HAUTE
ÉCOLE
PÉDAGOGIQUE
BEJUNE

Entre proximité et distance

Le rôle du tutoiement et du vouvoiement dans la relation élèves-eneigant·e·s dans différents contextes sociolinguistiques suisses

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Maeva Bocchino**
Sous la direction de : **Emile Jenny**
Delémont, mars 2026

Remerciements

Au terme de ce travail, je souhaite exprimer ma sincère gratitude à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de mon mémoire de Bachelor.

Je tiens tout d'abord à adresser un remerciement tout particulier à mon directeur de mémoire, M. Emile Jenny, pour son accompagnement précieux tout au long de ce processus. Je le remercie pour la richesse de nos échanges, sa disponibilité, ses conseils avisés ainsi que pour ses relectures attentives, qui m'ont permis de progresser et d'approfondir ma réflexion.

Je souhaite également exprimer ma gratitude aux enseignant·e·s qui ont accepté de participer à cette recherche. Leur disponibilité, leur confiance et la qualité de leurs témoignages ont été indispensables à la collecte des données. J'adresse un remerciement particulier aux enseignantes suisses alémaniques pour leur engagement et leur patience dans le cadre de ce travail.

Enfin, je remercie chaleureusement toutes les personnes qui m'ont soutenue durant cette année, tant par leurs encouragements que par leurs conseils, et qui ont contribué à mener ce projet à son aboutissement.

Résumé

Ce mémoire de Bachelor porte sur la façon dont le tutoiement et le vouvoiement influencent la relation entre élèves et enseignant·e, en considérant le contexte sociolinguistique. L'objectif est d'analyser comment le choix du mode d'adresse contribue à construire la relation pédagogique, notamment en termes de proximité, de distance et d'autorité. Ce travail s'intéresse également aux différences possibles entre les contextes francophone et germanophone.

La recherche utilise une démarche qualitative et repose sur des entretiens semi-directifs structurés menés auprès d'enseignant·e·s de différents degrés scolaires, exerçant dans des contextes francophone et germanophone. Les données recueillies ont été analysées en utilisant une méthode d'analyse de contenu thématique, ce qui a permis d'explorer et de comparer les pratiques et les représentations liées au tutoiement et au vouvoiement dans les contextes francophone et germanophone.

Ce travail cherche ainsi à éclairer un aspect de l'enseignement souvent implicite, et à fournir des éléments de réflexion sur le choix du mode d'adresse en fonction du contexte scolaire et culturel.

Mots-clés

- Vouvoiement
- Tutoiement
- Relation élèves-enseignant·e
- Différences sociolinguistiques

Liste des tableaux

Tableau 1 : Récapitulatif des entretiens réalisés
Tableau 2 : Système de codage thématique par couleurs des données d'entretien
Tableau 3 : Synthèse thématique des résultats issus des entretiens francophones
Tableau 4 : Synthèse thématique des résultats issus des entretiens germanophones
Tableau 5 : Synthèse comparative des résultats entre contextes francophone et germanophone

Liste des annexes

Annexe 1 : Guide d'entretiens
Annexe 2 : Entretien enseignant 1 (Ulysse – Enseignant francophone)
Annexe 3 : Entretien enseignante 2 (Sophie – Enseignante francophone)
Annexe 4 : Entretien enseignante 3 (Ana – Enseignante germanophone)
Annexe 5 : Entretien enseignante 4 (Amelia – Enseignante germanophone)
Annexe 6 : Entretien enseignante 5 (Yasmine – Enseignante francophone)
Annexe 7 : Entretien enseignante 6 (Elsa – Enseignante germanophone)

Sommaire

Remerciements ..... **i**
Résumé ..... **ii**
Liste des tableaux ..... **iii**
Liste des annexes ..... **iii**
Sommaire **2**
Introduction **1**
1. Problématique **2**
1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche **2**
1.2. État des connaissances théoriques **3**
1.3. Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche **11**
2. Méthodologie **14**
2.1. Fondements méthodologiques **14**
2.2. Nature du corpus **16**
2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données **18**
3. Présentation et interprétation des résultats **22**
3.1. Le tutoiement et le vouvoiement dans le contexte scolaire francophone **22**
3.2. Le tutoiement et le vouvoiement dans le contexte scolaire germanophone **30**
3.3. Comparaison thématique entre le contexte francophone et le contexte germanophone **36**
Conclusion **40**
Références bibliographiques **42**
Annexes **I**
Annexe 1 – Guide d'entretiens I
Annexe 2 – Entretien enseignant 1 (Ulysse – Enseignant francophone) VI
Annexe 3 – Entretien enseignante 2 (Sophie – Enseignante francophone) XVIII
Annexe 4 – Entretien enseignante 3 (Ana – Enseignante germanophone) XXVII
Annexe 5 – Entretien enseignante 4 (Amelia – Enseignante germanophone) XXXV
Annexe 6 – Entretien enseignante 5 (Yasmine – Enseignante francophone) XLIV
Annexe 7 – Entretien enseignante 6 (Elsa – Enseignante germanophone) LVI

Introduction

L'usage des pronoms d'adresse occupe une place importante dans le métier d'enseignant·e, bien qu'il soit souvent régulé au second plan. Pourtant, ce choix influence directement la dynamique de l'enseignement ainsi que le climat de classe. Il apparaît dès lors essentiel d'y accorder une réflexion approfondie afin de favoriser un environnement proche au bien-être des élèves et à leur épanouissement.

Ce travail s'intéresse aux différents facteurs qui interviennent dans le choix du pronom d'adresse à l'école. Mon intérêt pour cette thématique s'est notamment développé au fil de mes expériences professionnelles, durant lesquelles j'ai observé des usages variés, en particulier selon les contextes sociolinguistiques. À travers cette recherche, mon objectif est d'identifier dans quelle mesure le choix du pronom d'adresse peut contribuer à instaurer une relation élèves-enseignant·e favorable.

Ce mémoire s'articule autour de la question de recherche suivante : *Dans quelle mesure l'emploi du tutoiement et du vouvoiement influence-t-il la relation élèves-enseignant·e ? De quelle manière le milieu sociolinguistique intervient-il dans le choix du mode d'adresse ?* L'objectif principal est de comprendre comment ces façons de s'adresser les uns aux autres influencent la qualité de la relation entre les enseignant·e·s et les élèves dans les écoles primaires. Il s'agit également d'analyser comment le contexte sociolinguistique influence ces choix, en comparant les milieux francophones et germanophones, pour mieux comprendre les pratiques et les représentations liées au tutoiement et au vouvoiement. À cela, s'ajoute une volonté d'explorer les usages réels observés sur le terrain et d'ouvrir une réflexion sur les choix à privilégier.

Le travail est divisé en trois parties principales : la problématique, la méthodologie et la présentation des résultats. La problématique met en avant les enjeux importants de cette recherche. Elle se base sur des apports théoriques afin de définir le cadre conceptuel, la question de recherche et les objectifs qui en découlent. La méthodologie décrit et explique le dispositif de recherche utilisé. Elle justifie notamment le recours à des entretiens semi-directifs. Ces entretiens permettent de recueillir les pratiques réelles ainsi que les représentations des enseignant·e·s. Enfin, la dernière partie est consacrée à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation des données recueillies. Organisée selon des axes thématiques, elle vise à mettre en évidence les éléments clés qui répondent à la problématique. Les témoignages des enseignant·e·s interrogé·e·s sont utilisés pour étayer les différents propos.

Certains passages de ce travail ont été rédigés par l'auteure puis reformulés à l'aide de l'intelligence artificielle ChatGPT, dans le but d'en améliorer la fluidité, la structure et la clarté.

1. Problématique

Cette partie comprend différentes sections se succédant et se combinant afin de décrire le fond du problème qui a suscité l'intérêt de cette recherche. Il conviendra donc d'expliquer l'origine des questionnements et des hypothèses formulées lors de la réalisation de ce travail. Pour faire suite aux lectures approfondies sur le thème abordé, un état des connaissances théoriques sera réalisé.

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

Le choix entre le tutoiement et le vouvoiement dans les classes des écoles primaires est une problématique à la fois linguistique, sociale et pédagogique qui suscite un intérêt croissant. La question du pronom d'adresse en français, *tu* ou *vous*, est, en effet, délicate, pertinente, et parfois même problématique. Elle touche à des normes linguistiques, à des pratiques culturelles profondément ancrées, mais aussi à des dimensions identitaires et relationnelles (Peeters & Ramière, 2009).

Dans le cadre scolaire, le fait de tutoyer ou vouvoyer les enseignant·e·s devient un véritable acte de communication porteur de sens. Ce qui rend la question encore plus complexe, ce sont les nombreuses variables contextuelles qui entrent en jeu notamment sur le plan régional et sociolinguistique. La langue française, réputée pour ses règles parfois déroutantes et ambiguës, impose notamment un choix entre deux formes d'adresse lorsqu'un échange s'instaure entre deux personnes : le tutoiement, associé à la familiarité, et le vouvoiement, considéré comme marque de respect ou de politesse. Ce qui rend ce choix encore plus délicat, c'est l'absence de directives réellement officielles encadrant son usage. Aucun document normatif ne précise clairement quand employer l'une ou l'autre de ces formes. Ainsi, la majorité des locuteurs et locatrices francophones ont déjà vécu ce moment d'hésitation, parfois gênant, où l'on ne sait plus quel pronom utiliser envers son interlocuteur ou interlocutrice. C'est dans cette optique que, grâce aux outils de la sociolinguistique, l'étude de la parole et des interactions permet de mieux comprendre les critères qui orientent ce choix en apparence simple, mais en réalité complexe (Le Monze, 1998).

Ce choix de thématique s'inscrit également dans un questionnement personnel, à la suite des différentes expériences issues du terrain. Pendant mes stages en milieu scolaire, j'ai été amenée à observer des usages variés du tutoiement et du vouvoiement selon les classes, les enseignant·e·s, et même les langues d'enseignement. Ces différences m'ont particulièrement fait réfléchir, surtout en ce qui concerne leur impact sur la relation avec les élèves et l'ambiance de classe. De plus, les pratiques observées en Suisse alémanique concernant le mode d'adresse ont également suscité ma curiosité et renforcé mon intérêt pour cette thématique.

1.1.1. Raison d'être de l'étude

Ce sujet, qui peut sembler anodin à première vue, est aujourd'hui au cœur de nombreuses réflexions sur les dynamiques relationnelles à l'école, tant il soulève des enjeux liés à l'autorité, à la proximité, à la politesse ou encore à l'égalité entre enseignant·e·s et élèves (Peeters & Ramière, 2009). En ce sens, on peut dire que ce thème est « à la mode », dans la mesure où il fait l'objet de débats récurrents, non seulement dans les milieux éducatifs, mais aussi dans la sphère publique et médiatique. Le pronom choisi n'est jamais neutre : il transmet des signaux forts quant à la relation entre les interlocuteur·rice·s, leur statut, leur proximité, leur degré de familiarité ou encore les rôles sociaux qu'ils occupent dans une situation donnée.

1.1.2. Présentation du problème

Dans le cadre scolaire, ce choix influence non seulement la relation pédagogique, mais aussi la manière dont l'autorité est perçue, négociée et construite dans la classe. Ce choix peut varier selon les habitudes institutionnelles, les préférences individuelles, ou encore selon les représentations que les enseignant·e·s et les élèves ont de la distance ou de la proximité relationnelle souhaitée (Peeters & Ramière, 2009).

En Suisse, par exemple, les pratiques peuvent fortement différer selon qu'on enseigne en ville ou à la campagne, dans une région francophone, germanophone ou italophone. Les comparaisons interrégionales au sein de la Suisse permettent de mieux cerner l'impact du milieu sociolinguistique sur ces choix langagiers (Barrera, 2016).

Par ailleurs, il existe certainement des paramètres peu étudiés, pouvant être liés par exemple à l'histoire locale des pratiques scolaires, à l'évolution des rapports sociaux, ou encore à l'influence des langues étrangères dans les régions frontalières.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

Le choix du pronom d'allocution est, aujourd'hui plus que jamais, une affaire complexe, où s'entremêlent normes sociales, représentations identitaires et enjeux institutionnels. L'analyse sociolinguistique entreprise dans ce mémoire n'a pas la prétention de résoudre définitivement la question. Elle vise toutefois à éclairer les pratiques et à proposer une grille de lecture fondée sur des facteurs sociaux et contextuels, permettant de mieux comprendre les logiques à l'œuvre dans le choix du *tu* ou du *vous*. Cette réflexion offre ainsi un point de départ pour d'autres études et discussions sur le sujet, dans une perspective à la fois linguistique, pédagogique et interculturelle.

1.2. État des connaissances théoriques

Les chapitres qui suivent présentent les principaux repères théoriques mobilisés pour ce travail. Ils constituent la base de référence sur laquelle s'appuiera l'analyse des résultats obtenus par la suite.

1.2.1. Tutoiement

Selon le *Trésor de la langue française informatisé* (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, s.d.), le verbe tutoyer signifie « s'adresser à quelqu'un en lui disant *tu* » à la suite d'une « connaissance intime et approfondie ». « Le tutoiement marque souvent la familiarité entre les interlocuteur·rice·s » (Dictionnaire de l'Académie française, s.d.).

À la suite de ces définitions, il est déductible que le *tu* est utilisé la plupart du temps avec des personnes qui nous sont connues et desquelles nous sommes proches (Cochand, 2009). Dans cette même perspective, Vasey (s.d.) indique qu'il est généralement admis que l'on tutoie les personnes avec lesquelles on entretient des liens étroits de parenté, d'amitié ou de camaraderie. Le *tu* est alors associé à une relation marquée par la proximité, l'intimité et l'affinité. Le tutoiement implique ainsi une moindre formalité dans les échanges, tant dans la manière de s'adresser à l'autre que dans les sujets abordés.

De plus, comme le souligne Peeters (2009 :18) « le tutoiement signale souvent – mais non pas toujours, n'en déplaise à Laroche-Bouvÿ (1989 :91) – un point de non-retour, un degré d'intimité auquel il est difficile de renoncer […]». En revanche, à part dans le cas où celui-ci est spontané, il est le plus souvent mis en place par une invitation apportée par la personne ayant un plus grand droit au vouvoiement, dû au reste de la sémantique de pouvoir d'après Brown & Gilman (1960).

1.2.2. Vouvoiement

En complément, le Trésor de la Langue Française (s.d.) définit le verbe *vouvoyer* comme un mode d'adresse employant le pronom *vous* à la place de *tu* par politesse. D'après le dictionnaire de l'académie française (s.d.), « le vouvoiement marque la distance et est utilisé en signe de politesse, de respect » (Laroche-Bouvÿ (1989 : 91), cité dans Peeters et Ramière (2009 : 18)).

De plus, il s'emploie fréquemment envers une personne plus âgée, un·e supérieur·e hiérarchique ou un individu que l'on connaît peu, car il constitue alors une forme de prudence et de retenue relationnelle (Crédeville, 2013).

Contrairement aux propos avancés par Peeters (2009) sur le point de non-retour imposé par le tutoiement, « le vouvoiement constitue un comportement moins engagé et plus facile à modifier ».

1.2.3. Tutoiement et vouvoiement dans l'histoire

Dans cette rubrique, la place du tutoiement ainsi que du vouvoiement dans l'histoire est décrite d'après l'ouvrage *Tu ou vous : l'embarras du choix* de Peeters et Ramière 2009.

L'opposition entre les pronoms *tu* et *vous* s'est installée progressivement entre les XIIe et XIVe siècles. Elle est devenue un marqueur évident des rapports de pouvoir dans la société médiévale. Le choix du pronom d'adresse utilisé dépendait surtout de la position sociale : les nobles, par exemple, tutoyaient les personnes de rang inférieur, tandis que, en retour, ceux-ci les vouvoyaient. Cette logique s'appliquait également aux classes sociales plus modestes, où les mendiants étaient tutoyés par les gens du peuple, mais leur répondaient avec le *vous*. Au sein de la famille, les parents s'adressaient à leurs enfants en utilisant le *tu*, et ces derniers répondaient en disant *vous*. Dès leur plus jeune âge, les enfants assimilaient ainsi une relation asymétrique qui représentait l'autorité.

Du XVe au XVIIe siècle, cette structure sociale reste globalement inchangée. La « sémantique du pouvoir », selon les termes de Brown et Gilman (1960), domine les usages. Toutefois, à partir du XVIIIe siècle, les idéaux d'égalité et la mobilité sociale croissante commencent à modifier ces pratiques. Selon Vasey (s.d.), une évolution historique dans l'usage du tutoiement et du vouvoiement est également observable à plus large échelle. Le tutoiement était plus courant avant le XVIe siècle dans la société française. Mais à partir de ce siècle, le *vous* s'impose progressivement. À la Renaissance, c'est le vouvoiement qui prédomine, et les gens ne tutoyaient que les domestiques. Le décret révolutionnaire de 1792, qui proposait l'usage généralisé du *tu* au détriment du *vous*, n'a pas eu d'effet durable, mais il marque un tournant symbolique. D'ailleurs, c'est sous l'influence du philosophe des Lumières que Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), qui recommande le tutoiement systématique dans la famille, que le *tu* revient dans les usages familiaux. Peu à peu, le tutoiement devient courant entre personnes partageant un même cadre de vie : camarades d'école, collègues de travail, membres d'une famille. Ce glissement révèle l'émergence d'une « sémantique de solidarité », où l'usage du

pronom n'est plus dicté seulement par la hiérarchie, mais aussi par la proximité et le sentiment d'appartenance à un même groupe. Vasey (s.d.) ajoute que l'apparition de la bourgeoisie a redonné une place centrale au vouvoiement, renforçant de nouveau la distance sociale.

Selon Crédeville, dans son étude publiée en 2013, le tutoiement était très utilisé dans les interactions sociales avant la Renaissance. Avec l'avènement de l'humanisme, le vouvoiement devient progressivement un marqueur d'une certaine distinction et de raffinement. Pendant la période révolutionnaire, un changement symbolique a lieu. En 1793, un décret a tenté d'imposer le tutoiement comme signe d'égalité entre les citoyens, même si cette mesure n'a été qu'éphémère. Au XIXe siècle, les pratiques demeurent fortement hiérarchisées. La bourgeoisie, par exemple, utilisait le vouvoiement avec ses domestiques, tout en tutoyant les travailleurs ruraux. Enfin, les événements de Mai 68 ont remis en question ces normes sociales en encourageant un usage plus large du tutoiement. Crédeville considère que les formes d'adresse constituent de véritables outils pour gérer la distance ou la proximité dans les relations sociales, le *tu* pouvant exprimer la familiarité, l'appartenance ou même une forme de domination, tandis que le *vous* maintient une certaine réserve sociale.

Dans ce contexte, le *tu* est utilisé pour indiquer une relation de familiarité ou d'intimité. En revanche, *vous* est utilisé comme forme neutre, surtout lorsque la relation est inconnue ou plus formelle. Aujourd'hui encore, le *vous* est souvent utilisé dans les situations où l'on souhaite maintenir une certaine distance ou montrer du respect, notamment en l'absence de repères partagés. Cependant, le *tu* est utilisé dans des relations plus proches dans lesquelles les individus sont à l'aise.

Brown et Gilman identifient trois types de relations dans les systèmes d'adresse : le T/T (tutoiement réciproque), le V/V (vouvoiement réciproque) et le T/V (usage asymétrique des deux pronoms). Le passage d'un système basé sur le pouvoir à un système basé sur la solidarité ne fait pas disparaître les asymétries. Cependant, les codes sociaux associés à chaque usage changent. Selon Kerbrat-Orecchioni (1992), les événements de Mai 68 marquent un tournant important. Ces événements entraînent une forme d'égalitarisme du tutoiement, remettant en question les normes établies. Le tutoiement généralisé devient un symbole de rejet de l'autorité traditionnelle, marquant le début de ce que certains appelles les « années *tu*». Cependant, cette tendance n'efface pas les logiques sociales profondes. Aujourd'hui encore, l'âge reste un critère important pour choisir le pronom. L'usage du *vous* envers les aînés, bien que symbolique, conserve une forte valeur de respect.

Enfin, choisir le bon pronom d'adresse dépend de plusieurs facteurs. L'âge, le sexe, le statut social, mais aussi l'appartenance, le cadre spatial ou la raison de l'échange influencent la manière de s'adresser à autrui (Gardner-Chloros, 1991). Le tutoiement et le vouvoiement ne sont donc pas de simples outils grammaticaux, mais des indicateurs puissants de la relation sociale entretenue et du contexte dans lequel s'inscrit la conversation. Les changements effectués au fil du temps, à la suite des évolutions de la société et de la culture montrent que ces usages sont le fruit d'une évolution constante, marquée à la fois par des ruptures symboliques et des continuités sociales.

Aujourd'hui, selon les recherches de Crédeville (2013), les changements sociaux et numériques ont un impact important sur la façon dont les jeunes perçoivent le tutoiement et le vouvoiement. Les réseaux en ligne, où les échanges sont rapides et souvent informels, favorisent l'utilisation du tutoiement, qui devient ainsi la norme. Cela influence ensuite la façon dont les individus interagissent en dehors des réseaux en ligne. Le recours décontracté au *tu* peut parfois cacher la distance entre les individus, ce qui pose des questions particulières dans le contexte scolaire. En effet, à l'école, les formes d'adresse sont importantes pour montrer le respect, la hiérarchie et le cadre éducatif. C'est dans ce contexte que s'inscrit la réflexion suivante sur les usages du tutoiement et du vouvoiement à l'école.

1.2.4. Tutoiement et vouvoiement à l'école

Même si le tutoiement semble globalement progresser dans les milieux d'affaires et dans le monde politique, il en va différemment dans le milieu scolaire. Dans les écoles, collèges et lycées, où le tutoiement des enseignant·e·s par les élèves était devenu relativement courant dans le discours quotidien des adolescents, de plus en plus de voix s'élèvent en faveur d'un retour au vouvoiement. « Finie la mode du tutoiement égalitaire sauce soixante-huitarde ! », observait Michiels (2003) dans son article intitulé *L'école voue au vous*, consacré aux pratiques d'adresse en Suisse romande. Le nombre d'établissements scolaires ayant récemment ajouté à leur code de conduite, implicite ou explicite, l'obligation pour les élèves de vouvoyer les enseignant·e·s (qui eux conservent souvent la liberté de tutoyer ou de vouvoyer) ne cesse d'augmenter. Cependant, un retour généralisé aux usages traditionnels n'est pas pour demain (Peeters, 2009).

Même si le pronom asymétrique *tu*/*vous* a été en partie atténué, il persiste dans certaines interactions inégalitaires, notamment dans la relation adulte-enfant (Béal, 2005). Dans les écoles et plus généralement, les adultes tutoient automatiquement les enfants de moins de huit ans. Les enfants, entre eux, ainsi que les adolescents, se tutoient spontanément (Halmøy, 2000). Toutefois, dès la petite enfance, les élèves apprennent le vouvoiement (Blondin & Perler, 2005). En effet, l'un des premiers systèmes sociaux enseignés aux enfants est celui de l'alternance asymétrique *tu/vous* (Planchenault, 2005) : un adulte tutoie l'enfant, mais l'enfant vouvoie l'adulte (Halmøy, 2000).

Afin de mieux comprendre les enjeux spécifiques du tutoiement et du vouvoiement en contexte scolaire, plusieurs auteur·rice·s ont analysé la manière dont ces formes d'adresse structurent la relation entre enseignant·e·s et élèves. Leurs travaux mettent en lumière des prises de position parfois divergentes, mais qui convergent toutes vers une même idée : le choix du pronom n'est jamais neutre et traduit toujours un rapport social, hiérarchique ou pédagogique.

Jean (2000) accepte à contrecœur le tutoiement unilatéral de l'enseignant·e vers l'élève, mais désapprouve fermement le tutoiement permis dans l'autre sens, qu'il considère comme « une erreur absolue ». De son côté, Weil (1983) souligne que le « *tu* à sens unique » peut être perçu comme insultant. Dans cette même perspective, Brown et Levinson (1979) affirment qu'un « tutoiement qui reçoit en retour un vouvoiement est un indice d'un certain degré de supériorité du locuteur sur l'allocutaire ». Peeters (2009) ajoute que l'asymétrie langagière signale une relation de pouvoir, de non-solidarité et d'inégalité hiérarchique ; vouvoyer quelqu'un qui nous tutoie revient à accepter cet écart de statut ou à marquer l'inadéquation du tutoiement.

Certaines approches éducatives proposent de remettre en question cette asymétrie. Ainsi, Dolto (1999), dans un article du *Nouvel Observateur*, affirme traiter les enfants d'égal à égal : lorsqu'un·e enfant la vouvoyait, elle lui répondait systématiquement par le vouvoiement, par profond respect envers lui.

Pour mieux comprendre la dynamique des formes d'adresse, Kerbat-Orecchioni (1992) invite à ne pas les considérer isolément, mais à les analyser dans un système global. Béal (2005) montre notamment que les pronoms peuvent être combinés aux titres (par exemple : *tu* + prénom, *tu* + nom de famille, *tu* + Monsieur). Ce type de combinaison se retrouve souvent dans les échanges entre jeunes enfants et adultes, notamment en contexte scolaire. Les formules de salutation sont également étroitement liées aux termes d'adresse. Il est clair que l'attribution d'un titre (Monsieur, Madame, Mademoiselle) est associée à une position de

supériorité. Aujourd'hui encore, on observe que le prénom est parfois utilisé à la place du titre pour instaurer une certaine familiarité, tandis que le maintien du *vous* permet de conserver une distance sociale, notamment dans les relations marquées par une inégalité d'âge ou de statut.

L'apprentissage du vouvoiement dès le plus jeune âge est donc fondamental. Pour Denuelle (1992), l'enfant, très tôt confronté à la vie en société, « doit saisir tous les rapports de distance et de respect vis-à-vis d'un adulte ou d'un·e autre enfant. Il apprend à vouvoyer ceux qu'il ne connaît pas, à dire « Bonjour Monsieur ou Madame » et non pas « Salut » ou « Bonjour » ». Ainsi, le vouvoiement de l'enseignant·e permettrait à l'élève de se situer par rapport à lui·elle et de distinguer plus nettement l'espace familial de l'espace scolaire » (p. 75, cité par Blondin & Perler, 2005, p. 12).

Dans cette perspective Jacques Languirand, animateur de l'émission radiophonique *Par 4 chemins,* (Radio-Canada, 1998) posait la question suivante : « Serait-il souhaitable que les jeunes apprennent à l'école à vouvoyer les adultes ». La réponse du public fut sans appel : 82% des participants répondirent par l'affirmative.

Cependant, la réalité scolaire montre des pratiques contrastées. Baret (2000) ainsi que Lyster et Reduffot (2002) ont observé un usage généralisé du tutoiement collectif au primaire. Ils supposent que cette pratique tend à diminuer à partir du secondaire, même si cela n'a pas encore été confirmé par des recherches empiriques.

Pour terminer, il convient de souligner la définition du vouvoiement apportée par le *Trésor de la Langue Française informatisé*, qui le décrit comme un moyen d'imposer sa loi et sa supériorité. Cette vision s'applique particulièrement bien au contexte scolaire, où les enseignant·e·s tutoient souvent les élèves qui, en retour, doivent les vouvoyer. Cette logique peut également être rapprochée de la réflexion de Halmøy (2002) sur le tutoiement condescendant ou paternaliste, dans lequel les petits enfants, tout comme les animaux, sont spontanément tutoyés par les adultes.

1.2.5. Relation élèves-enseignant·e

Selon Coulon et Minoli (1999), toute relation entre deux individus implique l'établissement d'une certaine distance, laquelle peut se manifester à travers le langage, les gestes et les attitudes. À l'école, cette distance est particulièrement marquée, l'enseignant·e occupant une position spécifique de médiateur entre le savoir et les élèves. Toutefois, comme le souligne Kerbrat-Orecchioni (1992), les règles qui régissent les marqueurs de distance et d'intimité ne relèvent pas d'un code strict : elles sont floues, variables et ne sont automatiquement pas déterminées par la situation de communication. Ainsi, selon Coulon et Minoli (1999), tous les marqueurs relationnels, tels que les pronoms d'adresse, les appellations, les contacts corporels et les actes de langage, font l'objet d'une négociation entre les locuteur·rice·s pour établir la « bonne distance » adaptée à l'état de la relation. Dès lors, le choix du pronom n'est pas le seul indicateur de proximité ou de distance : l'environnement global de la relation joue également un rôle important.

Dans cette dynamique, il paraît essentiel de rappeler l'importance de la relation maître-élève, celle-ci étant au cœur de la réussite de l'enseignement. Réussir son enseignement, c'est d'abord réussir la relation pédagogique, ce qui demande réflexions, observations, efforts et temps (Langevin, 1996). La qualité de cette relation est d'autant plus cruciale que, selon Bowlby (1969), l'enfant développe un attachement fondamental envers les figures adultes qui l'entourent, ces liens représentant pour lui·elle une base de sécurité et de protection.

Dans le contexte scolaire, Barbey-Mintz (2015) précise que l'enseignant·e représente une figure d'attachement « secondaire » pour l'enfant. Si, en premier lieu, l'enfant construit ses liens d'attachement avec une figure primaire, généralement la mère, il est ensuite capable de développer d'autres relations, hiérarchisées selon les degrés d'attachement et d'interaction, dans lesquelles l'enseignant·e prend une place importante.

Cette relation enseignant·e-élève exerce une influence déterminante sur les enfants. Selon Gueguen (2015), lorsque cette relation est de qualité, elle a des effets positifs tant sur la réussite scolaire que sur la santé mentale des élèves. Aujourd'hui, à travers l'évolution des courants pédagogiques modernes, les enseignant·e·s sont également plus attentifs aux besoins émotionnels, aux sentiments et aux personnalités diverses de leurs élèves, comme le souligne Espinosa (2003).

Enfin, il convient de rappeler que le système relationnel n'est pas figé. Comme toute relation interpersonnelle, il reste soumis à des ajustements constants. Selon Loiseau (2003), les caractéristiques propres à chaque interlocuteur·rice influencent les comportements adoptés, amenant ainsi des formes individualisées de relation.

1.2.6. La relation élèves-enseignant·e en lien avec le tutoiement et le vouvoiement

Tout d'abord, la distance relationnelle peut être instaurée par le langage, notamment par l'emploi de pronoms *tu* et *vous* (Cochand, 2009). Vasey (s.d.) nous informe qu'avant Mai 68, l'usage du vouvoiement était très présent dans les écoles. Après cette période, l'enseignement évolue : les relations entre enseignant·e·s et élèves deviennent moins formelles. L'apprenant n'est plus perçu comme une « tête vide » à remplir par l'autorité du maître, mais comme un acteur du processus d'apprentissage. Kerbrat-Orecchioni (1992) souligne qu'à partir de ce moment, la relation élèves-enseignant·e se déformalise, amenant de nombreux enseignant·e·s à autoriser l'usage du *tu* ainsi que l'appel par le prénom.

Aujourd'hui, les enseignant·e·s disposent d'une certaine liberté dans le choix du pronom utilisé afin de se sentir à l'aise et respecté·e·s. Ce choix relève donc d'une appréciation individuelle. Comme le rappelle Loiseau (2003), le problème du mode d'adresse touche aux questions du statut de l'enseignant·e, de sa place dans la classe et de sa méthodologie.

Pour favoriser un rapprochement, Loiseau (2003) estime qu'il serait pertinent de privilégier un passage progressif du vouvoiement au tutoiement mutuel. L'utilisation du tutoiement ou du vouvoiement, ainsi que le recours au prénom, au nom de famille ou aux titres, montrent clairement les statuts de chacun et la nature de la relation entre les individus. Selon Coulon (2009), il est très important d'avoir une relation de proximité avec les élèves, et cela se traduit souvent par un tutoiement mutuel entre l'enseignant·e et les élèves. D'après elle, le fait d'utiliser le *tu* n'empêche pas d'exercer une certaine autorité sur les élèves. Cependant, compte tenu de l'évolution du comportement des élèves, Coulon se demande s'il ne serait pas préférable de revenir au vouvoiement pour établir clairement les règles d'interaction dès le début et limiter ainsi les tentatives de négociation.

Dhoquois (1992) souligne l'importance de l'usage du *vous* pour maintenir des relations respectueuses et courtoises. Selon lui, le *vous* peut aider à limiter les comportements impolis. Guilbert (2001) partage cette idée en mettant en avant l'importance de reconnaître la figure d'autorité à l'école. Il donne ainsi l'exemple d'un collège à Marseille, envahi par la violence, où l'interdiction du tutoiement généralisé a permis de rétablir un climat scolaire plus favorable en rappelant aux élèves leur rôle.

En effet, comme le souligne Kerbrat-Orecchioni (1992), le tutoiement symbolise une relation de familiarité ou de solidarité, mais peut parfois être perçu comme inapproprié. D'un autre côté, utiliser le vouvoiement marque un signe de respect, bien qu'il puisse instaurer une distance entre les individus. Mension-Rigau (1992) précise que cette distance peut être bénéfique, car le vouvoiement favorise une maîtrise de soi, ce que le tutoiement ne permet pas toujours en raison de la proximité qu'il implique.

Loiseau (2003) rappelle que l'égalité entre interlocuteur·rice·s ne peut être envisagée que dans un contexte de tutoiement ou de vouvoiement mutuel. En cas d'asymétrie, une hiérarchisation, acceptée ou subie, s'installe nécessairement. Peeters (2009) souligne que cette asymétrie persiste largement dans les établissements scolaires, indépendamment de l'origine sociale ou ethnique des élèves concerné·e·s.

Le type de pronom employé reflète ainsi les positions sociales des interlocuteur·rice·s (Brown & Gilman, 1960). L'usage du prénom, suivi d'un *tu* ou d'un *vous*, dépendra de la proximité affective ou hiérarchique (Loiseau, 2003). À l'inverse, l'utilisation du nom de famille seule est généralement perçue comme un signe de hiérarchisation forte. Par ailleurs, Peeters (2009) observe que les jeunes ont tendance à utiliser le tutoiement comme marque d'affection ou comme stratégie pour créer du lien affectif.

Plusieurs études corroborent l'idée que le choix du pronom varie selon le profil de l'enseignant·e. Ainsi Hughson (2005), dans une étude menée dans un lycée d'Île-de-France, montre que les élèves tendent à adopter des formes d'adresse plus respectueuse, vouvoiement symétrique ou formule asymétrique, envers les enseignant·e·s plus âgés.

Enfin, bien que la relation adulte-enfant soit généralement marquée par une asymétrie *tu/vous*, les jeunes enfants tutoient souvent leurs enseignant·e·s tout en les appelant « maîtresse ». Cette appellation hiérarchise la relation, alors que l'usage du *tu* réduit la distance symbolique, positionnant l'enseignant·e dans une fonction intermédiaire de figure d'attachement scolaire (Béal, 2005).

1.2.7. Différences sociolinguistiques

Pour commencer, Boutet et Costa (2021 :2) définissent la sociolinguistique telle qu'étant :

> (…) une conception théorique du langage attachée à la variabilité fondamentale des langues et de leurs pratiques dans les sociétés humaines, à la diversité et à la complexité des situations linguistiques qui, comme le disait Marcel Cohen […], sont toujours multilingues, que ce soit en termes de langues, dialectes, niveaux de langues, usages distincts entre les groupes sociaux.

Cette approche souligne l'importance de considérer le langage comme un phénomène social, façonné par la multiplicité des contextes et des pratiques.

Dans cette perspective, les formes d'adresse apparaissent comme un outil d'analyse particulièrement pertinent. D'après Hughson (2005), les formes d'adresse, et en particulier les pronoms utilisés, constituent un paradigme très efficace pour étudier les relations entre langue et société. En effet, les choix linguistiques opérés lors de l'interaction révèlent non seulement des rapports sociaux, mais aussi des dynamiques de pouvoir, de proximité ou de distance entre les interlocuteur·e·s.

1.2.8. Les différences sociolinguistiques en lien avec le tutoiement et le vouvoiement

Bien que des formes d'adresse existent dans toutes les langues, les systèmes employés par les locuteurs peuvent varier considérablement d'une langue à une autre (Hughson, 2005).

Selon les observations menées par Loiseau (2003) dans des centres de français langue étrangère, le choix des pronoms et des appellations chez les élèves varie en fonction de leur pays d'origine. Il précise ainsi qu'un étudiant états-unien acceptera facilement d'appeler son enseignant·e par son prénom, voire de le tutoyer, tandis qu'un étudiant coréen restera attaché à l'usage du titre « Professeurs », obligatoirement accompagné du vouvoiement. Ces différences soulignent le risque d'incompréhensions interculturelles : si chacun reste enfermé dans sa propre représentation des usages, la communication peut être entravée.

En effet, comme le rappelle également Hughson (2005), le système d'adresse constitue un outil grammatical utilisé dans toutes les langues pour situer les individus socialement. Les formes langagières choisies révèlent ainsi la nature de la relation entre les interlocuteur·rice·s.

Le choix du *tu* et *vous* repose largement sur des habitudes culturelles et varie selon le contexte et les personnes avec lesquelles on interagit (Denuelle, 1992). Il existe une nette différence entre les langues ne proposant qu'un seul pronom d'adresse, comme l'anglais (*you*), et celles qui imposent un choix entre deux formes, comme le français avec *tu* et *vous*. Dans ce dernier cas, d'autres indices tels que l'usage du titre, du nom de famille ou du prénom aident à interpréter l'intention relationnelle sous-jacente (Béal, 2005).

De plus, l'usage d'un pronom neutre tel que *you* en anglais permet de maintenir volontairement une certaine ambiguïté dans la relation et d'éviter de marquer explicitement une hiérarchie entre les interlocuteur·rice·s (Loiseau, 2003).

Ainsi, pour les apprenant·e·s du français, l'emploi des pronoms d'adresse peut devenir problématique, en particulier lorsqu'ils n'ont pas été sensibilisé·e·s aux différences de codification entre leur langue maternelle et le français. Ceux dont la langue d'origine ne dispose que d'un seul pronom d'adresse, comme l'anglais ou le norvégien, rencontrent souvent des difficultés à manier correctement *tu* et *vous* (Halmøy, 2000). Lyster (1994) souligne que la principale difficulté pour ces interlocuteur·rice·s non-natif·ve·s réside dans l'évaluation fine des relations sociales afin de choisir le pronom adéquat.

Cette diversité linguistique s'observe également dans d'autres langues européennes, comme l'allemand, dont le système d'adresse a connu une évolution particulière. Historiquement, plusieurs formes de politesse ont coexisté, certaines issues du recours à des titres honorifiques devenus progressivement de nouveaux pronoms (Aalberse, 2004b). Aujourd'hui, l'allemand repose principalement sur l'opposition entre *du* et *Sie*, ce dernier étant un pronom de politesse totalement grammaticalisé. Comme le souligne H. J. Simon (2003, cité par Aalberse, 2004b), *Sie* s'est détaché de ses origines pronominales pour devenir une forme autonome, dotée de règles syntaxiques propres. Une caractéristique notable de ce système est son fonctionnement dit "à cliquet" : dès lors que les interlocuteur·rice·s adoptent le *du*, il n'est plus possible de revenir au *Sie*, ce qui confère au choix pronominal une forte valeur symbolique dans la gestion de la distance relationnelle. Par ailleurs, l'histoire de l'allemand montre que les formes de politesse anciennes disparaissent lorsqu'elles sont concurrencées par de nouvelles, rendant le système particulièrement sensible aux évolutions sociales (Aalberse, 2004b). Ce cas illustre la manière dont certaines langues développent des systèmes d'adresse très stables, alors que d'autres, qualifiées de "langues à système pragmatique", autorisent davantage de variation contextuelle dans l'usage des pronoms.

