instar du concept de l'identité, elle constitue un processus « stable et provisoire » qui évolue à chaque étape de la vie de l'individu.

Ainsi, pour Jean-Pierre, après quelques brèves expériences de jeunesse, son engagement de 7 ans au CICR a construit son identité objective et subjective de manière forte, l'amenant à s'imposer ensuite une bifurcation biographique pour se reconstruire psychologiquement et socialement. Dans cette étape, il est possible d'observer dans ses propos comment, par le biais de transactions essentiellement subjectives, il a réussi à concilier, à sa manière, sa nouvelle

identité d'enseignant autour de ses valeurs. Ne se sentant pas pédagogue dans l'âme, ne pensant pas à cette voie à son retour, (alors qu'il avait choisi, 10 ans auparavant, des branches enseignables), ayant pour objectif « d'aider à l'intégration des migrants », il affirme :

*Je suis rentré au CICR non pas par un humanitarisme, mais par goût du voyage et des rencontres interculturelles. Et c'est toujours pour ça que je fais ce travail (en classe d'accueil), d'ailleurs. Ce n'est pas la pédagogie, c'est la rencontre avec ..., c'est le rapport à l'altérité. C'est ça qui m'intéresse. (Jean-Pierre, p.9).*

Agnès quant à elle, avait déjà enseigné avant d'entrer dans les classes d'accueil, mais dans sa représentation, il s'agissait d'autres choses : « cours d'appui », « aides », « cours privés », enseignement bénévole pour allophones et pour bacheliers. Toujours dans sa représentation, largement nourrie par son vécu d'enfance, l'enseignement était « trop carré », trop contraignant, elle le refusait.

Pourtant, au détour de deux expériences de courtes durées, dont elle dit a posteriori qu'elles « lui ont bien plu », malgré certaines vraies difficultés, elle a accepté, après deux pauses, d'y poursuivre ce qui deviendra un engagement de plus de 15 ans. Elle se situe dans le chemin décrit par Hughes (1996) en procédant à une réelle conversion par « ajustement de la conception de soi », vis-à-vis d'elle-même et d'autrui, notamment de son compagnon, lui-même enseignant. Ainsi, tout en évoquant lucidement avoir renoncé à d'autres options pour des raisons subjectives, elle peut désormais mettre en comparaison son enseignement avec la cuisine, la peinture et l'hôtellerie, qu'elle a pratiquées plus tôt dans vie. Pour elle, chaque domaine intègre un « effet de surprise », « sa créativité », puis la gestion, avec l'aspect « cheffe de projet » :

*La créativité, ça c'est vraiment ce qui fait que je m'éclaterais autant dans une classe, que si je devais retourner dans un resto ou dans une cuisine, ou si je devais re-bosser en milieu touristique et imaginer des nouveaux tours ou des nouveaux voyages, ou faire de la peinture, ce côté créativité et ce côté adaptation, (Agnès, p.18).*

Elle évoque également les ingrédients qui la nourrissent et qu'elle peut retrouver dans ce métier, la diversité, l'inattendu, le déstructuré :

*La première chose qui m'a attiré en accueil c'est le côté international, le côté de plein de bruits (...), ce côté coloré, je voulais ça, ça c'est vraiment quelque chose dont j'avais besoin. (Agnès, p. 9).*

Afin de construire et d'asseoir leur nouvelle identité professionnelle, les deux informateurs ressentent tous deux le besoin d'une formation, même si elle ne sera pas spécifiquement dédiée à l'accueil. Elle leur paraît nécessaire, d'abord afin d'apprendre à enseigner, sans « bricoler », mais surtout pour se légitimer à leurs propres yeux, tous deux prétendant ne pas avoir de métier, et face à autrui, notamment à leurs élèves et pour Agnès, aux institutions.

### **6.2.3 Identité et culture professionnelle de l'enseignant d'accueil**

Interrogés sur leur pratique d'enseignants d'accueil, Agnès et Jean-Pierre relèvent nombre d'éléments de même nature : d'abord, ils se qualifient avec force d'"enseignants", expliquant les raisons de leur réticence à se présenter en tant qu' "enseignants d'accueil". De même, tous deux affirment se sentir proches des préoccupations et de la mission de leurs collègues de classes régulières, qu'ils définissent comme leurs pairs. Pourtant, quand on leur demande s'ils envisageraient de travailler dans l'enseignement régulier, les hésitations, réticences et limitations deviennent très visibles, rendant visible le choix complexe mais essentiel des groupes de référence et de pairs auprès desquels [on ] se sent apte à cheminer. (Hugues, 1996)

C'est ce que nous allons illustrer ci-après.

#### **6.2.3.1 Enseignant d'accueil : un métier en creux ?**

Les deux informateurs sont très alignés sur les raisons qui les amènent à ne pas (toujours) préciser qu'ils enseignent en accueil.

D'abord, sous l'angle de l'identité pour soi, un point d'humilité, pour éloigner une potentielle lumière sur eux :

*Maintenant j'arrive à dire : je suis enseignante, et je peux préciser que je suis enseignante en classe accueil, je ne le précise pas toujours, j'ai peur que ça fasse un peu comme si j'essaie de faire mon intéressante. (Agnès, p15).*

*[Jean-Pierre se présente comme enseignant, pas d'accueil ? ] Non, si les gens veulent en savoir plus, je veux bien, mais je ne vais pas monopoliser, (...), je ne veux pas envahir la discussion avec ça, donc je dis enseignant, puis on parle d'autre chose. (Jean-Pierre, p18).*



Puis, sous l'angle de l'identité pour autrui, ils convoquent une raison dont on sent qu'elle leur tient à cœur, qui relève d'un combat et vise à ne pas laisser stigmatiser leurs élèves :

*...parce que, si on part là-dedans, on en a pour la soirée, c'est quelque chose j'aime tellement, que, je me réserve. (Jean-Pierre, p18).*

*Je lutte contre cette image de mère Theresa, du gentil, du bon St-Bernard qu'on peut coller au prof d'accueil. Je pense que c'est très mauvais pour nous et c'est très mauvais pour nos élèves aussi, dire qu'il y a un misérabilisme derrière cette vision. Et nos élèves ne sont pas des gens misérables, (...) ou qui sont dépourvus de quelque chose. Ils ne sont pas dépourvus. Ils sont pourvus deux fois plus. Comment retourner cette image ? (Jean-Pierre, p31).*

*Je me rends bien compte de tout ce que ça va évoquer ou réveiller comme représentation, « waouh tu bosses avec des immigrants, » et ça me saoule, je trouve peu valorisant (...) pour les jeunes, qu'ils aient besoin de quelqu'un de waouh pour s'occuper d'eux. En fait non c'est ok quoi, juste s'occuper d'eux. (Agnès, p15).*

Enfin, sous l'angle de l'identité professionnelle, face aux collègues, de crainte d'une dévalorisation de la profession d'accueil et également d'un isolement, car selon Dubar (2015), l'identité professionnelle se définit d'abord par un sentiment d'appartenance à une profession.

*Je lutte aussi contre l'image que les enseignants réguliers peuvent avoir des enseignants des classes d'accueil. On les entend dire : oh ! mais quelle patience tu dois avoir. Je ne sais pas comment tu fais pour travailler en classe d'accueil ! Mais comme si on était des gens différents d'eux, alors que je peux leur dire la même chose : Comment tu fais pour, quelle patience tu as toi aussi !*

*Ou alors une image de Mère Teresa : On est des militants, des philanthropes, des militants tiers-mondistes. Il y a cette image, alors je la réfute, (...). Je pense que c'est très réducteur et folklorique, et à la limite, même méprisant, [envers] les gens des classes d'accueil. (Jean-Pierre, p20).*

*On est perçus comme des gens un peu différents parce qu'on s'occupe des pauvres. C'est terrible ! tu entends ce discours, tu peux dire c'est positif, on reconnaît des qualités, mais en fait, non. (...) Il y a une ironie derrière, peut-être inconsciente. Mais c'est réducteur, c'est dépréciateur de considérer les gens comme ça, les enseignants et leurs élèves, parce que de*

*nouveau, ça serait de considérer ces élèves d'accueil comme des gens qui sont dépourvus (Jean-Pierre, p 29-30).*

*On est cloisonnés en Accueil, il faut du temps pour décroisonner nouer des liens (Agnès, p21).*

## **Les pairs**

Dans la recherche d'une identité professionnelle, la détermination des pairs est essentielle car s'identifier à eux est un moyen « d'intégration sociale en vue d'atteindre une certaine reconnaissance de soi » (Dubar 2015)

À la question de savoir qui ils considèrent comme pairs, tous deux sont également formels, ce sont leurs collègues enseignants, et pas spécifiquement les enseignants d'accueil, parfois même au contraire (« ... sentir plus d'affinités avec l'enseignant lambda, qu'avec certains enseignants de classes d'accueil, qui sont parfois, à mon avis, trop dans quelque chose d'idéologique. »). Parmi eux, des personnalités dont le comportement, les valeurs, l'incarnation du métier les touchent :

*Je dirais enseignants de toute sorte d'horizons, je me rends compte que ceux avec qui j'ai le plus d'affinités c'est souvent ceux avec on a certaines ressemblances, ou avec qui on partage les mêmes valeurs, pas forcément qu'on enseigne la même branche ou dans la même classe, je pense, le regard qu'on porte sur un jeune, la différenciation qui n'est pas un obstacle (...), l'ouverture d'esprit, la même énergie (...), c'est ce genre d'affinité-là, des personnes qui ont la même curiosité aussi, des personnes qui laissent la porte de leur classe ouverte, (...) où les échanges sont possibles, pour moi c'est des choses qui sont super importantes. (Agnès, p17).*

*Je pense que dans les pairs avec qui je collabore, il y a autant de personnes de l'accueil que des personnes de classe régulière (Agnès, p17).*

Et de poursuivre en décrivant deux jeunes collègues avec qui elle a collaboré cette année :

*Ce que j'aime bien c'est leur côté créatif, leur côté pétillant, le sourire, rien n'est un problème, ce discours qui est encore frais, où tu n'as pas trop de catégorisation par rapport aux enfants, tu n'as pas encore ce qu'il y a quelques fois au fil des années ou peut-être même avant, cette sorte de d'aigreur, qu'il peut y avoir dans ce métier. (Agnès, p17).*

Jean-Pierre, quant à lui, refuse d'appartenir au clan des enseignants d'accueil :

*Mes pairs ? mais c'est des enseignants en général, pas [seulement] les enseignants des classes d'accueil, (...). Je ne vais pas passer mon temps à estimer que les pauvres migrants ont besoin qu'on les soutienne. Tu vois, un côté un peu maternant, qui peut m'agacer chez certains enseignants d'accueil. (Jean-Pierre, p19).*

Refusant l'étiquette de l'accueil (identité pour autrui) comme représentation d'eux-mêmes face à (certains) autres, souhaitant être "assimilés" à un enseignant lambda afin de pouvoir prendre une place ordinaire, ni plus ni moins, dans l'institution, auprès de leurs collègues et dans leur vie sociale en général, affirmant exercer le même métier, Agnès et Jean-Pierre sont pourtant réticents, voire refusent d'envisager de changer de type de classes (identité pour soi).

### **6.2.3.2 Ce qui les éloigne de l'enseignement régulier**

Agnès et Jean-Pierre ont tous deux verbalisés les freins qu'ils ressentent face à ce contexte, Jean-Pierre allant jusqu'à l'impossibilité d'y pratiquer. Dans leurs représentations, un univers avec de nombreuses normes imposées, un rythme imposé, des échéances nombreuses et des moyens d'enseignements cadrés sont autant de limitations, le nombre élevés d'évaluations donne une image d'une école qui veut toujours classer les élèves, classification qui les homogénéise :

*Moi je ne serais jamais enseignante » (...), parce que trop carré, ça me bloquait complètement, l'idée de devoir suivre un programme, (...) je me sentais pas du tout à la hauteur de ça, pas assez créatif, pas assez boîte à surprises, pas assez d'imprévu, pas assez de tout ça, mais probablement je me trompais, mais c'est l'idée que j'avais, (...) et pas assez international aussi, pas assez coloré. (Agnès, p. 9).*

*Je pense que dans une classe régulière il y a quand même quelque chose qui m'étoufferait peut-être aujourd'hui surtout ces échéances, de notes, (Agnès, p20).*

*Passer son temps à situer les élèves dans des grilles ne m'intéresse pas. Je n'ai pas du tout besoin de le faire dans les classes d'accueil, mes collègues des classes régulières le font toute la journée. (...). Voilà pourquoi je n'aimerais pas travailler en classe régulière. (Jean-Pierre, p 28).*

*En classe régulière, déjà, le nombre d'élèves, c'est plus difficile. (...). Et après, il y a la relation aussi, un élément très important, que les élèves entretiennent avec leur prof (...), je*

*suis un élève, toi, tu es un pion et en gros, un con quoi. Disons que je caricature, mais quand même.* (Jean-Pierre, p28).

### **6.2.3.3 Enseignant d'accueil : un métier fait de privilèges humains et pédagogiques**

Les récits des enseignants laissent transparaître leur joie dans l'exercice de leur métier, par la nature faite de souplesse et d'adaptation de leur métier et surtout par la qualité du lien qu'ils peuvent établir avec leurs élèves, dans une réciprocité qui les emplit et les transforme.

#### Liens de confiance

L'effectif réduit d'une classe d'accueil et la forte dotation-horaire en maîtrise de classe permettent d'établir un lien plus individuel avec les élèves.

*On a des qualités d'enseignement c'est génial, d'avoir toutes ces périodes avec une même classe, de pouvoir apprendre dans le lien, enfin voilà, toutes ces choses-là qui font que l'accueil est l'accueil et je trouve qu'on a des meilleures conditions de travail que nos collègues.* (Agnès, p20).

La nature de ce lien tient aussi à la situation singulière des élèves. Ils sont en situation de transition de vie, en train d'atterrir, de s'installer dans un monde inconnu, de passage vers les classes régulières. Une période qui souvent fragilise la confiance en soi et peut ainsi préteriter l'avenir « L'image de soi en tant qu'apprenant importe pour la réussite scolaire ; elle dépend de la manière dont l'école accueille ou ignore les ressources linguistiques et culturelles que possèdent les enfants » (Bauer, 2017). Dans ce contexte, Cummings attribue un rôle déterminant à l'enseignant dans l'opportunité qu'il a, à travers sa pédagogie, de réellement « empower » ses élèves. Adami (2009) met en exergue qu'une pédagogie interculturelle nécessite de l'enseignant une décentration et une mise en évidence au profit de ses élèves migrants, des habitus, qui font culture. (Bourdieu, cité par Adami)

Les deux informateurs se qualifient de « passeur », dans des relations humaines singulières et constructives :

*[Je me sens] passeur de savoir, (...) de savoir et de savoir-vivre aussi, en tout cas moi je prends beaucoup de temps aussi pour expliquer comment on se comporte, (...) ici chez nous, les codes* (Agnès, p20).