Enfin, il est essentiel de rappeler que la politesse ne peut se réduire simplement au choix entre tutoiement et vouvoiement : ces usages sont intimement liés aux cultures respectives des peuples (Halmøy, 2000).

1.2.9. Les différences sociolinguistiques en lien avec le tutoiement et le vouvoiement à l'école

Comme évoqué précédemment, l'emploi des pronoms d'adresse varie d'une langue et d'une culture à l'autre. La notion de forme de politesse n'est, en effet, pas universelle : elle est absente de certaines sociétés. Ainsi, les élèves issus de langues étrangères ne possèdent pas nécessairement la connaissance du vouvoiement en français. Lorsque les familles ne sont pas en mesure d'enseigner cette forme de politesse à leurs enfants, il devient alors de la responsabilité de l'école de le faire. Si cet apprentissage n'est pas pris en charge, les élèves, habitués au tutoiement spontané, risquent d'être incapables plus tard d'adopter le vouvoiement lorsque le contexte l'exige (Lecherbonnier, 1994).

Par ailleurs, comme le souligne Loiseau (2003), les apprenants arrivent en classe avec des pratiques relationnelles issues de leur propre système social. Ce qui semble évident pour les enseignant·e·s en matière d'usages linguistiques et d'adresse ne l'est pas nécessairement pour les élèves. Dès lors, une explication des normes sociales et langagières est indispensable afin d'éviter des malentendus et de faciliter l'intégration des apprenants dans la culture scolaire francophone.

1.3. Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche

Le problème spécifique à ce travail de recherche provient, à mon avis, d'un manque de connaissances sur le sujet de l'emploi du tutoiement et du vouvoiement dans les écoles. En effet, lors de la formation pour l'enseignement primaire, les enseignant·e·s ne sont pas confronté·e·s à ce questionnement et ainsi peu d'éléments théoriques leurs sont apportés sur ce sujet. Il me paraît donc essentiel, pour ma pratique professionnelle future, de mieux connaître les éléments de réponses à ma question afin d'adapter l'usage des pronoms de conjugaison favorisant un bon climat de classe, tout en prenant en compte les caractéristiques socioculturelles de chacun.

1.3.1. Identification de la question de recherche

À la lumière des différentes lectures et des constats relevés dans la littérature, ce travail s'articule autour de la question de recherche suivante :

Dans quelle mesure l'emploi du tutoiement et du vouvoiement influence-t-il la relation élèves-enseignant·e ? De quelle manière le milieu sociolinguistique intervient-il dans le choix du mode d'adresse ?

En effet, je m'interroge : si l'enseignant·e autorise ses élèves à le·la tutoyer, cela pourrait-il réduire la distance relationnelle entre eux ? Comme le souligne Vasey (s.d.), l'emploi du tutoiement tend à rendre la communication ainsi que les sujets de discussion moins formels. De cette observation découle une seconde interrogation : un·e élève qui tutoie son enseignant·e éprouverait-il·elle davantage de facilité à lui confier ses difficultés scolaires ou personnelles, en raison d'une relation perçue comme plus accessible et ouverte ? En d'autres termes, le tutoiement pourrait-il favoriser l'instauration d'une relation de confiance plus forte que le vouvoiement ?

Cependant, il est important de noter que Vasey (s.d) affirme également que le tutoiement favorise des relations d'amitié ou de camaraderie. Dès lors, une autre question émerge : le fait de tutoyer son enseignant·e ne risque-t-il pas, pour l'élève, d'entraîner une confusion des rôles, en le percevant davantage comme un « ami » que comme une figure d'autorité, ce qui pourrait mener à une perte de respect et d'autorité de l'enseignant·e ?

Enfin, Hughson (2005) souligne que le choix des pronoms d'adresse peut varier de manière significative selon les contextes sociolinguistiques. Dès lors, une question se pose : dans quelle mesure le milieu sociolinguistique influence-t-il le choix du pronom employé ?
Ces interrogations sont particulièrement pertinentes pour moi en tant que future enseignante. Le choix du mode d'adresse à instaurer dans ma future classe devra être réfléchi avec soin. Il sera également nécessaire de comprendre les facteurs influençant le mode d'adresse choisi par les élèves, notamment leur âge ou leur origine, afin de déterminer si le tutoiement doit être interprété comme un signe de proximité naturelle ou, au contraire, comme un manque de respect. Une telle compréhension permettrait d'ajuster la distance relationnelle de manière à favoriser un climat propice aux apprentissages tout en maintenant la reconnaissance de l'autorité nécessaire au bon fonctionnement de la classe.

Dans ce contexte, mes objectifs de recherche sont les suivants :

- Comprendre comment l'emploi du tutoiement et du vouvoiement influence la qualité de la relation entre les élèves et les enseignant·e·s dans les écoles primaires.
- Étudier dans quelle mesure le contexte sociolinguistique (francophone vs germanophone) influence les pratiques et les représentations liées à l'utilisation du tutoiement et du vouvoiement dans les écoles primaires.
- Explorer les pratiques réelles d'utilisation du tutoiement et du vouvoiement en menant des entretiens semi-directifs avec des enseignant·e·s.
- Fournir des éléments de réflexion aux futur·e·s enseignant·e·s sur le choix du mode d'adresse à privilégier en fonction des contextes scolaires et culturels.

Ainsi, ces éléments justifient l'importance d'étudier en profondeur ce phénomène pour mieux comprendre les mécanismes qui guident les pratiques d'adresse à l'école et pour éclairer les enjeux éducatifs, relationnels et sociolinguistiques qui en découlent.

1.3.2. Objectifs (ou hypothèses) de recherche

Lors de la formulation du thème et de la question de recherche de ce travail, plusieurs objectifs ont d'abord émergé, puis quatre hypothèses en ont découlé.

En tant que future enseignante, ou du moins en tant que personne souhaitant travailler avec des enfants, je suis convaincue qu'il est fondamental de s'informer sur les pronoms d'adresses à privilégier dans le contexte scolaire. En effet, ce travail a pour objectif premier de m'en apprendre davantage sur l'influence du pronom d'adresse utilisé et plus particulièrement sur son impact dans la relation élèves-enseignant·e.

Les hypothèses que je formule en complément à cette question de recherche sont basées à la fois sur mes expériences personnelles, mais aussi sur des lectures effectuées traitant le sujet du pronom d'adresse.

Je m'attends à ce que l'usage du vouvoiement soit perçu comme une forme de distance relationnelle entre enseignant·e et élèves. Intuitivement, il me semble que cette manière de s'adresser aux élèves renforce la hiérarchie déjà présente dans le cadre scolaire et peut donner une coloration plus formelle ou autoritaire à la relation. À l'inverse, je suppose que le tutoiement pourrait favoriser un climat plus détendu et familier. D'après mon expérience et

mes observations, il m'apparaît comme une manière d'interagir plus naturelle avec les enfants, susceptible d'encourager la confiance, la spontanéité et le bien-être au sein de la classe.

Je fais également l'hypothèse que les enseignant·e·s ont des pratiques et des représentations différentes selon le contexte sociolinguistique. Je tends à penser que le tutoiement est davantage utilisé en Suisse romande. En revanche, dans la partie Suisse alémanique, le vouvoiement semble introduit plus tôt et maintenu de manière plus continue. Mon passage en pratique professionnelle dans une école alémanique a renforcé ce ressenti.

Enfin, j'anticipe que le choix du pronom d'adresse n'est qu'un élément parmi d'autres dans la qualité de la relation pédagogique. Je considère qu'un·e enseignant·e qui utilise le vouvoiement, même de manière asymétrique, peut très bien entretenir une relation positive avec ses élèves. La dynamique relationnelle dépend probablement d'une combinaison de facteurs sociaux, affectifs et pédagogiques dépassant le seul pronom choisi.

La partie qui suit présente le dispositif méthodologique déployé pour tenter de répondre à ma question de recherche et de vérifier mes hypothèses.

2. Méthodologie

Ce second chapitre présente la méthodologie retenue pour ce travail. Les fondements méthodologiques de ma recherche qualitative y sont exposés en précisant l'approche et la démarche retenues pour répondre à la question de recherche. Seront ensuite décrits la nature du corpus, les moyens de collecte des données, la procédure suivie ainsi que l'échantillon étudié. Enfin, les méthodes et techniques d'analyse utilisées pour le traitement des données seront présentées. Cette partie méthodologique vise à présenter et à justifier les choix effectués tout au long du processus de recherche et à assurer la cohérence entre les objectifs, la démarche et l'analyse de résultats.

2.1. Fondements méthodologiques

Ce premier sous-chapitre méthodologique débute par la présentation de l'approche retenue ainsi que la justification de ce choix.

2.1.1. Type de recherche

Deux approches principales peuvent généralement être envisagées dans le cadre d'une recherche empirique : la recherche quantitative et la recherche qualitative.

La recherche quantitative cherche à découvrir des relations ou des régularités entre différents phénomènes. Elle consiste à collecter et à analyser des données chiffrées en utilisant des méthodes statistiques. Cela permet d'obtenir des résultats précis qui peuvent souvent s'appliquer à une large population, grâce à la participation d'un grand nombre de personnes. La recherche quantitative repose sur des hypothèses préalablement établies et cherche à les vérifier de manière objective et comparable. Cependant, bien qu'elle offre un haut degré de réalisme et de précision, elle demande un échantillon important et un temps considérable pour collecter et traiter les données.

À l'inverse, la recherche qualitative a pour but de comprendre un phénomène en profondeur, plutôt que de simplement le mesurer. Elle cherche à découvrir la signification des comportements, des discours et des expériences des individus. Pour ce faire, la recherche qualitative analyse des données non chiffrées comme les mots, les images et les observations (Miles & Huberman, 2003). Cette approche permet de découvrir la diversité des points de vue et la richesse des contextes. Elle complète la recherche quantitative en mettant en lumière la subjectivité et la complexité des situations humaines. La recherche qualitative aide ainsi à mieux comprendre les comportements, les discours et les expériences des individus.

Pour ce travail, l'approche qualitative a été retenue, celle-ci étant considérée comme la plus appropriée pour une recherche visant à explorer et à comprendre des comportements observables en contexte naturel. Comme le souligne Poisson (1983), la chercheuse ou le chercheur adepte de cette approche « tente plutôt de saisir la réalité telle que la vivent les sujets avec lesquels il est en contact ; il s'efforce de comprendre la réalité en essayant de pénétrer à l'intérieur de l'univers observé » (p.371).

Dans cette perspective, je m'intéresse à un phénomène spécifique : l'influence de l'emploi du tutoiement et du vouvoiement sur la relation entre élèves et enseignant·e·s, ainsi qu'à l'impact du contexte sociolinguistique sur ces usages. Mon objectif est d'analyser ces pratiques à partir de perceptions et des expériences d'un petit nombre d'acteur·rice·s du terrain, plutôt que de chercher à les quantifier. Cette démarche me permettra d'atteindre une compréhension approfondie du phénomène étudié et de répondre à ma question de recherche.

2.1.2. Type d'approche

Pour mener une recherche, différentes approches méthodologiques peuvent être envisagées. Ce choix peut être fait entre l'approche inductive, l'approche déductive ou encore l'approche hypothético-déductive. Chaque approche a sa manière propre de combiner la théorie, les hypothèses et les observations recueillies sur le terrain.

L'approche inductive est une méthode qui commence par des observations concrètes ou des faits spécifiques. Elle permet de construire progressivement une connaissance plus large, une hypothèse ou un modèle scientifique. Cette méthode se base sur l'exploration du terrain pour faire émerger des régularités ou des concepts encore inconnus au départ. L'approche inductive permet de mieux comprendre le monde qui nous entoure en partant de détails concrets pour arriver à une compréhension plus globale.

À l'inverse, l'approche déductive débute avec un cadre théorique ou des hypothèses déjà établies pour les confronter à la réalité observée. Selon Desboeufs et Miserez-Caperos (2024), elle fonctionne en allant « du général vers le particulier ». À partir d'une théorie, le ou la chercheur·euse formule des hypothèses qui seront ensuite vérifiées de manière empirique. Dans cette perspective, on parle également d'une démarche de vérification, puisque l'objectif de la recherche est de valider un modèle existant.

Enfin, l'approche hypothético-déductive est le choix retenu pour ce travail. Elle combine les principes des démarches inductives et déductives. Tout d'abord, cette approche consiste à formuler des hypothèses à partir d'un cadre conceptuel préétabli. Ensuite, l'approche hypothético-déductive confronte ces hypothèses aux observations recueillies lors de la collecte de données. Elle permet alors de confirmer les hypothèses, de les infirmer ou de les nuancer à la lumière des résultats obtenus. Elle offre ainsi une structure de réflexion rigoureuse. En même temps, cette approche laisse place à l'émergence de nouvelles pistes d'interprétation.

Dans le cadre de cette recherche, cette approche hypothético-déductive a été privilégiée, car elle permet de vérifier les hypothèses relatives à l'influence du tutoiement et du vouvoiement sur la relation entre élèves et enseignant·e·s, ainsi qu'au rôle du contexte sociolinguistique dans le choix du mode d'adresse, tout en favorisant la découverte d'éléments nouveaux issus de l'analyse du terrain.

2.1.3. Type de démarche et enjeu de la recherche

Selon Marshall et Rossman (1995), il existe cinq finalités distinctes dans une recherche scientifique. Ces finalités peuvent être à visée exploratoire, explicative, descriptive/compréhensive, prédictive ou encore d'ingénierie/intervention.

Dans le cadre de ce travail, la démarche adoptée est à la fois exploratoire et descriptive. Elle vise d'une part, à décrire de manière factuelle les expériences et les perceptions vécues par les personnes concernées, et, d'autre part, à explorer un phénomène encore peu étudié dans le contexte spécifique de l'école primaire : l'influence du tutoiement et du vouvoiement sur la relation entre élèves et enseignant·e·s ainsi que l'impact du contexte sociolinguistique dans le choix effectué.

Par ailleurs, Van der Maren (2003) identifie plusieurs enjeux associés à la recherche scientifique. Il y a l'enjeu pragmatique, qui cherche à résoudre des problèmes ou à remédier à des dysfonctionnements observés au sein d'une institution ou chez les individus. L'enjeu nomothétique est différent, car il cherche à formuler des lois, des principes généraux ou des théories explicatives. Il mentionne également l'enjeu ontogénique, qui concerne le

perfectionnement du praticien, notamment le développement de ses compétences et de ses habiletés professionnelles. Enfin, il évoque l'enjeu politique, qui vise à légitimer ou à mettre en œuvre un projet de transformation, par exemple pour modifier certaines pratiques éducatives.

Ainsi, cette recherche s'inscrit dans une finalité exploratoire et descriptive. Elle cherche à répondre à un enjeu ontogénique en étudiant un phénomène pour mieux le comprendre. Cela permet de nourrir la réflexion professionnelle et d'améliorer la pratique future de l'auteure dans sa posture d'enseignante.

2.2. Nature du corpus

Ce deuxième chapitre est consacré à la présentation du type de données recueillies sur le terrain. Dans un premier temps, les outils et dispositifs employés pour rassembler les informations nécessaires y sont exposés. Dans un second temps, le déroulement concret de la collecte des données y est détaillé, avant que ne soit présentée la description des principales caractéristiques de l'échantillon sélectionné au sein de la population étudiée.

2.2.1. Récolte de données

Dans ce premier sous-chapitre, le moyen de collecte des données retenu pour cette recherche est présenté. L'entretien de recherche, également appelé entrevue ou interview, a été choisi afin de permettre la collecte d'informations riches et nuancées. Ce dispositif permet de produire un discours, de révéler le réseau d'idées propres à chaque participant·e et de faire émerger une vision subjective du sujet de recherche. Chaque entretien constitue une rencontre unique entre le ou la chercheur·euse et l'interviewé·e, marquée par un échange interpersonnel intense.

Le recours à l'entretien semi-directif s'est présenté comme le choix le plus pertinent parmi les différentes formes existantes. Ce type d'entretien offre à la fois un cadre structuré, grâce à un guide d'entretien préalablement élaboré, et une liberté d'expression pour les participant·e·s. L'enquêteur·rice peut ainsi orienter la discussion tout en permettant à l'interviewé·e d'aborder librement les aspects qu'il ou elle juge importants. Comme le soulignent Chevalier et Meyer (2018), « l'entretien n'est ni une conversation amicale, ni une discussion, ni un interrogatoire, ni une interview journalistique, ni une confession. Il s'agit d'une méthode de recueil des données inscrite dans une démarche planifiée, visant à comprendre ce qui passe pour l'autre » (p.109).

De même, Blanchet et Gotam (1992) précisent que l'entretien a pour objectif de favoriser « la production d'un discours linéaire de l'interviewé sur un thème défini dans le cadre d'une recherche *»* (p.84-85). Il permet ainsi d'explorer des éléments tels que les croyances, les valeurs, les représentations sociales, les pratiques ou encore les expériences vécues. L'entretien semi-directif, que Savoie-Zajc (2010) décrit comme *semi-structuré ou centré*, repose sur des questions planifiées à l'avance, tout en laissant la possibilité à la personne interrogée d'aborder d'autres aspects du sujet dans l'ordre qui lui convient. Ce mode d'investigation combine des moments plus directifs et d'autres non-directifs, selon la dynamique de l'échange.

Cette méthode a été choisie, car elle permet d'obtenir des données détaillées et de qualité, qui proviennent directement des discours des enseignant·e·s, sans qu'il soit nécessaire de recourir à des observations complémentaires. Les propos recueillis sont suffisants pour répondre à la question de recherche, tout en offrant une compréhension approfondie des perceptions et des pratiques liées à l'utilisation du tutoiement et du vouvoiement.

2.2.2. Procédure et protocole de recherche

Cette partie explique comment la prise de contact avec les participant·e·s a été effectuée ainsi que les étapes de préparation des entretiens.

Dans un premier temps, des établissements scolaires situés dans différents contextes francophones et germanophones ont été identifiés. La recherche des participant·e·s s'est poursuivie par des prises de contact directes auprès d'enseignant·e·s exerçant dans différents contextes scolaires, en leur présentant brièvement les objectifs de mon travail ainsi que les modalités de participation. Les entretiens ont ensuite été organisés en tenant compte des disponibilités des enseignant·e·s volontaires en présentiel ou par téléphone.

Pour que les entretiens soient bien organisés et faciles à suivre, un guide d'entretien a été créé. Ce guide est composé de plusieurs thèmes principaux, qui sont eux-mêmes divisés en sous-thèmes. Ces sous-thèmes servant de fil conducteur à la discussion. Les thèmes principaux abordés sont les informations personnelles, le mode d'adresse et la justification, les représentations et les valeurs, le contexte sociolinguistique et la clôture.

Les entretiens incluant également des enseignant·e·s germanophones, les questions ont été traduites et préparées en allemand afin de permettre aux participant·e·s de s'exprimer dans la langue dans laquelle ils·elles se sentent le plus à l'aise, notamment pour ceux·celles qui ne maîtrisent pas ou préfèrent ne pas utiliser le français.

Les entretiens ont eu lieu dans les salles de classes des enseignant·e·s, en dehors des heures de cours. Cela a permis de créer un climat serin et propice à la conversation. Toutefois, certains entretiens ont également été réalisés par téléphone, principalement en raison des contraintes de disponibilité et de distance. Dans tous les cas, les entretiens ont été enregistrés avec l'accord des participant·e·s. Cela a permis de retranscrire exactement les propos. Une attention particulière a été portée à créer des conditions favorables à une expression libre et authentique des participant·e·s.

Un tableau récapitulatif présentant les différents entretiens réalisés, avec les dates et les participant·e·s concerné·e·s, est disponible ci-dessous :

Tableau 1 – Récapitulatif des entretiens réalisés

Dates	Enseignants (Noms d'emprunts)	Langue d'enseignement actuelle	Degré d'enseignement actuel
15.01.26	Ulysse	Français	7-8H
16.01.26	Sophie	Français	1-4H
20.01.26	Ana	Allemand	5-6H
22.01.26	Amelia	Allemand	5-6H
23.01.26	Yasmine	Français	1-2H
10.02.26	Elsa	Allemand	7-8H

2.2.3. Échantillonnage

La population sélectionnée pour les entretiens se compose donc de plusieurs enseignant·e·s exerçant dans des contextes variés : tant en milieu francophone que germanophone. Les participant·e·s enseignent à différents degrés scolaires et sont issu·e·s de plusieurs établissements situés dans le canton de Berne pour les enseignant·e·s francophones et dans le canton d'Argovie pour les enseignantes germanophones.

L'échantillon est formé de six enseignant·e·s : trois enseignant·e·s issu·e·s du contexte francophone, notamment Ulysse, Sophie et Yasmine, et trois enseignantes provenant du contexte germanophone, à savoir Ana, Elsa et Amelia. Les prénoms utilisés dans ce travail sont des prénoms d'emprunts pour assurer l'anonymat des participant·e·s.

Ce choix d'échantillon a pour but de mieux comprendre les pratiques à travers différents degrés scolaires, afin d'examiner dans quelle mesure le mode d'adresse, tutoiement ou vouvoiement, évolue en fonction du niveau d'enseignement. De plus, l'intégration des enseignant·e·s issu·e·s de contextes sociolinguistiques variés permet d'analyser l'influence de ces derniers sur les pratiques observées. Cette approche comparative entre les milieux francophone et germanophone permet d'identifier les représentations et les usages des pronoms d'adresse en milieu scolaire en lien avec le contexte sociolinguistique.

2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

Après avoir présenté et détaillé les démarches de recherche, cette section expose la manière dont les données recueillies seront exploitées et interprétées. Il s'agira de décrire les étapes, les raisonnements ainsi que les principes guidant le processus d'analyse. Concrètement, cette analyse repose sur la présentation, l'illustration et la mise en perspective des informations obtenues lors du travail de terrain.

2.3.1. Transcription

Chaque entretien a été intégralement retranscrit à la suite de plusieurs écoutes attentives, à l'exception des échanges d'accueil et de conclusion. Les éléments de communication non-verbaux (tels que les rires ou les hésitations) ainsi que les tics langagiers ont été volontairement supprimés, puisqu'ils ne présentent pas de pertinence particulière pour cette recherche. De plus, les réactions de ma part non essentielles à la compréhension des propos (telles que « ok », « d'accord », etc.) ont également été supprimées afin d'alléger et de raccourcir les transcriptions. Toutefois, lorsque ces éléments avaient une valeur interprétative, par exemple s'ils traduisent une émotion, une hésitation significative ou une nuance de sens utile à l'analyse, ils ont été conservés et signalés entre crochets dans la transcription. Les gestes physiques jugés pertinents pour la compréhension des propos ont également été intégrés et indiqués entre crochets. De même les éventuelles fautes de langue ont été corrigées afin de garantir une lecture claire et fluide des transcriptions. Par ailleurs, les discours indirects des participant·e·s ont été systématiquement signalés entre guillemets afin d'être distingués clairement.

De plus, afin de préserver l'anonymat des participant·e·s, les noms de villages et/ou villes mentionnés lors des entretiens ont été retirés et indiqués entre crochets. De la même manière, les prénoms ont été supprimés et remplacés par des indications entre crochets afin de garantir l'anonymat. En revanche, les noms de cantons ont été conservés, car ils permettent d'apporter des éléments de compréhension importants en lien avec le contexte sociolinguistique et contribuent à l'interprétation des résultats ainsi qu'à la formulation de la conclusion. Il est également à noter que les degrés scolaires suisses-allemands ne correspondent pas

directement à ceux du contexte romand : par exemple, la « dritte Klasse », en Suisse alémanique, correspond à une 5H en Suisse romande.

Enfin, certaines parties des entretiens jugées moins pertinentes pour l'analyse, comme la discussion relative au choix du thème de recherche, ont été supprimées. Cela a été fait afin d'éviter un allongement excessif des transcriptions. Les parties supprimées sont indiquées entre crochets et renvoient à la partie introduction du travail pour plus de détails.

2.3.2. Traitement des données

Le traitement des données repose sur l'application de plusieurs procédés techniques et méthodes d'analyse complémentaires. Le guide d'entretien, élaboré sous format numérique, prendra la forme d'un tableau regroupant l'ensemble des questions posées ainsi que les réponses obtenues. Au cours des entretiens, les éléments jugés significatifs seront immédiatement mis en évidence en gras afin d'en faciliter l'identification lors des premières relectures.

Cette première étape de traitement sera réalisée à l'aide de l'ordinateur, dans un souci de rapidité et de précision. Par la suite, les documents seront imprimés afin de permettre un travail d'annotation manuelle : les passages clé seront surlignés à l'aide de codes couleurs distincts, permettant de regrouper les informations selon les thématiques récurrentes ou émergentes. Chaque couleur a été attribuée à un sous-thème spécifique de l'analyse des résultats, et ce, pour les contextes francophone et germanophone de la manière suivante :

Tableau 2 – Système de codage thématique par couleurs des données d'entretien

Thèmes analysés	Couleurs attribuées
Vouvoiement comme marqueur institutionnel	Jaune
Tutoiement et proximité relationnelle	Rouge
Autorité et gestion de classe	Vert
Âge et degré scolaire	Bleu
Contexte sociolinguistique et culturel	Rose
Habitudes professionnelles et normes d'établissement	Orange
Importance symbolique	Violet

Ce système de codage visuel a permis de repérer rapidement les récurrences thématiques au sein des entretiens et de faciliter la mise en relation des données entre les deux contextes. Dans un premier temps, la masse de données recueillies nécessitera une phase d'imprégnation, au cours de laquelle les entretiens seront relus et réécoutés attentivement pour en saisir toute la richesse.

Une fois cette étape d'appropriation terminée, les données seront regroupées par thèmes en utilisant des codes couleur. Ensuite, elles feront l'objet d'une analyse plus approfondie dans laquelle les réponses seront comparées entre elles afin d'identifier les points communs, les différences et les nuances importantes. Cette analyse permettra d'établir des liens entre les

résultats empiriques, les objectifs de recherche et les hypothèses initiales, tout en les comparant avec le cadre théorique et les références issues de la littérature scientifique.

2.3.3. Méthodes et analyse

L'objectif de ce travail n'est en aucun cas d'évaluer ou de porter un jugement sur les pratiques des enseignant·e·s interrogé·e·s.

Comme le rappelle Sabourin (2009), l'analyse de contenu constitue une méthode essentielle en recherche sociale. Elle permet d'explorer la dimension symbolique des comportements humains. Cette approche consiste à comprendre la vie sociale à travers l'étude des productions langagières, orales ou écrites. L'idée est que toute expression humaine est porteuse de sens. L'analyse de contenu se base sur le principe que le langage laisse des « traces » des représentations, des idéologies ou des significations que les individus donnent à leur réalité sociale. Pour cela, elle implique une série d'opérations systématiques permettant d'examiner, d'organiser et d'interpréter rigoureusement un corpus de documents.

Comme le souligne Dépelteau (2010), le rôle du chercheur ou de la chercheuse qui recourt à l'analyse de contenu est avant tout de comprendre le sens des messages recueillis avec rigueur et objectivité, et non de les juger. Dans cette perspective, l'intention est de décrire, comparer et interpréter les discours obtenus afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses formulées et, ainsi, de répondre à la question de recherche. Cette démarche vise également à proposer des pistes concrètes à l'attention des enseignant·e·s souhaitant réfléchir au mode d'adresse le plus favorable à une relation pédagogique équilibrée, en tenant compte du contexte sociolinguistique de leurs élèves.

L'analyse des données permet de dégager le sens des propos recueillis et de comprendre la réalité telle qu'elle est vécue et exprimée par les différent·e·s participant·e·s. Le traitement des données désigne ici l'ensemble des opérations techniques et intellectuelles mises en œuvre pour examiner et organiser les informations collectées, de manière à répondre aux objectifs de la recherche. Dans le cadre d'une démarche qualitative, ce traitement vise à faire ressortir le sens des données et à interpréter les expériences vécues. Pour cela, deux méthodes qui se complètent sont privilégiées, telles que l'analyse thématique et l'analyse de contenu.

Avant de présenter l'approche choisie, il convient de rappeler que l'analyse thématique constitue l'une des formes les plus anciennes et les plus répandues d'analyse de contenu. Comme le souligne Sabourin (2009), cette méthode, parfois appelée analyse de contenu « classique », repose sur l'identification, le regroupement et l'organisation d'unités de sens, appelées thèmes, extraites du discours. Son principe fondamental consiste à considérer les textes comme des ensembles signifiants pouvant être décomposés en catégories homogènes et systématiques, permettant ainsi d'examiner la structure du sens qui traverse les productions verbales. Bien qu'elle présente certaines limites, notamment en raison du caractère polysémique des discours humains, l'analyse thématique demeure un outil privilégié pour repérer les régularités, les récurrences et les associations présentes dans un corpus, et ce, dans une perspective d'interprétation rigoureuse.

La méthode retenue pour ce travail repose sur une analyse de contenu à visée thématique, permettant d'identifier les régularités, les divergences et les associations de sens présentes dans le corpus. L'analyse thématique consistera à repérer les éléments récurrents dans les discours des participant·e·s, à en observer la fréquence d'apparition, l'ordre d'évocation et les liens établis entre eux. Ces correspondances permettront de dégager des relations de sens entre les différentes thématiques abordées et d'en saisira la portée.

L’analyse de contenu, quant à elle, a pour but de mettre en évidence les régularités et les variations dans les propos. Elle vise également à identifier d’éventuelles corrélations entre certains thèmes et à extraire des indicateurs pertinents qui pourraient éclairer la problématique. Cette démarche combine deux aspects. D’une part, la dimension quantitative qui prend en compte la fréquence d’apparition de certains mots, expressions ou thèmes. D’autre part, la dimension qualitative qui examine attentivement le fond du discours ainsi que sa forme. Elle prend donc en compte les nuances, hésitations et les insistances exprimées par les participant·e·s.

Enfin, les catégories d’analyse seront définies de manière déductive. Pour cela, le guide d’entretien et le cadre théorique de référence sont utilisés. Ce travail de classification permettra d’organiser le corpus de manière structurée et cohérente, tout en reflétant la richesse, la pluralité et la complexité des points de vue recueillis lors des entretiens.

3. Présentation et interprétation des résultats

Dans ce chapitre, les résultats des entretiens menés avec des enseignant·e·s du primaire sont présentés. L'objectif est de découvrir les principales idées qui se dégagent de ces entretiens et qui ont un lien avec la problématique de recherche, sans pour autant évaluer les pratiques professionnelles. L'analyse porte sur la manière dont les participant·e·s décrivent et interprètent leurs expériences.

Elle s'organise en trois étapes : d'abord l'analyse du corpus francophone, ensuite celle du corpus germanophone, et enfin une comparaison des deux ensembles afin d'identifier convergences, divergences et pistes d'interprétation. Les extraits d'entretiens servent d'appui empirique à l'analyse en illustrant les catégories retenues. Un schéma de synthèse présente enfin les résultats les plus importants de manière claire.

3.1. Le tutoiement et le vouvoiement dans le contexte scolaire francophone

Cette partie analyse les entretiens menés auprès d'enseignant·e·s exerçant dans des écoles francophones. L'objectif est de découvrir les significations attribuées au tutoiement et au vouvoiement dans la relation pédagogique.

L'analyse porte sur plusieurs axes thématiques. Elle examine le rôle du vouvoiement et du tutoiement dans la relation entre l'enseignant·e et les élèves. Elle étudie également comment cela est lié à l'autorité et à la gestion de classe. L'influence de l'âge des élèves et du degré scolaire est également prise en compte, ainsi que le contexte sociolinguistique et culturel dans lequel ils évoluent. De plus, les habitudes professionnelles des enseignant·e·s et les normes d'établissement sont considérées. Enfin, un dernier point porte sur la signification symbolique du mode d'adresse.

3.1.1. Le vouvoiement comme marqueur institutionnel de la relation pédagogique

Les entretiens démontrent que le vouvoiement représente plus qu'une simple marque de politesse linguistique. Il occupe une position importante dans la relation pédagogique. Pour plusieurs enseignant·e·s, l'utilisation du *vous* permet de signifier que la relation établie en classe diffère d'une relation ordinaire. Cela rappelle implicitement aux élèves qu'ils se trouvent dans un cadre scolaire et non dans une relation amicale. Le mode d'adresse contribue ainsi à une forme d'institutionnalisation de la relation. Cela signifie que l'élève entre dans un espace régi par des règles propres à l'école, distinct de la sphère familiale ou privée.

> […] le *vous* crée quand même une certaine distance, une certaine aussi... « Ah, ben oui, c'est pas mon copain ». […] « attention, ici, je suis là pour apprendre, je m'adresse avec le *vous* parce que... » Ouais, c'est très institutionnel, quoi. [Ulysse]

Dans cette perspective, le vouvoiement instaure ainsi une distance fonctionnelle : il clarifie les rôles sans nécessairement affirmer une supériorité hiérarchique. Il rappelle que l'élève reste élève et que l'enseignant·e occupe une fonction éducative. Il participe donc à l'installation du cadre scolaire, au maintien de la discipline et à un certain ordre relationnel.

> […] ce *vous*, ça met une barrière, ça met un cadre, « c'est mon enseignant, je vouvoie », ça met quand même un style de comportement, une ambiance dans la classe directe […]. [Ulysse]
> Je dirais, les avantages du vouvoiement, c'est peut-être une sorte de mise à distance, […], une sorte de hiérarchie. Où l'élève reste bien élève et il va vouvoyer l'enseignant qui, d'une certaine manière, est sur un piédestal. Or, ce qui n'est pas du tout le cas, dans la majorité des cas, le prof n'est pas forcément sur un piédestal. [Sophie]

Cette mise à distance peut également avoir une fonction protectrice, notamment pour les élèves plus réservés, en limitant une proximité jugée trop forte.

> […] qu'il laisse aussi une plus grande part pour les élèves qui peuvent être un petit peu timides, […] « attention, moi t'es mon prof, je n'ai pas envie de trop de proximité ». [Ulysse]

Dans l'ensemble, le vouvoiement agit comme un outil de cadrage pédagogique. Il structure la relation, rappelle les rôles et contribue à distinguer l'espace scolaire des autres espaces sociaux. Il ne s'agit pas d'un simple choix, mais d'une participation à la définition même de la relation éducative.

3.1.2. Le tutoiement comme un outil de proximité relationnelle et de climat de confiance

Les entretiens montrent que le tutoiement est souvent lié à une relation plus ouverte. Lorsqu'il est utilisé dès le début de l'année, il peut aider à établir le lien et à diminuer la distance initiale entre l'enseignant·e et les élèves.

> […] c'est souvent quelque chose qu'on dit assez au départ, donc on construit notre départ de relation avec ça, donc on sait que ça a un impact sur les élèves, oui.
> Ce n'est pas gratuit de dire, ah ben, avec moi, si jamais, ça ne me dérange pas que vous m'appeliez Ulysse, et puis vous pouvez me tutoyer. [Ulysse]

Les enseignant·e·s relèvent également que le tutoiement est associé à une relation perçue comme plus personnelle. Il renvoie directement à l'élève en tant que personne et non seulement à son statut scolaire, ce qui est décrit comme une manière d'entrer plus facilement en lien. Plusieurs participant·e·s associent ainsi le *tu* à une proximité relationnelle et à une dimension plus affective de l'interaction.

> […] le *tu* s'adresse à toi, c'est plus personnalisé […]. [Ulysse]
> […] le tutoiement, c'est peut-être quelque chose qui est beaucoup plus en lien avec l'affectif et avec la proximité. Mais c'est aussi ce qu'on veut avec nos élèves. [Sophie]
> Parce que pour moi, le *tu*, […] il est très en lien avec le lien. [Yasmine]

Toutefois, les discours recueillis montrent aussi que cette proximité doit rester encadrée. Le tutoiement n'est pas interprété comme une relation d'amitié entre enseignant·e et élèves, mais permet de maintenir une certaine chaleur relationnelle sans effacer le cadre scolaire.

> Mais ce n'est pas pour ça que c'est notre pote. [Sophie]
> […] « non, je ne suis pas ton pote […] je suis ta maîtresse. Et du coup, un adulte, pas dans ta famille, on dit au revoir, bonjour. » [Yasmine]

Enfin, certain·e·s enseignant·e·s observent que, dans des situations de tension, des élèves passent du vouvoiement au tutoiement. Ce glissement est alors perçu comme une rupture des codes attendus, voir comme une remise en cause momentanée de l'autorité.

> […] lorsqu'ils s'emportaient, ils me tutoyaient. Ça sortait comme ça. Alors que quand ils étaient dans un moment de calme, un moment de travail, ils pouvaient sans problème vouvoyer. Par contre, dès qu'ils entraient en crise, […]. Voilà, c'était possible de m'insulter en switchant directement sur le tutoiement. [Sophie]

Dans l'ensemble, les entretiens montrent que le tutoiement participe à la construction d'un climat relationnel sécurisant. Il contribue à instaurer une relation plus chaleureuse et accessible, tout en nécessitant d'être accompagné d'un cadre pédagogique clair afin d'éviter toute confusion des rôles et de manque de respect.

3.1.3. L'influence du mode d'adresse sur l'autorité et la gestion de classe

Les entretiens montrent que le mode d'adresse est souvent lié à la question de l'autorité, mais de façon nuancée. Certain·e·s enseignant·e·s relèvent que le vouvoiement permet d'établir dès le départ un cadre relationnel clair et de définir des limites claires pour les élèves. Le vouvoiement crée ainsi une distance qui contribue à installer une ambiance de travail et un certain comportement attendu des élèves.

> « […] Ici, la règle, c'est le vouvoiement », hein? Forcément, ça va créer une distance et […] quelque chose de la discipline de l'école. […] ce *vous*, ça met une barrière, […] un cadre, « c'est mon enseignant, je vouvoie », ça met quand même un style de comportement, une ambiance dans la classe directe. [Ulysse]

Cependant, les discours recueillis montrent également que l'autorité ne dépend pas uniquement du pronom utilisé. Plusieurs enseignant·e·s estiment qu'un climat de respect peut être maintenu avec le tutoiement, pour autant que la posture professionnelle soit claire. Le pronom apparaît alors davantage comme un indicateur de la relation que comme un facteur déterminant en soi.

> […], je n'ai pas l'impression que j'arriverais à quelque chose de moins respectueux avec le *tu*. […] un prof […] qui tutoyait tous ses élèves, tous les élèves le tutoyaient, […] et ce prof était ultra respecté. […] il avait aucun problème de discipline. [Ulysse]
> […] tout dépend de l'ambiance de classe, de la culture de l'école, de la culture de la classe. Tout dépend des années. [Sophie]
> […] ce n'est pas parce qu'on va tutoyer […] qu'il n'y a pas de respect. [Yasmine]

Le mode d'adresse peut néanmoins influencer la perception initiale de l'enseignant·e. Le tutoiement peut rendre l'enseignant·e plus accessible, mais il peut aussi être interprété par certains élèves comme un relâchement du cadre scolaire. À l'inverse, le vouvoiement est souvent perçu comme plus scolaire et contribue à rappeler la fonction de l'enseignant·e.

> […] on construit notre départ de relation avec ça, donc on sait que ça a un impact sur les élèves. [Ulysse]

Les entretiens mettent également en évidence que le mode d'adresse peut devenir un outil de régulation comportementale. Dans certaines situations conflictuelles ou avec des élèves présentant des difficultés de comportement, le vouvoiement permet de remettre de la distance et de réaffirmer les limites.