*Je suis un passeur. Je suis plus perçu comme un passeur, (...), dans les premiers contacts, un partenaire à quelqu'un qui a fait le lien entre l'avant et l'après. Entre l'ailleurs et le maintenant. (Jean-Pierre, p29).*

*C'est un métier de relations avec des gens qui, a priori, sont très différents, qui peuvent être des difficultés personnelles momentanée. (Jean-Pierre, p27).*

*Ils ont un a grand besoin de nous et puis là, de là une relation qui n'est pas une relation de rejet. Ils viennent se nourrir. (Jean-Pierre, p29).*

*Moi, je n'ai pas du tout ce rapport avec mes élèves (vs classe régulière), (...) j'ai un rôle beaucoup plus positif, plus reconnu, à jouer auprès de mes élèves, qui ne me voient pas comme le con de prof qu'on va essayer de faire chier. (Jean-Pierre, p29).*

### La réciprocité

En vivant quotidiennement aux côtés de jeunes qui donnent tant à voir d'eux-mêmes, qui se dévoilent en tentant de s'habituer à de nouveaux codes, de nouveaux liens, tout en laissant vivre encore leur ancienne langue, le souvenir de leur vie là-bas, l'enseignant se sent privilégié de recevoir tant d'humanité, tant de sentiments visibles, dans un échange, basé sur la « reconnaissance mutuelle » (Honneth, 2008), dans un « espace hors menace » (Meirieu, 2004) :

*Je suis tout à fait confiant par rapport à la capacité de nous entendre avec un papa arménien, une maman tchéchène, un garçon qui arrive d'Afghanistan ou une fille qui arrive du Kurdistan turc. (Jean-Pierre, p25).*

*Il se trouve que je travaille avec des élèves qui viennent de débarquer, qui sont en grand besoin de comprendre ce qui leur arrive, de pouvoir s'exprimer, de pouvoir s'orienter, de récupérer une sécurité (...) et là on parle de tous les élèves. Il y a une grande insécurité à se retrouver dans une situation pareille. Donc ils ont un grand besoin de nous et, de là une relation qui n'est pas une relation de rejet. (Jean-Pierre, p29).*

*[Je me sens] aussi témoin, témoin privilégié de toutes ces vies hallucinantes (Agnès, p20).*

*[A propos de l'enseignement en classe régulière, pas assez créatif, coloré etc... ]Moi j'avais besoin de ça, et là tout d'un coup l'accueil, wouah ! (Agnès, p9).*

*Ils sont en attente, tellement forte de quelque chose. Donc c'est plus facile. On a un public qui demande quelque chose (...) [Ainsi] je peux faire ce que j'espère, je crois. Je suis à ma place. (Jean-Pierre, p29).*

*Et on arrive à faire vivre ce petit monde et à avoir un bien-être, voire un plaisir ou de se marrer ensemble. (Jean-Pierre, p27).*

### Confiance réciproque entre enseignants d'accueil et institutions

Agnès et Jean-Pierre affirment se situer dans un rapport de confiance réciproque (Agnès, p18) avec leur direction d'établissement respective :

*Je pense la direction qu'il y a ici à R. c'est quelque chose qui me correspond, l'ouverture d'esprit sur les situations d'élèves où on peut faire du cas par cas, (...), on essaie de trouver des solutions pour que ça marche, ça c'est vrai que ça me plaît beaucoup. (Agnès, p17).*

*Je pense qu'on est perçus, à S. en tout cas, comme des professionnels sérieux, on nous fait confiance, on est crédible. Je pense qu'ils se félicitent d'avoir, d'avoir des gens qui tiennent ce bateau. Je pense que ce n'est pas facile d'avoir une classe d'accueil. Et puis, ça se passe bien. Il y a une reconnaissance de nos compétences (Jean-Pierre, p21-22).*

Jean-Pierre évoque aussi la confiance qu'il a envers les institutions cantonales :

*Je pense que les gens qui travaillent dans le département se rendent compte de l'enjeu d'accueillir ces enfants-là. Je pense qu'il y a une reconnaissance, une validation, une légitimation de ce travail par les gens qui sont dans la hiérarchie scolaire. (Jean-Pierre, p22).*

Agnès associe dans la confiance ressentie, le décanat lausannois :

*Le CREAL nous fait confiance, on est peu contrôlé (Agnès, p20).*

### **6.2.3.4 Les difficultés du métier d'enseignant d'accueil**

#### **Apprendre les limites et apprivoiser l'impuissance**

Enseigner en accueil est souvent vécu comme une mission davantage qu'une profession. De fait, la première charge, confiée institutionnellement, est l'enseignement du français langue seconde. Cependant, enseigner n'est possible que dans une certaine sérénité, propice aux

apprentissages. Ainsi, afin de pouvoir mettre au travail certains élèves, il est préalablement nécessaire de prendre en considération, d'adresser leurs difficultés personnelles et sociales qui habitent leur quotidien.

Mais comme le dit Agnès, les situations sont complexes, elles ne peuvent pas toujours être solutionnées et l'enseignant, qui dans ses débuts en tous cas, souhaite ardemment s'investir pour alléger ou résoudre les peines de ses élèves, va se retrouver à porter une seconde charge, pas forcément complètement verbalisée par l'institution et qui n'en fixe pas non plus explicitement les limites, et se trouve souvent confronté à ses propres limites, pouvant l'amener à un véritable épuisement. :

*Il m'a fallu des années pour l'appivoiser, le sentiment d'impuissance (Agnès, p11)*

*La découverte de la réalité de ces jeunes, les situations, je pense que je n'étais pas du tout prête pour ça (...). Ce que j'avais compris [de ma mission], enseignement du français et maîtrise de classe, c'est-à-dire accompagner ces jeunes à construire un projet professionnel [dans le cadre du post-obligatoire]. Ça c'était vraiment les deux missions. Mais tu n'arrives jamais à te tenir à ça, (...) et j'y connaissais rien en fait, permis A, B, clandestins, mineurs non accompagnés, c'est toute une réalité que je découvrais. (...) c'était difficile (...) et beaucoup de frustrations. (...) tu dis : « non mais ce n'est pas possible » (...) au début c'était vraiment la grosse claque, tu es pris dans ces sentiments d'injustice, et cette frustration de vouloir changer des choses sur lesquelles tu as de toute manière aucune influence, mais bon, ça s'acquière aussi avec l'âge, pas seulement avec l'expérience professionnelle. (Agnès, p11).*

*L'accueil, c'est toute cette dimension (...) humaine, ou des situations de vie tellement précaires, (...), je n'avais jamais mesuré à quel point tout ce côté administratif pouvait être lourd et cassant et cruel et mortel et sans pitié, (...), je n'étais pas du tout prête pour ça, d'où ce sentiment d'impuissance souvent, ou ces mineurs renvoyés, (...) chez eux, (...), j'avais pas très envie d'appartenir à ce monde-là, (...) être simple observatrice de ça et au bout d'un moment tu dois te résigner à dire : « mais en fait tu ne peux rien faire » et (...) ça j'ai trouvé que c'était très dur, mais c'est dur surtout quand tu es plus jeune et quand c'est au début, parce que tu as la prétention de croire que tu aurais pu faire la différence, alors après tu sais qu'il y a des choses que tu ne peux pas, et tu sais que ce n'est pas définitif (Agnès, p19).*

Et par rapport à des tiers :

*[Je disais à mon compagnon, qui trouvait que je travaillais trop], « mais tu ne comprends pas ! ». Tu as l'impression, (...) tu dois sauver le monde, et moi j'étais complètement dans cette illusion-là, probablement portée par mes aspirations idéales des 20 ans, le CICR, moi je m'y croyais carrément, donc le fait d'être enseignante, c'était un tout petit truc par rapport à la mission que moi-même, je m'étais dessinée et personne ne me disait : « non Agnès, tu remets ton nez dans le livre de grammaire, c'est ça ton job ! ». (Agnès, p12).*

Jean-Pierre a été en mesure de mettre des limites dès son entrée dans le métier, en raison de son expérience précédemment acquise, enrichissante mais très douloureuse, y compris dans la durée :

*J'ai appris à prendre des distances par rapport aux aspects émotionnels. J'ai appris ça au CICR, (...), je n'avais pas le choix que d'apprendre ça. Et puis, j'ai une protection, une espèce d'immunité contre les aventures, les difficultés et les souffrances qui arrivent à d'autres personnes autour de moi et qui me les transmettent ou qui me les balancent à la figure. Et puis je ne suis pas anéanti par ces choses-là. (Jean-Pierre, p24).*

*Par rapport aux élèves, par rapport à leurs familles, j'ai une espèce de protection qui fait que je garde une certaine distance par rapport à ce que j'entends, je vis tous les jours avec des élèves qui sont dans des situations parfois très compliquées, très douloureuses, inextricables, enfin des trucs scandaleux, des trucs horribles, et je les écoute, je les entends, j'analyse, je vois ce que je peux faire et je laisse. C'est-à-dire que je ressors le cœur léger de ça, et ça je l'ai appris au CICR c'est sûr. (Jean-Pierre, p24).*

### **6.2.3.5 Enseigner dans un cadre pédagogique singulier**

#### Diversité

Pour un enseignant curieux et qui souhaite fuir la routine, la classe d'accueil apporte chaque année une diversité stimulante et jouissive, car le mélange d'élèves, de cultures, de langues, de milieux familiaux et sociaux, de « formation et d'habitus scolaires » (Adami, 2009) est sans cesse renouvelé :

*...d'enfants qui viennent de milieux différents, tu ne sais jamais sur quel élève tu vas tomber, sur quels parents d'élève, quelle classe tu vas avoir. Je me réjouis à savoir qu'est-ce qui va y avoir dans cette boîte à surprise, ça j'adore dans ce métier la première chose qui m'a*



*attiré en accueil c'est le côté international, le côté de plein de bruits, de plein d'odeurs, de ce côté coloré, (...) la créativité, (...) l'adaptation, (...) c'est très important. (Agnès, p18).*

### Peu de cadre pédagogique, entre liberté et obstacle

Désormais, très expérimentés, Agnès et Jean-Paul mettent en exergue la liberté qu'ils ressentent dans l'exercice de leur profession, qu'ils opposent à celle de leurs collègues de classe régulière, mais soulignent que cette liberté les engage à en faire plus, à le faire mieux.

*[la confrontation à certains élèves] ça ravive cette envie d'apprendre, de faire mieux, de s'améliorer, te dire que rien n'est acquis et qu'il y a encore un bout de chemin à faire dans une classe régulière il y a quand même quelque chose qui m'étoufferait, (...), ici on nous fait vraiment confiance (Agnès, p20).*

Une liberté vécue comme une marque de confiance, cependant en pleine conscience et connaissance du cadre sous-jacent :

*On nous fait confiance, on est peu contrôlé. (Agnès, p20).*

*Mais les apprentissages, bien sûr, j'y pense, mais je sais que je suis là. J'ai un boulot à faire. Mais si les énergies dans la classe sont positives, alors les apprentissages ne nous poseront aucun problème. À l'inverse, s'il n'y a pas ce fluide-là, il n'y a pas d'apprentissage. Pour, c'est un métier de relations avec des gens qui, à priori, sont très différents, qui sont dans des idées qui peuvent être des difficultés personnelles momentanée. Et on arrive à faire vivre ce petit monde. (...). Pour moi c'est ça le métier. (Jean-Pierre, p27).*

*J'ai quand même un canevas. (...). Je sais pourquoi je suis là, ce que j'ai à faire. J'ai un mandat, j'enseigne une langue, donc je suis le plan d'étude, il est dans ma tête, je le connais par cœur. Les objectifs du français langue seconde aussi et la didactique du français langue seconde aussi. Je sais exactement ce que je fais, mais j'ai une liberté par rapport à ce qui se passe, par rapport aux énergies dans la classe, par rapport aux besoins du moment des élèves, c'est ça qui prime. Je prends ça en premier, après, j'adapte mon dispositif derrière. (Jean-Pierre, p28).*

Face à cette diversité, l'enseignant doit s'adapter, adapter les programmes, le rythme de travail au cours de l'année mais parfois, au cours d'une journée :

*Je vois que mes élèves ne fonctionnent pas comme ça [le programme quadrillé en classe régulière], je ne veux pas aller vite. (...), les rythmes sont très différents. Et je crois qu'il faut*

*donner du temps aux gens. (...), leur laisser du temps et s'adapter. Et, il y a des gens qui, tout d'un coup, vont aller trois fois plus vite que le rythme scolaire ou alors dix fois plus lentement et deux fois trois fois plus vite, dix fois plus lentement dans la même année. Ces rythmes-là, il faut pouvoir les respecter (Jean-Pierre, p28).*

*C'est un métier de relations à chaud, qui se construit au jour le jour, je ne sais jamais comment ça va se passer aujourd'hui. Donc c'est un métier où j'arrive en classe avec toujours une petite pointe d'anxiété. Qu'est-ce qui va se passer aujourd'hui ? Est-ce que ça va aller ? Et puis ça, ça se joue dans les regards. Ça se joue vraiment dans le feeling qu'on a les uns avec les autres. C'est le travail-là. Si la journée se passe bien, si les fluides sont bons, c'est parfait, les apprentissages, ça vient bien après. (Jean-Pierre, p27).*

Aujourd'hui, cependant, le cadre n'est pas (encore) décliné sous forme de plan et de moyens d'études. Les informateurs ont donc été confrontés à la difficulté de créer leurs propres moyens pédagogiques, en particulier Agnès, qui a dû le faire pendant plusieurs années :

*Au début parce tu dois construire ton matériel, moi je n'avais rien, (...), donc tu construis tout ça, et en plus, il y a pas de programme, donc au niveau du contenu, je me sentais perdue ... (Agnès, p11).*

*Il y avait pas de programme, donc cette fameuse liberté cool (...) elle est hyper aliénante, parce que tu es là sur ton passé composé, mais tu peux passer 6 mois, s'il n'y a pas quelqu'un qui dit : « ok laisse tomber, passe à autre chose, passe au futur » . Tu es toujours en train de te dire : « mais est-ce que je fais plus ? » (Agnès, p11).*

*[A mes débuts], je n'avais pas d'idée sur, ni sur ce qu'on allait, comment on allait leur enseigner, ni qui étaient ces élèves, ni leur provenance. (Jean-Pierre, p3).*

*[La première année], je me suis débrouillé comme je pouvais. (Jean-Pierre, p6).*

#### **6.2.3.6 Synthèse intermédiaire**

Deux enseignants d'accueil chevronnés qui apportent leurs nuances et leur regard lucide sur l'univers de l'accueil.