> Il y a peut-être […] des années plus compliquées, où le tutoiement serait vraiment pas du tout, du tout une bonne idée parce qu'effectivement, il déroge aux limites tout le temps. […] le fait de vouvoyer, ça amène quand même une sorte de distance, une sorte de respect. [Sophie]
> […] remettre de la distance vis-à-vis d'un enfant qui dysfonctionne au niveau comportemental, ça lui montre aussi que « là, tu es allé trop loin ». […] Mais ça permet aussi à l'enseignant des fois de se protéger. [Yasmine]

Enfin, plusieurs enseignant·e·s soulignent que l'efficacité du tutoiement ou du vouvoiement dépend largement du contexte : âge des élèves, ambiance de classe, habitudes d'établissement. Le choix du pronom peut évoluer au cours de l'année en fonction des besoins de la classe. Le mode d'adresse fonctionne comme un levier pédagogique servant à ajuster la distance relationnelle et à soutenir la gestion de classe, sans constituer pour autant une règle strictement figée.

3.1.4. L'âge et le degré scolaire comme facteur déterminant du choix du pronom

Les entretiens montrent que le choix entre tutoiement et vouvoiement est fortement lié à l'âge des élèves et au degré scolaire. Dans les premiers niveaux, le tutoiement apparaît comme la forme la plus adaptée au développement des enfants, car les plus jeunes élèves ne maîtrisent pas encore pleinement les codes sociaux distinguant les deux formes. Il leur arrive même d'appeler les enseignant·e·s « papa » ou « maman », ce qui montre que leur rapport à l'adulte s'inscrit encore dans un registre proche de la sphère familiale. Dans ce contexte, imposer le vouvoiement est perçu comme difficile, voire peu pertinent, car il introduirait une distance que les enfants ne comprennent pas encore. Le tutoiement s'inscrit alors dans la continuité des habitudes relationnelles vécues à la maison et facilite l'entrée à l'école.

> Les petits, entre 1 et 4H, […], c'est difficile le vouvoiement. […], ils appellent encore des fois aussi même maman ou papa le prof, donc on ne va pas encore aller leur demander le vouvoiement. [Ulysse]
> […] on n'imaginait même pas qu'un élève de 4 ans nous vouvoie. […] l'enfant tutoie, clairement. […] l'avantage du tutoiement, c'est qu'on continue de la même lancée que les parents […]. Ça ne lui vient pas spontanément de nous vouvoyer […]. [Sophie]
> Pour moi, chez les tout-petits, l'école enfantine, ça passe plus par le *tu*. Parce qu'en fait, si on commence tout de suite à vouvoyer, j'ai l'impression que ça met une distance. Et puis cette distance pour certains enfants, ils ne comprennent pas en fait. [Yasmine]

Au fil de la scolarité, les pratiques évoluent progressivement. Plusieurs participant·e·s décrivent une transition graduelle entre les cycles : si le tutoiement domine clairement au début du primaire, le vouvoiement apparaît de plus en plus lorsque les élèves grandissent. Cette évolution est souvent associée à un processus de maturation. Le passage au vouvoiement est interprété comme un signe que l'enfant n'est plus seulement un « petit », mais qu'il devient un élève conscient du cadre scolaire. Dans les degrés intermédiaires, les usages peuvent encore coexister, certains élèves tutoyant, notamment lorsqu'ils ont déjà connu l'enseignant auparavant, tandis que d'autres commencent spontanément à vouvoyer.

> […] en 5-6H, il y a encore beaucoup qui se trompent. [Ulysse]
> Cycle 1, on tutoie. Quand ils passent au cycle 2, gentiment, on vouvoie. […] Et moi, il me semble que du moment […] qu'on monte dans les degrés, il y a comme quelque chose qui naturellement vient au vouvoiement. Et moi, je trouve que c'est bien quand c'est naturel, […] que c'est pas forcément imposé. [Sophie]
> Je pense que le vouvoiement […] Comme si l'élève avait grandi et avait passé une sorte de passage, […]. On le considère plus comme un petit enfant. On le considère peut-être

> comme un élève, alors que nos élèves qui sont des petits enfants de 4 ans, on les considère aussi comme nos élèves. Mais peut-être qu'eux, en sont beaucoup plus conscients. Et puis, très certainement, l'attitude de l'élève face à nous fait que peut-être on peut exiger le vouvoiement ou qu'on préfère, nous, le vouvoiement parce qu'on sent qu'en face, ils sont peut-être prêts à ça et qu'il y a une sorte de respect parce qu'on est peut-être à un plus haut niveau du cycle, parce qu'il y a un rapport qui est peut-être un peu plus frontal aussi. […] Et du coup, ça force un peu le vouvoiement. [Sophie]

Le cycle 2 devient ainsi une période charnière, où le vouvoiement y est parfois encouragé afin de préparer les élèves à la suite de leur parcours scolaire, mais de manière progressive et explicitée.

> […] je pense que pour le cycle 2, l'entraînement du vouvoiement, par rapport aussi après au passage en 7-8 qui va ensuite découler au secondaire où on vouvoie, évidemment, il est à préférer. Et puis ça exerce aussi l'élève avec la forme de politesse […] Mais en explicitant aux élèves pourquoi. Pas en l'exigeant comme ça. Peut-être travailler aussi avec les élèves sur ce thème-là. [Sophie]

Enfin, le secondaire marque l'aboutissement de cette évolution. Le vouvoiement y devient la norme et est largement attendu par les élèves. Plusieurs enseignant·e·s considèrent ainsi que plus les élèves avancent dans leur scolarité, plus le vouvoiement s'impose comme une évidence. Il accompagne l'entrée dans une relation plus académique au savoir et dans une posture d'élève plus autonome. Le mode d'adresse apparaît dès lors comme un indicateur du statut scolaire. Le tutoiement caractérise l'enfance et la proximité des premiers degrés, tandis que le vouvoiement correspond à une étape ultérieure du parcours.

3.1.5. L'influence du contexte sociolinguistique et culturel

Les entretiens révèlent que l'utilisation du *tu* et du *vous* dépend du contexte sociolinguistique. Certain·e·s enseignant·e·s font remarquer que, en français, la différence entre ces deux formes d'adresse est très importante, et qu'elle reflète la manière dont les individus interagissent. Cette norme s'intègre ainsi dans la manière dont les individus utilisent la langue au quotidien, plutôt que d'être simplement enseignée à l'école.

> C'est quand même très dans la langue française qu'on se pose cette question du vouvoiement. [Ulysse]

Les différences culturelles ressortent fortement des discours recueillis. Certain·e·s enseignant·e·s rapportent que des élèves issus d'autres contextes culturels adoptent spontanément des formes d'adresse différentes, parfois plus marquées par la hiérarchie et le respect de l'adulte, parfois au contraire plus familières. Les élèves doivent alors apprendre progressivement les normes d'adresse propres au contexte scolaire local.

> […] cet élève chinois, […] le vouvoiement sera beaucoup plus agréable pour lui. […] il m'a regardé après six mois dans les yeux […]. Mais on sentait cette vénération de l'enseignant, l'enseignant a toujours raison. [Ulysse]
> […] en Thailande, […] chaque matin à l'école on […] doit passer devant chaque enseignant et puis faire la révérence et puis […] il y a une hiérarchisation qui est beaucoup plus grande dans la langue […] qui nous montre toujours quelle place on occupe dans la société. [Ulysse]
> Et puis, il y a des cultures où le tutoiement, ça vient tout de suite. Moi, j'ai une maman ici, elle m'a jamais appelée Madame [nom de famille], elle m'a toujours appelée Madame Yasmine. […] Mais ça, c'est culturel aussi, le tutoiement qui vient vite ou alors tout de suite le vouvoiement pour la distance. [Yasmine]

Le contexte linguistique joue également un rôle important. Plusieurs participant·e·s relèvent que dans certaines langues, comme l'anglais, l'absence de distinction entre deux pronoms d'adresse simplifie les interactions et réduit l'importance accordée au choix du pronom.

> […] je reviens toujours à l'anglais, il n'y a que le *you*, et puis à la limite, c'est plus simple, […] moi je crois que plutôt qu'ajouter des pronoms de conjugaison, […], c'est mieux d'en enlever, ça met moins d'importance à nos personnes. [Ulysse]

De même, les enseignant·e·s observent que les élèves et parents issus de milieux germanophones ou allophones utilisent plus facilement le tutoiement, y compris dans des situations formelles.

> Pour les Suisses allemands, c'est plutôt facilement *tu* parce que […] dans les entreprises, le tutoiement est de rigueur. […] Même […] dans les entretiens que j'ai avec les parents d'élèves qui sont des Suisses allemands, ils me tutoient. [Sophie]
> En suisse-allemand, j'ai l'impression que c'est beaucoup plus dans le *tu* et beaucoup moins dans le *vous*. Peu importe, en fait, le degré des élèves. [Yasmine]

Enfin, les entretiens mettent en évidence que les pratiques diffèrent selon les établissements, les équipes pédagogiques et les usages sociaux environnants. Dans certains milieux, le vouvoiement apparaît comme une norme implicite progressivement adoptée, tandis que dans d'autres, le tutoiement est largement accepté. Le mode d'adresse s'inscrit ainsi dans les mœurs et dans les pratiques sociales plutôt que dans une prescription explicite, ce qui explique les variations observées d'une école à l'autre et d'un contexte culturel à l'autre.

3.1.6. Les habitudes professionnelles et les normes d'établissement

Les propos recueillis montrent que le choix entre le tutoiement et le vouvoiement dépend souvent des habitudes professionnelles partagées au sein des équipes enseignantes. Plusieurs participant·e·s expliquent avoir choisi une forme d'adresse en fonction de ce qui se faisait déjà dans leur établissement ou de ce qu'ils ont connu lors de leur propre scolarité. Le vouvoiement semble être une façon de procéder qui se perpétue dans le monde professionnel. Les enseignant·e·s l'adoptent sans vraiment le remettre en question, car il constitue la manière habituelle de fonctionner dans l'école.

> […] À l'école primaire et l'école secondaire, on a été habitués, […] C'était du vouvoiement. […] j'ai suivi ça. Je ne suis pas allé vraiment me questionner plus loin. […] c'est très institutionnel […] Ici, c'est *vous*. Je sais que mes autres collègues sont aussi vouvoiement. […] Je ne remets pas ça en question. [Ulysse]
> […] on a été habitués à ça. On a été formés comme ça. Et du coup, c'est resté institutionnalisé. [Sophie]

Cette norme n'est cependant pas toujours formalisée par écrit. Il s'agit plutôt d'une convention implicite, transmise par l'expérience, les usages de l'établissement ou l'histoire de l'équipe pédagogique. Les enseignant·e·s parlent d'un fonctionnement « entre les lignes », connu de tous, mais rarement explicité. Ainsi, après l'école enfantine, le vouvoiement tend à s'imposer progressivement, non parce qu'il est officiellement prescrit, mais parce qu'il correspond à la pratique majoritaire et à la culture professionnelle locale.

> On n'a pas un cahier des charges avec écrit dedans si on doit tutoyer ou vouvoyer. […] entre les lignes, on se dit qu'après l'école enfantine, normalement, ils poussent à vouvoyer, je crois, le plus rapidement possible […]. [Ulysse]

C'est très flou. C'est plutôt des phrases... « On tend vers... Trois petits points ». […] c'est quelque chose qui n'est pas vraiment institutionnalisé, qui n'est pas vraiment réfléchi. Mais tout le monde fait un peu pareil. […] C'est un peu au bon sens, comme ça. [Sophie]

Dans certaines écoles, les habitudes peuvent varier d'une classe à l'autre, ce qui explique parfois l'hésitation des élèves lorsqu'ils rencontrent un nouvel enseignant.

> […] pour ceux que j'ai eus, ils tutoient. Et pour ceux que je n'ai jamais eus […], on les sent beaucoup plus empruntés et beaucoup moins à l'aise. Et ils bredouillent en tutoiement, vouvoiement en même temps. […] Parce que très certainement, ils ne sont pas très à l'aise. […] ils me connaissent non plus pas très bien. […] ils ne savent pas tellement quelle forme ils doivent utiliser. [Sophie]

Enfin, l'absence de consignes strictes permet d'adapter le mode d'adresse à sa personnalité, au public scolaire ou à la relation construite avec la classe. Le tutoiement ou le vouvoiement apparaît alors comme un ajustement professionnel inscrit dans une culture d'établissement plutôt que comme une règle imposée. Ainsi, chacun s'aligne globalement sur les usages collectifs tout en conservant une marge d'interprétation personnelle dans la manière d'entrer en relation avec les élèves.

3.1.7. Une importance symbolique du tutoiement et du vouvoiement

Plusieurs enseignant·e·s, considèrent que le choix entre le tutoiement et le vouvoiement possède avant tout une importance symbolique. Même si ce choix peut influencer la façon dont les élèves les perçoivent au début, cela n'a pas vraiment d'impact sur la façon dont les choses se passent par la suite.

> Mais, après, sur le long terme, je ne pense pas que ce *tu* et ce *vous* soient si importants. […]c'est juste quelque chose au départ qui va jouer sur 2-3 jours ou 4 jours, mais pas sur une personnalité qui se construit […] qu'il construit avec les élèves sur du long terme. [Ulysse]
> […] qu'on tutoie ou qu'on vouvoie, ça ne change pas grand-chose. […] si je devais vouvoyer mes élèves, je le ferais et ça ne m'empêcherait pas d'être proche d'eux. [Sophie]
> […] ce n'est pas parce qu'on va tutoyer […] qu'il n'y a pas de respect. […] Il y a aussi des gens qui vouvoient […] Mais en fait, il n'y a aucun respect aussi. [Yasmine]

Dans cette perspective, le tutoiement et le vouvoiement ne garantissent ni proximité ni distance en eux-mêmes. Des enseignant·e·s soulignent qu'il est possible d'entretenir une relation chaleureuse tout en se vouvoyant, de la même manière qu'un tutoiement ne crée pas automatiquement une relation de confiance. Le lien pédagogique repose davantage sur l'écoute, l'empathie et la cohérence éducative que sur le pronom utilisé.

> Quelqu'un à qui on s'adresse en *vous*, peut avoir bien plus d'empathie et vouloir échanger et comprendre l'autre que le *tu*. […] je pense que je serais le même prof, peu importe qu'il y ait le *tu* ou le *vous*, sur du long terme. [Ulysse]
> Et je pense que même si on nous obligeait à vouvoyer, ça n'empêche pas […] d'avoir du lien avec eux. [Sophie]
> […] qu'autant dans le tutoiement, dans le vouvoiement, c'est que c'est la manière dont on […] l'utilise avec nos élèves, […] que c'est hyper important. [Yasmine]

Au final, le tutoiement et le vouvoiement contribuent à donner une certaine image du rôle de l'enseignant·e, notamment au début de la relation, mais ne déterminent ni la qualité du lien ni le respect mutuel. L'ensemble des entretiens converge vers l'idée que la relation pédagogique

se construit avant tout à travers les pratiques éducatives et la posture professionnelle, le pronom d'adresse occupant une place secondaire et principalement symbolique.

Afin de rendre plus lisibles les principaux résultats issus de l'analyse des entretiens francophones, le tableau suivant propose une synthèse thématique des éléments dégagés. Il ne remplace pas l'analyse détaillée présentée ci-dessus, mais en rassemble les aspects centraux en mettant en évidence les significations attribuées au mode d'adresse et leurs effets dans la pratique pédagogique.

Tableau 3 – Synthèse thématique des résultats issus des entretiens francophones

Thèmes analysés	Ce que disent les enseignant·e·s	Signification du tutoiement /vouvoiement	Effet concret dans la classe
Vouvoiement comme marqueur institutionnel	Le vouvoiement rappelle le cadre scolaire et distingue l'enseigant·e d'un « copain ».	Distance fonctionnelle ; cadre institutionnel ; statut d'enseignant.	Cadre plus clair ; relation moins familière.
Tutoiement et proximité relationnelle	Le tutoiement rend l'enseigant·e plus accessible et facilite l'entrée en lien.	Proximité ; accessibilité ; lien plus personnel.	Contact plus facile ; échanges plus spontanés.
Autorité et gestion de classe	Le vouvoiement aide à poser le cadre initial, mais l'autorité dépend surtout de la posture.	Repère initial ; autorité non déterminée par le pronom.	Cadre soutenu ; effet variable selon la classe.
Âge et degré scolaire	Le tutoiement domine chez les plus jeunes et le vouvoiement apparaît progressivement.	Évolution liée à la maturation scolaire.	Passage progressif du *tu* au *vous.*
Contexte sociolinguistique et culturel	Les usages varient selon la langue, la culture familiale et l'origine des élèves.	Normes sociales et linguistiques préexistantes.	Adaptation aux codes scolaires locaux.
Habitudes professionnelles et normes d'établissement	Les pratiques sont souvent héritées de l'école ou des collègues.	Habitude professionnelle ; convention implicite.	Cohérence d'équipe ; variations limitées.
Importance symbolique	À long terme, la relation dépend surtout de la personnalité et des interactions, pas du pronom utilisé.	Marqueurs relationnels plus que des outils pédagogiques déterminants.	Influence surtout au début de la relation ; rôle secondaire dans la qualité du lien.

Ce tableau montre que les enseignant·e·s associent majoritairement le vouvoiement à une forme de distance et de statut professionnel, tandis que le tutoiement est davantage relié à la

proximité et à la relation avec les élèves, ce qui met en évidence la portée symbolique attribuée à ces deux modes d'adresse.

3.2. Le tutoiement et le vouvoiement dans le contexte scolaire germanophone

Cette partie présente l'analyse des entretiens réalisés auprès d'enseignantes exerçant en contexte scolaire primaire germanophone, en Suisse alémanique. Elle vise à comprendre comment le *du* et le *Sie* sont évoqués dans leurs discours, ainsi que les significations qui leur sont attribuées dans la relation pédagogique. Comme l'ensemble des participantes sont des femmes, les formulations sont ici rédigées au féminin.

L'analyse s'articule autour des mêmes axes thématiques que pour le corpus francophone. Ces thèmes concernent le rôle du vouvoiement et du tutoiement dans la relation entre enseignant·e et élèves. Ils incluent également l'autorité, la gestion de classe, l'influence de l'âge et du degré scolaire. Sont aussi abordés le contexte sociolinguistique et culturel, les habitudes professionnelles, les normes d'établissement, ainsi que la dimension symbolique du mode d'adresse.

3.2.1. Le vouvoiement comme marqueur institutionnel de la relation pédagogique

Les entretiens montrent que le vouvoiement contribue à organiser la relation pédagogique. Pour plusieurs enseignantes, l'usage du *Sie* clarifie les rôles et distingue clairement la position de l'enseignant·e de celle de l'élève. Le mode d'adresse matérialise ainsi la différence de statut entre adulte et enfant et inscrit l'interaction dans un cadre institutionnel.

> Das klar die Rolle ist, das ist die Erwachsene Person und ich bin das Kind. [Ana]

Il instaure également une distance fonctionnelle, non affective, qui distingue l'école de la sphère familiale et rappelle que la relation enseignant·e-élèves ne correspond pas à un rapport privé. L'emploi du *Sie* souligne que les interlocuteur·rice·s ne partagent ni le même degré de maturité ni les mêmes responsabilités dans la situation d'apprentissage.

> Wir sind zwar im gleichen Boot vom Lernen, aber wir sind nicht in der gleichen Position von der Reife her. [Ana]
> Denn ich bin nicht die Mama, die mit ihnen spricht […] sie sind jetzt hier, um etwas miteinander zu lernen. [Amelia]

Plusieurs discours associent également le vouvoiement à la politesse et au respect. Le *Sie* est explicitement décrit comme la forme de courtoisie traditionnelle en allemand et son usage est perçu comme une manière d'enseigner aux élèves les normes sociales attendues dans d'autres contextes institutionnels, notamment dans la future insertion professionnelle.

> Und ich finde das sonst blöd, wenn die Kinder haben sonst fast keine Situationen mehr, wo sie irgendjemandem *Sie* sagen. […] Und darum finde ich schon, ist es noch eine Möglichkeit, wo sie das noch lernen können, für den Berufseinstieg. [Amelia]
> Die Sie-Form ist für mich eine Frage des Respektes. [Elsa]

Enfin, les entretiens montrent que cette distance n'est pas nécessairement incompatible avec la proximité relationnelle. Le *Sie* fonctionne ainsi comme un marqueur institutionnel. En effet, il inscrit l'interaction dans un cadre éducatif, rappelle la fonction de chacun et contribue à la reconnaissance de la relation pédagogique comme relation spécifique.

3.2.2. Le tutoiement comme un outil de proximité relationnelle et de climat de confiance

L'analyse des entretiens met en lumière que le tutoiement est principalement associé à une plus grande proximité relationnelle entre l'enseignant·e et les élèves. Le *du* tend ainsi à réduire la distance symbolique entre adulte et enfant et à créer une interaction plus directe. Il donne le sentiment d'une relation plus familière et plus spontanée.

> Das *du* ist für mich schon etwas mehr Nähe […]. Auch die gefühlsmäßige Nähe kommt mehr auf, als wenn man jemanden mit *Sie* anspricht. [Elsa]

Certains propos soulignent également que le tutoiement rend le climat relationnel plus chaleureux. Il apparaît notamment dans des situations où les personnes ont une meilleure connaissance les unes des autres ou partagent un vécu commun. Il s'agit d'une interaction moins formelle, dans laquelle les échanges sont plus naturels, ce qui peut contribuer à un sentiment de confort dans la relation pédagogique.

> Und so sagt man denen, die man ein bisschen besser kennt, und denen man nähersteht. [Amelia]
> Die Du-Form hat dann Vorteile, wenn es um ein vertrauteres Zusammensein geht. [Elsa]

Toutefois, les enseignantes nuancent fortement cette proximité. Le tutoiement n'est pas automatiquement associé à la confiance. Plusieurs participantes expliquent qu'une relation de confiance peut également exister avec le vouvoiement et que le *du* peut parfois donner aux élèves l'impression d'une relation plus proche qu'elle ne l'est réellement. Dans ce sens, le tutoiement peut encourager certains comportements plus familiers et rendre plus difficile le maintien des limites éducatives.

> […] das *Sie* kann auch Vertrauen bedeuten in der Schule, finde ich. Das ist nicht nur auf das *du* beschränkt, Vertrauen, aber das *du* verleitet dazu, sich näher zu fühlen, als es vielleicht ist. [Ana]
> Also für mich hat das überhaupt nichts mit Nähe zu tun. Der ist mir nicht näher, ob ich dem *du* oder *Sie* sagen würde. Das spielt mir gar keine Rolle. [Amelia]

Les discours mettent en évidence que le *du* réduit les frontières symboliques entre les rôles. Il peut amener les élèves à se sentir sur un pied d'égalité avec l'enseignant·e, ce qui exige un travail supplémentaire pour rétablir la distance nécessaire au cadre scolaire. Les enseignantes expliquent ainsi qu'il est plus difficile de recréer de la distance après avoir instauré le tutoiement que de l'assouplir lorsque le vouvoiement est en place.

> Aber es braucht mehr Effort, um wieder Distanz zu schaffen, wenn du im *du* bist, als wenn du im *Sie* bist. [Ana]

Enfin, les différents propos associent le tutoiement à un affaiblissement du respect, le *du* atténuant la différence de statut entre adulte et enfant. Le tutoiement apparaît dès lors comme une forme relationnelle plus proche, mais aussi plus fragile.

3.2.3. L'influence du mode d'adresse sur l'autorité et la gestion de classe

Dans les entretiens, le mode d'adresse est régulièrement associé à l'autorité en classe, mais les positions exprimées apparaissent nuancées. Pour certaines enseignantes, le vouvoiement constitue un repère important dans la gestion du groupe. L'usage du *Sie* contribue à limiter certains comportements jugés inappropriés.

> Weil beim *du* hast du häufig das Problem, dass sich die Kinder mehr erlauben, als wenn sie mit dir per *Sie* sind. [Ana]

Certaines participantes associent également le vouvoiement à l'autorité de l'enseignant·e. Le *Sie* est décrit comme renforçant la posture professionnelle et comme contribuant à la présence éducative en classe. La distance relationnelle qu'il introduit peut soutenir la capacité de l'enseignant·e à poser des limites. Le vouvoiement apparaît alors comme un outil de régulation. En effet, il permet d'installer un cadre clair et de marquer que l'enseignant·e ne se situe pas dans une relation d'égalité avec les élèves, tout en restant engagé·e dans un travail commun d'apprentissage.

> Doch, ich denke, dass *Sie* autoritärer ist als *du*. Doch. Mehr Autorität schafft *Sie*. [Ana]
> Für mich ist, dass sie sagen eine Form von Respekt. Darum ist es mir wichtig, dass die Kinder mir *Sie* sagen. [Elsa]

Cependant, cette interprétation n'est pas partagée par toutes les participantes. Une autre enseignante estime que le mode d'adresse n'influence pas directement le respect ni la discipline. Selon elle, la qualité de la relation pédagogique dépend davantage de la posture professionnelle et du fonctionnement de la classe que du pronom utilisé.

> Ich glaube nicht daran, dass die Sie-Form den Respekt vor der Lehrperson verstärkt. Das glaube ich nicht. Das macht keinen Unterschied, glaube ich. [Amelia]

Malgré ces divergences, un point commun ressort des discours : le vouvoiement reste lié à la notion de respect et constitue un repère visible pour les élèves, même s'il ne suffit pas à lui seul à fonder l'autorité.

3.2.4. L'âge et le degré scolaire comme facteur déterminant du choix du pronom

Les résultats de l'analyse montrent que l'utilisation du *du* et du *Sie* ne dépend pas directement l'âge ou du niveau scolaire. Elle dépend davantage de l'apprentissage explicite des codes sociaux propres au contexte scolaire. Plusieurs participantes ont remarqué que les enfants, qui sont habitués à utiliser le tutoiement dans la sphère familiale, ont tendance à utiliser le *du* avec tous les adultes de manière spontanée. Il est donc nécessaire d'enseigner le vouvoiement à l'école et de le rappeler régulièrement en classe. Le recours au *Sie* apparaît alors comme l'acquisition progressive d'une norme sociale spécifique au cadre scolaire, comparable à d'autres règles de comportement institutionnelles.

> […] wenn die im Kindergarten nicht ein bisschen üben, haben die das Gefühl, man sage allen *du*. Und das stimmt einfach nicht im Leben. Du kannst nicht allen Leuten *du* sagen später. Das geht nicht. [Ana]
> Dann sagen sie am Morgen zum Beispiel «Hoi» und das ist wie *du*, also wenn man jemanden wie du anspricht. Und dann sage ich «halt nochmal, ja das haben wir gestern schon darüber gesprochen, wie sagt man der Lehrperson Grüezi?» Also dort habe ich das oft mit den Schülern halt geübt. [Amelia]
> Ich denke, die kleineren Kinder müssen das noch viel mehr lernen, weil sie ja so zu Hause eigentlich aufwachsen. […] sie sagen allen *du*. Und dass man jemandem *Sie* sagen muss, ist etwas, dass die Kleinen noch viel mehr lernen müssen. [Elsa]

Au fur et à mesure que les enfants avancent dans leur scolarité, les usages se consolident. Plusieurs participantes observent que les plus jeunes ont encore tendance à confondre fréquemment les deux formes, alors que cette confusion devient plus rare à mesure qu'ils grandissent. En effet, les élèves apprennent, petit à petit, à adapter leur langage en fonction

de la situation et des personnes avec lesquelles ils interagissent. Le choix du mode d'adresse par les élèves inique donc leur compréhension des codes scolaires et des attentes comportementales.

> Erstklässler, meistens sagen neun von zehn, häufig zuerst *du* und dann erst, wenn sie darauf aufmerksam gemacht werden, *Sie*. Und in der fünften ist es vielleicht einer von zehn, […] Kinder, die sehr analytisch schon denken können, die unterscheiden das oftmals viel besser und viel früher. Und ja, solche, die halt einfach noch sehr in ihrem kindlichen Denken sind, die machen es oft alles gleich. Aber die unterscheiden sich ja auch beim Benehmen nicht. [Amelia]
> Und bei den Größeren ist es dann irgendwann wie institutionalisiert, dass das normal ist. [Elsa]

Enfin, dans l'enseignement primaire, il est jugé approprié que les élèves vouvoient l'enseignant·e dès l'entrée à l'école, tandis qu'il ou elle peut continuer à les tutoyer. Dans les formations post-obligatoires, l'usage du *Sie* tend à devenir réciproque et marque l'entrée progressive dans une relation plus adulte. Le mode d'adresse apparaît ainsi comme un repère du statut scolaire. Ainsi, il accompagne le passage de l'enfance vers l'adolescence puis vers l'âge adulte et signale l'intégration progressive des élèves aux normes sociales et institutionnelles.

3.2.5. L'influence du contexte sociolinguistique et culturel

Les participant·e·s évoquent que le choix du mode d'adresse s'inscrit dans un cadre sociolinguistique et culturel plus large. Plusieurs enseignantes soulignent que l'usage du *Sie* correspond avant tout à une norme propre à la Suisse alémanique et à la langue allemande. Le vouvoiement y est perçu comme la forme de politesse traditionnelle et comme une manière socialement attendue de s'adresser à certaines personnes dans des situations institutionnelles, notamment à l'école. Il ne s'agit donc pas d'une règle spécifiquement scolaire, mais d'un usage ancré dans les pratiques sociales et linguistiques.

> Das ist für mich wie kulturell ganz normal, dass die Kinder die Lehrerin siezen, *Sie* sagen und dass die Lehrerin den Kindern *du* sagt. [Elsa]

Les participantes relèvent également que ce cadre linguistique influence les comportements des élèves issus d'autres contextes linguistiques. Dans des langues où la distinction entre deux pronoms d'adresse n'existe pas ou est moins marquée, les élèves ont tendance à employer spontanément le *du* et doivent être davantage accompagnés pour adopter le *Sie*. Le choix du pronom ne dépend alors pas d'une attitude intentionnelle des élèves, mais de leurs habitudes linguistiques antérieures.

> Und die, vom Englischen her zum Beispiel, die duzen noch eher als die anderen. Ich glaube, die haben nicht so eine Unterscheidung, *du* und *Sie*, in ihrer Sprache. […] Aber es ist auffällig, dass diese Schüler ständig *du* sagen. Also dass du sie extrem trainieren musst auf das *Sie*. […] und die anderen Kinder, Italien, […], Englisch, Chinesisch, Serbisch, die machen wirklich auf *du*. [Ana]
> Also das eine Mädchen aus Mazedonien ist extrem patriarchalisch erzogen und ist noch viel extremer mit dem *Sie* […]. [Amelia]

Au-delà de la langue, les entretiens font également apparaître l'influence des pratiques culturelles et familiales. Certaines familles accordent peu d'importance au vouvoiement dans la vie quotidienne, tandis que d'autres au contraire le transmettent fortement. Les

enseignantes soulignent ainsi que l'école constitue un lieu où les élèves apprennent à ajuster leur manière de s'adresser aux adultes en fonction d'un cadre social spécifique.

> Vielleicht auch erzieherisch, also teilweise sicher. Aus der Erziehung raus. Der Grundstein liegt ja bei den Eltern. Wenn sie sagen, «du grüsst mit *Sie»*, dann hängt auch ein bisschen davon ab, was die Eltern für Arbeit machen. Wie sie das sehen. [Ana]
> Es gibt natürlich Eltern, die gar keinen Wert darauflegen. Also da ist es halt vielleicht schwierig, wenn sie im privaten Umfeld gar niemanden siezen. [Amelia]

Enfin, les discours évoquent des différences culturelles plus larges dans les usages linguistiques. Le mode d'adresse scolaire reflète ainsi des conventions sociales propres à une communauté linguistique donnée. L'école ne crée pas ces normes, mais les prolonge et les transmet en les intégrant aux interactions pédagogiques quotidiennes.

3.2.6. Les habitudes professionnelles et les normes d'établissement

Il ressort des entretiens que le choix du mode d'adresse s'inscrit largement dans des habitudes professionnelles collectives. Plusieurs enseignantes expliquent qu'elles ont adopté le *Sie* parce qu'il correspond à ce qu'elles ont elles-mêmes vécu durant leur scolarité et à ce qu'elles observent dans leur environnement professionnel. Le vouvoiement apparaît ainsi comme une continuité de pratiques transmises au sein du métier.

> Zu meiner Zeit war das normal und ich habe das einfach so weitergemacht. […] Also es ist eigentlich in dem Umfeld wirklich so, dass ich nicht sonst in Kontakt gekommen bin, dass es andere anders machen. [Ana]
> Alle anderen finden es auch wichtig und üben das. Auch meine Kollegin, die erst 25 ist, findet das auch noch sehr wichtig […]. [Amelia]

Cette pratique repose sur des conventions implicites, plus que sur des règles formellement énoncées, comprises par l'ensemble des acteurs scolaires et intégrée au quotidien de l'établissement. Dans la majorité des situations, les élèves vouvoient les enseignant·e·s et sont tutoyés en retour, configuration considérée comme « normale » dans la Suisse alémanique. Cette norme collective s'impose d'autant plus qu'elle est pratiquée par la grande majorité des collègues, ce qui favorise son maintien et sa reproduction.

> Also, mir sind keine Vorschriften zu diesem *Sie*, *du* bekannt, so wie sie mit uns sprechen oder wir mit Ihnen, aber es ist so wie ein ungeschriebenes Gesetz eigentlich. [Ana]
> Das ist mir nichts bekannt von allgemeinen Vorschriften. Ich würde einfach sagen, für mich ist es die Normalität, dass Kinder die Lehrerin siezen. [Elsa]

Enfin, les discours témoignent d'un attachement professionnel marqué à cette norme. Plusieurs enseignantes expriment clairement leur volonté de conserver ce fonctionnement, qu'elles considèrent comme une composante habituelle de la relation pédagogique. Le vouvoiement apparaît dès lors comme un élément intégré à la culture professionnelle et à l'identité du métier.

3.2.7. Une importance symbolique du tutoiement et du vouvoiement

Les participantes évoquent que l'opposition entre *du* et *Sie* revêt avant tout d'une portée symbolique et n'est pas perçue comme un facteur déterminant de la relation pédagogique. Plusieurs enseignantes estiment que le mode d'adresse n'influence ni la qualité du lien ni le climat de classe, qui dépend davantage d'autres éléments interactionnels.

> Ich glaube nicht, dass die Anrede das entscheidende Element für ein Klassenklima ist. [Ana]
> Ich glaube eben nicht, dass sie die Beziehung beeinflusst. […] Ich finde die persönliche Kontaktaufnahme ist wichtig und nicht das Wort. [Amelia]

Dans cette perspective, le tutoiement n'est pas automatiquement associé à la proximité, ni le vouvoiement à la distance. Les enseignantes soulignent qu'une relation chaleureuse peut parfaitement exister dans un cadre de vouvoiement. Le *Sie* n'est pas interprété comme une froideur relationnelle, mais simplement comme une forme conventionnelle d'adresse. À l'inverse, le *du* peut parfois donner un sentiment de proximité plus grand qu'il ne l'est réellement.

> […] das *Sie* kann auch Vertrauen bedeuten in der Schule, finde ich. Das ist nicht nur auf das *du* beschränkt, Vertrauen, aber das *du* verleitet dazu, sich näher zu fühlen, als es vielleicht ist. [Ana]
> Also für mich hat das überhaupt nichts mit Nähe zu tun. Der ist mir nicht näher, ob ich dem *du* oder *Sie* sagen würde. Das spielt mir gar keine Rolle. [Amelia]

Plusieurs participantes relativisent également l'effet du mode d'adresse sur le climat de classe. Elles considèrent que d'autres aspects, notamment la qualité du contact personnel, l'écoute ou les rituels d'accueil, jouent un rôle bien plus important. Certaines évoquent même que la langue employée (allemand/suisse allemand) ou les modalités d'interaction quotidiennes influencent davantage la relation que le choix entre *du* et *Sie*.

> Der große Unterschied finde ich zum Beispiel. Ich schüttle am Morgen und wenn sie nach Hause gehen, den Kindern immer die Hand, schaue ihnen in die Augen. Und ich finde, das macht den Unterschied beim Klassenklima. […] Ich finde, Schweizerdeutsch oder Hochdeutsch macht keinen Unterschied für die Beziehung. Wobei ich finde, das macht fast noch den grösseren Unterschied als *du* und *Sie.* […] Hochdeutsch ist eine Fremdsprache für uns. Und in einer Fremdsprache etwas Persönliches besprechen, finde ich den grösseren Unterschied als mit *du* und *Sie* aneinander zu sprechen. [Amelia]

Enfin, les enseignantes soulignent que dans l'ensemble, le mode d'adresse est donc perçu moins comme un outil pédagogique déterminant que comme un marqueur formel accompagnant la relation, dont la qualité repose avant tout sur la posture professionnelle et la manière d'interagir avec les élèves.

Afin de rendre plus lisibles les principaux résultats issus de l'analyse des entretiens germanophones, le tableau suivant propose une synthèse thématique des éléments dégagés. Il ne remplace pas l'analyse détaillée présentée ci-dessus, mais en rassemble les points centraux en mettant en évidence les significations attribuées au mode d'adresse et leurs effets dans la pratique de classe.

Tableau 4 – Synthèse thématique des résultats issus des entretiens germanophones

Thèmes analysés	Ce que disent les enseignant·e·s	Signification du tutoiement /vouvoiement	Effet concret dans la classe
Vouvoiement comme marqueur institutionnel	Le *Sie* distingue clairement l'adulte de l'enfant et inscrit la relation dans le cadre scolaire.	Norme institutionnelle ; différence de statut ; respect.	Cadre scolaire explicite ; rôles clarifiés.

Tutoiement et proximité relationnelle	Le *du* rapproche, mais peut réduire excessivement la distance.	Proximité ; relation plus personnelle ; limites plus floues.	Plus grande familiarité ; distance plus difficile à rétablir.
Autorité et gestion de classe	Le *Sie* soutient le cadre ; avec le *du*, les élèves peuvent davantage se permettre.	Autorité renforcée ; distinction des rôles.	Comportements plus retenus ; cadre plus stable.
Âge et degré scolaire	Le *Sie* doit être appris dès le début ; son usage se stabilise avec la scolarité.	Apprentissage explicite d'un code social.	Corrections fréquentes au début ; maîtrise progressive.
Contexte sociolinguistique et culturel	Le *Sie* correspond à une norme suisse alémanique ; les élèves allophones utilisent plus facilement *du*.	Norme culturelle et linguistique.	Nécessité d'un apprentissage explicite.
Habitudes professionnelles et normes d'établissement	Les enseignantes reproduisent une pratique largement partagée.	Norme professionnelle stable ; règle implicite.	Forte homogénéité entre classes.
Importance symbolique	Le pronom n'est pas décisif pour la relation ; d'autres éléments comptent davantage.	Marqueur formel secondaire.	Effet limité sur le climat de classe.

Ce tableau met en évidence une relative homogénéité des pratiques autour du *Sie*, tout en montrant que sa portée est diversement interprétée selon les enseignantes.