D'abord, ils ne souhaitent pas être réduits à cet univers singulier, un peu en raison de leur réserve ou de leur modestie, également dans leur identité face à divers interlocuteurs, ne pas donner l'air que l'on est « wouah » ou « patients et gentils », mais surtout en se défendant contre les représentations que se font d'eux certains de leurs collègues de classe régulière. Ils

ressentent que derrière l'apparente admiration, se trouve, cachée en embuscade, une forme de mépris pour leur travail (plutôt le cœur que le cerveau) mais surtout pour leurs élèves. Ainsi une certaine « accommodation » entre leurs identités sociales virtuelles et réelles, leur est nécessaire, elle s'articule entre transactions objectives et subjectives, au cœur de la construction de leur identité (Dubar, 2015).

Il leur est insupportable que ces derniers soient considérés avec condescendance, mépris ou ironie. Agnès et Jean-Pierre ont une conviction forte : leurs élèves ne sont pas dépourvus, ils sont au contraire « pourvus deux fois », dotés de (d'au moins) deux langues, deux cultures et souvent d'une motivation remarquable (Bader et Fibbi, 2012), mais ils sont obligés de constater que tous leurs collègues ne les perçoivent pas à travers ce prisme.

Pour aider à modifier cette vision, Jean-Pierre a construit depuis vingt ans des relations privilégiées avec certains enseignants de son établissement, a expliqué, détaillé son travail, a bâti autour de l'accueil une relation de confiance. Agnès dit avoir mis deux à trois ans pour trouver le rôle qu'elle pouvait jouer dans son collège, en tentant de décroiser les rapports avec ses collègues de classe régulière.

Pourtant, au fond d'eux-mêmes, ils sont convaincus qu'ils ont un privilège multi-facettes à travailler avec des élèves migrants. En conséquence et sans éluder les difficultés rencontrées à leurs débuts, ils peuvent jouir :

- d'une immense diversité parmi leurs élèves, provenant de tous horizons sociaux et culturels,
- d'un lien de confiance avec les élèves, qui se tisse dans la durée, car la dotation horaire est importante,
- d'une confiance qui peut s'installer grâce à la liberté dont bénéficie l'enseignant, pour établir les valeurs et le climat de classe, les deux interviewés se qualifiant de « passeurs »,
- d'une liberté pédagogique également, déterminant eux-mêmes le rythme et la nature du travail en classe,

- du ressenti d'une authentique confiance institutionnelle (décanat, direction d'établissement, DGEO<sup>8</sup>).

### 6.3 Synthèse

L'analyse de la bifurcation des deux informateurs a montré son pouvoir heuristique, conformément à l'hypothèse de Bidart (2006), avec comme point de départ, un passé qui se ferme pour parvenir, par un basculement, à un nouvel état stabilisé, une identité reconstruite, pour un temps au moins, car cette identité nouvelle est « stable et provisoire », (Dubar, 2015). De même que « rien n'aurait laissé penser que telle personne puisse modifier ainsi son parcours... avant cet épisode-là » (Bidart, 2006), et surtout pas les protagonistes eux-mêmes (identité pour soi) qui étaient catégoriques dans leur refus de l'enseignement, alors que peut-être cela était moins évident pour leurs proches, comme ce fut le cas pour le compagnon d'Agnès (perception par autrui).

La bifurcation crée un précipité dans l'interférence des différentes sphères, qui à d'autres moments sont relativement distinctes, dès lors de laquelle tout se mêle et s'accélère, de manière synchrone, requérant de l'individu des arbitrages, qui rendent visibles leurs valeurs et priorités :

Agnès : arrivée à Lausanne, changements dans la vie personnelle, recherche de travail répondant aux critères-clés et aux contraintes familiales nouvelles, formation, rencontres.

Jean-Pierre : retour en Suisse, recherche de travail en suisse romande, vie personnelle en suisse romande à reconstruire, acteur dans l'aide aux migrants, formation, rencontres.

Ces éléments répondent en partie à la première question de recherche, dont la suite est développée dans la conclusion.

Ainsi l'acceptation de l'enseignement par Agnès et Jean-Pierre s'est faite, non pas en reniant leur passé, mais en mettant en évidence, à leurs yeux et ceux d'autrui :

- à quelles valeurs fondamentales leur nouveau métier leur permettait de continuer d'adhérer, lien à autrui (migrant ou non), jouer un rôle, créativité, ouverture au monde.

---

<sup>8</sup> Département de l'Enseignement Obligatoire (DGEO), Canton de Vaud, Suisse.

- sur quelles compétences de savoir-faire et surtout de savoir-être, ils allaient continuer de s'appuyer : médiation, imperméabilité aux difficultés, capacité d'adaptation, curiosité, milieu hétéroclite.
- et comment leur pratique en accueil ne les contraignait que peu par rapport au cadre institutionnel qu'ils refusaient (évaluation, quadrillage, lien de confrontation aux élèves).

La bifurcation ne peut donc être considérée comme un accident parcours, mais plutôt comme une expérience, une trace éclairée de la manière de (re)construire son identité. Elle contient de fait des continuités, sur les valeurs, des transformations, par exemple des compétences, en réinvestissant certaines et en acquérant d'autres, des réaménagements en faisant coïncider valeurs éthiques et pratique professionnelle, en refusant certaines contraintes et des discontinuités, métier dangereux ou logistiquement incompatibles, besoin de retour au pays natal. La vie antérieure n'est ni reniée, ni abandonnée, elle se reconfigure avec un recentrement sur certaines valeurs et pratiques sociales, choisies dans cette temporalité spécifique.

Une reconstruction d'identité après la bifurcation est prégnante, elle est d'abord professionnelle, avec l'attribution à soi-même et par autrui d'un métier, la reconnaissance de pairs et une pratique en contrepied de l'empreinte misérabiliste souvent associée à ce métier.

Elle contient également une dimension éminemment biographique, avec le sentiment d'être désormais, en tant que personne, « à sa place » ou « transformé », auquel s'ajoute un militantisme en creux, en refusant le terme et ses représentations, mais étant constamment impliqué dans une forme d'action contre la discrimination de leur métier et de leurs élèves.

## 7. Conclusion

### 7.1 Réponses aux questions de recherche

Basé sur ce qui précède, nous allons finalement tenter de répondre aux trois questions de recherche précédemment formulées :

1. Quelles raisons (structurelles, contextuelles, relationnelles, individuelles) amènent à une bifurcation professionnelle et quels sont les éléments décisifs pour le choix de l'enseignement en classe d'accueil ?

Les raisons amenant à une bifurcation ont déjà été évoquées plus haut et c'est leur cooccurrence qui précipite la bifurcation. Les raisons qui amènent au choix de l'enseignement en accueil paraissent à la première écoute, relever du hasard, d'une suite événements imprévus. Mais une observation plus attentive, telle que développée dans la partie analyse, démontre qu'elles sont en réalité le produit d'une congruence d'ingrédients, de natures et de sphères diverses, dont l'issue sous forme de choix ou de déclic révèle les représentations et le processus de socialisation de l'individu.

2. Comment se définit cette nouvelle identité professionnelle ? Qu'est-ce qui constitue cette identité professionnelle, à partir des spécificités des antécédents professionnels ?

La nouvelle identité professionnelle telle précédemment détaillée est complexe, elle est constituée d'une part visible, titre pédagogique, expérience, confiance obtenue et d'une autre part, située presque en creux, un métier qui a la couleur de l'enseignement ordinaire, mais qui n'en n'est pas tout à fait, ni dans sa pratique, ni dans le rapport aux élèves et surtout aux collègues. Un métier que l'on ne dit pas, par crainte des représentations de soi et des élèves migrants.