3.3. Comparaison thématique entre le contexte francophone et le contexte germanophone

Dans cette section, une comparaison thématique est proposée afin de mettre en dialogue les résultats issus des deux ensembles d'entretiens. L'objectif est de dépasser la présentation séparée des contextes pour dégager des lignes de force communes, mais aussi des points de contraste, en reliant les propos recueillis aux enjeux de la problématique. La démarche consiste ainsi à organiser l'analyse autour d'axes comparatifs communs, en examinant, pour chacun, la manière dont les enseignant·e·s attribuent du sens au mode d'adresse dans la relation pédagogique. L'organisation retenue suit une progression par thèmes, au sein desquels, chaque sous-chapitre propose une mise en relation directe des résultats. Cette structuration vise à renforcer la lisibilité de l'analyse et à faire émerger les logiques sociolinguistiques et professionnelles qui orientent les pratiques observées.

3.3.1. Le rôle du mode d'adresse dans la relation pédagogique

Dans les deux contextes, le mode d'adresse est perçu comme un élément secondaire dans la construction de la relation entre enseignant·e et élèves. Les discours montrent que la qualité du lien dépend avant tout de la manière d'entrer en relation, de l'attention portée aux élèves

et de la posture adoptée en classe. Le tutoiement comme le vouvoiement peuvent ainsi s'inscrire dans des relations positives ou, au contraire, ne pas suffire à instaurer un climat de confiance. Cependant, les deux contextes se distinguent dans la manière de conceptualiser ce rôle. Dans le milieu francophone, le mode d'adresse est envisagé comme un outil permettant d'ajuster la distance relationnelle, en fonction des besoins du groupe et de la sensibilité de l'enseignant·e. À l'inverse, dans le contexte germanophone, il est davantage considéré comme un cadre relationnel donné, qui n'est pas mobilisé comme un levier d'action pédagogique, mais comme une forme d'adresse intégrée aux pratiques scolaires.

3.3.2. Les logiques de socialisation scolaire

Une différence centrale apparaît dans la manière dont le mode d'adresse s'inscrit dans le processus de socialisation des élèves. Dans le contexte francophone, celui-ci est pensé en lien avec le développement de l'enfant. Les enseignant·e·s adaptent la forme d'adresse à l'âge et à la maturité des élèves, le passage du tutoiement au vouvoiement accompagnant progressivement l'entrée dans le cadre scolaire et la construction du statut d'élève. Dans le contexte germanophone, la logique est différente. Dès l'entrée à l'école, le mode d'adresse est perçu comme une norme sociale à acquérir. Le vouvoiement ne dépend pas de l'âge de l'enfant, mais constitue plutôt un code relationnel que l'école transmet explicitement et que les élèves doivent apprendre à maîtriser. Ainsi, dans les deux contextes, le mode d'adresse participe à la socialisation scolaire, mais selon des logiques distinctes. Dans un cas, c'est une adaptation progressive en fonction de l'enfant, et dans l'autre, c'est l'école qui transmet une norme institutionnelle à suivre.

3.3.3. Les normes professionnelles et l'établissement

Les discours mettent en évidence, dans les deux contextes, l'importance des habitudes professionnelles collectives dans le choix du mode d'adresse. Les enseignant·e·s s'inscrivent généralement dans des pratiques déjà en place au sein de leur établissement, qu'ils ou elles reproduisent sans nécessairement les remettre en question. Cependant, ces normes ne sont pas toutes stables de la même façon. Dans les écoles francophones, les règles de politesse sont souvent sous-entendues et peuvent changer selon les écoles ou les enseignant·e·s. Le mode d'adresse peut donc être adapté à chaque personne, dans un contexte qui est assez souple. En revanche, dans les écoles germanophones, les pratiques semblent plus uniformes et sont généralement considérées comme allant de soi. L'utilisation du vouvoiement est très répandue, ce qui aide à le stabiliser et à réduire les différences entre les individus.

3.3.4. La dimension symbolique du mode d'adresse

Dans les deux contextes, le tutoiement et le vouvoiement sont principalement investis d'une valeur symbolique. Ils participent à la représentation de la relation pédagogique, notamment au moment de l'entrée en lien, mais leur influence sur le long terme apparaît limitée. Les discours s'accordent pour dire que le respect, la confiance et le climat de classe ne dépend pas directement du pronom utilisé. Cependant, les opinions diffèrent un peu. Dans le contexte francophone, le mode d'adresse est souvent lié à la façon de se sentir à l'égard d'une personne, au niveau de la proximité ou de la distance. Dans le contexte germanophone, cette dimension est plus nuancée. En effet, le pronom est considéré comme une règle de politesse, sans impact direct sur la qualité de la relation entre les individus.

3.3.5. Le poids du contexte sociolinguistique et des représentations

L'analyse révèle que le mode d'adresse utilisé par les enseignant·e·s dans les deux contextes est influencé par des habitudes sociolinguistiques plus larges. En effet, les enseignant·e·s

considèrent ce choix comme une pratique dépendant des normes culturelles et de leur environnement linguistique, plutôt que comme un choix totalement personnel. Cependant, les résultats mettent en lumière une différence intéressante dans les représentations. Certains discours francophones suggèrent que, en Suisse alémanique, le tutoiement est plus fréquent, même dans des contextes institutionnels. Mais d'après les entretiens menés auprès des enseignantes germanophones, le vouvoiement semble être une norme scolaire et culturelle attendue. Cette réalité diffère de celle décrite dans les discours francophones. Ce contraste montre que les pratiques d'adresse ne sont pas uniquement déterminées par l'opposition entre deux aires linguistiques. Les pratiques varient également à l'intérieur des contextes culturels, en fonction des régions, des cantons et des expériences individuelles.

3.3.6. Synthèse interprétative

L'ensemble de ces éléments met en évidence deux façons différentes de voir la relation pédagogique ainsi que la socialisation scolaire. Dans le contexte francophone, le mode d'adresse change en fonction de la façon dont les élèves grandissent et des situations auxquelles ils sont confrontés. Dans le contexte germanophone, il fait davantage partie d'une logique de transmission de normes sociales, dans laquelle l'école participe à l'apprentissage de codes relationnels préexistants. Ainsi, même si les deux contextes utilisent à la fois le tutoiement et le vouvoiement, ces derniers servent à des buts différents. L'un permet de s'adapter aux situations, tandis que l'autre définit comment les individus doivent se comporter les uns envers les autres.

Afin de rendre plus lisibles les principaux résultats issus de cette analyse comparative, le tableau suivant propose une synthèse des éléments dégagés. Il met en évidence, pour chaque thème, les caractéristiques propres aux contextes francophone et germanophone, en soulignant les logiques qui orientent les pratiques observées. Cette présentation ne remplace pas l'analyse développée dans les sections précédentes, mais en offre une vue d'ensemble structurée, permettant de mieux saisir les convergences, les divergences ainsi que les cadres d'interprétations propres à chaque contexte sociolinguistique.

Tableau 5 – Synthèse comparative des résultats entre contextes francophone et germanophone

Thèmes analysés	Contexte francophone	Contexte germanophone
Rôle du mode d'adresse dans la relation pédagogique	Ajustement relationnel ; outil flexible ; dépend de l'enseignant·e et du contexte.	Cadre relationnel donné ; pratique stabilisée ; peu mobilisée comme outil pédagogique.
Logique de socialisation scolaire	Approche développementale ; changement progressif.	Approche normative ; apprentissage explicite du *Sie* ; norme transmise dès le début.
Normes professionnelles et d'établissement	Normes implicites : variables selon les établissements ; marge d'interprétation individuelle.	Normes stables ; pratiques homogènes ; forte continuité entre collègues.
Dimension symbolique du mode d'adresse	Marqueur relationnel ; associé à la proximité/distance ; importance surtout initiale.	Convention formelle ; peu liée à la relation ; importance relativisée.

Contexte sociolinguistique et représentions	Pratiques perçues comme variables ; influence du milieu social ; représentations du contexte germanophone, comme employant le tutoiement de manière générale.	Norme perçue comme évidente et partagée ; forte continuité entre langue et école ; pratique du *Sie* dominante.

Conclusion

À la lumière des apports théoriques mobilisés et des résultats issus de l'analyse, il est désormais possible de porter un regard renouvelé sur la question de recherche. Cette réflexion vise à mieux comprendre dans quelle mesure l'emploi du tutoiement et du vouvoiement influence la qualité de la relation entre élèves et enseignant·e dans les écoles primaires, tout en prenant en compte le rôle du contexte sociolinguistique, notamment dans une perspective comparative entre milieux francophone et germanophone. Elle s'appuie également sur l'exploration des pratiques observées sur le terrain, à travers les entretiens réalisés, afin de mettre en évidence les représentations et usages concrets liés au mode d'adresse. Enfin, cette démarche permet de dégager des pistes de réflexion à destination des futur·e·s enseignant·e·s, en les invitant à interroger le choix du mode d'adresse le plus pertinent selon les contextes scolaires et culturels.
Dans cette perspective, la question suivante demeure centrale : dans quelle mesure l'emploi du tutoiement et du vouvoiement influence-t-il la relation élèves-enseignant·e ? De quelle manière le milieu sociolinguistique intervient-il dans le choix du mode d'adresse ?

L'analyse des entretiens met d'abord en évidence un résultat central : le tutoiement et le vouvoiement n'apparaissent pas comme des facteurs déterminants de la qualité de la relation pédagogique. Dans les deux contextes linguistiques étudiés, les enseignant·e·s soulignent que le respect, la confiance et le climat de classe dépendent avant tout de la posture professionnelle, de la cohérence éducative et de la manière d'entrer en relation avec les élèves. Le pronom d'adresse est surtout un point de départ ou un cadre symbolique, mais il ne suffit pas à lui seul pour créer une relation positive ou négative. Ainsi, un·e enseignant·e peut donc être respecté·e aussi bien en utilisant le tutoiement qu'en utilisant le vouvoiement.

Cependant, l'étude montre que le mode d'adresse n'est pas pour autant sans importance. Il a une fonction qui aide à établir les relations entre les personnes. En contexte francophone, utiliser le vouvoiement est souvent lié à l'école. En effet, il clarifie les rôles et rappelle la fonction éducative de l'enseignant·e. Le tutoiement, par contre, est davantage utilisé pour créer des liens étroits avec les élèves et pour faciliter l'entrée en lien. Le choix entre ces deux pronoms participe à la manière dont est établie la « bonne distance » pédagogique propre à chacun, sans toutefois la déterminer entièrement.

L'analyse comparative révèle surtout une différence majeure d'interprétation entre les deux contextes sociolinguistiques. Dans le milieu francophone, le mode d'adresse est pensé de manière développementale. Effectivement, les enseignant·e·s adaptent la distance relationnelle à l'âge et à la maturité de l'enfant. Ainsi, le tutoiement convient bien aux premiers degrés. Le passage au vouvoiement accompagne généralement la socialisation scolaire de l'élève de manière progressive. Cependant, dans le milieu germanophone, le vouvoiement relève d'une norme sociale bien établie. L'école enseigne donc ce code relationnel et les élèves doivent l'apprendre, quel que soit leur âge. Le *Sie* participe à la socialisation institutionnelle de l'enfant, mais il n'attend pas la maturité de celui-ci.

Ainsi, le travail montre clairement que le contexte sociolinguistique exerce une grande influence sur les pratiques et les représentations. Les enseignant·e·s ne choisissent pas librement le mode d'adresse, car ils sont influencés par les usages culturels de leur région linguistique. Le tutoiement et le vouvoiement sont des pratiques sociales qui font partie intégrante de la culture scolaire et ne sont pas des décisions personnelles prises par les enseignant·e·s. Ces résultats permettent également de revoir les hypothèses initiales. En réalité, utiliser le vouvoiement ne signifie pas nécessairement que la relation entre l'enseignant·e et l'élève est plus distante ou plus autoritaire. D'un autre côté, utiliser le tutoiement ne signifie pas non plus que les élèves ont plus confiance ou participent davantage en classe. La qualité de la relation pédagogique dépend de nombreux facteurs, notamment

les aspects relationnels, affectifs et professionnels, qui vont bien au-delà du simple choix du pronom.

Ce travail a cependant quelques limites. La taille de l'échantillon est plutôt petite, ce qui signifie que les résultats ne sont pas représentatifs de toutes les écoles suisses. Il serait vraiment utile que des études plus approfondies soient menées pour élargir la portée de cette recherche. Par exemple, il pourrait être intéressant d'inclure d'autres cantons, de recueillir le point de vue des élèves ou même de mener des observations en classe. De plus, les résultats montrent qu'il existe des différences de perception notables entre les contextes francophone et germanophone. Ces différences mériteraient d'être étudiées plus en détail.

La construction du dispositif méthodologique a également été influencée par des contraintes de terrain. Le projet initial consistant à mener une enquête au sein de l'école bilingue de Bienne (FiBi) n'a pas pu aboutir. Cela a conduit à réorienter la recherche vers des contextes distincts. Même si cela constitue une limite, cela a néanmoins permis d'effectuer une comparaison entre deux environnements sociolinguistiques différents. En outre, le recrutement d'enseignant·e·s germanophones s'est avéré plus difficile que prévu, ce qui a limité la diversité de l'échantillon. Les entretiens en allemand et les appels téléphoniques ont également entraîné certaines contraintes concernant la fluidité des échanges et les aspects techniques.

Malgré ces limites, cette recherche permet de mieux comprendre un aspect de la pratique enseignante qui est souvent implicite. Elle montre que le tutoiement et le vouvoiement sont plus que des fonctions linguistiques simples. Ils donnent des indications et des idées sur la relation pédagogique, et leur signification change selon les contextes sociolinguistiques. Sur le plan professionnel, cette recherche a plusieurs implications pour la pratique enseignante. Elle démontre qu'il n'y a pas de façon universellement correcte d'employer les différents modes d'adresse. Ce choix doit être réfléchi en fonction du contexte culturel, de l'âge des élèves, des normes d'établissement et de la posture éducative adoptée. Le pronom constitue un outil parmi d'autres pour ajuster la distance relationnelle. Mais il ne peut remplacer la cohérence, la clarté du cadre et la qualité des interactions quotidiennes.

En définitive, la question n'est pas de savoir s'il faut tutoyer ou vouvoyer, mais de comprendre comment instaurer une relation à la fois sécurisante et structurante pour les élèves. Le pronom utilisé n'est alors qu'un moyen parmi d'autres au service d'un objectif plus fondamental : construire une relation pédagogique équilibrée, favorable aux apprentissages et respectueuse des normes culturelles dans lesquelles elle s'inscrit.

Références bibliographiques

Aalberse, S. (2004b). Le pronom de politesse uest-il en voie de disparition ? *Langage et Société, n° 108(2),* 57-74. https://doi.org/10.3917/ls.108.0057

Académie française. (n.d.). Tutoiement. Dans *Dictionnaire de l'Académie française* (9e éd.). https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9T2757

Académie française. (n.d.). Vouvoiement. Dans *Dictionnaire de l'Académie française* (9e éd.). https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9V1241

Barbey-Mintz, A.-S. (2015). L'attachement à l'école primaire. *Enfances & Psy*, *66*(2), 33–43. https://shs.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2015-2-page-33?lang=fr

Baret, M. (2000). *L'enseignement du français et les dimensions culturelles*. Paris : L'Harmattan.

Barrera, B. B. (2016). *Switzerland : Managing multilingualism at the societal level. Essex Student Journal, 8*(1). https://doi.org/10.5526/esj36

Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses métodes : L'entretien.* Nathan Université.

Blondin, C., & Perler, C. (2005). *Tu et vous : même combat ? Étude des pratiques de seize enseignants de division moyenne concernant l'emploi du tutoiement et du vouvoiement à l'école primaire* [Mémoire de licence inédit, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation].

Boutet, J. (2021). Introduction. *Langage et société*, (HS1), 11 18. https://shs.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-HS1-page-11?lang=fr#s1n2

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss* (Attachment, Vol. 1). New York: Basic Books.

Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.

Brown, R. & Gilman, A. (1960). The pronouns of power and solidarity. Dans T. A. Sebeok (Éd.), *Style in language* (pp. 253–276). Cambridge, MA: MIT Press. http://mapageweb.umontreal.ca/tuitekj/cours/2611pdf/Brown-Gilman-Pronouns.pdf

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (n.d.). Tutoyer. Dans *Trésor de la langue française informatisé.* http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=2506765770

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (n.d.). Vouvoyer. Dans *Trésor de la langue française informatisé.* http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3375772875

Chevalier, S., & Meyer, V. (2018). *Les méthodes de recherche en sciences sociales.* De

Boeck Supérieur. https://shs.cairn.info/les-methodes-de-recherche-du-dba--9782376871798-page-108?lang=fr

Cochand, S. (2009). L'emploi du tutoiement et du vouvoiement à l'école primaire [Mémoire professionnel, Haute Ecole Pédagogique – BEJUNE de La Chaux-de-Fonds]. ROAR

Coulon, A., & Minoli, S. (1999). *Quand le "tu" et le "vous" se rencontrent… Étude comparative des pratiques des enseignants concernant l'emploi du tutoiement et du vouvoiement à l'école primaire et au cycle d'orientation* [Mémoire de licence inédit, Université de Genève].

Crédeville, A.-E. (2013). À tu et à vous, ou la diachronie des pronoms d'adresse à l'ère du numérique. *Annales des Mines – Réalités industrielles*, 2013(2), 25–28. https://doi.org/10.3917/rindu.132.0025

Denuelle, G. (1992). *Le vouvoiement et le tutoiement en français contemporain*. Paris : L'Harmattan.

Dépelteau, F. (2010). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats.* De Boeck. https://www.researchgate.net/publication/288000491_La_demarche_d'une_recherche_en_sciences_humaines

Desboeufs, J. C. & Miserez-Caperos, C. (2024). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse (1). Cours 1*. [PowerPoint]. https://classroom.google.com/c/NzA5NjYyNzE5NzAy/m/NzA5NjYyNzE5NzI0/details

Dhoquois, J. (1992). *La politesse, le savoir-vivre, les relations humaines*. Paris : Éditions ESF.

Espinosa, G. (2022). La relation enseignant-élève en France : réflexion pour son amélioration. *Revue internationale de communication et socialisation***,** *9*(2), 173–187. https://figshare.com/articles/journal_contribution/La_relation_enseignant-_l_ve_en_France_r_flexion_pour_son_am_lioration/22083368/4?file=39602959

Gueguen, C. (2014). *Heureux d'apprendre à l'école : Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*. Paris : Les Arènes.

Jean, R. (2000). *Tutoiements*. Paris : Arléa.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales* (Tome II). Paris : Armand Colin.

Langevin, L. (1996). *Réussir en enseignement, c'est réussir la relation maître-élève* [Conférence]. Communication présentée au 16e Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), Montréal, Québec.

Languirand, J. (1998, 2 septembre). *Par 4 chemins* [Émission radiophonique]. Radio-Canada.

La Liberté. (2009, 1 septembre). *Angèle Durand-Coulon, 37 ans*.

https://www.laliberte.ch/articles/societe/angele-durand-coulon-37-ans-267551

Lecherbonnier, B. (1994). *Le français est à nous*. Paris : Éditions du Seuil.

Le Monze, S. (1998). *Tutoiement, vouvoiement et autres formes d'adresse en français de Bretagne*. La Bretagne Linguistique, 11, 245–251. https://doi.org/10.4000/lbl.10013

Loiseau, Y. (2003). Du mode d'adresse dans la relation enseignant-apprenant. *Éla. Études d de linguistique appliquée*, *132*(4), 415–428. https://shs.cairn.info/revue-ela-2003-4-page-415?lang=fr

Lyster, R. (1994b). *Vers une approche intégrée en immersion*. Montréal : Éditions CEC.

Lyster, R., & Rebuffot, J. (2002). *Acquisition d'une compétence sociolinguistique en immersion française : une approche fonctionnelle analytique*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research* (6th ed.) Thousand Oaks, CA:Sage Publicaions. https://books.google.ch/books?hl=fr&lr=&id=zncBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Marshall,+C.,+%26+Rossman,+G.+B.+(1995).+Designing+qualitative+research+(6th+ed.)+Thousand+Oaks,+CA:Sage+Publications.&ots=Lhk4nKXzd_&sig=TK22q0BPkmeptLY9bValGY_Qj4Y#v=onepage&q&f=false

Mension-Rigau, É. (1992). *L'enfance au château : L'éducation des élites en France, XIXe–XXe siècles*. Paris : Fayard.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). De Boeck Université. https://books.google.ch/books?hl=fr&lr=&id=AQHRyJ1AiPEC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Miles,+M.+B.,+%26+Huberman,+A.+M.+(2003).+Analyse+des+données+qualitatives+(2e+éd.).+De+Boeck+Université.&ots=_4LFE4q63R&sig=Lf1LKbnerfModsIodHDnLNHCxI#v=onepage&q=Miles%2C%20M.%20B.%2C%20%26%20Huberman%2C%20A.%20M.%20(2003).%20Analyse%20des%20données%20qualitatives%20(2e%20éd.).%20De%20Boeck%20Université.&f=false

Peeters, B., & Ramière, N. (Éds.). (2009). *Tu ou vous : L'embarras du choix*. Limoges : Lambert-Lucas. http://www.lambert-lucas.com/wp content/uploads/2023/01/OA_tu_ou_vous.pdf

Poisson, Y. (1983). *L'approche qualitativve et l'approche quantitative dans les recherches en éducation*. *Revue des sciences de l'éducation, 9*(3), 369–378. https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1983-v9-n3-rse3487/900420ar/

Sabourin, P. (2010). *L'analyse de contenu*. Dans M. Canto-Klein & N. Ramognino (Éds.), Recherche sociale (4e éd., chap. 15). Presses de l'Université du Québec.

Savoie_Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5e éd., p. 337-360). Presses de l'Université du Québec. http://livre21.com/LIVREF/F38/F038002.pdf

TurboScribe. (s.d.). ***TurboScribe*** [Logiciel de transcription automatique]. https://turboscribe.ai

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck Université. https://shs.cairn.info/la-recherche-appliquee-en-pedagogie--9782804143084?lang=fr

Vasey, C. (n.d.). *Tutoyer ou vouvoyer*. Christophervasey. Consulté le 25 avril 2025 sur https://www.christophervasey.ch/tutoyer-ou-vouvoyer/

Outils d'IAg	Type d'utilisation	Prompts utilisés et lien vers les conversations ou les conversations intégrales	Partie(s) du travail concerné(s) ou no de pages
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/6808deb0-4118-800c-8147-4ebf863ca92f	Introduction
ChatGPT	Division de texte	https://chatgpt.com/c/680e3b3a-6014-800c-b6e6-e85652687857	1.1 Définition et importance de l'objet et du problème de recherche
ChatpGPT	Intégration d'un texte dans un texte	https://chatgpt.com	1.1 Définition et importance de l'objet et du problème de recherche
ChatGPT	Intégration d'un texte dans un texte	https://chatgpt.com/c/6808deb0-4118-800c-8147-4ebf863ca92f	1.2.1 Tutoiement
ChatGPT	Intégration d'un texte dans un texte	https://chatgpt.com	1.2.2 Vouvoiement
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/6808deb0-4118-800c-8147-4ebf863ca92f	1.2.3 Tutoiement et vouvoiement dans l'histoire
ChatGPT	Intégration d'un texte dans un texte	https://chatgpt.com	1.2.3 Tutoiement et vouvoiement dans l'histoire
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/6808deb0-4118-800c-8147-4ebf863ca92f	1.2.4 Tutoiement et vouvoiement à l'école
ChatGPT	Refomulation	https://chatgpt.com/c/6808deb0-4118-800c-8147-4ebf863ca92f	1.2.5 Relation élèves-enseignant·e

ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/6808deb0-4118-800c-8147-4ebf863ca92f	1.2.6 La relation élèves-enseignant·e en lien avec le tutoiement et le vouvoiement
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/6808deb0-4118-800c-8147-4ebf863ca92f	1.2.7 Différences sociolinguistiques
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/6808deb0-4118-800c-8147-4ebf863ca92f	1.2.8 Les différences sociolinguistiques en lien avec le tutoiement et le vouvoiement
ChatGPT	Intégration d'un texte dans un texte	https://chatgpt.com/c/6808deb0-4118-800c-8147-4ebf863ca92f	1.2.8 Les différences sociolinguistiques en lien avec le tutoiement et le vouvoiement
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/6808deb0-4118-800c-8147-4ebf863ca92f	1.2.9 Les différences sociolinguistiques en lien avec le tutoiement et le vouvoiement à l'école
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/6808deb0-4118-800c-8147-4ebf863ca92f	1.3.1 Identification de la question de recherche
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/6808deb0-4118-800c-8147-4ebf863ca92f	1.3.2 Objectifs (ou hypothèses) de recherche
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/6808deb0-4118-800c-8147-4ebf863ca92f	2. Méthodologie
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/6808deb0-4118-800c-8147-4ebf863ca92f	2.1 Fondements méthodologiques
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/6808deb0-4118-800c-8147-4ebf863ca92f	2.1.1 Type de recherche
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/6808deb0-4118-800c-8147-4ebf863ca92f	2.1.2 Type d'approche
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/6808deb0-4118-800c-8147-4ebf863ca92f	2.1.3 Type de démarche et enjeu de la recherche
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/6808deb0-4118-800c-8147-4ebf863ca92f	2.2 Nature du corpus
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/6808deb0-4118-800c-8147-4ebf863ca92f	2.2.1 Récolte de données
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/6808deb0-4118-800c-8147-4ebf863ca92f	2.2.2 Procédure et protocole de recherche

ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/6808deb0-4118-800c-8147-4ebf863ca92f	2.2.3 Échantillonnage
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/6808deb0-4118-800c-8147-4ebf863ca92f	2.3.1 Transcription
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/6808deb0-4118-800c-8147-4ebf863ca92f	2.3.2 Traitement des données
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/6808deb0-4118-800c-8147-4ebf863ca92f	2.3.3 Méthodes et analyse
ChatGpt	Intégration de texte dans un texte	https://chatgpt.com/c/69245a69-5a74-8326-a4a7-7c805ace8264	2.3.3 Méthodes et analyse
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/69245a69-5a74-8326-a4a7-7c805ace8264	3. Présentation et interprétation des résultats
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/69245a69-5a74-8326-a4a7-7c805ace8264	3.1 Le tutoiement et le vouvoiement dans le contexte scolaire francophone
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/69245a69-5a74-8326-a4a7-7c805ace8264	3.1.1 Le vouvoiement comme marqueur institutionnel de la relation pédagogique
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/69245a69-5a74-8326-a4a7-7c805ace8264	3.1.2 Le tutoiement comme un outil de proximité relationnelle et de climat de confiance
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/69245a69-5a74-8326-a4a7-7c805ace8264	3.1.3 L'influence du mode d'adresse sur l'autorité et la gestion de classe
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/69245a69-5a74-8326-a4a7-7c805ace8264	3.1.4 L'âge et le degré scolaire comme facteur déterminant du choix du pronom
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/69245a69-5a74-8326-a4a7-7c805ace8264	3.1.5 L'influence du contexte sociolinguistique et culturel
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/69245a69-5a74-8326-a4a7-7c805ace8264	3.1.6 Les habitudes professionnelles et les normes d'établissement

ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/69245a69-5a74-8326-a4a7-7c805ace8264	3.1.7 Une importance symbolique du tutoiement et du vouvoiement
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/69245a69-5a74-8326-a4a7-7c805ace8264	3.2 Le tutoiement et le vouvoiement dans le contexte scolaire germanophone
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/69245a69-5a74-8326-a4a7-7c805ace8264	3.2.1 Le vouvoiement comme marqueur institutionnel de la relation pédagogique
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/69245a69-5a74-8326-a4a7-7c805ace8264	3.2.2 Le tutoiement comme un outil de proximité relationnelle et de climat de confiance
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/69245a69-5a74-8326-a4a7-7c805ace8264	3.2.3 L'influence du mode d'adresse sur l'autorité et la gestion de classe
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/69245a69-5a74-8326-a4a7-7c805ace8264	3.2.4 L'âge et le degré scolaire comme facteur déterminant du choix du pronom
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/69245a69-5a74-8326-a4a7-7c805ace8264	3.2.5 L'influence du contexte sociolinguistique et culturel
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/69245a69-5a74-8326-a4a7-7c805ace8264	3.2.6 Les habitudes professionnelles et les normes d'établissement
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/69245a69-5a74-8326-a4a7-7c805ace8264	3.2.7 Une importance symbolique du tutoiement et du vouvoiement
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/69245a69-5a74-8326-a4a7-7c805ace8264	3.3 Comparaison thématique entre le contexte francophone et le contexte germanophone
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/69245a69-5a74-8326-a4a7-7c805ace8264	3.3.1 Le vouvoiement comme marqueur institutionnel de la relation pédagogique
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/69245a69-5a74-8326-a4a7-7c805ace8264	3.3.2 Le tutoiement comme un outil de

			proximité relationnelle et de climat de confiance
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/69245a69-5a74-8326-a4a7-7c805ace8264	3.3.3L'influence du mode d'adresse sur l'autorité et la gestion de classe
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/69245a69-5a74-8326-a4a7-7c805ace8264	3.3.4 L'âge et le degré scolaire comme facteur déterminant du choix du pronom
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/69245a69-5a74-8326-a4a7-7c805ace8264	3.3.5 L'influence du contexte sociolinguistique et culturel
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/69245a69-5a74-8326-a4a7-7c805ace8264	3.3.6 Les habitudes professionnelles et les normes d'établissement
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/69245a69-5a74-8326-a4a7-7c805ace8264	3.3.7 Une importance symbolique du tutoiement et du vouvoiement
ChatGPT	Reformulation	https://chatgpt.com/c/69245a69-5a74-8326-a4a7-7c805ace8264	Conclusion
ChatGPT	Synthétisation	https://chatgpt.com/c/6808deb0-4118-800c-8147-4ebf863ca92f	Conclusion

Annexes

Annexe 1 – Guide d'entretiens

Informations de départ

Avant de commencer cet entretien, je souhaite vous rappeler quelques informations importantes.
Tout d'abord, votre participation est entièrement volontaire. Vous avez le droit d'interrompre l'entretien à tout moment, sans justification, et vous pouvez également choisir de ne pas répondre à certaines questions si vous ne le souhaitez pas.

L'entretien est prévu pour une durée d'environ 30 à 45 minutes. Celui-ci sera enregistré au format audio, uniquement afin de faciliter la retranscription et l'analyse ultérieure des données. L'enregistrement sera conservé de manière sécurisée et uniquement utilisé dans le cadre strict de ce travail de Bachelor.

Votre participation est anonyme :

- Votre nom ne figurera nulle part,
- Le nom de votre établissement ne sera pas mentionné,
- Toutes les informations permettant de vous identifier seront retirées lors de la transcription.

Le but de cet entretien est de mieux comprendre votre perception et votre expérience concernant l'emploi du tutoiement et du vouvoiement.

Avant de poursuivre, avez-vous des questions concernant le déroulement ou le cadre de cet entretien ?

Bevor wir mit diesem Gespräch beginnen, möchte ich dich noch einmal auf einige wichtige Informationen hinweisen.

Zunächst einmal ist deine Teilnahme vollkommen freiwillig. Du hast das Recht, das Gespräch jederzeit ohne Angabe von Gründen zu beenden, und du kannst auch bestimmte Fragen nicht beantworten, wenn du dies nicht möchtest.

Das Gespräch wird etwa 30 bis 45 Minuten dauern. Es wird im Audioformat aufgezeichnet, ausschließlich um die Transkription und die anschließende Analyse der Daten zu erleichtern. Die Aufzeichnung wird sicher aufbewahrt und ausschließlich im Rahmen dieser Bachelorarbeit genutzt.

Deine Teilnahme ist anonym:

- Dein Name wird nirgendwo genannt,
- Der Name deiner Schule wird nicht angegeben.

- Alle Informationen, die Rückschlüsse auf deine Identität zulassen, werden bei der Transkription gelöscht.

Das Ziel dieses Interviews ist es, deine Meinung und deine Erfahrungen zur Anwendung von „du" und der Höflichkeitsform „Sie" besser zu verstehen.

Hast du noch Fragen zum Ablauf oder zum Rahmen dieses Interviews, bevor wir beginnen?

Écoles primaires

Questions		Réponses
Informations personnelles		
1a	Quel âge avez-vous ? Wie alt bist du?	
1b	Pouvez-vous me parler brièvement de votre parcours d'enseignant·e (années d'expérience, niveau enseigné, langue d'enseignement, lieu) ? Kannst du mir kurz etwas über deinen Werdegang als Lehrkraft erzählen (Berufserfahrung, Unterrichtsstufe, Unterrichtssprache, Ort)?	
1c	Comment décririez-vous le climat relationnel que vous essayez d'instaurer dans votre classe ? Wie würdest du das Beziehungsklima beschreiben, das du in deiner Klasse zu schaffen versuchst?	
Mode d'adresse et justification		
2a	Dans votre pratique, utilisez-vous le tutoiement, le vouvoiement, ou les deux ? Comment cela se traduit dans votre quotidien ? Benutzt du in deiner Praxis das *du*, das *Sie* oder beides? Wie sieht das in deinem Alltag aus?	
2b	Qu'est-ce qui vous a conduit à faire ce choix ? (Habitudes institutionnelles, formation, préférence personnelle, culture locale, etc.) Was hat dich zu dieser Wahl bewogen? (Institutionelle Gewohnheiten, Ausbildung, persönliche Vorlieben, lokale Kultur usw.)	
Si vous avez enseigné à différents degrés… *Wenn Sie auf verschiedenen Stufen unterrichtet haben...*		

2c	*Quelles observations avez-vous fait sur le choix des pronoms utilisés en lien avec le degré d'enseignement ?* *Welche Beobachtungen hast du bezüglich der Wahl der Pronomen in Verbindung mit dem Bildungsgrad gemacht?*	
2d	*À votre avis, quel mode d'adresse vous semble le plus pertinent selon l'âge ou le niveau de maturité des élèves ? Pourquoi ?* *Welche Anrede findest du je nach Alter oder Reifegrad der Schüler am besten passend? Warum?*	
2e	Comment le mode d'adresse pourrait influencer la relation que vous entretenez avec vos élèves ? Wie könnte die Anredeform deine Beziehung zu deinen Schülern beeinflussen?	
2f	Quelles différences observez-vous dans la manière dont les élèves vous perçoivent ou interagissent avec vous selon le mode d'adresse employé? Welche Unterschiede beobachtest du in der Art und Weise, wie die Schüler dich sehen oder mit dir interagieren, je nachdem, wie du sie ansprichst?	
Représentations et valeurs		
3a	Pour vous, le tutoiement est-il synonyme de proximité, de confiance ? Et le vouvoiement ? Pourquoi ? Ist das *du* für dich gleichbedeutend mit Nähe und Vertrauen? Und das *Sie*? Warum?	
3b	Selon vous, quels sont les avantages et les limites du tutoiement ? Et du vouvoiement ? Pourquoi ? Was sind deiner Meinung nach die Vorteile und Grenzen der Du-Form? Und der Sie-Form? Warum?	
3c	Pensez-vous que ces formes d'adresse influencent la perception de l'autorité en classe ? Pourquoi ?	

	Glaubst du, dass diese Formen der Anrede die Wahrnehmung von Autorität im Unterricht beeinflussen? Warum?	
	Contexte sociolinguistique	
4a	Pouvez-vous décrire le contexte sociolinguistique de la classe (langues parlées à la maison, culture, allophones,…) ? Kannst du den soziolinguistischen Kontext der Klasse beschreiben (zu Hause gesprochene Sprachen, Kultur, Fremdsprachigkeit usw.)?	
4b	Dans quelle mesure remarquez-vous des différences dans la manière dont les élèves réagissent au tutoiement ou au vouvoiement selon leur culture ? Inwieweit bemerkst du Unterschiede in der Art und Weise, wie Schüler je nach ihrer Kultur auf die Anrede mit *du* oder *Sie* reagieren?	
4c	Dans quelle mesure remarquez-vous des différences dans la manière dont les élèves utilisent au tutoiement ou au vouvoiement selon leur culture ? Inwieweit bemerkst du Unterschiede in der Art und Weise, wie Schüler je nach ihrer Kultur das *du* oder das *Sie* benutzen?	
4d	L'école donne-t-elle des consignes ou des habitudes institutionnelles à ce sujet ? Si oui, lesquelles ? Gibt die Schule diesbezüglich Anweisungen oder institutionelle Vorschriften? Wenn ja, welche?	
4e	*Si vous avez enseigné dans une autre langue, dans quelle mesure avez-vous observé des différences dans le choix du pronom d'adresse utilisé ?* *Wenn du in einer anderen Sprache unterrichtet hast, inwieweit hast du Unterschiede bei der Wahl des verwendeten Anredepronomens beobachtet?*	
4f	Dans quelle mesure pensez-vous qu'il existe une norme culturelle concernant le vouvoiement des enseignant·e·s par les élèves ?	

	Inwieweit glaubst du, dass es eine kulturelle Norm gibt, wonach Schüler Lehrer mit „Sie“ ansprechen müssen?	
	Clôture	
5a	Si vous pouviez modifier la manière dont le mode d’adresse est abordé dans votre école, que changeriez-vous ? Wenn du die Art und Weise ändern könntest, wie der Adressmodus in deiner Schule behandelt wird, was würdest du ändern?	
5b	Quelle forme d’adresse recommanderiez-vous pour favoriser un climat de classe positif ? Pourquoi ? Welche Anrede würdest du empfehlen, um ein positives Klassenklima zu erreichen? Warum?	
5c	Y a-t-il autre chose que vous aimeriez ajouter à ce sujet ? Möchtest du zu diesem Thema noch etwas sagen?	

Annexe 2 – Entretien enseignant 1 (Ulysse – Enseignant francophone)

(Transcrit par TurboScribe.ai)

[Échanges d'accueil]

[Maeva]
Alors du coup, première question, évidemment, quel âge as-tu ? Si ce n'est pas trop indiscret.

[Ulysse]
45 ans.

[Maeva]
OK.
Est-ce que tu peux me parler brièvement de ton parcours d'enseignement, donc le nombre d'années, les niveaux enseignés, si tu enseignes aussi qu'en français ou dans d'autres lieux ?

[Ulysse]
Alors, j'ai eu mon papier en 2002, donc ça fait à peu près 23 ans que j'enseigne, ça a été entrecoupé par mon service civil, où là, j'ai fait autre chose comme travailler dans des fermes, donc vraiment autre chose que de l'enseignement. Sinon après, j'ai fait des remplacements pendant à peu près 6 ans, surtout en classe spéciale à [*nom d'un établissement*].
Et puis là, j'avais surtout les grands, les adolescents, à l'école secondaire. Et puis après, des remplacements un peu dans tous les degrés, mais je me suis là assez vite dirigé sur 7-8, qu'après, j'ai vraiment gardé les 7-8 tout le long.
Ça fait maintenant, je dirais, une quinzaine d'années que je n'ai plus que les 7-8.

[Maeva]
Et du coup, les autres degrés que tu as eus, c'était ?

[Ulysse]
Alors les autres, j'ai eu la classe spéciale. La première classe que j'ai eue, c'était une classe spéciale à l'école de [*nom d'un établissement*]. C'était des 9-10-11. Classe à degrés multiples 9-10-11.
Et puis sinon, j'ai eu un petit peu des 5-6 dans des remplacements, mais sinon, c'est presque exclusivement des 7-8.

[Maeva]
OK.
Et comment tu décrirais le climat relationnel que tu instaures avec la classe ?