3. Comment cette nouvelle identité professionnelle multiple nourrit-elle ou au contraire crée-t-elle un obstacle au rôle d'enseignant de classe d'accueil ?

Selon les deux informateurs, leur nouvelle identité, enrichie des précédentes expériences éclectiques tant au plan professionnel que du parcours de vie nourrit de manière déterminante leur rôle d'enseignant d'accueil, qu'ils incarnent avec passion et maturité.

La passion se lit dans leur témoignage de que « ça leur fait » de vivre au quotidien dans ce lien réciproque et singulier aux élèves et à leur famille. La maturité se découvre entre autres, dans la lucidité, douloureusement acquise, de leur impuissance face aux situations auxquelles ils sont exposés de manière frontale.

En définitive, ils sont en mesure de nourrir doublement leur nouvelle profession. Premièrement, par leur savoir-faire, acquis dans une formation puis des années d'expériences, avec le souci de toujours se remettre en question, de progresser, au point d'arriver à un stade où le cadre de référence est complètement intégré et peut se remiser au deuxième plan pour tenir compte d'abord, de l'état de disponibilité psychique des élèves.

Secondement, leur savoir-être, développé au cours des décennies, alimente et colore pleinement l'exercice de leur pratique, principalement, tous deux l'ont souligné, leur capacité d'acceptation, de prise de distance. Par ailleurs aussi une curiosité envers ce qui est différent, inconnu, une capacité d'adaptation à des situations nouvelles et des personnes de tous horizons, une aptitude à l'intropathie et à la décentration particulièrement vive, très en contraste avec l'égotisme contemporain rencontré si fréquemment dans le monde professionnel, où les objectifs se focalisent autour des notions de carrière et de statut social, concepts qui n'émergent à aucun moment dans les deux entretiens.

Je souhaiterais terminer ce chapitre, en procédant à quelques analogies entre les chemins de vie d'Agnès et Jean-Pierre et ceux de leurs élèves par le prisme du titre de l'ouvrage de Jean-Claude Métraux, « La migration comme métaphore » (2011). Le « pédopsychiatre insoumis », consacre la première partie à montrer de quelle manière « nous sommes tous des migrants », spatiaux ou temporels et qu'en conséquence, nos migrations comportent elles-aussi, une part de perte, de « deuil ». Nous avons pu l'entendre de manière distincte ou en creux, des propos d'Agnès et Jean-Pierre lorsque s'est imposé un renoncement à une vie professionnelle et personnelle. Ensuite s'ouvre une période d'intégration, correspondant ici à la bifurcation, avec la recherche d'un « endroit où habiter », moment de grande densité, en questionnements existentiels et échanges fructueux.

## 7.2 Réponses à mes questions derrière cette recherche

Les prémices de ce travail remontent à la fin 2017, lorsque je préparais ma certification « MSFRA36 », que j'ai réalisée en établissant un parallèle entre la migration de mes élèves et la mienne, considérée essentiellement dans sa dimension sociale. Aujourd'hui, à la fin de ma longue formation à la HEP, j'ai appris beaucoup sur l'enseignement et ses fondements, ses avantages et ses limites. J'ai expérimenté l'enseignement de l'économie en VP, ce qui m'a plu sans pourtant me convaincre d'y rester, mais qui me fournit des points de comparaison/différenciation. De manière plus spécifique à mon enseignement en accueil, j'ai assis sur des fondamentaux théoriques et pratiques mes connaissances en FLS et ce mémoire professionnel m'a incité à prendre du recul, à m'interroger sur le contenu de mes cours, sur mon attitude envers mes élèves et mes pairs et de manière plus large à faire un bilan de cette bifurcation.

Les résultats saillants de cette introspection dans son contexte professionnel sont une acuité dans la prise de conscience de :

- ma jeunesse dans ce métier et combien une certaine maturité m'aidera à donner sa place juste à la didactique FLS, au vécu des élèves, à mon degré d'implication auprès d'eux, même si je crois que, tout en ayant été très investie à aider dans certaines situations, je ne me suis pourtant pas sentie envahie de tristesse et de culpabilité lors de certaines impasses, peut-être, comme le relève Agnès, car le sentiment d'impuissance est davantage accepté lorsque l'on avance en âge...
- combien il est important de ne pas cesser de s'interroger sur le lien tissé avec les élèves, est-il bienveillant et pertinent, vise-t-il mon propre réconfort ou la valorisation de mon égo?
- l'importance d'être très au fait de la didactique FLS et du plan d'étude pour mieux vivre la liberté pédagogique offerte par ce métier.
- la nécessité d'aller à la rencontre de mes pairs dans l'établissement, car leurs représentations envers moi et leur ancienneté les retiennent potentiellement de faire le premier pas.
- des modalités de ma propre bifurcation : une très longue période de questionnements, de malaise et de mal-être, allongée par des contraintes perçues et réelles dans plusieurs de mes sphères. Puis une phase que je n'ai pas vécue comme une crise, car la porte s'était refermée de mon propre fait, mais plutôt comme un moment d'exploration ouverte des possibles, dans le contexte d'une congruence d'ingrédients non-



professionnels. La focalisation sur l'enseignement fut assez rapide suivi d'un cheminement vers l'accueil pavé de rencontres essentielles.

- de la remise en cohérence de mon identité, d'abord envers moi-même, comme Jean-Pierre, je peux dire désormais que je me sens « à ma place », que mon travail fait sens avec celle que je suis ou voudrais être et à l'instar d'Agnès, que wouah, l'enseignement en accueil... Je l'ai souvent formulé un peu différemment : « je me sens vivante ».

Une remise en cohérence envers autrui également, peut-être plus lente à établir, en expliquant que je n'ai pas perdu, bien au contraire...même s'il est avéré que j'ai perdu en salaire et certainement en statut aux yeux de certains. Après ces cinq premières années, je crois qu'il est désormais clair pour mon entourage le plus proche, que mon métier a changé, que mes valeurs sont dès lors plus visibles ou plus lisibles, mais qu'elles n'ont pas changé sur le fond. Selon moi, on ne refait pas sa vie, on la poursuit. Aujourd'hui, je pense être en bonne voie dans la réalisation d'une harmonie satisfaisante entre identité « pour soi » et identité « pour autrui » (Dubar, 2010), mais il reste des zones à travailler. Dans une conception plus déterministe, peut-être que 25 ans passé dans un monde très éloigné socialement de mes racines, n'était qu'une parenthèse.

- ce que je partage sincèrement avec Agnès et Jean-Pierre : une attitude de curiosité, d'ouverture et de décentration, qui m'ont amenée moi aussi à des recherches très éclectiques en matière de travail, mais qui concerne bien au-delà de l'univers professionnel, de nombreuses sphères de ma vie.
- combien ces éléments sont nourris dans l'enseignement en accueil, je ne cesse de m'étonner de la diversité rencontres, des cultures et de noter les malentendus qui peuvent en découler. De même, que je ressens très profondément la réciprocité dans le lien et dans l'échange. C'est pourquoi, j'ai indiqué en exergue que mes élèves m'avaient « complétée », humainement et professionnellement.
- de mon côté, je crois l'avoir nourri de ma volonté d'apprendre, de progresser, d'adopter en continu une posture réflexive sur ma pratique, de ma formation en enseignement et en FLS, avec ce qu'Agnès qualifie d'attitude de « cheffe de projet », orientée vers la résolution de problèmes, en tenant compte des objectifs et en tenant compte des

ressources disponibles et des contraintes, avec bien entendu au centre bienveillance et empathie.