[Ulysse]
Le climat relationnel ? J'essaie de mettre un climat qui... Typiquement, je crois que ma personnalité, malgré tous mes trucs de pincettes et puis de... je ne suis pas quelqu'un de très rigoureux là-dedans, donc j'essaie de construire un climat de confiance sur le temps.
Cette année, j'ai une équipe avec qui j'y arrive moins bien et je pense qu'un cadre un petit peu plus rigoureux, tout le temps le même et précis fonctionnerait mieux. Je parlais avec mon collègue qui, lui, arrive mieux à garder toujours un cadre précis.
J'aimerais toujours qu'ils comprennent que c'est dans leur intérêt et puis de discuter des situations et puis que je les garde 2 ans, en les ayant 25 heures, 25-26 leçons par semaine. Donc j'essaie de faire qu'il y a un climat, de construire ça sur le... Ouais, un attachement mutuel

presque, un petit peu, quelque part, quoi que ce soit, plus respectueux que des règles, quoi. Mais cette année, je galère un petit peu, je dois dire.

[Maeva]
D'accord, merci. Et dans ta pratique, tu utilises plutôt le tutoiement, le vouvoiement, les deux, puis comment ça se traduit dans le quotidien, du coup ?

[Ulysse]
Moi, je les tutoie.
Ouais. Eux me vouvoient.
Mais... ouais, vraiment, en classe, oui, là, vouvoiement, mais j'habite aussi maintenant le village. C'est vrai qu'il y en a que je vois aussi, où on joue au hockey, où on se voit dans d'autres cadres, où on se voit en train de faire du... Et puis là, le tutoiement, chez eux, vient assez vite, et ça, ça me... Quand le tutoiement est... Quand je vois que c'est respectueux, ce n'est pas pour le *tu*, pour se mettre en valeur, il ne me dérange pas du tout.
Je sais aussi qu'ici, dans le village, par exemple, ceux qui sont plus petits, qui ne sont pas encore dans ma classe, la plupart du temps, ils se trompent en me disant *tu*, et puis moi, ça, je ne reprends pas. Ça ne me dérange pas, si c'est... Je vois que c'est respectueux, et c'est plutôt... Je trouve que c'est plutôt rigolo, quoi.
Si c'est le *tu*... Je te disais qu'on a discuté à la... Ben, on discutait justement de ça, juste avant que tu arrives, avec une collègue, où elle est passée, ce matin, vers les 8e, puis il y en a un qui lui a dit « ouais, salut », et puis c'était justement dans le cadre qu'on m'a dit, « ouais, moi, j'ai le courage de tutoyer », et de... Ben, ça, elle n'a pas apprécié. Et je comprends tout à fait.
Par contre, je trouve que dans le village, les petits enfants qui se trompent encore, puis qui disent *tu*, moi, je trouve que ça me fait presque plutôt un petit peu plaisir.

[Maeva]
OK. Et du coup, qu'est-ce qui a conduit à faire ce choix ? C'est une habitude, plutôt, de l'institution, ou avec le temps ?

[Ulysse]
Non, moi, là, c'est comme... C'était de... Je me rappelle à l'école normale, aussi, par rapport à nos profs à l'école normale, parce que moi, c'était encore l'école normale, c'est la dernière volée de l'école normale.
C'est une discussion qu'on avait beaucoup. Il y avait certains profs qui nous tutoyaient, d'autres qui nous vouvoyaient, puis on avait des réflexions là-autour. Mais nous, à l'école... À l'école primaire et l'école secondaire, on a été habitués, c'était comme ça.
C'était du vouvoiement. Puis là, moi, je dois dire que j'ai suivi ça. Je ne suis pas allé vraiment me questionner plus loin.
À l'école primaire, on vouvoie après l'école enfantine, et puis... Je n'ai pas questionné le truc beaucoup plus loin.
Donc institutionnel.

[Maeva]
Plutôt, OK. Et du coup, un peu quelque chose par rapport à la culture locale avec les élèves qui habitent le village, ou pas du tout, ça peut influencer ?

[Ulysse]
Comment ça ?

[Maeva]
Tu disais avant, par exemple, les enfants qui habitent le village, comme maintenant, tu habites aussi le village, parfois, il y a le *tu*.

[Ulysse]
Forcément, ma fille est aussi dans cette école.
J'ai beaucoup de copains, copines qui arrivent à la maison. Évidemment, je les connais depuis qu'ils sont tout petits. Eux, dans les corridors, c'est normal.
Je les ai pris en week-end. On a fait des trucs. Donc, eux, je comprends.
C'est normal qu'ils me tutoient, je trouve. Mais justement, ce n'est pas... C'est plus la façon dont on me parle que j'accorderais. Un *tu* qui est dit, où je vois que c'est respectueux et que c'est sympa, ça ne me dérangera pas du tout.
Dans le village, aussi, typiquement, je sais que quand ils ont fini, qu'ils sortent de ma classe, il y en a plein qui viennent dire comment c'est l'école secondaire. Et la première question, quand ils entrent ici, c'est, « on peut vous tutoyer, maintenant ? » Moi, ça me fait plaisir, c'est un peu tout ce que je dois dire.
Donc, c'est pour ça que je disais que c'est très institutionnel, en fait. Je ne vais pas chercher plus loin. Ici, c'est *vous*.
Je sais que mes autres collègues sont aussi vouvoiement. Donc, voilà. Je ne remets pas ça en question.

[Maeva]
OK.
Et comme tu as pu voir d'autres degrés, aussi, est-ce que tu as pu observer, par exemple, des différences dans les choix de pronoms utilisés selon les degrés, ou pas forcément ?

[Ulysse]
Oh oui, clairement. Les petits, entre 1 et 4H, je pense que pour eux, c'est difficile le vouvoiement.
Mais même, ils appellent encore des fois aussi même maman ou papa le prof, donc on ne va pas encore aller leur demander le vouvoiement.
Oui, il y a beaucoup de différences.
Et puis, je pense, par contre, à l'école secondaire, je pense que beaucoup ils sont bien contents que ce soit du vouvoiement.

[Maeva]
OK. Et à ton avis, est-ce qu'il y a des modes d'adresse qui sont du coup plus adaptés à un âge qu'à un autre, et pourquoi ?

[Ulysse]
Je ne sais pas.
C'est quand même très dans la langue française qu'on se pose cette question du vouvoiement. Là, moi aussi, en fait. En anglais, il n'y a que le *you*, par exemple.
Et puis, je n'ai pas l'impression que ce soit moins respectueux les écoles. Donc, je reviens à ce que je disais avant. Pour moi, c'est plus la façon d'être qui va pouvoir m'aider.
Un *vous* peut aussi être très agréable. Très agressif. Mais j'avais le même problème plutôt, moi, avec les stagiaires.
J'ai été plus mal à l'aise. Là, je me posais plus la question. Ou longtemps, je me dis, mais qu'est-ce qu'il y a de mieux ? Je vois des collègues qui tutoient.
Il y a un côté cool. J'ai une stagiaire où ça ne s'était pas très bien passé. J'ai presque regretté le tutoiement.
Il y a des arguments qui, pour moi, vont dans les deux sens. Quand on veut avec une stagiaire, par exemple, le *tu*, des fois, on croit qu'on s'adresse à la personne alors qu'on voudrait s'adresser à la fonction. Et le *vous* peut être un petit peu plus neutre.
Donc, là, j'ai eu plus une réflexion que à l'école. Moi, je n'ai jamais ressenti un problème par rapport au *tu* ou au *vous*. Je vais toujours te dire, c'est plutôt le respect qu'il y a derrière.
Mais c'est comme quelque chose de très francophone de se poser autant de questions. C'est un débat, en fait, que je trouve, des fois, on va chercher un petit peu trop loin.

[Maeva]
Donc, là, pour toi, ça ne fait aucune... Ça n'influence pas forcément.

[Ulysse]
Non, mis à part ce que je te disais. Alors, par contre, pour les petits degrés, je pense que le vouvoiement, c'est très difficile.

[Maeva]
OK. Du coup, comment le mode d'adresse pourrait, à ton avis, influencer la relation que tu entretiens avec les élèves ?

[Ulysse]
Je pense quand même que, justement, le *vous* a quelque chose... Là, c'est vrai, il a quand même quelque chose d'institutionnel.
Le *vous* crée quand même à partir de l'âge où on peut s'en rendre compte, donc, en tout cas, à partir des 7, 8 que j'ai, moi, le *vous* crée quand même une certaine distance, une certaine aussi... « Ah, ben oui, c'est pas mon copain ». Il y a une certaine... Ouais, institutionnalisation du... Ouais, « attention, ici, je suis là pour apprendre, je m'adresse avec le *vous* parce que... » Ouais, c'est très institutionnel, quoi. C'est construit comme ça dans notre langue.
Des fois, j'ai un petit peu de la peine à argumenter parce que... Moi, avec les élèves, ça n'a jamais été vraiment un problème, de savoir *tu*, *vous*... Ce n'est pas quelque chose qui m'ennuie, si tout à coup je me fais tutoyer. Par contre, je sais que c'est la règle ici, donc je m'adapte, je fais comme les autres. Mais je pense que je pourrais obtenir le même respect.
Ça rejoint ce que je te disais avant. C'est des élèves que je vois très, très souvent. Et puis, je n'ai pas l'impression que j'arriverais à quelque chose de moins respectueux avec le *tu*.

[Maeva]
OK, d'accord. Et quelle différence tu observes dans la manière d'interagir selon le mode d'adresse, par exemple ?

[Ulysse]
Oui, euh... Comment dire ?

[Maeva]
Donc, les élèves envers toi, est-ce qu'ils changent d'attitude, s'ils utilisent un tu ou s'ils utilisent plutôt un vous? Est-ce qu'il y a une différence ou t'en perçois pas forcément ?

[Ulysse]
Je pense, sur l'instant de départ, oui, clairement, il y a clairement une différence. On imagine, nouvelle classe, nouveau prof, on arrive... « Bon, alors, moi, je... Ici, la règle, c'est le vouvoiement », hein? Forcément, ça va créer une distance et puis une... Ben, déjà, quelque chose de la discipline de l'école.
Alors que le remplaçant tout jeune qui vient d'arriver et qui veut pour être cool dire... Ben, déjà, justement, c'est pour être cool. « Bon, ben, vous pouvez me dire tu », tout le monde sera... Ben, je pense que ça, ça envoie quand même, en tout cas, le public va prendre ça pour un message « Ah, ouais, tu, super cool, c'est notre copain, on peut le tutoyer ».
Donc, c'est pour ça que, sur l'instant, juste *tu* et *vous*, pour moi, il y a quand même quelque chose. Oui, le *vous* est institutionnel, le *tu*, c'est pour être le gars cool, ou la prof cool. Et puis, on va essayer de les avoir... Donc, il y a quand même quelque chose derrière.
Mais, après, sur le long terme, je ne pense pas que ce *tu* et ce *vous* soient si importants. Moi, j'ai l'image, aussi, d'un prof à [*nom d'un établissement*], dans le village où je suis né, qui tutoyait tous ses élèves, tous les élèves le tutoyaient, parce que, justement, ils vivaient dans le même

village et puis, c'était une relation construite sur le long terme et ce prof était ultra respecté. Et puis, il avait aucun problème de discipline.
Et puis, je ne sais pas pourquoi, maintenant, je parle autant de discipline, mais est-ce que je dois vraiment lier ça? Ouais, justement, c'est là que je me dis, des fois, c'est un petit peu absurde et ce *tu*, *vous*, c'est une des images que ça va donner de l'enseignant, mais, après, c'est bien plus complexe et puis, si on regarde ce *tu* et ce *vous*, c'est un marqueur, mais, en soi, il n'a pas une énorme différence. C'est vrai. Sur du long terme.
Mais, c'est vrai, hein, moi, je vois tout de suite quand j'étais élève, les stagiaires qu'on avait eus, ils ont dit, « oh, ben, moi, vous pouvez me tutoyer ». Ah, oui, c'est quand même un petit peu incompatible. Sur la première image, ça crée quand même quelque chose dans notre tête de moins institutionnel.
Après, sur le long terme, ce *tu* et ce *vous* n'aura plus beaucoup d'importance. À l'HEP, à l'école normale, nous aussi, on avait un prof qui prenait vraiment le vouvoiement et puis, justement, c'est lui qui nous avait parlé de ce *tu*, « le *tu-tu »*, il disait toujours, parce que le *tu* s'adresse à toi, c'est plus personnalisé, et le *vous*, on s'adresse à une fonction et moins personnelle, touche moins, et puis, ce prof, pourtant, avait été l'inverse, on avait un contact hyper chaleureux avec lui, alors qu'il nous vouvoyait tous et nous on le vouvoyait tous et c'est là aussi, dans l'autre sens, on peut penser que j'ai envie de protéger le *tu*, non, pas du tout, justement, c'est que j'ai l'impression qu'en fait, c'est pas vraiment le plus important, c'est après l'ensemble de l'enseignant qui va construire du respect, ou bien qui va construire un lien, ou bien le *tu* ou le *vous*, c'est juste quelque chose au départ qui va jouer sur 2-3 jours ou 4 jours, mais pas sur une personnalité qui se construit ou un échange qu'il construit avec les élèves sur du long terme. Pour moi, il n'a peut-être pas autant d'importance.

[Maeva]
Très bien. Et du coup, est-ce que pour toi le tutoiement, il est plutôt synonyme de proximité, de confiance et à l'inverse, du coup, le vouvoiement, ce serait plutôt synonyme ?

[Ulysse]
En tout cas, de proximité, le *tu* de départ, ouais. Ouais, je pense que comme signal de départ. Après, ce que je viens de dire, sur le long terme, non, mais sur le... Oui, ça, on a envie de donner un petit peu, quand même. Ce n'est pas un hasard. Proximité, ouais, « moi, je vous écoute », pis c'est pas vraiment vrai, justement. Quelqu'un à qui on s'adresse en *vous*, peut avoir bien plus d'empathie et vouloir échanger et comprendre l'autre que le *tu*.
C'est plus complexe que ça, je crois.

[Maeva]
Et le vouvoiement, ce serait plutôt synonyme de quoi ?

[Ulysse]
Parce que ce que je dis, le *vous*, c'est... On le met quand même dans une sorte de... Justement, je crois pas que c'est dire au-dessus, mais c'est s'adresser à une fonction. On ne s'adresse pas à la personne, mais c'est la fonction.
Et ça, je trouve que c'est quelque chose d'intéressant. C'est d'ailleurs des arguments qui, pour moi, sont intéressants.
Ce prof qui nous disait ces arguments, j'aimais bien. Ça me parlait comme argument de dire, oui, le *tu* peut paraître qu'on critique la personne, alors que non, on critique un trait de caractère qui va falloir changer dans le cadre d'un métier, par exemple. En disant *tu*, on croit que non, on critique toi-même, alors que non, on dit le *vous*.
Attention, pour devenir enseignant, ça, c'est quelque chose qu'on est obligé de travailler. Si je pense aux stagiaires aussi.

[Maeva]
Et selon toi, quels sont les avantages et les limites du tutoiement ? Pour commencer.

[Ulysse]
Les avantages ? Ben, justement, comme petit imput de départ, ça peut donner le semblant d'avoir un prof. Alors, dès qu'on dit prof copain, ça fait peur, mais peut-être plus accessible au départ, moins institutionnalisant, moins institutionnalisé, justement. Et les risques, c'est quand même qu'on envoie directement un signal à la classe de tranquille, on va pouvoir un petit peu faire ce qu'on veut. C'est peut-être cliché, mais je pense que si je me mets... C'est toujours ça, j'essaie de me mettre à... Moi, quand j'étais à l'école, puis le prof qui commence par nous dire, « moi, vous pouvez me tutoyer », « ah oui, c'est cool, oui, lui, il est cool », et puis peut-être qu'on se rend compte justement 3-4 jours après et que, « ouais, ok, tu nous as dit ça, mais... » Donc ça peut se retourner aussi.
Mais il y a quelque chose de, oui, qui veut créer une proximité plus amicale avec le *tu*, alors que le *vous*, ben, on a... « Attention, je suis votre enseignant et puis je suis pas là pour être votre pote ».

[Maeva]
Et du coup, pour le vouvoiement, les avantages et les limites ?

[Ulysse]
Ben voilà, le *vous* a quelque chose de moins intrusif, ouais, on s'adresse de nouveau à la fonction, mais, « vous me faites chier », moi, ça me fera encore plus mal que « tu me fais chier ». Oui, c'est pour ça que je dis, après, ce qu'on met derrière le *vous*, hein, j'ai fait exprès un exemple caricatural, mais le *vous*, un peu après, encore, ouais, je tente toujours, mais est-ce que c'est vraiment ça l'essence du questionnement, savoir est-ce que c'est ce *tu* ou *vous*, ou bien, pourquoi est-ce que c'est comme ça aussi important dans notre langue française. Ça c'est aussi intéressant. Est-ce que si on dissolue *vous* à une pyramide pour dire que nous on est un petit peu en haut, ben ça, je le détesterais, je le verrais pas du tout d'un bon œil, je verrais plutôt le tutoiement par rapport à ça. Par contre, le truc de la fonction, plutôt que la personne, j'adore le *vous* plutôt que le *tu*, qu'il soit moins, qu'il laisse aussi une plus grande part pour les élèves qui peuvent être un petit peu timides, le *tu* peut peut-être être aussi intrusif, pour ces 20 élèves qui, ben « attention, moi t'es mon prof, je n'ai pas envie de trop de proximité ». Donc, pour ça, moi c'est plus complexe, donc je n'ai pas justement un truc où le tu, j'ai envie de le défendre, c'est ce qui peut paraître des fois un petit peu dans l'entretien, mais c'est parce que si on était à l'inverse, si on mettait que du *tu* partout, je défendrais le *vous* plutôt.
On est que, pour moi, c'est plutôt la construction, le lien qu'on va créer avec les élèves de respect et de bienveillance, et que chacun puisse avoir son espace sécurisé dans la classe, c'est plus important si on arrive avec un *tu* ou un *vous*, ben, pour moi, chacun là est un petit peu libre, je n'ai pas une idée arrêtée là-dessus. Si j'étais dans une école où le tutoiement, c'est pour ça que je disais que là, je suis très institutionnalisant, si je vais dans une autre école, et qu'on me dit, « ben, là, on tutoie », mais je vais pas du tout mettre les pieds au mur, « ben, ok, c'est comme ça ». Si on est dans une école où c'est le *vous*, ben, je m'adapterais, je n'y mets pas une importance gigantesque entre le lien, les élèves, le *tu* ou le *vous*, moi, je pense que je serais le même prof, peu importe qu'il y ait le *tu* ou le *vous*, sur du long terme.
Sur un remplacement de deux semaines, je ne dis pas, je pense que là, il y a plus de différence. Oui. Je pense, je ne sais pas.

[Maeva]
Donc, tu ne vois pas forcément limite à employer le vouvoiement.

[Ulysse]
Sur du long terme ? Tu dis de limite à employer, là ?

[Maeva]

Parce que là, on parlait vraiment des avantages et des limites, et du coup, ben, c'est vrai, pour le vouvoiement, tu n'en as pas donné, mais c'est parce que t'en vois pas forcément.

[Ulysse]
Euh, des limites au vouvoiement... Là, là, il faudrait réfléchir ça un petit peu.
Ben, limite au vouvoiement... Je n'en vois pas tant que ça, non, parce que je pense qu'il faut aussi avoir le côté prof avec du *vous*, non ? Je repense toujours à ce prof qu'on vouvoie à l'école normale, et puis moi, j'aurais eu envie de dire le vouvoiement que... ça paraît être une fonction éloignée, quelqu'un qui... Mais là, c'était pas du tout le cas. Donc, non, je n'ai pas, en tout cas, comme ça, de limites qui me viennent en tête, pour le moment.

[Maeva]
OK, ben, ça va aussi.
Et du coup, est-ce que tu penses que ces formes d'adresse, elles peuvent influencer la perception de l'autorité en classe ? Et pourquoi ?

[Ulysse]
Ouais, alors, clairement, au départ, c'est ce que je disais. Sur la première image, sur le départ, oui, clairement, moi, je pense que justement, la perception des élèves sur leur départ, déjà, si on le dit, c'est que c'est un truc important sur lequel on veut se construire, parce que c'est souvent quelque chose qu'on dit assez au départ, donc on construit notre départ de relation avec ça, donc on sait que ça a un impact sur les élèves, oui.
Ce n'est pas gratuit de dire, ah ben, avec moi, si jamais, ça ne me dérange pas que vous m'appeliez Ulysse, et puis vous pouvez me tutoyer. Sur le départ, oui, il va y avoir des avantages, ça va leur mettre une petite banane, c'est cool, mais je pense, j'imagine un collègue que j'ai ici, je ne verrai jamais cette phrase sortir de sa bouche, et je sais que, moi, sur la première semaine, j'ai une classe plus agitée que mon collègue.
Ça met quand même une sorte de... « Alors ici, vous saurez », parce que justement, en 5-6H, il y a encore beaucoup qui se trompent. Je sais que ça commence... « Vous saurez que maintenant, on vouvoie, ces enseignants », moi, je ne dis pas cette phrase.
Et puis, je ne suis pas en train, justement, de dire que c'est mieux ou... Ce n'est pas bien, justement, mais je me rends compte que sur la première fois, c'est vrai, quand même, ce *vous*, ça met une barrière, ça met un cadre, « c'est mon enseignant, je vouvoie », ça met quand même un style de comportement, une ambiance dans la classe directe, et puis, je sais que mes classes, au départ, sont un petit peu... restent un petit peu plus longtemps, un petit peu dans tous les sens, que celles d'un collègue qui arrive à avoir une rigueur plus importante là-dessus.
Pardon, mais ça me fait penser alors, par contre, aux limites du vous.
Je pense qu'après, quand même, sur le long terme, moi, je suis quand même très attaché au long terme, et puis sur leur vie globale et tout, je sais quand même beaucoup de choses d'eux, et je sais aussi beaucoup de choses, comment ça se passe, la relation dans la famille, alors que je suis pas intrusif non plus dans les familles, mais je suis très empathique avec mes élèves, et puis...
Et puis, je vouvoie aussi, mais je pense que comme ce *tu* est un petit peu moins un problème pour moi, le fait que le *tu* a quand même quelque chose de... Ben, justement, on s'adresse un peu plus à la personne, et puis des fois, ce n'est pas si mal.

[Maeva]
Du coup, maintenant, on va un peu se concentrer sur ce contexte sociolinguistique.
Donc, pour commencer, est-ce que tu pourrais décrire le contexte sociolinguistique de la classe, le nombre d'élèves, par exemple, francophones, germanophones, ou autre langue parlée à la maison, ou autre culture, des élèves qui ne parlent peut-être pas français, qui sont allophones ?

[Ulysse]
J'ai que... désormais, j'ai 23 élèves.
Justement, on avait un élève chinois qui est arrivé l'année passée.
Qui ne savait presque pas le français.
Qui, malheureusement, est reparti.
Une situation... Les parents très aisés. Et puis, ben, je dis malheureusement, parce que c'était vraiment un élément très important, je trouve, dans ma classe.
C'était super de l'avoir. Mais non, maintenant, j'ai tous des francophones, dans la classe, ou suisse-allemand.
J'en ai une dont les parents ne parlent que suisse-allemand. Mais qui suivent la scolarité en français depuis l'école enfantine, tous et qui ont quand même, ben, les cinq-six suisse-allemand que j'ai dans la classe, je leur ai encore demandé la semaine passée. J'en ai encore deux, quand même, qui rêvent en allemand, par exemple. Quand ils réfléchissent en allemand, malgré l'école en français.
Mais sinon, c'est francophone.

[Maeva]
Même les langues parlées à la maison, c'est uniquement français ou allemand, du coup.

[Ulysse]
Français ou allemand, ouais.
J'en ai un, je sais, qui, avec son papa, parle un petit peu arabe.
Mais il m'a dit, ouais, très peu « il m'entraîne un petit peu », mais sinon, non. Que français.
J'ai un qui, je sais qu'il parle un tout petit peu l'espagnol, mais j'ai des qui, des filles qui sont fortes en anglais, mais pas du tout, parce qu'elles aiment ça, elles écoutent beaucoup de chansons en anglais.
Elles sont très fortes dans les langues. Et puis j'en ai une qui adore les mangas et puis qui comprend pas mal de choses en japonais. C'est assez... Mais qui a appris par elle-même.
Donc ce n'est pas dans un contexte sociolinguistique, c'est plus des passions.

[Maeva]
OK. Et est-ce que peut-être tu vois des différences entre la manière dont les élèves réagissent du coup au tutoiement ou au vouvoiement selon leur culture ?

[Ulysse]
Alors, pas ici à [*nom d'un établissement*], moi, non.

[Maeva]
OK. Et puis même dans les autres classes que tu as eu, par exemple, cet élève chinois, c'était tout naturel ?

[Ulysse]
Alors, cet élève chinois, lui, non, c'est le contexte. Alors absolument que le vouvoiement sera beaucoup plus agréable pour lui.
Lui, il m'a regardé, je crois qu'il m'a regardé après six mois dans les yeux, sinon il était devant moi, toujours la tête en bas, mais c'était très déstabilisant pour moi, d'ailleurs, aussi. C'est une différence culturelle, justement. Mais on sentait cette vénération de l'enseignant, l'enseignant a toujours raison.
Et puis, c'est aussi pour ça que je regrette beaucoup son départ, parce que je trouve qu'il était scolairement tellement brillant, mais il apprenait tellement de choses dans la classe à se mélanger avec les autres. Il s'est tellement ouvert dans son visage, son regard. Mais alors lui, je pense qu'il était très content de ce vouvoiement, en tout cas, de départ.
C'est intéressant, d'ailleurs, ouais.

[Maeva]
C'est le seul cas qu'il y a eu, ou il y a eu peut-être d'autres cultures qui ont fait que ça réagissait différemment ?

[Ulysse]
Non. On est dans un village où il n'y a pas une très grande mixité sociale et culturelle.

[Maeva]
D'accord. Et du coup, aussi, dans la manière dans laquelle il l'utilise, à part cet élève-là, il n'y a pas eu forcément d'autres...

[Ulysse]
Non

[Maeva]
OK. Et on en a déjà un peu parlé un petit peu, mais du coup, l'école, elle donne des consignes institutionnelles par rapport à ce sujet ?

[Ulysse]
Non, avant, on avait une direction où c'était très clair, vouvoiement, déjà même à partir de la 3H.
Maintenant, en fait, on est des collègues et qui fonctionnons depuis longtemps ensemble, donc c'est un petit peu... C'est peut-être des fois, pour ceux qui arrivent, c'est un petit peu difficile parce que... Oui.
On oublie que nous, ça fait 15 ans qu'on bosse ensemble, certains, et puis que... les choses qui nous paraissent logiques ne sont pas forcément pour un nouveau qui arrive, mais non, il n'y a pas... On n'a pas un cahier des charges avec écrit dedans si on doit tutoyer ou vouvoyer. Mais je crois, quand même, entre les lignes, on se dit qu'après l'école enfantine, normalement, ils poussent à vouvoyer, je crois, le plus rapidement possible, mais une des profs de 3H à 4H, d'ailleurs, ma fille, elle n'est pas du tout très regardante là-dessus, je crois qu'ils l'appellent par son prénom, d'ailleurs.
Et puis... Donc là aussi on a un directeur, ce n'est pas très important je crois pour eux.

[Maeva]
OK. Et dans quelle mesure tu penses qu'il existe une norme culturelle concernant le vouvoiement des enseignants par les élèves ?

[Ulysse]
En Suisse tu dis ou la norme culturelle ?

[Maeva]
De manière générale.

[Ulysse]
Tu peux reposer la question ?

[Maeva]
Est-ce que tu penses que par exemple un enfant qui a une telle culture, ça va influencer la manière dont il va tutoyer ou vouvoyer ?

[Ulysse]
Oui, je pense, oui. Parce que mon épouse est Thaïlandaise, je sais que chaque matin à l'école on chante l'hymne national, on doit passer devant chaque enseignant et puis faire la révérence et puis il y a un mot de respect pour les adultes, un mot de respect pour si c'est le petit frère,

on lui parle différemment que si c'est le grand, il y a une hiérarchisation qui est beaucoup plus grande dans la langue et je vois que ici on peut aller manger à midi et voir le patron d'une entreprise qui mange avec ses employés, ce qu'on ne verra jamais en Thaïlande. C'est une sorte de hiérarchisation qui nous montre toujours quelle place on occupe dans la société.
Donc oui je pense que ce truc ici, je ne vais pas dire qu'on tutoie ici justement, il y a toujours le respect de l'enseignement, mais c'est moins, tu parlais avant, par exemple ici ce n'est pas écrit dans le règlement de l'école, il n'y a pas une règle, la règle est un petit peu floue, je te disais nous on continue de vouvoyer, mais c'est en fait un petit peu comme ça sans qu'on se pose vraiment la question. En Thaïlande ce ne serait pas possible, à part peut-être des écoles privées, et puis je vois le lien entre les gens, oui c'est culturel, c'est une différence assez fondamentale.

[Maeva]
OK, et si tu pouvais modifier quelque chose dans le mode d'adresse qui est utilisé dans l'école, qu'est-ce que tu changerais ?

[Ulysse]
Moi j'aime bien, je dois dire ici comment ça fonctionne, il me semble que c'est assez fluide, c'est peut-être aussi pour ça que j'ai des fois de la peine à te répondre parce qu'on ne se pose pas trop la question, donc c'est que ça ne pose pas vraiment problème de comment c'est. Moi le problème de communication, ici j'aime bien, ça change un petit peu, et je redoute ça justement, mais on a encore cette atmosphère de village, alors je n'aime pas colporter les trucs, par contre des fois quand je vois un papa qui me dit qu'il a eu un petit souci, parler vite des trucs comme ça dans le village et régler les problèmes, moi ça j'aime beaucoup par exemple.
De savoir aussi, dans le village, je vais aller bober, je sais très bien que si je travaille, je vois deux papas fermiers, je leur demande est-ce que tu peux prendre le tracteur, venir, et puis ça marche, on est encore là-dedans, donc moi du système de communication maintenant, c'est exactement ce que j'aime. C'est d'ailleurs un petit peu en train de changer, on commence à avoir plein de parents qui ont moins confiance en nous, qui attendent leur petit ici, on a maintenant une rangée de parents qui attendent même des 6H pour rentrer à la maison, qui nous surveillent. Hier on a eu les 3-4H qui sont allés bober là-bas derrière, et puis ils sont rentrés 4 minutes en retard, on a reçu ce matin une lettre à la direction, on est en train d'avoir justement un truc où on sent que la communication n'est plus trop ce truc de village, on cherche l'erreur chez nous et on ne communique plus en venant taper à la porte et dire, « dis s'il te plaît la prochaine fois mets-moi un message », parce qu'il y a peut-être une raison aussi, mais c'est directement, on communique directement en envoyant une lettre au directeur, on a l'impression des fois qu'on cherche nos erreurs, donc j'ai un petit peu peur qu'on perde cette communication de village, où on se dit les trucs de manière justement rapide et efficace, et puis qu'on passe maintenant beaucoup par mail, par une nouvelle application. On a aussi une nouvelle application pour communiquer avec les parents, ben ça ne nous a pas aidé, alors on est bien, c'est rien contre l'application, et puis c'est très bien de faire attention, je pense que c'est une bonne idée de réfléchir, est-ce qu'on doit tout mettre sur [*nom d'application*] ? La réflexion me paraît très intéressante, par contre moi depuis qu'on a cette application, c'est la porte ouverte à recevoir des messages, j'ai reçu plus de messages je pense cette année que toute ma carrière d'enseignant jusqu'ici, et puis c'est vrai, ce n'est pas une caricature, c'est vrai. Je pense qu'en 20 ans j'ai reçu moins de messages qu'avec la volée que j'ai maintenant. Mais la communication entre parents, enseignants, m'inquiète un petit peu là aussi maintenant ici, on n'est plus trop dans une communication village tranquille du coup, c'est très procédural.

[Maeva]
D'accord, et quelle forme d'adresse tu recommanderais pour favoriser un climat de classe positif, et pourquoi du coup ?

[Ulysse]
Quelle forme d'adresse ? Entre les élèves ?

[Maeva]
Entre élèves et enseignants. Donc plutôt tutoyer, vous voyez ?

[Ulysse]
Moi je pense que je suis bien maintenant comme ça, quand même ce vouvoiement, moi ça me va bien, vouvoiement quand ils sont dans ma classe, ça me permet aussi justement quand même d'avoir une petite distance, par contre je suis très content justement quand après ils ne seront plus dans ma classe, si on se tutoie ou avant ça ne me dérange pas du tout, mais dans la classe pour le moment je ne suis pas en train de me dire j'ai envie de passer au tutoiement, le vouvoiement me va très bien, et avec la volée que j'ai maintenant, je pense que c'est très bien qu'il y ait le vouvoiement.

[Maeva]
Pourquoi si j'ose te demander ?

[Ulysse]
Parce que c'est une classe qui n'aime pas l'école. Alors ils sont individuellement très intéressants. Individuellement j'ai énormément de plaisir avec eux, et en groupe j'ai très peu de plaisir. Normalement c'est le plus important pour moi, construire un bateau en début d'année, je ne l'ai pas fait avec eux, mais j'ai très peu de confiance dès que j'ai le dos tourné, ils n'aiment vraiment pas bosser, j'ai de l'empathie pour ça, je ne leur en veux pas, mais ce qui me dérange c'est que c'est très difficile d'avoir un débat, j'ai beaucoup d'élèves qui ont des idées, qui ont des biais cognitifs super forts, c'est-à-dire que eux ils ont raison, donc ça ne sert à rien de discuter, quand quelqu'un ouvre la bouche pour dire quelque chose d'autre, il se fera vite rabrouer, mais pas devant moi, je sais que ça se passe derrière. Ils ont des idées très arrêtées sur des trucs, quand j'entends des choses, « de toute façon balayer la classe c'est un boulot de femme », vraiment je suis désolé, mais c'est ce que j'entends, et justement je n'ai pas envie d'être ici, cette forme de distance pour le groupe classe me fait beaucoup de bien, parce que je crois que eux typiquement, le signal *tu* ils le prendraient encore euh, déjà qu'ils me connaissent beaucoup trop bien justement, ils savent très bien, je te parlais des pincettes, tout ce genre de trucs, je tiens ça deux jours, et puis après j'oublie. J'essaye de nouveau d'expliquer, de trouver une justification qu'on pose ensemble, et puis j'arrive pas à avoir le truc tout bête, on a aussi les règles d'or, j'ai essayé de les remettre en vigueur, parce que ça allait plus de nouveau le climat de la classe, mais ma personnalité reprendra vite le dessus, je tiens deux jours, donc je ne vais pas encore m'ajouter le tutoiement. Le vouvoiement permet de créer quand même une petite distance, une forme de respect, dans cette classe là je dois dire, c'est d'ailleurs intéressant, c'est comme ça, ça a plus de poids c'est ce que je te disais avant, mais non j'ai pas du tout envie avec cette équipe-là de passer au tutoiement.

[Maeva]
OK, du coup moi j'ai plus de questions, on arrive au bout, est-ce qu'il y a encore autre chose que tu aimerais ajouter à ce sujet ?

[Ulysse]
Non, si ce n'est que sur ce sujet-là, je suis un petit peu fouillis, je suis désolé pour toi, je ne sais pas comment tu vas t'en sortir, parce que justement, des fois je me contredis aussi je pense, ce n'est pas clair dans ma tête, tout simplement. Je reviens toujours à l'anglais, il n'y a que le *you*, et puis à la limite, c'est plus simple. Moi je crois que plutôt qu'ajouter des pronoms de conjugaison, attention, mais je pense que c'est mieux d'en enlever, ça met moins d'importance à nos personnes.

[Maeva]
OK, très bien, c'est tout pour moi. Merci beaucoup.

Annexe 3 – Entretien enseignante 2 (Sophie – Enseignante francophone)

(Transcrit par TurboScribe.ai)

[Échanges d'accueil]

[Maeva]
Alors, pour commencer, quel âge avez-vous ?

[Sophie]
Alors, 54.

[Maeva]
OK. Est-ce que vous pouvez me parler brièvement de votre parcours d'enseignante, donc le nombre d'années d'expérience, le niveau enseigné, les langues d'enseignement, les lieux ?

[Sophie]
Hum-hum. Alors, bien, j'ai commencé... Donc, je dis le lieu ?

[Maeva]
Vous pouvez et je le retirer.

[Sophie]
OK, bon. J'ai commencé dans le Jura bernois en 1990. Et puis, j'ai commencé en 1-2.
Ensuite, j'ai fait la formation en moins de 2 plus 2. Et donc, à la base, j'avais une formation de jardinière d'enfants, parce que la formation était encore séparée. Ensuite, j'ai fait la formation du moins de 2 plus 2, qui était une formation pour enseignants au degré 3-4. Et puis, ensuite, j'ai très rapidement été aussi FEE.
Et puis, j'ai continué encore des années comme ça. Et puis, j'ai fait un congé de formation. Et pendant ce congé de formation, on a créé un projet pour ouvrir une Basisstufe.
Et ça fait maintenant la deuxième année que je travaille dans ce contexte-là, qui est une classe qui est de niveau 1 à 4H, dans la même classe. C'est un modèle suisse-allemand. Les Suisses-Allemands, ils travaillent en Basisstufe depuis des années.
Déjà, il y en a des centaines dans le canton de Berne, suisse-allemand, mais côté romand, il y en a moins. Et puis, voilà. Et puis maintenant, j'ai terminé au mois de juin mon master en supervision et analyse de pratique.

[Maeva]
Très bien, merci. Donc, vous avez toujours enseigné dans le niveau 1, 2 à 3, 4H ?

[Sophie]
Oui.

[Maeva]
Et toujours langue en français, du coup ?

[Sophie]
Oui.

[Maeva]
Très bien, merci. Et comment décririez-vous le climat relationnel que vous essayez d'instaurer dans votre classe ?

[Sophie]
Alors, je dirais que... Enfin, pour moi, avant toute chose, le lien avec l'élève, c'est ce qui est primordial. Et puis, depuis des années, maintenant, j'essaye vraiment de travailler d'après les lois naturelles de l'enfant.
Tout ce qui est des compétences exécutives, ce qui veut dire le rythme de travail, et puis de m'adapter, en fait, à l'élève. Et puis ça, c'est quand même un changement que j'ai effectué, je dirais, il y a une douzaine d'années et qui fait clairement la différence. À un moment donné, dans mon parcours d'enseignante, j'ai dû changer quelque chose puisque j'aurais plus pu continuer pendant des années comme ça.
C'était trop compliqué avec tous les élèves à difficulté qu'on a. Et puis le fait d'avoir changé de posture, de travailler beaucoup plus en lien avec le rythme de l'enfant, de ne pas imposer un rythme et de respecter ce rythme, eh bien, ça a fait que le lien, il est beaucoup plus fluide, beaucoup plus simple, et puis on se comprend beaucoup mieux. Et ça, c'est quand même quelque chose qui a vraiment changé dans ma vie d'enseignante. Donc si vous voulez, le climat relationnel au sein de la classe, voilà, il est très bien.
Et puis voilà, je ne sais pas si vous poserez des questions sur les règles de vie ou comme ça après, mais c'est des choses qui sont très simples. Et puis le lien avec les parents, ça, je ne sais pas si vous en parlez aussi, mais du coup, c'est évidemment aussi quelque chose où je mets de l'importance.

[Maeva]
OK, merci beaucoup.
Et vous, dans votre pratique, vous utilisez plutôt le tutoiement, le vouvoiement ou les deux ?