- Cette vision issue de l'univers professionnel de l'économie privée, dans lequel j'ai évolué pendant 25 ans n'est pas fréquente dans ce métier et c'est encore une forme de décentration qui m'est nécessaire pour adapter dans certaines situations mon discours et ma posture. Parfois, pourtant, je m'amuse de la contre-représentation que je pourrais incarner : enseignante d'accueil dans un style « jeune cadre dynamique !

### 7.3 Limites

Cette bien modeste recherche en regard des enjeux théoriques et de la complexité du matériau recueilli n'a pas l'ambition « d'opérer une rupture épistémologique et de proposer un nouveau paradigme », mais j'espère qu'elle contribuera à « affiner la compréhension d'un fait connu » (Kaufmann, 2016).

Au plan méthodologique, l'exercice d'intervieweur m'est apparu intense et difficile à ajuster. J'ai néanmoins beaucoup aimé réaliser des entretiens peu dirigés, avec en outre, le privilège d'avoir face à moi, des personnalités bienveillantes et pertinentes, matures et passionnées, qui ne m'ont pas laissé m'embourber, lorsque ma question n'était pas formulée avec précision. Les silences ont été brefs et je suis parvenue à ne pas les briser trop vite, de même je me suis inspirée des psychanalystes, en opinant avec des « OK » ou des « mhh », pour tenter d'inciter l'interviewé à poursuivre sa réflexion. Néanmoins, notamment au cours du premier entretien, j'ai ressenti un grand vide, me sentant insuffisamment préparée, ce canevas que je devais oublier après l'avoir intégré par cœur, ne me revenait pas toujours avec acuité.

J'étais également sur le qui-vive, en m'interrogeant à quels moments, tels propos devaient être investigués plus en profondeur et quand renoncer, de même que j'ai dû me forcer à ne pas entrer en débat, qui auraient pu être passionnants, avec mes collègues expérimentés.

J'aurais aimé être outillée en psychologie pour analyser les « confirmations par la négative », parfois réitérées au cours de l'entretien, par exemple le refus de la profession enseignante

Dans les erreurs de méthodes, je dois relever également avoir omis de poser la question finale, « aurais-tu des réflexions supplémentaires à apporter ? », avant d'éteindre le micro. Jean-Pierre

a montré son étonnement quant à une question non posée, presque immédiatement après. Pour Agnès, nous étions déjà très en retard sur notre planning, donc obligée de conclure.

J'ai également manqué de constance dans mes interviews en regard de la dimension sur le statut de la classe d'accueil, face aux pairs et aux institutions. En effet, je souhaitais a priori interroger la situation « dans une place et un statut inférieurisé » (Dhume F. 2012) de l'espace de classe et de fait de l'enseignant et de ses élèves. Pourtant cette hypothèse a été réfutée si catégoriquement lors du premier entretien que je ne l'ai pas repris lors du second : oubli, renoncement, acte manqué ? Et il s'est avéré que le sujet n'a pas été n'est pas apparu de lui-même dans les propos de l'informateur.

D'une certaine manière, je ressens une certaine frustration de ne pas avoir, à mon tour, jouer le rôle de l'informateur, même si quelques réponses figurent dans un récit réflexif, que j'avais écrit tout au début de ce travail.

Selon Kaufmann (2016), le chercheur peut cesser de chercher lorsqu'il parvient à une « saturation » dans les propos qu'il recueille. Impossible d'imaginer être parvenue à cet état avec seulement deux entretiens, mais la cohérence des cheminements, des questionnements, des motivations dans un contexte d'entretiens longs et riches avec des personnes en grande capacité de réflexivité m'amènent à supputer que les éléments de synthèse ont une certaine valeur générale.

## 8. Bibliographie

- Adami, H. (2009). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, 2(2), 9-44. <https://doi.org/10.3917/savo.029.0009>
- Bader, D., & Fibbi, R. (2012). *Les enfants de migrants : un véritable potentiel*. Université de Neuchâtel ; SFM.  
[https://www.unine.ch/files/live/sites/sfm/files/nouvelles%20publications/Bericht\\_f-1.pdf](https://www.unine.ch/files/live/sites/sfm/files/nouvelles%20publications/Bericht_f-1.pdf)
- Bauer, S. (2017, novembre 2). *La Pédagogie interculturelle : Fondements, ressources et défis de l'enseignement en classe multiculturelle* [support de cours]. HEP-MSFRA36.
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie* (4<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 1(1), 29-57.  
<https://doi.org/10.3917/cis.120.0029>
- Blanchet, C. (2012). L'intégration des jeunes de langue maternelle albanaise dans le canton de Vaud. Dans : C. Durussel, E. Corbaz, E. Raimondi, & M. Schaller (Eds), *Pages d'accueil : Vingt ans de classes d'accueil post-obligatoires dans le canton de Vaud* (pp. 87-104). Antipodes.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 62-63, 69-72. <https://doi.org/10.3406/arss.1986.2317>
- Burgelin, C. (2014). L'art complexe de la simplicité: D'autres vies que la mienne. *Roman 20-50*, (57), 71-80. <https://doi.org/10.3917/r2050.057.0071>
- Carrère, E. (2009). *D'autres vies que la mienne*. P.O.L.  
CDIP, 1991, p.1. Lien  
[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUK  
EwjxsaSx68vyAhUogf0HHYcSCwwQFnoEAcQAQ&url=https%3A%2F%2Fedudo](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjxsaSx68vyAhUogf0HHYcSCwwQFnoEAcQAQ&url=https%3A%2F%2Fedudo)

c.ch%2Frecord%2F25485%2Ffiles%2FEDK-

Empfehlungen\_f.pdf&usg=AOvVaw3MlbNIIlBrJpJsOME\_ouibk

- Cifali, M. (1993). Un métier de l'humain : une affaire de personne et de relation avec ses enjeux, ses exigences, ses peurs, ses pouvoirs. *Salon National des Apprentissages Individualisés et Personnalisés*, 1-16. <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/sites/default/files/1993cifali.pdf>
- Cifali, M. (2005). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.cifal.2005.01>
- Cifali, M. (2008). Sentir, penser, aimer : enjeux éthiques des gestes professionnels. *Éducation Permanente*, (175), 37-46. [https://mireillecifali.ch/Articles\\_\(2007-2012\)\\_files/sentir.penser.aimer.pdf](https://mireillecifali.ch/Articles_(2007-2012)_files/sentir.penser.aimer.pdf)
- Corbaz, E. (2012). Vingt ans de classes d'accueil post-obligatoires dans le canton de Vaud. Dans : C. Durussel, E. Corbaz, E. Raimondi, & M. Schaller (Eds), *Pages d'accueil : Vingt ans de classes d'accueil post-obligatoires dans le canton de Vaud* (pp. 7-11). Antipodes.
- Courvoisier, B. (2012). Guerres en ex-Yougoslavie et classes d'accueil. Dans : C. Durussel, E. Corbaz, E. Raimondi, & M. Schaller (Eds), *Pages d'accueil : Vingt ans de classes d'accueil post-obligatoires dans le canton de Vaud* (pp. 107-117). Antipodes.
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. *Sprogforum*, (19), 15-20. <https://fabriquedespetitslecteurs.ca/wp-content/uploads/2019/06/Article-Jim-Cummins-La-langue-maternelle-des-enfants-bilingues.pdf>
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Education.