[Sophie]
Alors, avec mes élèves, c'est le tutoiement, et puis les parents, le vouvoiement, les stagiaires, le vouvoiement.

[Maeva]
Et les élèves vous tutoient ou vous vouvoient ?

[Sophie]
Oui, ils me tutoient.

[Maeva]
Donc de 1 à 4H, ils tutoient ?

[Sophie]
Oui.

[Maeva]
OK, merci beaucoup. Et qu'est-ce qui vous a conduit à faire ce choix ? Est-ce que c'est une habitude qui est plutôt institutionnelle, une formation, une préférence personnelle ou une culture locale ?

[Sophie]
Je pense que c'est... D'une certaine manière, on a été habitués à ça. On a été formés comme ça.
Et du coup, c'est resté institutionnalisé. Donc on a... Quand j'ai fait ma formation, les élèves nous tutoyaient, on n'imaginait même pas qu'un élève de 4 ans nous vouvoie. Et selon moi, qu'il y ait le vouvoiement ou le tutoiement, je pense que si la posture de l'enseignante est très claire, ça force le respect qu'on vouvoie ou qu'on tutoie.

Et pour moi, voilà, ça ne change rien de vouvoyer. Et du coup, on est partis dans la simplicité parce que l'enfant tutoie, clairement.
Mais c'est pas pour ça que c'est notre pote.

[Maeva]
Quelles observations avez-vous fait sur le choix des pronoms utilisés en lien avec le degré d'enseignement ?

[Sophie]
Le choix des pronoms ?

[Maeva]
Du tu ou du vous ? Par exemple, avec des 1-2, avec des 5-6, des 7-8, est-ce que vous voyez, vous, une différence ?

[Sophie]
Bon, j'ai enseigné deux ans, en 5-6, il y a trois ans, où j'avais la musique avec eux.
Il y a des élèves qui tutoyaient, il y a des élèves qui vouvoyaient, parce que ce n'était pas non plus très clair avec l'enseignante titulaire de cette classe-là. Et en fait, naturellement, certains élèves vouvoyaient et naturellement, certains élèves tutoyaient, notamment ceux que j'avais déjà eus en 1-2. Et moi, il me semble que du moment que les degrés, en fait, qu'on monte dans les degrés, il y a comme quelque chose qui naturellement vient au vouvoiement.
Et moi, je trouve que c'est bien quand c'est naturel, dans le fond, que ce n'est pas forcément imposé.

[Maeva]
Merci.
Et à votre avis, quel mode d'adresse vous semble le plus pertinent selon l'âge ou le niveau de maturité des élèves et pourquoi ?

[Sophie]
Je pense qu'en tout cas, pour le cycle 1, le début du cycle 1, c'est clair que pour moi, le tutoiement, il est aussi beaucoup plus affectif. Il met peut-être un peu moins de distance, même si avec le vouvoiement, on peut être très proche l'un de l'autre et se vouvoyer et se respecter. Je pense quand même qu'au niveau des 1-2, c'est assez net quand même.
Et puis, typiquement, avec un exemple, quand on fait un rituel d'entrée en classe et puis quand les élèves arrivent en classe chez nous, ils peuvent choisir comment ils nous disent bonjour, nous donner la main ou taper dans les mains ou taper le poing ou nous faire un câlin. Et je me vois mal faire un câlin à un enfant et qu'il doive me vouvoyer.
Il y a comme quelque chose de... Il y a comme un paradoxe, dans le fond. Et je pense que c'est très affectif, dans le fond, le tutoiement, en tout cas pour le début du cycle 1. Après, dans les autres degrés, effectivement, je pense que pour le cycle 2, l'entraînement du vouvoiement, par rapport aussi après au passage en 7-8 qui va ensuite découler au secondaire où on vouvoie, évidemment, il est à préférer. Et puis ça exerce aussi l'élève avec la forme de politesse et voilà.
Mais je dirais que c'est vraiment cette différence-là. Je dirais que c'est progressif. Il doit y avoir une progression au rythme des années.

[Maeva]
OK, merci beaucoup. Et comment le mode d'adresse pourrait influencer la relation que vous entretenez avec vos élèves ?

[Sophie]

Bonne question. Je pense que si je devais... Si le vouvoiement nous était imposé en 1-2, je pense que ça ne changerait pas grand-chose.
Parce que de toute façon, le lien est quand même là. Et le fait qu'on prenne aussi les enfants sur nos genoux ou qu'ils viennent vers nous quand ils ont mal quelque part, on reste quand même une figure d'attachement qui est très similaire à la figure d'attachement de leur maman pour les 1-2. Et je pense que même si on nous obligeait à vouvoyer, ça n'empêche pas d'être près de l'élève.
Ça n'empêche pas d'avoir du lien avec eux. C'est clair que c'est beaucoup plus facile parce que ça nous vient comme ça, parce que c'est du bon sens. Voilà.

[Maeva]
OK, merci beaucoup. Quelle différence observez-vous dans la manière dont les élèves vous perçoivent ou interagissent avec vous selon le mode d'adresse que vous employez ?

[Sophie]
Je dirais que pour les 1 à 4H, je parle actuellement de ma classe... Je pense que... il y a assez peu de différence parce que ce sont des élèves qu'on garde 4 ans.
Donc ils ont une habitude à fonctionner comme ça. Par contre, les autres élèves de l'école, quand ils viennent dans notre classe, souvent, pour ceux que j'ai eus, ils tutoient. Et pour ceux que je n’ai jamais eus dans ma classe, parce qu'ils étaient dans un autre cursus, on les sent beaucoup plus empruntés et beaucoup moins à l'aise.
Et ils bredouillent en tutoiement, vouvoiement en même temps. Ce n’est pas très clair. Parce que très certainement, ils ne sont pas très à l'aise.
Et très certainement, ils me connaissent non plus pas très bien. Et donc, ils ne savent pas tellement quelle forme ils doivent utiliser. Donc je dirais que la différence, elle se situe peut-être là.
C'est dans le lien qu'on a eu, dans la connaissance qu'on a de l'autre, et puis de la relation qu'on a eue peut-être précédemment dans le cursus qu'on a eue dans notre école.

[Maeva]
Très bien. Et pour vous, le tutoiement, il est plutôt synonyme de proximité, de confiance ou autre chose ? Et à l'inverse, du coup, le vouvoiement, il serait synonyme de quoi et pourquoi ?

[Sophie]
Je pense que le vouvoiement, il serait synonyme d'une sorte de... Comme si l'élève avait grandi et avait passé une sorte de passage, une sorte de... On le considère plus comme un petit enfant. On le considère peut-être comme un élève, alors que nos élèves qui sont des petits enfants de 4 ans, on les considère aussi comme nos élèves.
Mais peut-être qu'eux, en sont beaucoup plus conscients. Et puis, très certainement, l'attitude de l'élève face à nous fait que peut-être on peut exiger le vouvoiement ou qu'on préfère, nous, le vouvoiement parce qu'on sent qu'en face, ils sont peut-être prêts à ça et qu'il y a une sorte de respect parce qu'on est peut-être à un plus haut niveau du cycle, parce qu'il y a un rapport qui est peut-être un peu plus frontal aussi. Ils sont peut-être chacun derrière un banc.
Ce ne sont pas forcément des classes flexibles. C'est peut-être beaucoup plus scolaire. Et du coup, ça force un peu le vouvoiement.
Donc je pense qu'il doit très certainement y avoir une attitude de l'élève qui, spontanément, je ne sais pas pourquoi, dans l'inconscient, très certainement, passe au vouvoiement parce qu'il est dans une classe qui est peut-être très frontale avec peut-être plusieurs enseignants aussi et puis que la culture de la classe est de vouvoyer. Mais il y a aussi la posture de l'enseignant dans une classe comme ça qui, forcément, peut-être influence l'élève à le vouvoyer. Je ne sais pas vraiment.

[Maeva]

Et du coup, pour vous, le tutoiement, il serait synonyme de quoi ?

[Sophie]
Je pense que le tutoiement... Pour moi, personnellement, qu'on tutoie ou qu'on vouvoie, ça ne change pas grand-chose. Mais dans la culture scolaire, comme ça, vu de l'extérieur, il me semble que le tutoiement, c'est peut-être quelque chose qui est beaucoup plus en lien avec l'affectif et avec la proximité. Mais c'est aussi ce qu'on veut avec nos élèves.
Je ne dis pas que... Je vous dis comme si je devais vouvoyer mes élèves, je le ferais et ça ne m'empêcherait pas d'être proche d'eux. Mais ça me vient beaucoup plus spontanément de les tutoyer et qu'eux me tutoient aussi.
Je pense que c'est très certainement dû à une culture ou à une institutionnalisation de ce principe-là, en fait, ou du protocole, ouais.

[Maeva]
OK, merci beaucoup. Et selon vous, quels sont les avantages et les limites du tutoiement et du vouvoiement et pourquoi ?

[Sophie]
En règle générale ou dans ma classe ?

[Maeva]
Toujours dans le contexte scolaire, en tout cas.

[Sophie]
Donc avec des élèves, pas forcément avec des stagiaires ?

[Maeva]
Oui, plutôt avec des élèves, oui.

[Sophie]
Répétez-moi la question, parce que je me suis dit que j'ai perdu le fil.

[Maeva]
Pas de souci.
Quels sont les avantages et les limites du tutoiement et du vouvoiement et pourquoi ?

[Sophie]
Je dirais, les avantages du vouvoiement, c'est peut-être une sorte de mise à distance, pas me concernant, mais très certainement concernant les élèves, une sorte de hiérarchie. Où l'élève reste bien élève et il va vouvoyer l'enseignant qui, d'une certaine manière, est sur un piédestal. Or, ce qui n'est pas du tout le cas, dans la majorité des cas, le prof n'est pas forcément sur un piédestal.
Mais peut-être que l'élève le prend comme ça et voit l'enseignant qui est peut-être un peu plus sévère ou peut-être, si c'est un homme, on a peut-être aussi plus tendance à le vouvoyer. C'est aussi quand même assez récurrent. Je dirais, voilà.
Et puis... l'avantage du tutoiement, c'est qu'on continue dans la même lancée que les parents, que le lien que l'enfant a avec les parents, le lien que l'enfant a avec les grands-parents, les cousins, les cousines, les parrains et marraines. Et quand ils entrent à l'école, ça continue comme ça. On garde la même forme, ce qui veut dire que le lien est aussi possible pour l'enfant.
Ça ne lui vient pas spontanément de nous vouvoyer, en tout cas, quand ils arrivent chez nous. Donc l'avantage, c'est de continuer, dans le fond, « ah oui, tu tutoies ta marraine, tu tutoies aussi ta maîtresse » et la relation va pouvoir se faire. Donc je pense que c'est un plus aussi

que d'imposer le vouvoiement où ils n'ont pas l'habitude de vouvoyer, à part le fait de dire bonjour à la dame et qu'ils disent bonjour, qu'ils répètent.
Mais sinon, quand même, spontanément, même s'ils doivent vouvoyer, ils tutoient. On le voit quand ils vont chez le dentiste ou quand ils vont chez le médecin avec nous, ils tutoient la secrétaire, ils ne disent pas bonjour, ils disent « salut, tu... ». Voilà, c'est quelque chose qui vient quand même spontanément et qui attendrit aussi beaucoup les adultes, en fait, quand on les tutoie comme ça.

[Maeva]
Donc on pourrait considérer que c'est presque une limite au vouvoiement ?

[Sophie]
Hum-hum. C'est ça.

[Maeva]
Et au niveau du tutoiement, vous voyez des limites ?

[Sophie]
Oui, la limite, elle est dans le fait que peut-être au niveau des grands, en tout cas... Je pense qu'en tout cas, l'expérience faite pour les 5-6, lorsqu'il y avait des élèves qui avaient des difficultés de comportement, lorsqu'ils s'emportaient, ils me tutoyaient. Ça sortait comme ça.
Alors que quand ils étaient dans un moment de calme, un moment de travail, ils pouvaient sans problème vouvoyer. Par contre, dès qu'ils entraient en crise, c'étaient des élèves vraiment à BEP, donc à besoin d'un éducatif particulier, et qu'ils entraient en crise, les deux... Voilà, c'était possible de m'insulter en switchant directement sur le tutoiement.

[Maeva]
Et pensez-vous que ces formes d'adresse influencent la perception de l'autorité en classe, et pourquoi ?

[Sophie]
Ah, ben ça ne devrait pas ! Ça ne devrait pas, et puis je pense que si l'enseignant, il est... Je pense que si l'enseignant, il est très clair avec ça, et puis qu'il y a une culture commune aussi, peut-être, dans l'école, très certainement, on arriverait à potentiellement tutoyer les élèves jusqu'à la fin du cycle 2 sans trop de problèmes. Mais la culture veut que, plus ou moins à partir de la 5-6, on commence de vouvoyer... En tout cas, dans mon école, c'est comme ça.
On doit aussi expliquer à nos élèves que c'est madame telle et telle et que c'est monsieur telle et telle, et qu'on les appelle pas par leur prénom, par exemple. Donc ils ont aussi... Nous, d'une certaine manière, l'enseignant les encourage aussi à commencer de vouvoyer.
Quand on parle d'un enseignant, ben on parle d'un enseignant avec le nom de famille. Moi, j'ai de la peine. Moi, j'ai vraiment beaucoup de peine avec ça.
Donc pour moi, je peux dire, ben « vas chercher un pot de colle dans la classe de [*prénom d'une personne*] ». Et voilà. Alors qu'il y a beaucoup d'écoles qui fonctionnent, « vas chercher un peu de colle dans la classe de madame telle et telle ».
Et ouais, voilà. Mais je sais plus la question, maintenant.
Pardon, mais je pars dans mes pensées.

[Maeva]
La question était, pensez-vous que ces formes d'adresse influencent la perception de l'autorité en classe et pourquoi ?

[Sophie]
Ah oui, voilà. Voilà, exactement.

Au niveau de l'autorité, là, on le voit, en l'occurrence, dans les conflits qu'il y avait entre moi et certains élèves. En tout cas, ces deux années-là, avec ces deux élèves-là. Et puis, oui, je pense que ça peut influencer quand même.
Je pense que ça peut influencer. Moi, je pense quand même que tout dépend de l'ambiance de classe, de la culture de l'école, de la culture de la classe. Tout dépend des années.
Il y a peut-être des années plus faciles, des années plus compliquées, où le tutoiement serait vraiment pas du tout, du tout une bonne idée parce qu'effectivement, il déroge aux limites tout le temps. Et puis que le fait de vouvoyer, ça amène quand même une sorte de distance, une sorte de respect. Voilà, souvent, les gens qu'on connaît pas, on les vouvoie.
Donc là, c'est comme si, voilà, si on demande aux élèves de vouvoyer l'enseignant, c'est comme s'il y avait, ouais, une sorte de prise de distance entre l'élève et puis l'enseignant. Donc, je dirais que ce serait plutôt ça.

[Maeva]
OK, merci beaucoup.
Pouvez-vous décrire le contexte sociolinguistique de la classe ? Donc, les langues parlées à la maison, les différentes cultures, s'il y a des élèves allophones ?

[Sophie]
Alors, moi, j'ai une élève qui est trilingue, qui parle le français, l'allemand et l'anglais à la maison parce que son papa parle anglais avec elle et sa maman parle hochdeutsch avec elle. Et puis, elle parle le français avec nous. Et puis, il y a un élève portugais qui parle le... Qui comprend le portugais.
Ses parents lui parlent en portugais, mais lui, il répond en français. Et à la maison, ils parlent en français. Mais on est dans une école de campagne et donc, on a souvent quand même des élèves qui sont suisses allemands parce qu'il y a beaucoup de fermes qui sont sur la montagne où on travaille.
Et puis, voilà. Donc, il y a très, très peu d'élèves allophones, vraiment. Quasi jamais.

[Maeva]
OK. Et dans quelle mesure vous remarquez des différences dans la manière dont les élèves réagissent au tutoiement ou au vouvoiement selon leur culture ?

[Sophie]
Pour les Suisses allemands, c'est plutôt facilement *tu* parce que les Suisses allemands, eux-mêmes, dans les entreprises, le tutoiement est de rigueur. Donc, pour eux... Même les parents, en fait, dans les entretiens que j'ai avec les parents d'élèves qui sont des Suisses allemands, ils me tutoient.
Alors que généralement, on se vouvoie avec les parents, sauf ceux qu'on connaît hyper bien, on se tutoie. Mais la majeure partie des parents suisses allemands, et d'ailleurs aussi l'élève portugais que j'ai, la maman me tutoie. Mais très certainement, c'est parce qu'elle ne sait pas vraiment vouvoyer.
Très certainement. Donc, les Suisses allemands me tutoient. C'est vraiment... Voilà.
L'élève portugais que j'ai, pareil, la maman, elle me tutoie. Et puis, l'autre élève qui est trilingue, on se connaît trop, donc on tutoie. Mais... Mais je dirais que... Je n'ai jamais réfléchi à cette question, et c'est une bonne question.

[Maeva]
Donc, même au niveau des élèves, c'est pareil ?

[Sophie]
Et puis, des élèves... Oui, alors c'est copier-coller. Alors, c'est la même chose.
Avec les mêmes intonations, d'ailleurs.

[Maeva]
Oui. OK. Et dans quelles mesures remarquez-vous des différences dans la manière dont les élèves, cette fois-ci, utilisent le tutoiement ou le vouvoiement selon leur culture ?

[Sophie]
Justement, les Suisses allemands, ils tutoient tout le monde.
Donc, voilà. C'est toujours « salut ». Ça ne change vraiment pas.
Moi, je n'ai pas vraiment... Je ne vois pas vraiment de différence notoire, en tout cas dans ma classe de 1 à 4H. Ça ne me frappe pas qu'il y ait quelque chose qui change entre un élève qui est allophone et un autre élève. Je n'ai pas l'impression que ça change quelque chose.

[Maeva]
D'accord. Et est-ce que l'école, elle donne des consignes ou des habitudes par rapport à ce sujet ? Et si oui, lesquelles ?

[Sophie]
C'est très flou. C'est plutôt des phrases... « On tend vers... Trois petits points ».
Donc, on sait que, cycle 2, on tend vers le vouvoiement. S'il y a un élève qui tutoie peut-être que les collègues vont lui dire, « tu sais, maintenant, faut que tu apprennes à vouvoyer, à nous dire *vous* », mais si une fois il dit *tu*, il n'y a pas de règle, il n'y a pas de sanction, il n'y a pas de... Enfin, voilà. Et puis, ouais, c'est quelque chose qui n'est pas vraiment... qui n'est pas institutionnalisé, qui n'est pas vraiment réfléchi.
Mais tout le monde fait un peu pareil. Cycle 1, on tutoie. Quand ils passent au cycle 2, gentiment, on vouvoie.
Et puis, à la fin du cycle 2, 8H, c'est clair, tout le monde vouvoie parce qu'il y a ce passage en secondaire. Mais il n'y a pas une règle, il n'y a pas une charte sur ça, il n'y a rien d'officiel. C'est un peu au bon sens, comme ça.

[Maeva]
OK. Vous y avez déjà un peu répondu, mais dans quelle mesure pensez-vous qu'il existe une norme qui est culturelle concernant le vouvoiement des enseignants par les élèves ?

[Sophie]
Oui, justement, c'est... C'est questionnant. On ne se pose jamais la question.
On ne le dit d'ailleurs jamais aux élèves « tu peux me dire *tu* ». Quand ils arrivent à l'école, les 1H, on ne doit pas dire aux parents, « vos enfants vont me tutoyer ».
Ça ne m'est jamais arrivé de le dire. Ça ne m'est non plus jamais arrivé d'avoir un élève en 1H qui arrivait et me vouvoyait. Donc, ça doit très certainement être culturel.
Ça doit peut-être être induit par nous ou par les parents. Est-ce qu'ils en discutent entre eux ? Mais il me semble que moi, en tant que maman, je ne discutais pas de ça avec mes enfants sur le fait qu'on tutoie ou qu'on vouvoie. Je ne sais pas vraiment, en fait.
Je ne peux pas vraiment répondre. Très certainement que ça doit être culturel. C'est la seule explication que je pourrais donner.

[Maeva]
OK. Très bien. Et si vous pouviez modifier la manière dont le mode d'adresse, il est abordé dans votre école, que changeriez-vous ?

[Sophie]
Je pense que je ne changerais rien.
Mais je trouve que, maintenant que vous m'avez interviewée, ce serait une fois, lors d'une séance des maîtres, intéressant de pouvoir se positionner et d'avoir une discussion avec les collègues sur ce tutoiement et ce vouvoiement. Aussi pour savoir ce qu'ils ont comme

expérience, eux, avec leurs élèves. Et puis, dans le fond, qu'on puisse aussi peut-être mettre des mots sur notre fonctionnement.
Parce qu'on a un fonctionnement qui est tel qu'il est maintenant, mais on n'en est absolument pas conscients. C'est que parce que vous me parlez de ça et que vous me questionnez sur ce sujet, que je dois y réfléchir et que je dois... Ouais, que je dois un peu prendre position, mais en tout cas me poser des questions un peu plus précises que juste... ne pas y penser. Parce qu'en fait, j'en n'y pense jamais, vu qu'on fonctionne comme ça depuis longtemps.
Et donc, je dirais qu'on ne changerait très certainement rien. Je pense que c'est bien de laisser une certaine souplesse. Mais je pense que par contre, d'en parler et puis de pouvoir conscientiser ça, je pense que c'est une bonne chose.

[Maeva]
D'accord, merci. Et quelle forme d'adresse recommanderiez-vous pour favoriser un climat de classe positif et pourquoi ?

[Sophie]
Eh bien, je pense que le cycle 1, clairement, le tutoiement, pour moi. Et puis, dès le cycle 2, une sorte de transition.
Mais en explicitant aux élèves pourquoi. Pas en l'exigeant comme ça. Peut-être travailler aussi avec les élèves sur ce thème-là.
Et puis, voilà, comprendre qui vouvoie, qui tutoie, qu'est-ce qu'il y a comme différence. Et puis peut-être pouvoir le mettre dans les règles de la classe, par exemple. Et puis, l'institutionnaliser comme ça avec eux.

[Maeva]
Très bien, merci. Moi, j'arrive au bout de mes questions. Est-ce qu'il y aurait autre chose que vous aimeriez encore ajouter à ce sujet ?

[Sophie]
Non, si ce n'est que c'est un thème intéressant, et que je me réjouirais de lire votre mémoire.

[Maeva]
Alors, je me ferai plaisir de vous l'envoyer.
Alors, merci beaucoup.

Annexe 4 – Entretien enseignante 3 (Ana – Enseignante germanophone)

(Transcrit par TurboScribe.ai)

[Échanges d'accueil]

[Maeva]
Okay. Also, wie alt bist du?

[Ana]
57.

[Maeva]
Okay, und kannst du mir kurz etwas über deinen Werdegang als Lehrkraft erzählen, also Beruf, Erfahrung, Unterrichtsstufe, Unterrichtssprachenort?

[Ana]
Okay, ich bin 1991 als Handarbeits- und Werklehrerin, das war meine erste Ausbildung, Handarbeits- und Werklehrerin, ich bin 1991 diplomiert worden und habe bis 2003 in diesem Beruf gearbeitet, an verschiedenen Schulen, genauer genommen an zwei Schulen in diesen Jahren. 2003 bin ich in den Kanton Bern umgezogen und habe berufsbegleitend das Modul Primarlehrer gemacht. Das war ein Angebot vom Kanton Bern spezifisch für Handarbeits- und Werklehrerinnen.
Das ging zwei Jahre berufsbegleitend. 2005 bin ich so diplomiert worden und ab dann habe ich als Primarlehrerin gearbeitet. Meine erste Klasse hatte ich vier Jahre, nämlich in der dritten, in der vierten, in der fünften und in der sechsten und danach bin ich in den Rhythmus fünfte, sechste gewechselt bis 2014.
2014, also das war alles im Kanton Bern, 2014 bin ich in den Kanton Aargau gewechselt und habe bis 2021 als Primarlehrerin hatte ich vierte, fünfte und sechste Klasse, drei Jahre lang Kinder. Danach bin ich in die nächste Schule gewechselt, auch als Primarlehrerin und ab da hatte ich dritte, vierte im Wechsel. Das ist mein Werk.

[Maeva]
Okay, also hast du immer auf Deutsch unterrichtet?

[Ana]
Ich habe, ich bin jetzt im 35. Jahr auf Deutsch zu unterrichten.
Es lief immer auf Deutsch.
Ah ja, genau. Fremdsprachen, ist das wichtig? Was ich noch an Fremdsprachen gemacht habe oder unterrichtet habe?

[Maeva]
Ja, vielleicht.

[Ana]
Also, von 2005 bis 2014, nein, länger, warte, lass mich überlegen, von 2005 bis 2021 hatte ich noch, gab ich noch Französischstunden.

[Maeva]
Okay. Danke. Und wie würdest du das Beziehungsklima beschreiben, dass du in deiner Klasse zu schaffen versuchst?

[Ana]
Ich versuche ein respektvolles, Angst, gutes Klima zu schaffen. Kann man das so sagen? Ich weiss gar nicht.
Ich lege Wert auf Respekt, ich lege Wert auf befolgende Regeln, auf einen geordneten Ablauf. Ich will aber, dass sie angstfrei dabei sind, und ich will ein gutes Miteinander. So, kann man das so sagen?

[Maeva]
Ja, ja, ja, gut, danke.
Und benutzt du in deiner Praxis das *du*, das *Sie* oder beides? Und wie sieht das in deinem Alltag aus?

[Ana]
Also, ich möchte, dass die Schüler mir *Sie* sagen, weil das ist bei uns in der Deutschschweiz normal. Die Schüler sagen nie *du* zu der Lehrkraft, sie sagen immer *Sie* Frau auch sowieso oder *Sie* Herr sowieso. Ich aber sage ihnen *du*.

[Maeva]
Okay, immer?

[Ana]
Auch mit den Eltern per *Sie*, also so handhabe ich das, per *Sie*, weil ich auch nie Eltern hatte, bei denen ich in irgendeinem Verein zu tun hatte, die ich da als *du* hatte, weisst du? Also, ich habe nie Vereine besucht, da wo ich unterrichtet habe. Also von daher ist immer *Sie*.
Ich mache nur mit Eltern per *du*, wenn das Kind nicht mehr bei mir in der Schule ist und sich ein schöner Kontakt entwickelt hat.

[Maeva]
Okay, und du hast immer so gemacht?

[Ana]
Das ist nur begrenzend, immer so.
Eltern, Schüler sind auf *Sie* und ich auf den Eltern gegenüber, aber mit den Schülern sage ich *du*.

[Maeva]
Okay, und was hat dich zu dieser Wahl bewogen? Institutionelle Gewohnheiten, Ausbildung, persönliche Vorlieben oder lokale Kultur? Ich weiss nicht.

[Ana]
Also, was mich da zu diesem *Sie* und *du* bewogen hat? Meine erlernte Art von Höflichkeit und Respekt.
Zu meiner Zeit war das normal und ich habe das einfach so weitergemacht. Und ich muss auch sagen, ich kenne... Doch, ich habe schon Lehrer kennengelernt, bei denen der Schüler *du* sagen durftest, allerdings kannst du die an einer Hand abzählen. Also es ist eigentlich in dem Umfeld wirklich so, dass ich nicht sonst in Kontakt gekommen bin, dass es andere anders machen.
Außer bei Studenten, die plötzlich so komisch geguckt haben, weil wir nicht per *du* sind.

[Maeva]
Okay, und welche Beobachtungen hast du bezüglich der Wahl der Pronomen in Verbindung mit dem Bildungsgrad gemacht?

[Ana]
Die Wahl der Pronomen?

[Maeva]
Ja, vielleicht hast du Unterschiede gesehen zwischen 1. Klasse oder 5. Klasse oder...

[Ana]
Ja, weil je nach Lehrkraft in der 1. oder 2. Klasse sind die Schüler neuerdings, das ist eine neue Entwicklung, nicht gewohnt, *Sie* zu sagen.
Also mache ich Anfang 3. Klasse nichts anderes als die ganze Zeit, das heisst *Sie* und nicht *du*. Also es heisst, können Sie mir helfen und nicht kannst du mir helfen. Das hängt aber von der Art und Weise ab, was sie in der 1. und 2. Klasse wertgelegt haben.
Ja, das ist eine Entwicklung, die ist jetzt ungefähr seit 8 Jahren bemerkbar, dass man den Schülern erstmal diese Basics beibringt.
Also, dass ich diese Basics beibringen muss.

[Maeva]
Okay, also wenn sie in die 1. Klasse kommen, sie müssen auch das *Sie* sagen?

[Ana]
Eigentlich ja, aber es hängt von der Lehrkraft ab, wenn die nicht interveniert und sagt, «hey, es heisst *Sie*, weil du bist nicht mit mir Verwandt, Bekannt» oder sonst etwas, dann ist das von der Spielgruppe oder manchmal auch, wenn die im Kindergarten nicht ein bisschen üben, haben die das Gefühl, man sage allen *du*. Und das stimmt einfach nicht im Leben.
Du kannst nicht allen Leuten *du* sagen später. Das geht nicht.
Und das probiere ich Ihnen zu zeigen und zu vermitteln, ich möchte nicht geduzt werden von den Schülern.
Weil für mich ist das dann die Stufe Schüler-Lehrer und ich möchte nicht diese Stufe, also in *Sie* und *du*.
Ich möchte schon mit Ihnen, aber nicht, dass sie das Gefühl haben, sie können sich alles erwarten. Weil beim *du* hast du häufig das Problem, dass sich die Kinder mehr erlauben, als wenn sie mit dir per *Sie* sind.

[Maeva]
Okay.
Und welche Anrede findest du, je nach Alter oder Reifegrad, der Schüler am besten passt und warum?

[Ana]
Die Lehrer *du* und die Schüler *Sie*. Egal welcher Reifegrad, ab Anfang. Ab Kindergarten, ab Kindergarten auf *Sie*.

[Maeva]
Und immer für diesen Respekt, oder?

[Ana]
Ja.
Ich gehe auch nicht in den Laden und sage jedem, *du*.
Machst du das?

[Maeva]
Nein.

[Ana]

Ja. Okay. Es geht um Distanz auch ein bisschen.
Es geht für mich auch ein bisschen um Distanz. Wer ist der Erwachsene und wer ist das Kind? Und wenn sie in der Familie ist, ist das ja normal.
Aber wir sind nicht in der Familie.
Für mich müsste es schon ab erstem Kindergarten losgehen mit diesem Training.

[Maeva]
Okay, danke. Und wie könnte die Anredeform deine Beziehung zu deinen Schülern beeinflussen?

[Ana]
Das klar die Rolle ist, das ist die Erwachsene Person und ich bin das Kind.
Dass diese Distanz einfach da ist. Wir sind zwar im gleichen Boot vom Lernen, aber wir sind nicht in der gleichen Position von der Reife her.
Für mich hat das mit Respekt und Höflichkeit zu tun. *Sie* ist die Höflichkeitsform, ganz klassisch gesehen.
Das ist eine Form von Höflichkeitsform im Deutsch. Man sagt eben auch so, *Sie* ist die Höflichkeitsform.
Auch in Briefen zum Beispiel oder so, schreibst du *Sie* groß?

[Maeva]
Ja. Ja.
Und welche Unterschiede beobachtest du in der Art und Weise, wie die Schüler dich sehen oder mit dir interagieren, je nachdem wie du sie ansprichst?

[Ana]
Das ist eine schwierige Frage.
Du bist auf diese Frage gekommen.
Weißt du, wenn das geübt ist und normal ist, dann ist es eigentlich nichts komisches. Dann ist die Interaktion so wie wenn, ja? Dann ist das wie normal. Es gibt keinen Unterschied.
Es kommt immer darauf an, wie die Basis ist. Also wenn ich wie jetzt, wie ich jetzt musste, die ganze Zeit sagen, das heisst, also weisst du, lustig ist ja, wenn du dann die Kinder fragst. Das Kind sagt zum Beispiel, «kannst du mir helfen?» und ich sage, «wie heisst das ganz genau?», «ah, können Sie mir helfen?» dann weiss es eigentlich das Kind, aber manchmal ist es zu faul, sich vorher zu überlegen, «wie formuliere ich jetzt diese Frage?». Es geht schneller, «kannst du…?» als «können sie…».
Sie wissen es eigentlich, aber jetzt nochmal zur Frage, wie war die Frage? Kannst du mir die Frage noch einmal stellen?

[Maeva]
Ja, welche Unterschiede beobachtest du in der Art und Weise, wie die Schüler dich sehen oder mit dich interagieren, je nachdem wie du sie ansprichst?

[Ana]
Was sehe ich für Unterschiede? Keine.

[Maeva]
Es kann sein, kein Problem, gut. Und ist das *du* für dich gleichbedeutend, mit Nähe und Vertrauen zum Beispiel? Und das Sie?

[Ana]
Also das *Sie* ist distanzierter als das *du*, mal primär.
Das sicher.

[Maeva]
Also was bedeutet das *du*?

[Ana]
Das *du*, also weisst du, das *Sie* kann auch Vertrauen bedeuten in der Schule, finde ich. Das ist nicht nur auf das *du* beschränkt, Vertrauen, aber das *du* verleitet dazu, sich näher zu fühlen, als es vielleicht ist.
Das *du* ist…, Nähe ist vielleicht der falsche Ausdruck, ich suche nochmal einen Begriff. Das *du* ist distanzloser als das *Sie*, ich würde es glaube ich so sagen. Beim *du* erlaubst du dir mehr auf negativ als beim *Sie*.

[Maeva]
Und warum denkst du das?

[Ana]
Weil das *du*, ja, Distanz, für mich ist die Distanz das entscheidende Wort. Das *du* wirkt distanzloser als das *Sie*. Nähe ist eben für mich etwas Positives.
Aber wenn du zu nahe bist, irgendwie und Kinder zum Beispiel, weil sie das Gefühl haben, sie seien so nah, sich mehr erlauben und sich zum Beispiel beleidigen, ich denke Beleidigungen passieren eher im *du* als beim *Sie*.

[Maeva]
Okay, und was sind deine Meinungen nach den Vorteilen und Grenzen des Du-Forms und des Sie-Forms und warum?

[Ana]
Also die Vorteile des Sie-Forms, noch einmal mehr Abstand, Distanz. *Du* lässt das nicht so nah an dich heran.
Mit *Sie* bist du einfach ein bisschen weiter weg. Und mit *du* bist du einfach, ja vielleicht doch näher, ich weiss nicht. Schafft mehr Nähe als das *Sie*.
Das *du* schafft mehr, vielleicht auch mehr, dass du so bist auf der Stufe [mains montrant deux rangées à hauteur égales]. Und beim *Sie* vielleicht eher so, weisst du [mains montrant deux rangées à hauteur différentes]?
Dass du weiter weg bist beim *Sie* als beim *du*, unter Umständen.

[Maeva]
Also für die Grenzen, denkst du, dass vielleicht das...

[Ana]
Das *du* reduziert die Grenzen.

[Maeva]
Okay, und für Sie-Form?

[Ana]
Das *Sie* schafft sie wieder.

[Maeva]
Okay, also siehst du keine Grenzen?

[Ana]
Das *Sie* macht die Grenzen, das *du*…
Beim *du*, Grenzen... Das kommt dann immer auf die Sprache drauf an.

Du kannst auch bei *du* Grenzen setzen und dich distanzieren, natürlich. Aber es braucht mehr Effort, um wieder Distanz zu schaffen, wenn du im *du* bist, als wenn du im *Sie* bist.

[Maeva]
Ja, okay.
Und... Glaubst du, dass diese Formen der Anrede die Wahrnehmung von Autorität im Unterricht beeinflussen? Und warum?

[Ana]
Ja, es ist noch schwierig, weil wir den Schülern immer *du* sagen. Ja, ich denke schon, dass... Ich bin jetzt gerade am Lesen von einem Buch, natürliche Autorität nennt sich das. Und da geht es mehr um Präsenz markieren, weisst du.
Und... Doch, ich denke, dass *Sie* autoritärer ist als *du*. Doch. Mehr Autorität schafft *Sie*.

[Maeva]
Okay, ja. Und vielleicht, warum?

[Ana]
Stell dir mal vor, du gehst in eine Bank, du hast da einen Bankverwalter, der für deine Sachen zuständig ist. Vielleicht nach Jahren tut es dir euch.
Aber du gehst nicht da rein und sagst, «hoï», weil er ist immer noch anders.
Es ist immer noch die Autorität. Ich würde zum Beispiel auf die Schulleiter lieber siezen. Ich persönlich.
Weil schlussendlich sind sie meine Chefs. Und ich denke auch, viele Leute immer erlauben sich mehr Sachen, weil sie per *du* sind, als wenn sie per *Sie* wären.
Es schafft schon Distanz, das *Sie*. Autorität auch. Doch

[Maeva]
Okay. Und kannst du den soziolinguistischen Kontext der Klasse beschreiben? Vielleicht zu Hause gesprochene Sprachen, oder Kultur, oder Schüler, die kein Deutsch sprechen vielleicht auch? Ich weiss nicht.

[Ana]
Ja.
Wenn ich meine jetzige Klasse anschaue, dann ist da sehr viel. Sehr viele Schüler, die schlecht Deutsch sprechen, die zu Hause ihre Muttersprache sprechen, die wirklich nicht gut geschult worden sind von unten her für das. Und im Moment ist die Vielfalt in der Klasse, die ich jetzt habe, sehr gross.
Von sehr gut Deutsch sprechen zu eben nicht mal lesen können.
Wir haben jetzt trainiert, also wir sind jetzt im Training seit August. Die müssen jede Woche vorlesen. Jede Woche. Die müssen Bücher ausleihen, die müssen vorlesen, die müssen Leserauten machen, die Eltern müssen quittieren, dass sie dreimal pro Woche zu Hause laut fünf Minuten vorlesen. Ohne Lesen, da kannst du noch so gut sein am PC, ohne Lesen kommst du einfach nirgends hin.
Du musst lesen können und schreiben. Ist einfach so. Aber jetzt im Moment ist es sehr schwierig, weil ich ganz viele Fremdsprachkinder habe.

[Maeva]
Und welche Sprachen sprechen Sie?

[Ana]
Albanisch. Lass mich überlegen, ich war jetzt zwei Monate weg vom Fenster. Hochdeutsch natürlich, aber das ist manchmal sogar noch ein Problem, weil sie dann so ein Dialekt reden, so einen deutschen Dialekt, so wie [prénom d'élève] war, so komisch.

Was habe ich noch? Afghanistan habe ich auch. Aus Afghanistan, aus der Ukraine. Aus Italien. Ich glaube sogar jemand aus Spanien. Lass mich mal hochgehen, die Reihe. Aber wirklich eine große... Ah, und Serbien.
Serbien ist auch noch. Ja, Serbien, Albanien, Kroatien nicht. Ja, die reden dann nur so zu Hause, weisst du.
Und dann switchen die wieder rein, oder?
Ah, und Chinesisch.
Chinesisch ist auch noch. Und inwieweit? Chinesisch und Englisch. Also ich habe den Bruder von [prénom d'élève] jetzt, den kleineren.
Und die reden ja Chinesisch und Englisch zu Hause. Und der Papa ist aus Serbien. Also wahrscheinlich Serbisch auch noch.
Das macht manchmal ein Durcheinander. In der Sprache. Und die, vom Englischen her zum Beispiel, die duzen noch eher als die anderen.
Ich glaube, die haben nicht so eine Unterscheidung, *du* und *Sie*, in ihrer Sprache. Ich weiss es nicht.

[Maeva]
Ja, das ist meine nächste Frage.
Also inwieweit bemerkst du Unterschiede in der Art und Weise, wie Schüler je nach ihrer Kultur auf die Anrede mit *du* oder *Sie* reagieren?

[Ana]
Ja, in dem Sinne. Ich habe mich nie damit befasst, ob sie das *du* oder *Sie* überhaupt haben. Aber es ist auffällig, dass diese Schüler ständig *du* sagen.
Also dass du sie extrem trainieren musst auf das *Sie*. Das ist auffällig. Weil eben gerade die Englischsprechenden haben ja das nicht.
Und ja, also ich glaube, das wäre die Frage beantwortet. Ich weiss nicht, ich habe mich nie erkundigt, wie das ist in dieser Sprache. Doch in Italienisch würde es vorkommen, oder? Sie macht auch auf *du*, die Italienerin.
Meine Italienerin ist im Training für Sie.

[Maeva]
Und die anderen auch, oder nur diese Italienerin?

[Ana]
Ich habe nur eine Italienerin. Und die anderen Kinder, Italien, was habe ich alles, Englisch, Chinesisch, Serbisch, die machen wirklich auf *du*.
Die muss man immer korrigieren.

[Maeva]
Okay. Und gibt die Schule bezüglich Anweisungen oder institutioneller Vorschriften, wenn ja, welche?

[Ana]
Also, mir sind keine Vorschriften zu diesem *Sie*, *du* bekannt, so wie sie mit uns sprechen oder wir mit Ihnen, aber es ist so wie ein ungeschriebenes Gesetz eigentlich.
Außer die Lehrer machen es nicht. Aber es gibt keine Vorschriften diesbezüglich. Mir sind keine bekannt.

[Maeva]
Okay, aber sie machen alle das oder nicht unbedingt?

[Ana]

Also eigentlich in der Deutschschweiz würde ich sagen zu einem sehr, sehr hohen Prozentsatz werden die Lehrer gesiezt mit *Sie* und die Schüler geduzt mit *du*.
Was mir nie passiert ist, ist, dass mich Eltern duzen.
Das ist mir noch nie passiert. Wenn wir sprechen, ist es immer *Sie*. Bei Elterngesprächen ist es immer *sie*.

[Maeva]
Ja, okay. Inwieweit glaubst du, dass es eine kulturelle Norm gibt, wonach Schüler Lehrer mit *Sie* ansprechen müssen?

[Ana]
Ich glaube, das ist Tradition. Ich weiss nicht, ob es eine kulturelle Norm gibt, aber ich glaube, das ist in der Deutschheit Tradition auf jeden Fall. Es ist einfach so. Vielleicht auch erzieherisch, also teilweise sicher. Aus der Erziehung raus. Der Grundstein liegt ja bei den Eltern. Wenn sie sagen, «du grüsst mit *Sie»*, dann hängt auch ein bisschen davon ab, was die Eltern für Arbeit machen. Wie sie das sehen.

[Maeva]
Wenn du die Art und Weise ändern könntest, wie der Adressenmodus in der Schule behandelt wird, was würdest du ändern?

[Ana]
Das würde ich nicht ändern. Ich möchte, dass das so bleibt. Ich möchte auf keinen Fall von den Schülern oder von den Eltern geduzt werden. Never ever. Ich muss noch 5 Jahre arbeiten, nein. In dieser Zeit möchte ich das nicht. Da wünsche ich mir keine Änderung. Da bin ich ganz traditionell und auch ein bisschen bünzlig.
Nein, never ever würde ich nie wollen. Never ever.
Ich würde in der Westschweiz die Revolution auslösen, da wo ich arbeiten würde und sagen, kommt mir nicht in die Tüte. Das heisst, «oui Madame, non Madame» oder so.

[Maeva]
Also die nächste Frage, ich weiss schon, aber, welche Anrede würdest du empfehlen, um ein positives Klassenklima zu erreichen und warum?

[Ana]
Das *Sie*...

[Maeva]
Warum?

[Ana]
Also ich würde bei meiner Anrede Situation bleiben, weil ich das Gefühl habe, dass das nichts mit dem Klassenklima positiv oder negativ zu tun hat.
Ich glaube nicht, dass die Anrede das entscheidende Element für ein Klassenklima ist.

[Maeva]
Okay.
Und wir sind jetzt fertig. Möchtest du zu diesem Thema noch etwas zu sagen oder nicht?

[Ana]
Ähm,nein. Zu diesem Thema möchte ich nichts mehr sagen.

[Maeva]
Perfekt, vielen Dank.

Annexe 5 – Entretien enseignante 4 (Amelia – Enseignante germanophone)

(Transcrit par TurboScribe.ai)

[Échanges d'accueil]

[Maeva]
Perfekt. Also, wie alt bist du?

[Amelia]
Muss ich immer überlegen. 58! Muss ich mal rechnen.

[Maeva]
Okay. Und kannst du mir kurz etwas über deinen Weg als Lehrkraft erzählen? Also Berufserfahrung, Unterrichtsstufe, Unterrichtssprachen?

[Amelia]
Ich habe sieben Jahre an der Unterstufe, erste bis dritte Klasse, an zwei verschiedenen Schulen gearbeitet. Und danach sind es jetzt mittlerweile 36 Jahre an der Mittelstufe.
Vierte bis sechste Klasse.

[Maeva]
Okay, und du hast immer auch auf Deutsch unterrichtet?

[Amelia]
Ja, genau.

[Maeva]
Okay, danke. Und wie würdest du das Beziehungsklima beschreiben, dass du in deiner Klasse zu schaffen versuchst?

[Amelia]
Einerseits Respekt vor der Lehrperson, aber andererseits angstfrei, sodass die Schüler möglichst viele Fragen stellen wollen. Je älter sie werden, umso weniger wollen sie, weil dann die Gleichaltrigen viel wichtiger sind.
In der sechsten Klasse fragen sie möglichst wenig die Lehrperson. Da fragen sie am liebsten immer die Gleichaltrigen. Aber das ist auch okay, wenn sie dann die Antwort bekommen.
Bei den jüngeren Kindern ist es schon noch mehr, würde ich es vielleicht als mütterlich die Beziehung benennen. So erste, zweite Klasse, die brauchen so eine mütterliche oder väterliche Person, die sich halt um alles kümmert.
«Das Znüni muss geöffnet werden», «es ist auf den Bogen gefallen», «es schmeckt vielleicht nicht» oder «ich bin traurig» oder so. Das brauchen die Mittelstufen Schüler weniger. Vor allem die fünfte, sechste Klasse, die tauschen sich lieber mit Gleichaltrigen aus.

[Maeva]
Okay, gut, danke. Okay, und benutzt du in deiner Praxis das *du*, das *Sie* oder beides und wie sieht das in deinem Alltag aus?

[Amelia]
Also im Lehralltag?

[Maeva]

Ja, mit den Schülern.

[Amelia]
Sie sagen mir immer *Sie* und ich sage ihnen *du*.

[Maeva]
Und es ist immer so, auch in der ersten und zweiten Klasse?

[Amelia]
Dort muss man sie einfach häufig darauf hinweisen, dass es so ist.

[Maeva]
Und wenn du warst eine erste und zweite Klasse Lehrerin?

[Amelia]
Dann sagen sie am Morgen zum Beispiel «Hoi» und das ist wie *du*, also wenn man jemanden wie du anspricht. Und dann sage ich «halt nochmal, ja das haben wir gestern schon darüber gesprochen, wie sagt man der Lehrperson Grüezi?» Also dort habe ich das oft mit den Schülern halt geübt.
Und auch mit anderen Lehrpersonen diskutiert, aber ich kenne jetzt eine Lehrperson in der ganzen Zeit, die es nicht so wichtig findet. Alle anderen finden es auch wichtig und üben das. Auch meine Kollegin, die erst 25 ist, findet das auch noch sehr wichtig und übt das mit denen halt täglich, weil die das immer wieder vergessen.

[Maeva]
Ja, okay, danke. Und was hat dich zu dieser Wahl bewogen? Vielleicht institutionelle Gewohnheiten oder Ausbildung, persönliche Vorlieben, Lokalkultur?

[Amelia]
Weil es in der Deutsch-Schweiz kulturell gesehen so ist.
Also man begrüsst auch am ersten Tag mindestens oder beim Vorstellungsgespräch noch heute seinen Chef mit *Sie* oder die Chefin. Und heute ist es so, dass dann in kurzer Zeit alle miteinander sich mit *du* ansprechen. Aber es ist immer noch so, dass wenn sich jemand bewirbt, wird erwartet, dass er die fremde Person mit *Sie* anredet.
Und ich finde das sonst blöd, wenn die Kinder haben, sonst fast keine Situationen mehr, wo sie irgendjemandem *Sie* sagen. Und heute ist es so, dass die Eltern untereinander oder im Quartier, alle Leute sagen sich nur noch *du*. Es gibt es eigentlich nicht mehr Nachbarn, die man sieht.
Das gab es vor 30 Jahren noch, Nachbarn, die man gesiebt hat. Die Eltern haben sie gesiebt, aber wir Kinder haben sie gesiebt. Aber das gibt es heute nicht mehr, die Kinder nutzen auch alle im Dorf.
Und darum finde ich schon, ist es noch eine Möglichkeit, wo sie das noch lernen können, für den Berufseinstieg. Weil ja, wenn sie jetzt frisch irgendwo anfangen oder sich vorstellen, dann ist halt, dass sie verlangt. Als Höflichkeitsform.

[Maeva]
Okay, danke. Und welche Beobachtungen hast du bezüglich der Wahl der Pronomen, also *du* und *Sie*, in Verbindung mit dem Bildungsgrad gemacht?

[Amelia]
Also Kinder, die sehr analytisch schon denken können, die unterscheiden das oftmals viel besser und viel früher. Und ja, solche, die halt einfach noch sehr in ihrem kindlichen Denken sind, die machen es oft alles gleich.

Aber die unterscheiden sich ja auch beim Benehmen nicht. Da muss man manchmal auch sagen, «wir sind hier an keinem Fussballspiel, man kann nicht johlen und rufen, sondern wir haben da viel Lautstärke». Oder andere Sachen gibt es da auch noch zu bemerken.
Aber das fällt sicher jenen, würde ich jetzt sagen, die sehr bald oder jung schon analytisch denken, leichter, würde ich mal vermuten. Es gibt natürlich Eltern, die gar keinen Wert darauf legen. Also da ist es halt vielleicht schwierig, wenn sie im privaten Umfeld gar niemanden siezen.
Es könnte ja sein, dass es im privaten Umfeld gar nie vorkommt, kann ich mir vorstellen.

[Maeva]
Aber siehst du Unterschiede zwischen Kindern, die in der ersten Klasse sind, vielleicht auch Kinder, die in der fünften Klasse sind? Oder siehst du keine?

[Amelia]
Doch, große, ja. Erstklässler, meistens sagen neun von zehn, häufig zuerst *du* und dann erst, wenn sie darauf aufmerksam gemacht werden, *Sie*.
Und in der fünften ist es vielleicht einer von zehn, der noch in so Sätzen nicht bemerkt, dass er eigentlich das *du* benutzt. Also sagt vielleicht, «hast du gedacht, dass…». Er sagt zwar schon am Morgen *Sie*, aber vergisst es dann vielleicht in einem Satz.
«Haben Sie gedacht, dass…». Aber das ist eher die Ausnahme dann in der Mittelstufe. Das passiert fast nie.
Und die anderen Schüler reagieren daraus. Wenn das einer macht, machen sie große Augen «boah, den hat die Lehrerin geduzt, sozusagen».

[Maeva]
Okay, gut, danke. Und welche Anrede findest du je nach Alter oder Reifgrad der Schüler am besten passend und warum?

[Amelia]
Ich finde immer, egal wie klein sie sind, «Frau, Name, Herr, Name». Ich finde, das ist für sehr junge Schüler schon möglich, solche Dinge zu unterscheiden.
Sie unterscheiden auch, «wie benehme ich mich bei den Grosseltern?» «wie benehme ich mich zu Hause?». Die wissen ganz genau, «wo kann ich mir was erlauben?» «wie benehme ich mich im Fussballtraining?». Also da können sehr junge Kinder schon sehr gut unterscheiden, wenn es ihnen wichtig ist. Und sie wollen gefallen, sie wollen den Grosseltern gefallen, sie wollen dem Fussballtrainer gefallen. Da benehmen sie sich unterschiedlich.
Die benehmen sich nicht gleich bei den Grosseltern wie im Fussballtraining. Egal, ob sie sogar noch nicht einmal im Kindergarten sind.

[Maeva]
Also seit erster Klasse ist es wichtig, dass sie *Sie* sagen?

[Amelia]
Ich finde es immer ein *Sie*, auch im Kindergarten.
Wir sagen bei uns auch im Kindergarten *Sie*.

[Maeva]
Und kannst du erklären, warum?

[Amelia]
Warum sie *Sie* sagen?

[Maeva]
Ja, warum findest du, dass es so wichtig ist?

[Amelia]
Ich finde es nicht so wichtig, aber die Kultur in der Deutschschweiz ist so, dass man Personen, die man nicht kennt oder die jetzt hier im Unterricht zuständig sind, für einen, dass man die sieht.
Ich finde es nicht schlimm, wenn sie einen duzen, aber ich würde sie darauf aufmerksam machen, dass es anders ist. Genauso wie sie lernen, dass sie Finken anziehen, wenn sie ins Zimmer kommen. Man könnte auch sagen, spielt es eine Rolle, denn es kann doch auch mit den gleichen Schuhen überall herumlaufen.
Das ist doch egal. Wieso muss man dann im Schulhaus eigentlich Finken anziehen? Was ist der Sinn davon? Gibt es einen Sinn dafür? Es ist eine Kultur, dass es wie ein Wohnzimmer ist, ein Schulzimmer, nicht wie eine Strasse. Und so sagt man denen, die man ein bisschen besser kennt, und denen man nähersteht.
Ich finde halt, Erziehungsberechtigte und Schüler brauchen eine gewisse Distanz.

[Maeva]
Okay, gut, danke. Wie könnte die Anredeform deine Beziehung zu deinen Schülern beeinflussen?

[Amelia]
Ich glaube eben nicht, dass sie die Beziehung beeinflusst.
Ich glaube, die Distanz ist nicht eine Distanz, die die Kälte ausstrahlt, sondern es ist einfach ein Unterschied, dass die Schüler das vielleicht noch mehr wahrnehmen. Denn ich bin nicht die Mama, die mit ihnen spricht, sondern es geht um eine Sache. Und sie sind jetzt hier, um etwas miteinander zu lernen.
Ich finde das nicht negativ. Es macht keinen Unterschied für die Beziehung, finde ich. An und für sich für die Beziehung.
Ich finde, Schweizerdeutsch oder Hochdeutsch macht keinen Unterschied für die Beziehung. Wobei ich finde, das macht fast noch den grösseren Unterschied als *du* und *Sie.*
Also in der Klassenstunde rede ich immer Schweizerdeutsch. Weil ich finde, es ist der grössere Unterschied als *du* und *Sie*. Hochdeutsch ist eine Fremdsprache für uns.
Und in einer Fremdsprache etwas Persönliches besprechen, finde ich den grösseren Unterschied als mit *du* und *Sie* aneinander zu sprechen. Finde ich schwieriger für die Beziehung. Fremdsprache oder Muttersprache ist der grössere Unterschied als *du* und *Sie* für mich.

[Maeva]
Okay, interessant. Danke. Und welche Unterschiede beobachtest du in der Art und Weise, wie die Schüler dich sehen oder mit dir interagieren, je nachdem wie du sie ansprichst?

[Amelia]
Ich spreche sie halt immer gleich an.
Also ich könnte jetzt höchstens über Hochdeutsch und Schweizerdeutsch etwas sagen. Aber über *du* und *Sie* kann ich nichts sagen. Ich sage immer *du* zu ihnen und sie sagen immer *Sie* zu mir.
Deshalb kann ich keinen Unterschied beschreiben.
Einfach weil sie Schweizerdeutsch sprechen dürfen, ist es für die meisten näher.
Persönlicher.

[Maeva]
Danke. Ist das *du* für dich gleichbedeutend mit Nähe und Vertrauen und das *Sie* und warum?

[Amelia]
Nein, nein.

Für mich nicht. Vielleicht bin ich eben groß geworden, ich habe die Nachbarn alle gesiezt. Aber ich habe sie ja sehr gut gekannt und sie waren mir sehr nahe.
Also für mich ist das gar kein Punkt von Distanz. *Sie* heisst nicht Distanz.

[Maeva]
Also was bedeutet dann...

[Amelia]
Ja, das ist vielleicht mit der Generation zusammenhängend.
Da müsste man jüngere fragen, welcher Unterschied das für sie ist. Weil für mich war natürlich *Sie* sehr häufig. Man hat ja sehr viele Leute gesiezt, als ich ein Kind war.
Und ja, ich kann es nicht so empfinden, nein.

[Maeva]
Also was bedeutet dann *du* für dich?

[Amelia]
Du ist einfach die Regel heutzutage. Also ich bin mit jedem per *du*, den ich schon einmal gesehen habe, den ich überhaupt nicht kenne.
Ich gehe an einen Kurs und jeder sagt sich *du*. Ich habe ja nichts mit Nähe zu tun. Das ist einfach gesellschaftlich so gewachsen, dass man jetzt jedem immer *du* sagt.
Also für mich hat das überhaupt nichts mit Nähe zu tun. Der ist mir nicht näher, ob ich dem *du* oder *Sie* sagen würde. Das spielt mir gar keine Rolle.
Weil man eben jedem, dem man seit einer Minute begegnet ist, schon *du* sagt. Ja. Also... Das ist kein Unterschied.

[Maeva]
Okay. Und was sind deine Meinungen nach den Vorteilen und Grenzen des Du-Forms?

[Amelia]
Ja. Also schwierige Situationen gibt es zum Beispiel.
Ich hatte schon Schüler von... Schülern, die ich früher hatte oder von Schulkollegen, mit denen ich in die Schule gegangen bin. Und dann war ich mit dem Vater per *du* und mit der Mutter per *Sie*. Und dann kann ich ja nicht als Lehrperson hingehen und sagen, sagen sie mir doch auch *du*.
Weil das macht man in der deutschen Weise eigentlich nicht. Also... Mit den Eltern ist man halt... mit denen, mit denen man befreundet ist, ist man logischerweise per *du*. Und dummerweise geht das, also tröderweise manchmal geht das mitten durch Familien, oder? Man ist mit einem befreundet und den anderen, der vielleicht erst seit zwei Jahren verheiratet ist mit dieser Person, den kennt man noch gar nicht.
Ja, das sind komische Situationen. Aber... Dann, wenn sie das gefragt haben, habe ich immer zugestimmt. Es stört mich nicht, wenn mich jemand duzt.
Also... Bei den Schülern finde ich das irgendwie, ja, seltsam. Weil es hat... Ich kenne keine Schule, die es macht in der Deutschschweiz. Ich weiss nicht, ob man sich das mal überlegen müsste.
Wobei, da müsste man eben gesellschaftlich auch wirklich... Dann im Erwachsenenalter tut sich ja in der Deutschschweiz auch nicht jeder. Also... Ich glaube, es müsste zuerst in der Erwachsenenwelt ändern. Und dann würde es auch in der Schule ändern.
Aber solange es in den Firmen noch so ist, dass man sich zuerst siezt und erst, wenn man sich begrüsst hat oder so, nach zwei Minuten duzt, dann ist es halt, glaube ich, so. Finde ich das nicht anzweifelnd.

[Maeva]
Und mit den Schülern siehst du eine Grenze, diese Du-Forms zu benutzen, oder?

[Amelia]
Also ich finde immer, Schüler, die aus der Schule kommen, und wenn ich die wieder sehe, dann... Natürlich finde ich immer, das erste Wichtige ist, dass sie mich auch noch duzen.
Weil ich duze sie noch, und sie sind jetzt 15. Weil ich sie von früher kenne, duze ich sie noch.
Und dann finde ich, ja, auf jeden Fall müssen sie mich auch duzen.
Das ist für mich die Grenze. Ich kann nicht erwachsene Personen... Hallo, [prénom d'élève]
! Und er sagt, grüezi, Frau [nom de l'enseignante]. Das finde ich ganz komisch.

[Maeva]
Okay, und was sind deiner Meinung nach die Vorteile und die Grenzen der Sie-Form?

[Amelia]
Die Vorteile der Sie-Form? Ich weiss nicht, ob es Vorteile gibt. Es ist einfach ein Usus in der Deutschschweiz, dass man Lehrpersonen... Aber ob es Vorteile gibt, weiss ich nicht. Und die Grenzen der Sie-Form? Ach, gibt es Grenzen der Sie-Form?
Ich glaube nicht daran, dass die Sie-Form den Respekt vor der Lehrperson verstärkt. Das glaube ich nicht. Das macht keinen Unterschied, glaube ich.
Das würde ich jetzt vor allem in Bezug auf die Eltern sagen. Vielleicht für die Schüler, vielleicht noch.
Aber für die Eltern würde ich sagen, ist das nicht mehr so. Nein.

[Maeva]
Okay, und glaubst du, dass diese Formen der Anrede die Wahrnehmung von Autorität im Unterricht beeinflussen? Und warum?

[Amelia]
Ja, aber eben, man braucht das den ganzen Tag eigentlich fast nie.
Sie siezen ja... Ich glaube nicht, dass *Sie* es beeinflussen, nein. Sie lernen vielleicht noch andere Satzstellungen durch das, dass sie, wenn sie mit mir sprechen, doch noch die Höflichkeitsform benutzen müssen. Meistens benutzen sie die Du-Form, aber ich glaube nicht, dass das beeinflusst.

[Maeva]
Also wenn sie zum Beispiel *du* sagen, dann, das ändert nichts.

[Amelia]
Sie sagen es ja nicht.

[Maeva]
Aber zum Beispiel.

[Amelia]
Ich nehme das denen nicht übel. Weil die machen das ja nicht provokativ. Sondern für sie ist es klar, dass man siezt und wenn es ihnen rausrutscht und irgendwer noch reagiert in der Klasse und so sein Gesicht verzieht oder so.
Weil man das gemerkt hat, dass der Satz nicht so ganz korrekt war. Nein, ich nehme das ja nicht, die machen das ja nicht, um mich zu provozieren. Die überlegen einfach nicht viel und schwatzen so wie in der Schnabel gewachsen ist.
Weil das halt häufig mit Mundart reden und Hochdeutsch schreiben und so, dass es wirklich Hochdeutsch ist, für sie halt auch eine Fremdsprache. Nein, ich glaube, durch den Tag, sie kommen ja mit ihrer Frage zu mir.

Und dann sagen sie nicht, ich habe eine Frage. Sie sagen einfach, «ich komme bei dieser Aufgabe nicht weit». Und sie siezen mich eigentlich nur am Morgen, wenn sie mich begrüßen und sich verabschieden.
In der Zwischenzeit dann gibt es fast keinen Anlass, wo sie Sätze machen, wo sie mich als Person ansprechen. Wir sprechen ja über die Sache und da gibt es ja nichts zu siezen.
Ja. Es kommt sehr selten vor, dass sie mich siezen beim Begrüßen und beim Adios sagen. Sonst dazwischen reden wir ja über die Sache.
Vielleicht fragen sie, «können Sie mir einen neuen Bleistift geben?» Ja, dann siezen sie nicht. Aber meistens fragen sie, «kann ich einen neuen Bleistift haben?» Sie sagen nicht, «können Sie mir einen geben?» Das fragen sie nicht so.
Sie fragen halt, «kann ich das haben?» oder «ich brauche noch das?» oder «wo ist das?». Also mich sprechen sie ja nicht persönlich.

[Maeva]
Okay. Danke.
Und kannst du den soziolinguistischen Kontext der Klasse beschreiben? Zum Beispiel zu Hause gesprochene Sprachen, Kultur, Schüler, die kein Deutsch sprechen vielleicht?

[Amelia]
Also Schüler, die kein Deutsch sprechen, habe ich nicht. Ein Kind spricht zu Hause Mazedonisch. Eines spricht zu Hause Tschechisch.
Und eines spricht zu Hause Hochdeutsch. Aber hat auch einen Dialekt. Das ist ein sehr schlechtes Hochdeutsch, das man nicht so gut zum Schreiben brauchen kann.
Macht sehr viele Fehler schriftlich. Und die anderen sprechen zu Hause alle Schweizerdeutsch.
Und haben dann die Probleme, die man hat, wenn man Schweizerdeutsch spricht. Mit dem Hochdeutsch.

[Maeva]
Und inwieweit bemerkst du Unterschiede in der Art und Weise, wie Schüler je nach ihrer Kultur oder auf die Anrede mit dir oder ihnen reagieren?

[Amelia]
Eben, ich habe eigentlich fast nur Schweizer Kinder.
Und jetzt die anderen. Also das eine Mädchen aus Mazedonien ist extrem patriarchalisch erzogen und ist noch viel extremer mit dem *Sie* und dem Respekt ihrem Vater gegenüber. Und hat Angst vor ihm.
Ja, und das andere Mädchen, das Tschechisch spricht zu Hause, bei dem merke ich eigentlich gar nichts. Der Vater ist sowieso Deutscher, also sie spricht einfach wegen der Mutter Tschechisch. Ja, nein, es gibt eigentlich keinen Unterschied zwischen den Kindern.
Nein, ich kann wirklich keinen einzigen Unterschied bemerken.

[Maeva]
Okay, und sie benutzen auch gleichweise oder es gibt keinen Unterschied?

[Amelia]
Zwischen *du* und *Sie* benutzen?

[Maeva]
Ja.

[Amelia]
Ich habe niemanden, der in der mündlichen Sprache irgendwelche Probleme hat.

Sie sprechen alle problemlos Deutsch, mündlich. Also Schweizerdeutsch sowieso, da merkt man keinem an, dass es eine andere Sprache zu Hause noch spricht. Hört man gar nichts.
Und es ist eher beim Hochdeutsch sprechen, Freisprechen, da haben sie ihre Mühe. Aber nicht mit *du* und *Sie*, da gibt es andere Probleme, so Fälle oder so. Und das Wort wo kommt sehr häufig vor.
Weil auf Schweizerdeutsch sagt man, «ich ha kalt gha wo ich dusse gsi bin». Und auf Hochdeutsch sagt man, «ich hatte kalt, als ich draußen war». Das Wort wo kommt in diesem Zusammenhang ja nicht vor.
Und auf Schweizerdeutsch heisst es halt immer wo. Die haben andere Probleme, nein, mit *du* und *Sie*, das ist kein Problem.
Sie sprechen auch im Kindergarten schon so 30-50% Hochdeutsch.
Und Fernsehen ist ja alles Hochdeutsch.
Wenn man ausser Schweizer Fernsehen, aber sonst die anderen Sender sind ja alles Hochdeutsch.
Und die Kinder schauen ja viel die Medien an.

[Maeva]
Ja, und gibt die Schule diesbezüglich Anweisungen oder institutionelle Vorschriften? Wenn ja, welche?

[Amelia]
Im Aargau müssen Lehrpersonen sich siezen lassen.
Das ist eine Vorschrift, ja. Es ist vorgeschrieben, dass man in der Schule die Lehrpersonen sietzt.
In der Kantonsschule siezen die Lehrer auf die Schüler.
Also ab 15 im Gymnasium siezen die Lehrer auf die Schüler.
Ja. Genau. Nicht umgekehrt.
Es ist so, dass die Lehrer auf die Schüler siezen.

[Maeva]
Okay. Gut, danke.
Inwieweit glaubst du, dass es eine kulturelle Norm gibt, wonach Schüler Lehrer mit *Sie* ansprechen müssen?

[Amelia]
Also ich behaupte, das ist eine kulturelle Norm. Weil ich wüsste nicht, aus welchem Grund es sonst sein würde. Es ist einfach eine Norm, die in der deutschen Sprache so ist.

[Maeva]
Okay, gut.

[Amelia]
Genau.

[Maeva]
Wenn du die Art und Weise ändern könntest, wie der Adressmodus in deiner Schule behandelt wird, was würdest du ändern?

[Amelia]
Also wie man sich nennt.
So meinst du Adressmodus?

[Maeva]
Diese *du* und *Sie*.

[Amelia]
Ja, genau.
Was würde ich ändern? Ich würde es lassen. Ich finde es perfekt so.
Es nützt ja nichts, wenn wir es in unserem Dorf ändern würden. Und jetzt kommen die Schüler dann in eine andere Schule.
Also ab der sechsten Klasse. Wenn diese Schule wieder anders ist, ist es ja viel blöder, wenn es dann geändert wird. Und wenn sogar im Gymnasium die Lehrer die Schüler siezen, ist das eine Norm, die in der Deutschschweiz akzeptiert ist.
Offenbar.
Was Schulen betrifft.
Es ist auch an Berufsschulen so, das weiss ich. Nicht nur im Gymnasium.
Wieso sollte man es dann jünger ändern? Was ändert es dann im Gesamten? Es ändert ja nichts.
Weil es ist halt nicht so wie auf Englisch *you* und das gilt für alle.
Unsere Sprache hat halt mehr Wörter für dasselbe. Also eine in Verarmt hat nur eine Ansprechmöglichkeit *you*. Und Deutsch hat halt mehrere.
Und wenn es ja mehrere hat, warum halt es die, weil kulturell so gewachsen ist.
Wahrscheinlich.

[Maeva]
Und welche Anrede würdest du empfehlen, um ein positives Klassenklima zu erreichen und warum?

[Amelia]
Ich glaube nicht, dass die Anrede einen Unterschied macht. Der große Unterschied finde ich zum Beispiel. Ich schüttle am Morgen und wenn sie nach Hause gehen, den Kindern immer die Hand, schaue ihnen in die Augen.
Und ich finde, das macht den Unterschied beim Klassenklima. Wenn die Schüler einfach hereinkommen, absitzen und so sind sie da und dann alle zusammen: «Grüezi Herr oder Frau, bla bla bla».
Das finde ich dann wirklich schlimm fürs Klassenklima. So sehe ich jeden Mal am Morgen, halte seine Hand, spüre seine Stimmung. Das finde ich wichtig für das Klassenklima.
Aber nicht, ob ich es *Sie* oder *du* sage, das ist unwesentlich. Also, ja. Ich finde die persönliche Kontaktaufnahme ist wichtig und nicht das Wort.

[Maeva]
Ja. Danke. Ich bin jetzt fertig.
Möchtest du zu diesem Thema noch etwas sagen?

[Amelia]
Mich nimmt es nach Wunder, wieso du auf diese Fragestellung gekommen bist.

[Maeva]
[Lire introduction]
Also, danke vielmals.

Annexe 6 – Entretien enseignante 5 (Yasmine – Enseignante francophone)

(Transcrit par TurboScribe.ai)

[Échanges d'accueil]

[Maeva]
Alors, la première question, quel âge avez-vous ?

[Yasmine]
J'ai 37 ans.

[Maeva]
Très bien, et pouvez-vous me parler brièvement de votre parcours d'enseignante, donc années d'expérience, niveau enseigné, langue d'enseignement ?

[Yasmine]
Alors moi, ça fait ma 16e volée que j'enseigne. J'ai commencé avec un poste à l'école enfantine à 50% et un autre poste à 30% en 7-8H.
Donc j'avais vraiment les deux extrêmes. Et puis, que dire, ça fait 16 ans. Ensuite, j'ai fait 12 ans qu'à l'école enfantine à 100%.
Et puis voilà, de manière générale.

[Maeva]
Donc enseignement aussi toujours en français ?

[Yasmine]
Alors oui, dans ma classe, ça a toujours été uniquement en français. Mais ici, sur l'entité où je suis à [nom d'établissement], on a la possibilité, on est vivement encouragé à avoir une duelliste dans l'autre langue.
Donc dans les classes alémaniques, parce que sur l'entité, on a les deux langues. Et puis on fait des projets en commun. Ça peut être très ponctuel, une fois par mois, deux fois la semaine. En fait, c'est libre à chaque duo de classe de se rencontrer comme ils veulent et faire un projet. Donc les deux dernières années, ça fait trois ans que je suis ici. Les deux dernières années, on avait fait deux projets différents.
La première année, on avait fait un projet de théâtre en français et en allemand. Donc en partant d'un livre, d'une histoire qu'on a vu en français et en allemand, le but après c'était de recréer le théâtre avec des marionnettes et d'avoir à chaque fois un enfant qui tenait un rôle par exemple en français et avoir un Suisse-Allemand qui répondait en allemand. Donc ça faisait vraiment un dialogue en deux langues.
Et puis c'était filmé et après ce projet, on l'a projeté à la fête de l'école en fait. C'était le projet bilingue. Et l'année passée, c'était plutôt bilingue aussi parce qu'on parlait avec les Alémaniques ou les Alémaniques avec les francophones.
Mais là, c'était plus général pour parler des cultures présentes dans l'école parce qu'ici à [nom d'établissement], on a vraiment énormément de cultures différentes. Et puis la collègue avec qui je travaillais, on s'entendait super bien et on faisait de la danse les deux dans le même endroit sans le savoir. Et en fait, on a approché la thématique du bilinguisme et des différentes cultures de la classe par la danse.
Donc en fait, on se voyait tous les mois ou toutes les deux, trois semaines pour apprendre une nouvelle danse aux enfants d'école enfantine et de 3-4 primaires alémaniques. Et puis à la fin, on a fait un petit spectacle pour montrer les danses aux parents. Donc on a fait de la polka suisse.

On a fait, qu'est-ce qu'on a fait encore ? De la country, du sirtaki. En fait, on est allé un peu dans les différentes cultures qu'on avait dans nos classes.
Voilà, ça, c'étaient un peu les projets qu'on a eus, mais plutôt ici à [nom d'établissement]. J'étais dans le Jura-Bernois avant et puis là, on avait beaucoup moins de contacts avec cette langue autre que le français, l'allemand ou d'autres cultures. C'était un peu différent.

[Maeva]
OK, merci beaucoup. Et comment décririez-vous le climat relationnel que vous essayez d'instaurer dans votre classe ?

[Yasmine]
Alors moi, c'est hyper important pour moi d'être, comment dire, en lien très fort avec mes élèves. Parce que c'est grâce à ce lien de confiance qu'on peut mettre en place avec nos enfants, qu'on peut aussi mettre en place un cadre sécurisé, sécurisant pour qu'ils se sentent bien de venir à l'école, qu'ils aient envie et qu'ils puissent s'épanouir.
Si ce n'est pas adéquat ou s'ils ne se sentent pas bien, ou s'ils ne se sentent pas en lien avec la personne qui enseigne, ce sont des enfants qui vont être beaucoup moins ouverts à apprendre, ouverts sur de nouvelles choses, etc. Et puis, depuis que je suis ici à [nom d'établissement], on a beaucoup d'enfants avec des difficultés et des problématiques diverses et variées. Et en fait, pour accueillir toutes ces diversités, c'est vraiment important de pouvoir être en lien, parce que sinon ça ne fonctionne pas.
Et ça prend beaucoup d'énergie à l'enseignante de mettre tout ça en place, mais il nous donne tellement en retour aussi. Et puis, je ne me verrais pas avoir trop de distance, parce que ça ne fonctionnerait pas pour moi, je crois. Et les enfants aussi, ils bloqueraient beaucoup plus facilement.
Donc voilà, pour moi, c'est hyper important d'être en lien avec eux pour après entrer dans les compétences vraiment préscolaires, scolaires.

[Maeva]
Merci, très bien. Et dans votre pratique, utilisez-vous le tutoiement, le vouvoiement ou les deux ? Et comment cela se traduit dans votre quotidien ?

[Yasmine]
Alors moi, ce que je demande à mes élèves de faire, c'est quand ils veulent me demander quelque chose, ils vont me dire « maîtresse tu » ou alors « [nom de l'enseignante] tu ».
Donc il y a le tutoiement, mais il y a quand même un peu l'acte de respect avec « madame [nom de l'enseignante] ». J'ai d'autres collègues ici autour, ça sera peut-être maîtresse avec le prénom derrière. Et voilà, moi, je ne me vois pas avoir un élève qui me dise maîtresse Yasmine ou autre chose.
Moi, c'est vraiment « madame [nom de l'enseignante] », c'est une marque de respect entre déjà l'enfant et l'adulte. Je suis la personne adulte, je suis la référence à ce niveau-là. Après, je me suis beaucoup questionnée sur ce vouvoiement ou ce tutoiement au début de mon enseignement parce que c'est aussi quelque chose qu'on nous questionne beaucoup sur ça à la HEP.
Et je me suis posé la question de ce que j'aimerais. Et j'aurais de la peine avec ces petits pour moi de vraiment leur demander directement de passer du *tu* à la maison ou avec n'importe qui à tout de suite le *vous*. Moi, personnellement, quand j'étais à l'école enfantine, j'avais une enseignante qui nous demandait aussi de dire « madame un tel » pour la maîtresse et *tu*.
Et en fait, à la fin de l'année, à la fin de la deuxième année d'école enfantine, elle commençait gentiment à nous demander de dire *vous* pour préparer la suite avec les 3H. Là, c'est plus souvent demandé le vouvoiement. Ça pourrait aussi être quelque chose d'intéressant de mettre en place. Mais finalement, la solution que j'ai trouvée me correspond et me va très bien.
Et puis pour les personnes qui interviennent dans ma classe, que ce soit les auxiliaires ou bien les enseignants spécialisés, etc. En fait, je leur donne le choix quand elles viennent chez moi.

Je leur dis « mais comment tu aimerais que mes élèves t'appellent par ton prénom, par madame un tel ou … » oui, voilà, je leur donne vraiment le choix.
Et puis, c'est vraiment chaque enseignante qui est assez libre de choisir. Et c'est assez rigolo parce qu'il y a un peu de tout qui se fait. Mais en expliquant aux enfants, ils comprennent assez vite aussi les choses.

[Maeva]
Oui, très bien. Merci. Et qu'est-ce qui vous a conduit à faire ce choix ? Est-ce que c'est une habitude institutionnelle, une formation, une préférence personnelle ou une culture locale ?

[Yasmine]
Je pense que c'est mon parcours personnel par rapport en tant qu'élève.
Moi, quand j'étais dans les classes que j'ai eu, en fait, j'ai un peu tout eu. Des enseignantes où on pouvait les tutoyer, des enseignants où on était obligé de vouvoyer.
En secondaire, on a aussi eu la marque de respect. Quand un enseignant rentrait dans une classe, il fallait se lever. Enfin, toutes ces choses-là, on les a eues, ces marques de respect.
Et puis de vraiment comprendre qu'il y a l'adulte de référence et les autres. J'ai aussi eu toutes les théories de l'institution de la HEP sur qu'est-ce qui serait mieux pour la distance. Mais pour moi, entrer en lien est très important pour instaurer un climat de confiance, pour être bien avec tout le monde.
Pour moi, chez les tout-petits, l'école enfantine, ça passe plus par le *tu*. Parce qu'en fait, si on commence tout de suite à vouvoyer, j'ai l'impression que ça met une distance. Et puis cette distance pour certains enfants, ils ne comprennent pas en fait.
« Mais pourquoi *vous*, maîtresse, maîtresse *vous* ? » Donc assez rapidement, ce n'est pas l'institution qui m'a forcée à le faire. Je me suis posé des questions et puis moi, je l'ai fait vraiment comme je le sentais. C'était plus un recul sur ce que j'ai vécu.
Qu'est-ce que ça m'avait fait en tant qu'élève de devoir tutoyer, vouvoyer, etc. Je me suis dit que moi, « j'aimerais quoi vis-à-vis de mes élèves », « j'aimerais qu'ils se sentent comment vis-à-vis de moi ? ».
Et puis j'ai essayé de trouver un juste milieu qui me convienne comme ça en fait.