- De Pietro, J.-F., & Balsiger, C. (2011). Quand la diversité linguistique devient la norme. *Educateur*, 13, 26-29. <https://www.irdp.ch/data/secure/1104/document/quand-la-diversite-linguistique-devient-la-norme-1104.pdf>
- Dhume, F. (2012). La « classe à la cave », un exemple de discrimination institutionnalisée. *Diversité: Ville Ecole Intégration*, (68), 142-147.
- Dubar, C. (2015). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Durussel, C. (2012). Apprendre le risque pour risquer d'apprendre. Dans : C. Durussel, E. Corbaz, E. Raimondi, & M. Schaller (Eds), *Pages d'accueil : Vingt ans de classes d'accueil post-obligatoires dans le canton de Vaud* (pp. 159-170). Antipodes.
- Enriquez, E. (2015). Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèles. *Cliopsy*, 20, 145-160.
- Gala, N., & Zock, M. (2013). *Ressources Lexicales : Contenu, construction, utilisation, évaluation*. John Benjamins Publishing Company.  
<https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2771.9524>
- Goï, C., & Bruggeman, D. (2013). *L'inclusion scolaire des EANA: questions d'éthique, de politique, institutionnelle et de pratique, didactiques*. Eduscol.  
[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference\\_Goi\\_Bruggeman\\_2\\_63016.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_2_63016.pdf)
- Honneth, A. (2008). *La lutte pour la reconnaissance*. CERF.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique : Essais choisis*. EHESS.
- Jacques, M.-H. (2020). *Les transitions identitaires dans les parcours d'éducation*. Presses Universitaires de Rennes.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'Invention de soi : une théorie de l'identité*. Armand Colin.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.

- Lahire, B. (2016). L'homme pluriel. La sociologie à l'épreuve de l'individu. Dans : C. Halpern (éd.), *Identité(s): L'individu, le groupe, la société* (pp. 57-67). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.halpe.2016.01.0057>
- Lipiansky, E. M., Taboada-Leonetti, I., & Vasquez, A. (1990). Introduction à la problématique de l'identité. In C. Camilleri, J. Kasterztein, E. M. Lipianski, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, & A. Vasquez (Ed.), *Stratégies identitaires* (pp. 7-26). Presses Universitaires de France.
- Meirieu, P. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Éditions Sociales Françaises.
- Métraux, J. (2007). Nourrir la reconnaissance mutuelle. *Le Journal des psychologues*, 252, 57-61. <https://doi.org/10.3917/jdp.252.0057>
- Métraux, J.-C. (2011). *La migration comme métaphore*. La Dispute.
- Métraux, J.-C. (2012). Précarité et accueil, frères-ennemis. Dans : C. Durussel, E. Corbaz, E. Raimondi, & M. Schaller (Eds), *Pages d'accueil : Vingt ans de classes d'accueil post-obligatoires dans le canton de Vaud* (pp. 119-125). Antipodes.
- Passeron, J.-C. (1990). Biographies, flux, trajectoires. *Revue Française de Sociologie*, 31(1), 3-22. <https://doi.org/10.2307/3321486>
- Py, B., & Gajo, L. (2013). Bilinguisme et plurilinguisme. In Simonin, J., & Wharton, S. (Eds.), *Sociolinguistique du contact: Dictionnaire des termes et concepts*. ENS Éditions.
- Rehm, C. (2012). Vers une didactique pour les classes d'accueil. Dans : C. Durussel, E. Corbaz, E. Raimondi, & M. Schaller (Eds), *Pages d'accueil : Vingt ans de classes d'accueil post-obligatoires dans le canton de Vaud* (pp. 143-158). Antipodes.
- Rérolle, R. (2020, août 26). « D'autres vies que la mienne », d'Emmanuel Carrère : ces vies arrachées au vide. *Le Monde*. [https://www.lemonde.fr/livres/article/2009/03/20/d-autres-vies-que-la-mienne-d-emmanuel-carrere\\_1170394\\_3260.html](https://www.lemonde.fr/livres/article/2009/03/20/d-autres-vies-que-la-mienne-d-emmanuel-carrere_1170394_3260.html)

Ricœur, P. (1949). *Philosophie de la Volonté : Le Volontaire et l'Involontaire*. Collection Philosophie de l'Esprit.

Rossi, I. (2017, septembre 28). *Migrations, mondialisation et sociétés plurielles : Cycle « Ecole et migration »* [support de cours]. HEP.

Schaller, M. (2012). Identité et apprentissage : la classe d'accueil, lieu protégé. Dans : C. Durussel, E. Corbaz, E. Raimondi, & M. Schaller (Eds), *Pages d'accueil : Vingt ans de classes d'accueil post-obligatoires dans le canton de Vaud* (pp. 171-186). Antipodes.



## Annexes

---

### Annexe I. canevas d'entretien

Enseignants d'accueil : des parcours non rectilignes et orienté vers l'altérité  
**Entretien de recherche**

---

#### Informations générales

Age	Formation (quand ?).	Enfants (âges) ?	Lieu de vie
-----	----------------------	------------------	-------------

Identité professionnelle :

- Qu'enseignez-vous ? à qui ? combien de périodes hebdomadaires ? où ?
- Autres enseignement (classe régulière ou Ens spécialisé) ?
- Quel est le cadre de votre travail ?

#### Question 1

*Pouvez-vous me raconter pourquoi vous vous êtes orienté vers l'enseignement en classe d'accueil ?*

##### a. La bifurcation

- Quelles étaient vos représentations du métier à ce moment ?
- Avez-vous pensé à d'autres possibilités d'orientation professionnelle (champ des possibles) ?
- Quelles ont été les raisons, priorités et arbitrages (contraintes et opportunités) pour décider de cette orientation ?
- Qui furent les personnes qui ont joué un rôle au moment de la bifurcation et/ou dans cette orientation ?
- Vous étiez-vous imaginé dans ce job 10 ans avant?

##### b. Et avant : quel parcours ?

- Lieux de vie et jobs : changements, raison ?
- Quelle satisfaction : degré, nature ?
- Quels autres implications sociales, associatives ou loisirs ont peut-être joué un rôle ?
- Quelles langues parlez-vous ? Votre rapport aux langues a-t-il peut-être joué un rôle ?
- Quel rapport à l'école ? Votre rapport à l'école a-t-il peut-être joué un rôle à ce moment-là ?

#### Question 2

*Quelle est votre nouvelle identité professionnelle ? De quoi est-elle constituée ?*

- Comment vous définissez-vous professionnellement?
- Quelles sont les missions que vous avez reçues ? Celles que vous vous attribuez ?

- *Qui considérez-vous comme pairs ?* ou quelles sont les affinités professionnelles que vous avez construites ? et pourquoi ? ces personnes ont-elles un parcours similaire au vôtre ?
- Et socialement, comment percevez-vous votre statut face aux autres enseignants, à l'institution ?

### **Question 3**

*Aujourd'hui, quels sont les éléments de vos expériences passées que vous jugez pertinents à cet enseignement : Qu'est-ce qui vous aide, vous a préparé, outillé ?*

- Au plan social : dans le rapport aux élèves, aux familles, aux autres intervenants, à l'institution ?
- Quelles sont les compétences (soft skills) que vous avez pu transférer de vos précédents jobs ?
- Dans la constitution de votre personnalité par vos expériences antérieures ?
- Au plan didactique : socio-didactique, nature de l'enseignement ?
- A quoi n'étiez-vous pas préparé ?
- Quelle est maintenant votre représentation du métier ?

**MERCI !**

## **Annexe II. Transcriptions des entretiens**

**1. Entretien avec Agnès**

**2. Entretien avec Jean-Paul**

Note : la numérotation des pages est propre à chaque entretien.