[Maeva]
Très bien, merci.
Et vous avez dit avant, vous avez enseigné aussi en 7-8.
Et du coup, quelles observations avez-vous fait sur le choix des pronoms utilisés en lien avec le degré d'enseignement ?

[Yasmine]
Justement, là, c'est plutôt le vouvoiement qui est présent. Parfois, il y a le tutoiement qui arrive dans des discussions. Alors, c'est étonnant parce que le vouvoiement, moi, c'est là aussi ça me dérange.
C'est que nous, on leur demande le vouvoiement, mais nous, on les tutoie. Donc, surtout en primaire encore. Et là, c'était quelque chose qui moi, me dérangeait.
Parce que je ne me trouvais pas forcément à même de dire, « moi, je te demande de me vouvoyer, mais moi, je m'accorde de tutoyer ». Alors, à ce moment-là, j'aurais dû peut-être me dire, « ok, je vouvoie aussi ». C'est une forme de respect, on est à la même hauteur.
Et puis là, j'étais un petit peu moins à l'aise avec ça. Et puis alors, le tutoiement, des fois, des élèves sortent quand il y a des conflits ou quand ils ne sont pas d'accord avec la maîtresse et tout d'un coup, c'est plus fort que soit.
« Maîtresse, tu... » ah oui, voilà. Et on voit qu'il y a quand même... Le tutoiement est un peu plus personnel et un peu plus structure familiale avec les copains, etc. Et le vouvoiement, c'est beaucoup plus une notion de... Avec des personnes peut-être qu'on connaît moins ou moins proches de la famille et ce genre de choses.
Mais je me sens clairement plus à l'aise avec les plus petits par rapport à ça aussi. Voilà.

[Maeva]
D'accord. Merci. Et à votre avis, quel mode d'adresse vous semble le plus pertinent selon l'âge ou le niveau de maturité des élèves et pourquoi ?

[Yasmine]
Bonne question. Je ne sais pas si on peut vraiment dire qu'il y a quelque chose de plus adéquat ou moins adéquat.
Je pense que c'est... Déjà, il faut que l'enseignante soit à l'aise avec ce qu'il demande et ce qu'il fait avec ses élèves. Donc là, je trouve que c'est vraiment du choix personnel de l'enseignant. Mais aussi, pour moi, ce n'est pas parce qu'on va tutoyer les étudiants et les étudiants vont nous tutoyer qu'il n'y a pas de respect.
Voilà. Ça dépend aussi tout comment on va instaurer les choses. Il y a aussi des gens qui vouvoient leurs étudiants, les étudiants vouvoient.
Mais en fait, il n'y a aucun respect aussi. Donc finalement, moi, je trouve qu'autant dans le tutoiement, dans le vouvoiement, c'est que c'est la manière dont on le fait et dans la manière dont on l'utilise avec nos élèves, nos étudiants, que c'est hyper important. Donc pour moi, des fois, on demande trop vite à des enfants de vouvoyer parce qu'il faut montrer que c'est l'adulte de référence.
Il y a un certain respect et une politesse. Mais des fois, justement, je trouve que ça coupe un petit peu le lien qu'on devrait un peu plus avoir avec des élèves. J'ai beaucoup de collègues en 3-4H qui aimeraient vraiment un petit peu plus se détacher de l'école enfantine et qui veulent tout de suite marquer la différence en posant le cadre du *vous*.
Mais du coup, en fait, elles se retrouvent à « j'instaure une distance , mais je vois que j'ai des élèves qui sont encore très petits, qui ont encore peu de maturité quand même et qui auraient encore besoin de ce lien assez proche de la maîtresse qu'ils avaient encore à l'école enfantine ». Et je trouve que des fois, cette distance amène d'autres distances et crée moins de liens.
Donc voilà, je pense qu'il n'y a pas de bonne façon, de moins bonne façon. Je pense qu'il faut faire en fonction du public qu'on a en face, en fonction de soi-même aussi, avec lequel, avec quoi on est à l'aise. Et puis respecter ça et respecter les autres.
Le tutoiement, le vouvoiement, peu importe. S'il n'y a pas le respect derrière, ça ne sert à rien.

[Maeva]
Très bien, merci. Et comment le mode d'adresse pourrait influencer la relation que vous entretenez avec vos élèves?

[Yasmine]
Pour moi, si je m'adressais à mes élèves avec le *vous*, si j'ai bien compris la question. Le *vous*, pour moi, il est plus froid.
Il est plus distant. Peut-être que je l'utiliserais plus pour faire comprendre que « là, vous êtes allé trop loin ». Et du coup, ça crée une distance.
Et puis peut-être qu'ils comprennent « ouh là il y a quelque chose qui se passe ». Il n'y a plus le *tu*. Ça serait plutôt dans ce sens-là, au niveau de la distance qu'on y met.
Et sinon, je ne vois pas trop d'autres influences en fait.

[Maeva]
À part la distance?

[Yasmine]
À part la distance, oui. Pour moi, c'est plus ça qui ressort en fait.

[Maeva]

OK, très bien. Merci. Et quelle différence observez-vous dans la manière dont les élèves vous perçoivent ou interagissent avec vous selon le mode d'adresse employé?

[Yasmine]
Alors, je n'ai pratiquement eu que des petits.
À part une année où j'avais des *vous*. C'est compliqué à dire. Moi, je ne vois pas trop.

[Maeva]
Si maintenant les élèves devaient commencer à dire vous, ça ne changerait rien du tout, vous pensez ?

[Yasmine]
Si, moi je pense quand même que ça changerait un petit peu.

[Maeva]
En quel sens ?

[Yasmine]
Bon déjà, ils auraient de la peine à le faire.
Parce que d'avoir pendant une année et demie, d'avoir tutoyé leur maîtresse et que tout d'un coup, on leur demande le *vous*. Alors après, si c'est expliqué correctement et expliqué pourquoi on le fait, je pense qu'ils y arriveraient. Après, ça pourrait aussi être quelque chose d'assez intéressant.
Maintenant que j'y pense, de prendre un peu de recul sur le... « Je suis tout jeune, je suis à l'école enfantine, je suis un petit, je tutoie, on me tutoie », etc. « Maintenant, je suis un grand, je vais bientôt passer en 3H. Donc, j'apprends à vouvoyer parce que je suis prêt pour vouvoyer. »
Donc, ça revient un peu à ce que j'ai dit avant. Tout dépend de comment on l'amène. On peut toujours y trouver du positif et on peut toujours y trouver une raison pour le faire.
Donc, je pense que ça changerait ça. Peut-être que ça préparerait un petit peu mieux mes élèves à se détacher de moi. Être un petit peu moins en lien direct avec moi.
« Je suis bientôt plus avec ma maîtresse, je vais bientôt changer. Du coup, comme je dois me détacher d'elle, peut-être le vouvoiement... ». Il y a vraiment cette notion d'écart et de prendre du recul, du détachement avec la personne.
Pour moi, vraiment, le vouvoiement, le tutoiement, c'est un lien fort de distance ou d'être proche de la personne.

[Maeva]
Du coup, ça va un peu avec la prochaine question… Pour vous, le tutoiement est-il synonyme de proximité, de confiance, à l'inverse, le vouvoiement et pourquoi ? Est-ce que vous voulez encore ajouter peut-être quelque chose ?

[Yasmine]
Non, c'est vraiment le centre de ce que je pense, de mon opinion sur le vouvoiement et le tutoiement.
C'est marrant parce qu'en fait, il y a peu, j'ai eu des entretiens avec des parents d'élèves. D'élèves qui vont partir en 3H et puis, quand on leur posait la question, comment ils voyaient la suite à leurs enfants, s'ils avaient des soucis ou comment ils voyaient la suite, ils disaient que c'était tout bien mais qu'ils avaient un peu soucis parce que j'avais un tel lien avec leurs enfants qu'ils avaient souci, en fait, qu'ils n'arrivaient pas à retrouver un lien pareil avec leurs prochaines enseignantes et que ça créerait des problèmes. Voilà, on parle du lien.
J'ai dû les rassurer sur le fait que j'allais les préparer aussi, à ce qu'il y allait y avoir d'autres personnes, que ça ne serait pas du tout au tout du jour au lendemain puis que je ne serais

plus là, que je reste quand même là, mais voilà. Donc, cette question du vouvoiement pourrait aussi être une manière d'un peu préparer les élèves à ça. Ça me questionne, là, tout de suite. Ça fait écho à ce que j'ai eu il n'y a pas longtemps avec des parents qui m'ont renvoyé leur questionnement, leur peur, en fait, de ne pas trouver quelqu'un qui arrive à entrer si facilement en lien avec des enfants qui ont besoin de liens, d'affection, de proximité pour être bien, pour apprendre, en fait.

[Maeva]
Oui, merci. Et selon vous, quels sont les avantages et les limites du tutoiement et du vouvoiement et pourquoi ?

[Yasmine]
C'est un petit peu ce que j'ai dit.
Pour moi, il n'y a pas de limite, puis il n'y a pas de... Il n'y a pas de limite. On s'en met quand on n'est pas OK avec ce qu'on fait. La limite, elle s'arrête là où on la donne, en fait, où on se la met.
Donc, pour moi, il y a tout qui est faisable. Tutoyer des étudiants à l'université ou n'importe quoi, on peut tutoyer, on peut même tutoyer dans certaines entreprises notre directeur. Pour moi, il n'y a aucune limite, mais il faut que ça soit clair, que ce n'est pas parce que tu me tutoies que tu oses aller, tu oses transgresser certaines choses.
Il faut aussi que le comportement et le respect soient mutuels. Pour moi, c'est la société qui nous met clairement un petit peu des limites « ça serait mieux de faire comme ça ou non, il ne faut pas faire comme-ci, etc. ».
Je pense que c'est libre à chacun de le faire comme il le sent. Mais il faut que ça soit pour la personne qui vouvoie ou la personne qui tutoie ou la personne qu'on va tutoyer ou qu'on vouvoie, il faut vraiment que ça soit clair pour les deux.
Parce que pour une personne, ça peut être hyper clair. « Moi, j'aimerais que tu me tutoies parce que ci », et puis peut-être que l'autre, il entend « c'est cool, on peut tutoyer, on peut faire ce qu'on veut ». Il faut vraiment que la limite de « ok, ce n'est pas parce que tu me tutoies que tu peux faire tout ce que tu veux ».
Il faut vraiment que ça soit clair. Le cadre du tutoiement ou le cadre du vouvoiement ou le cadre de je te tutoie, tu me vouvoies en retour. Il faut vraiment que ça soit clair pour tout le monde et que tout le monde soit partie prenante parce que sinon, ça ne fonctionne pas.
Ça, c'est depuis chez les tout petits jusqu'à quand on sera bien âgés.

[Maeva]
Oui, c'est vrai. Merci.
Et pensez-vous que ces formes d'adresse influencent la perception de l'autorité en classe? Et pourquoi ?

[Yasmine]
Oui, je pense.

[Maeva]
Pour quelles raisons ?

[Yasmine]
Moi, je pense que pour les enfants qui ont des difficultés de comportement, etc. Dans certains cas comme nous, on doit asseoir notre autorité, parfois, peut-être en cours d'année, on doit changer ça. Parce qu'un enfant qui a des comportements tellement difficiles et qui n'a pas compris ce respect mutuel, « ce n’est pas parce que tu me tutoies que tu oses faire certaines choses ». On doit avoir du respect si d'un côté, il y en a un qui ne respecte pas.

L'adulte ou l'enfant en soi. Moi, je pense qu'à un moment donné, il faut recadrer. Et puis parfois, je pense que le fait de remettre de la distance vis-à-vis d'un enfant qui dysfonctionne au niveau comportemental, ça lui montre aussi que « là, tu es allé trop loin ».
« Moi, je voulais être en lien avec toi. Je t'accordais de dire le *tu* parce que pour moi, c'est comme ça que j'entre en lien. Maintenant, j'ai besoin aussi de moi prendre du recul par rapport à toi. »
Et puis le fait de dire *vous*… « tu dois me dire *vous* parce que c'est moi maintenant la personne de référence ». Des fois, ça permet aussi à l'enfant de... « ah non, là, je suis allée trop loin ». Mais ça permet aussi à l'enseignant des fois de se protéger.
Parce que pour moi, le *tu*, comme il est très en lien avec le lien, quand ça ne va pas et que ça dysfonctionne, peut-être que le *vous*, on arrive plus à se dire « ok, maintenant, on se détache de ce lien ». On le met un peu plus loin et ça nous fait moins mal au ventre quand il y a quelque chose qui ne joue pas. Moi, je suis hyper sensible à ça.
Avec les années, j'ai dû vraiment essayer de me détacher. Même que je suis en lien avec mes élèves, il y a des choses que je dois laisser dans la classe et ne pas partir avec à la maison. Ce n'est pas toujours facile.
Il m'a fallu 15 ans pour que quand il y avait vraiment des grosses problématiques, j'arrive à dire « ok, c'est un élève, je ne peux pas tous les sauver, je ne peux pas tous y arriver. » Même que je suis en lien avec lui et que des fois ça ne fonctionne pas et que je me recule, « c'est OK, en fait, je ne dois pas tout prendre sur moi ». Du coup, peut-être que le *vous* vraiment dans certains cas, puis peut-être chez les plus grands, vraiment, ça peut aussi montrer que « stop là, tu es allée trop loin ».
Mais peut-être aussi vis-à-vis d'un élève, peut-être, je ne sais pas si ça peut se faire, peut-être qu'un élève, une fois, va nous dire « moi, je n'ai pas envie que vous me tutoyiez maîtresse, parce que moi, je vouvoie, puis je n'aimerais pas. » Ça pourrait arriver. On ne sait jamais.
C'est comme quand on leur demande « est-ce que vous êtes d'accord de… » puis ils disent « non, je ne suis pas d'accord. » Alors, tu n'as pas le choix. Mais des fois, dans ce genre de cas, ça pourrait aussi une fois revenir qu'un élève n'a pas envie qu'on le tutoie.
Jusqu'à quel point, à ce moment-là, qu'est-ce qu'on fait avec ça ? C'est une très bonne question. Qu'est-ce qu'on fait avec l'élève ? Est-ce qu'on le force ? On ne le force pas ? On accepte ? Parce que c'est aussi peut-être une manière de se protéger de quelque chose.
Ça va peut-être nous questionner à d'autres choses. Mais ça, c'est quelque chose qui pourrait aussi arriver.
Voilà. Ça, c'est une question pour vous directe. Alors, voilà.

[Maeva]
Très bien, merci. Et pouvez-vous décrire le contexte sociolinguistique de la classe ? Donc, les langues parlées à la maison, les différentes cultures ? S'il y a aussi peut-être des élèves qui sont allophones ?

[Yasmine]
Alors, peut-être allophones, oui. Ce n'est pas peut-être, c'est sûr.
Cette année, sur mes dix élèves de 1H qui ont commencé, j'en ai huit qui étaient allophones. Plus ou moins fortement allophones, complètement ou pas. Donc, ça fait beaucoup.
Et puis, sur mes 2H que j'ai eus, donc en 1H l'année passée, j'en avais déjà cinq ou six qui étaient allophones. Ils le sont toujours, mais ils n'ont plus forcément besoin d'autant de soutien en français langue seconde qu'avant. Mais effectivement, ici à [nom de ville], il y a beaucoup de besoin au niveau des enfants allophones.
D'année en année, au niveau socio-culturel, c'est assez rigolo. L'année passée, j'avais beaucoup d'enfants qui venaient d'Érythrée, Éthiopie, Maroc, Algérie, donc plutôt l'Afrique. Et cette année, j'ai pas mal d'Espagnols, Italiens, Portugais.
Donc, c'est assez rigolo. Donc, culturellement, il y a des choses quand même différentes. Et au niveau du lien avec les enfants, je dirais que ça ne change pas grand-chose.

Tous les enfants, ils ont tous besoin de liens, ils ont tous besoin d'être bien quelque part là où ils sont. Par contre, avec le lien avec les parents, parfois c'est compliqué. La culture des parents, ça n'aide pas beaucoup parfois.
J'ai aussi deux Tamuls cette année. Avec deux parents qui ne parlent presque pas français, donc c'est compliqué d'entrer en communication. Mais on a de la chance d'avoir pas mal de services de traduction.
On peut demander des traducteurs pour les entretiens, pour les choses comme ça. Et ça, ça fonctionne assez bien. Et puis sinon, le lien en général avec les parents, ça ne se passe plutôt pas trop mal.
Mais dans toutes les cultures, quand on a envie d'être en lien et qu'on veut faire le mieux pour les enfants, ça va. Et puis quand on n'a pas envie, ça se passe un peu moins bien.

[Maeva]
Donc toutes ces cultures que vous venez de mentionner, c'est aussi du coup les langues pour ces enfants qui sont par là à la maison ou pas forcément ?

[Yasmine]
Oui, alors la plupart du temps, la langue maternelle est la langue de base, la langue culturelle. Après, il y a aussi des enfants où c'est un peu particulier parce que ce sont des enfants qui viennent de l'immigration. En fait, les parents sont partis d'Érythrée. Ils ont fait tout le parcours pour arriver jusqu'en Europe.
Puis en fait, l'enfant n'est pas né en Érythrée. Il est né sur le parcours pour arriver jusqu'à chez nous. Et du coup, la langue parlée dans les centres de réfugiés, c'est souvent l'anglais.
Du coup, l'enfant n'a plus la langue maternelle, n'a pas forcément l'érythréen comme langue maternelle, si je peux prendre un exemple. Sa langue maternelle, ce n'est pas une langue que les parents parlent bien, c'est l'anglais. Mais les parents ne le parlent pas très bien.
Donc, on se retrouve avec des enfants qui parlent mieux que les parents en anglais. Donc, ils ne peuvent pas vraiment entrer en communication avec eux parce qu'ils ne connaissent même pas la langue maternelle de leurs propres parents. Et quand ils arrivent en Suisse, puis qu'ils commencent l'école et puis que c'est en français, on rajoute une troisième langue.
Et puis, en fait, on se rend compte de plus en plus au niveau des enfants en langue seconde français, même tierce parce que des fois, c'est ça. Si on n'a pas une bonne langue maternelle soutenue, qu'on ne le parle pas avec son parent ou que c'est vraiment instable, c'est très compliqué après d'apprendre une nouvelle langue, en fait. Donc, on encourage vivement les parents à continuer de parler à 100% leur langue maternelle, italien, espagnol, portugais.
Et puis, si ça, c'est déjà bien acquis, pour eux, ça sera plus facile d'apprendre une deuxième, une troisième langue par-dessus. Après, il y a des fois des enfants qui ont un petit peu ce, comment dire, un problème de loyauté « mes parents ne parlent que portugais avec moi ».
Puis, à l'école, on me demande toujours de parler français. Donc, moi, je ne vais pas trop parler français parce que « qu'est-ce qu'ils vont dire, mes parents, si je parle une autre langue que mes parents ». Alors, quand ça arrive comme ça, en général, je dis aux parents, « mais vous parlez super bien français avec nous, vous avez appris à l'école, etc. ».
« Essayez une journée dans la semaine, vous vous dites, le vendredi, c'est le français à la maison », s'ils parlent bien français. Et puis, des fois, ça aide pas mal parce qu'en fait, les enfants débloquent, ils se disent, « ah non, mais en fait, mon papa et ma maman, ils parlent très bien français. Donc, en fait, pourquoi je me prive de parler français ? Parce que mon papa et ma maman, ils savent parler français ».
Donc, voilà, il y a pas mal de problématiques culturelles qui viennent là aussi. Et puis, il y a des cultures où le tutoiement, ça vient tout de suite. Moi, j'ai une maman ici, elle ne m'a jamais appelée « Madame [nom de famille] », elle m'a toujours appelée « Madame Yasmine ».
Et alors, c'est rigolo parce qu'après, quand les élèves entendent ou l'élève, sa fille entend que sa maman, elle me dit « Madame Yasmine », elle va essayer de faire la même chose en classe. Donc voilà, c'est rigolo. Mais ça, c'est culturel aussi, le tutoiement qui vient vite ou alors tout de suite le vouvoiement pour la distance.

[Maeva]
Oui. Voilà. Ça va justement avec ma prochaine question.
Dans quelle mesure remarquez-vous des différences dans la manière dont les élèves réagissent au tutoiement ou au vouvoiement selon leur culture ?

[Yasmine]
Là, c'est typiquement lié à la culture de certaines personnes, de certains pays en fait. Pour eux, tout le monde se tutoie ou alors tout le monde se vouvoie et au début, ils ne comprennent pas ce qui se passe. « Pourquoi je dois te dire comme ça alors que mes parents ne le font pas ? » Mais ça ne dure jamais très, très long et ils comprennent assez vite.
Après, le jour où ils savent le prénom de Madame [nom de famille], puis que c'est Yasmine, ils ont envie de toujours le dire parce que voilà, ça va avec le *tu*, donc c'est assez rigolo. Mais de leur expliquer. Après, il faut aussi travailler sur les noms de famille avec les enfants et de leur expliquer qu'on ne s'appelle pas juste un tel, mais on a aussi un nom de famille.
Dans certains cas, on utilise le nom de famille et dans d'autres cas que le prénom. Ça intervient aussi dans la manière dont les enfants nous parlent. Quand on dit « bonjour » ou quand on te dit « salut ou bonjour, on dit ciao ou bien au revoir ».
Ça pour moi, c'est aussi une question du vouvoiement, du tutoiement. J'ai quelques enfants des fois qui me font des sorties. Je ne peux pas vous dire exactement quoi, mais des fois, je dis « mais moi, je ne suis pas ton pote ».
« Non, tu ne fais pas comme ça. Wesh, non, je ne suis pas ton pote. Ciao, non, je ne suis pas ton pote, je suis ta maîtresse. Et du coup, un adulte, pas dans ta famille, on dit au revoir, bonjour. »

[Maeva]
Vous avez des exemples de cultures, par exemple, dans lesquelles le *tu* revient plus facilement et d'autres où c'est plutôt le *vous*.

[Yasmine]
Par exemple, les Africains, mais plutôt Érythrée, Éthiopie, Sénégal, Côte d'Ivoire. Je trouve que c'est souvent le *tu* qui vient.
Voilà. Après, le *vous*, j'ai vraiment l'impression que c'est plus par chez nous.
Tout ce qui est européen par rapport à ce que j'ai en classe. Donc c'est plutôt ça que je ressens.

[Maeva]
OK.
La prochaine question, c'est la même, mais plutôt en rapport avec l'utilisation. Est-ce qu'il y a des choses qui sont différentes ou c'est pareil que dans la manière dont ils réagissent ?

[Yasmine]
Non, je crois que c'est assez pareil.

[Maeva]
OK.
Très bien, merci. Est-ce que l'école, elle donne des consignes ou des habitudes institutionnelles à ce sujet ? Et si oui, lesquelles ?

[Yasmine]
Alors, quand je suis arrivée ici, je ne me suis pas vraiment posé la question. J'ai fait comme je le faisais toujours.

J'ai tendu l'oreille pour voir ce que mes collègues d'école enfantine faisaient dans leur classe à elle. C'est là que j'ai vu qu'il y avait des différences. Mais je n'ai jamais eu ma directrice ou ma direction qui me disait « non, il faut absolument que tu fasses comme ça ».
On m'a quand même toujours dit que je pouvais choisir ce qui me correspondait le mieux. Et tout en quand même soulignant qu'avec les parents, il fallait quand même avoir une certaine distance. Mais avec les enfants, alors moi, ce sont les seuls parents que je tutoie, ce sont les parents que je connais en dehors.
Ça m'est arrivé d'avoir des copines d'école ou des copains d'école qui se retrouvent dans ma liste de parents d'élèves. Donc, je les ai toujours tutoyés toute ma vie. Pour moi, ça serait hyper bizarre de mettre tout d'un coup un recul « non, non, je suis l'enseignante. Si tu me dis *vous*, non, ça n'irait pas pour moi ». Donc ça, ce sont vraiment les seuls cas où le tutoiement est là d'office.
Alors, on sent des fois qu'eux, ils ne savent pas trop comment réagir. Ils attendent que moi, j'institutionnalise. Je dis « mais on s'est toujours dit *tu*, ce n'est pas parce que je suis l'enseignante de ton enfant que je vais te dire *vous »*, qu'on sache, que ça soit clair.
Puis une fois qu'on a dit ça, c'est bon. Et puis, je n'ai jamais eu un seul parent qui m'a dit « mais pourquoi vous tutoyez tel et tel et puis moi, vous vouvoyez ». Après, quand les parents, ils sentent qu'il y a une bonne raison derrière et puis que je ne suis pas mal à l'aise avec ça.
En fait, ils n'aiment pas poser la question. Donc, ils sentent qu'il y a quelque chose de clair derrière. Et puis, ça passe comme une lettre à la poste.
Voilà.

[Maeva]
OK. Et vous n'avez pas enseigné dans deux langues différentes, mais vous avez dit que vous collaborez beaucoup aussi avec les enseignantes suisse-allemandes.
Du coup, dans quelle mesure avez-vous observé des différences dans le choix du pronom d'adresse utilisée selon la langue d'enseignement ?

[Yasmine]
En suisse-allemand, j'ai l'impression que c'est beaucoup plus dans le *tu* et beaucoup moins dans le *vous*. Peu importe, en fait, le degré des élèves.
Il n'y a pas forcément cette différence, en tout cas pas à l'école primaire. Maintenant, je ne peux pas être sûre dans les autres degrés. Et puis, c'est vraiment une impression.
Je n'ai pas tiqué en me disant, « là, il dit *vous*, là, il dit *tu »*. Mais j'ai vraiment l'impression que de base, c'est plus le tutoiement entre l'élève et le prof au niveau suisse-allemand, en tout cas ici à l'école.

[Maeva]
OK.
D'accord. Merci. Pour terminer avec cette question du socio-culturel, dans quelle mesure pensez-vous qu'il existe une norme culturelle concernant le vouvoiement des enseignants par les élèves?

[Yasmine]
Est-ce qu'il y a vraiment une norme ? Je ne sais pas s'il y a une norme.
En tout cas, s'il y en a une, moi, je ne suis pas au courant. Après, il y en a quand même une parce qu'on a l'habitude de se dire, une fois qu'on est à l'école secondaire, de toute façon, on va vouvoyer l'enseignant ou l'enseignant nous vouvoie ou même après dans les études supérieures. Moi, je l'ai plus vu comme ça.
Passage à des degrés un peu plus haut. Plus on devient grand, plus on va utiliser le vouvoiement. Mais là, je pense que ce n'est pas au niveau de l'institutionnel.
Je pense que c'est un peu plus dans les mœurs. C'est comme ça. On a toujours fait comme ça et du coup, ça s'est fait comme ça.

Et donc, on continue de le faire comme ça. Mais maintenant, s'il y a quelque chose d'écrit dans la loi cantonale sur l'enseignement bernois qu'il faut vouvoyer, alors peut-être qu'il y en a une. Mais voilà, je n'ai pas mis le doigt dessus.
On ne m'a jamais dit non, « il faut faire comme ça ». Donc voilà.

[Maeva]
Ok, très bien.
Si vous pouviez modifier la manière dont le mode d'adresse est abordé dans votre école, que changeriez-vous?

[Yasmine]
J'aurais comme ça, intuitivement, envie de dire qu'on fasse un peu tous la même chose. Mais en y pensant et en le disant, j'ai envie de dire que non, en fait, je n'ai pas envie qu'on nous dise de faire tous la même chose. Parce que franchement, par rapport à tout ce que je vous ai dit avant et pour rester au clair avec ma manière de faire, si on m'imposait quelque chose, parce qu'il faut faire comme tout le monde, surtout sur ce sujet-là, je pense qu'il y a des choses que je perdrais ou que je me sentirais beaucoup moins à l'aise.
Et du coup, comme on est moins à l'aise, il y a des choses qui passent moins facilement, que ce soit le lien avec les enfants ou le lien avec les parents. Moi, je pense qu'on y perdrait beaucoup. Et puis d'avoir encore cette possibilité de liberté, en tout cas, vu qu'on nous la laisse ici, je trouve chouette.
Parce qu'on a tous des sensibilités différentes, on a tous des manières de réagir différentes. Et puis on a tous des élèves différents. Et du coup, de les aborder comme on ressent que c'est le mieux pour nous et puis pour eux, je trouve que c'est important.
On nous impose déjà tellement de choses. Donc, si en plus, on doit nous imposer la manière dont on doit entrer en lien avec quelqu'un, ça me poserait un peu de problème, en fait. Et je serais la dernière à aller dire à un de mes collègues « comment tu t'adresses à tes élèves, je ne trouve pas cool ».
Ça, je ne le ferais vraiment pas parce que finalement, chacun doit être bien avec sa manière de fonctionner au niveau du vouvoiement et du tutoiement.

[Maeva]
OK, très bien, merci. Quelle forme d'adresse recommanderiez-vous pour favoriser un climat de classe positif et pourquoi ?

[Yasmine]
Par rapport à moi, je dirais le *tu*.
Chez les petits. Chez les grands, peut-être. Mais en fait, on devrait presque chaque année se reposer la question.
Je connais ma classe, je vois comment elle est, s'il y a des problèmes, pas de problème, s'il y a trop de proximité alors qu'il n'y a pas assez de respect et de respect dans la hiérarchie finalement. Peut-être que là, il faudrait se dire « ok, moi, j'avais instauré le tutoiement, mais là, c'est comme ça, ça ne va pas ». Avoir la liberté de pouvoir changer, je pense que c'est important.
Pour moi, le *tu*, dans les degrés que j'ai, c'est le mode qui me convient le mieux. Mais je pense que dans d'autres degrés, c'est différent.

[Maeva]
Très bien, merci.
J'arrive au bout de mes questions. Est-ce qu'il y aurait encore quelque chose que vous aimeriez ajouter à ce sujet ?

[Yasmine]
Non, je ne crois pas.

Je crois qu'on a déjà pas mal survolé la question. Je trouve que c'est une thématique très intéressante parce que je pense qu'elle traverse les âges. Moi, il y a 15-16 ans, on en parlait encore et déjà à la HEP.
Et je crois que dans 15 ans, ça sera toujours un peu le même cas. Donc, on voit quand même clairement qu'il y a des choses qui restent assez libres. Ce n'est pas plus mal finalement.
En tant que stagiaire, moi, j'avais vu tellement de choses différentes que c'était aussi intéressant de pouvoir après nous choisir ce qui nous convenait. Donc, des fois, la panoplie de différentes choses nous laisse la possibilité de trouver ce qui nous correspond le mieux. Et puis, je trouve que c'est le plus important finalement.

[Maeva]
Très bien, merci beaucoup.

[Yasmine]
De rien.

Annexe 7 – Entretien enseignante 6 (Elsa – Enseignante germanophone)

(Transcrit par TurboScribe.ai)

[Échanges d'accueil]

[Maeva]
Okay, also erste Frage, wie alt bist du?

[Elsa]
Ich werde dieses Jahr 61.

[Maeva]
Okay. Kannst du mir etwas über deinen Werdegang als Lehrkraft erzählen, also Berufserfahrung, Unterrichtsstufe, Unterrichtssprache auch?

[Elsa]
Ich habe mich direkt nach der Sekundarschule, damals ging das noch, beim Lehrerseminar mit einer Prüfung, die Prüfung gemacht und da bestanden und somit meine Ausbildung, damals hieß das noch Lehrerseminar, gemacht.
Die ging damals nur vier Jahre, das war in einer Zeit, als es unheimlich großen Lehrerüberschuss gab. Ich habe im Anschluss an die Ausbildung nicht sofort eine Stelle gefunden, habe dann zuerst in einem Heim gearbeitet als Erzieherin, nachher in einer deutschen Privatklinik als Betreuerin von den Patienten in der Freizeit und danach habe ich dann endlich angefangen mit Schule geben.
Da habe ich gestartet mit einer 1., 2., 3. Klasse, alle drei Klassen im gleichen Schulzimmer. Das war eine ganz spannende Sache.
Erstens mal habe ich gemerkt, es ist nicht meine Stufe, die kleinen und gerade alle drei Klassen zusammen, das war auch ganz schön herausfordernd zu als erste Stelle als Lehrperson.
Ich habe mich dann entschlossen noch eine Ausbildung zu machen und habe die heilpädagogische Ausbildung noch dazu gemacht.
Nicht, weil ich unbedingt im heilpädagogischen Bereich arbeiten wollte, sondern weil ich einfach noch mehr Bildung wollte. Nach dieser Ausbildung habe ich dann eigentlich immer in der Stufe vierte, fünfte, sechste Klasse, manchmal dritte Klasse gearbeitet. Ununterbrochen bis heute.

[Maeva]
Okay, und du hast immer auch auf Deutsch geunterrichtet?

[Elsa]
Ja.

[Maeva]
Okay, danke. Und wie würdest du das Beziehungsklima beschreiben, das du in deiner Klasse zu schaffen versuchst?

[Elsa]
Ich versuche immer ein Gleichgewicht hinzukriegen zwischen der Respektperson, Lehrerin, aber auch eine Person sein zu dürfen, mit der man auch mal lachen darf, mit der man Witze machen darf, mit der man es auch mal einfach nur lustig haben kann.

Es ist nicht immer einfach, dieses Gleichgewicht hinzukriegen, weil die Kinder manchmal nicht mehr abschalten können, aber grundsätzlich denke ich, gelingt mir das ganz gut.

[Maeva]
Okay, gut, danke. Und benutzt du in deiner Praxis das *du*, das *Sie* oder beides? Und wie sieht das in deinem Alltag aus?

[Elsa]
Also die Kinder nennen mich ganz klar *Sie*, das ist etwas, was ich mit der aktuellen Klasse noch ganz fest üben muss.
Ich weiss nicht, woran es liegt, aber die rutschen ganz oft ins Thema rein, dass sie mir *du* sagen, wie wenn ich eine gute Freundin wäre. Grundsätzlich ist es für mich so, die Kinder sagen mir *Sie*.

[Maeva]
Okay, und du sagst auch *Sie* oder du sagst *du*?

[Elsa]
Nein, ich sage zu den Kindern *du*.

[Maeva]
Okay, immer?

[Elsa]
Ja.

[Maeva]
Okay, danke. Und was hat dich zu dieser Wahl bewogen, zum Beispiel institutionelle Gewohnheiten oder Ausbildung, persönliche Vorlieben oder Lokalkultur?

[Elsa]
Das ist für mich wie kulturell ganz normal, dass die Kinder die Lehrerin siezen, *Sie* sagen und dass die Lehrerin den Kindern *du* sagt.

[Maeva]
Okay, gut. Und du hast vorher gesagt, dass du auch mit erster bis dritter Klasse gearbeitet hast.
Also welche Beobachtungen hast du bezüglich der Wahl der Pronomen in Verbindung mit dem Bildungsgrad gemacht?

[Elsa]
Jetzt verstehe ich die Frage nicht ganz.

[Maeva]
Also hast du Unterschiede gesehen zwischen diesem Benutz von *du* und *Sie* in Verbindung mit dem Bildungsgrad?

[Elsa]
Ich denke, die kleineren Kinder müssen das noch viel mehr lernen, weil sie ja so zu Hause eigentlich aufwachsen. Sie nennen alle mit dem *du*, sie sagen allen *du*.
Und dass man jemandem *Sie* sagen muss, ist etwas, dass die Kleinen noch viel mehr lernen müssen. Und bei den Größeren ist es dann irgendwann wie institutionalisiert, dass das normal ist.

[Maeva]
Okay, gut, danke.
Und welche Anrede findest du je nach Alter oder Reifegrad der Schüler am besten passend und warum?

[Elsa]
Ich finde in der Primarschule ist es, oder auch noch höher, Sekundarschule, also Oberstufe bis neunte Klasse, finde ich es absolut angebracht, dass die Lehrpersonen die Kinder duzen und die Kinder die Lehrpersonen per *Sie* ansprechen. In noch größeren, also noch älteren weiterführenden Schulen, da finde ich es damit derzeit auch angebracht, dass auch die Kinder, die Jugendlichen mit einem *Sie* angesprochen werden. Ich habe das zum Beispiel im Lehrerseminar, das war ja ganz kurz nach den neun offiziellen Schuljahren, da wurden wir mit dem Vornamen, aber mit *Sie* angesprochen.
Eine Form vom Respekt, dass man in der Ausbildung ist und zur Erwachsenenperson wird.

[Maeva]
Okay, also es ist etwas wichtig seit erster Klasse, denkst du?

[Elsa]
Ja.

[Maeva]
Okay, gut, danke.
Und wie könnte die Anredeform deine Beziehung zu deinen Schülern beeinflussen?

[Elsa]
Für mich ist, dass sie sagen eine Form von Respekt. Darum ist es mir wichtig, dass die Kinder mir *Sie* sagen.

[Maeva]
Also du denkst, dass wenn die Schüler *du* sagen, dann gibt es nicht so viel Respekt als mit *Sie*?

[Elsa]
Ich habe die Erfahrung ein wenig gemacht, ja.

[Maeva]
Okay, gut, danke. Welche Unterschiede beobachtest du in der Art und Weise, wie die Schüler dich sehen oder mit dir interagieren, je nachdem wie du sie ansprichst?

[Elsa]
Man merkt ganz gut, wenn es mir vielleicht mal nicht so gut geht, wenn ich vielleicht schlecht gelaunt bin, dann bin ich vielleicht auch schneller etwas, dann ertrage ich nicht so viel und reagiere vielleicht schneller etwas heftig und dann kommt das in einem ähnlichen Maß an mich zurück.
Wenn ich aber schön ruhig bleiben kann und sachlich bleiben kann, dann wirkt sich das auch auf die Kinder aus und sie bleiben auch ruhiger und sachlicher. Gegenseitiges sich aufeinander einstellen, dass das eigentlich recht gut funktioniert.
Wenn ich als Lehrkraft, wie schon mal gesagt, ruhig bleiben kann, dann geht das auf die Kinder über, dann bleiben auch sie ruhiger.

[Maeva]
Ja, okay. Ist das du für dich gleichbedeutend mit Nähe und Vertrauen und das sie? Warum?

[Elsa]
Es kommt ein bisschen von meiner Erziehung her.
Für mich war das ganz klar, dass ich Nachbarn mit *Sie* angesprochen habe, weil das für mich auch eine Art Respektpersonen waren.

[Maeva]
Also was bedeutet das *du* für dich?

[Elsa]
Das *du* ist für mich schon etwas mehr Nähe und in diesem Zusammenhang auch mehr, man kann nicht sagen mehr Vertrauen. Wie soll ich das sagen? Auch die gefühlsmäßige Nähe kommt mehr auf, als wenn man jemanden mit *Sie* anspricht.

[Maeva]
Ja, und warum?

[Elsa]
Warum? Gute Frage. Ich erlebe das so, ich kann es nicht anders sagen.

[Maeva]
Okay, gut.
Und was sind deine Meinungen nach den Vorteilen und Grenzen der Du-Form und der Sie-Form und warum?

[Elsa]
Ich kann mich eigentlich fast nur wiederholen. Die Sie-Form ist für mich eine Frage des Respektes.

[Maeva]
Also siehst du keine Grenzen, um diese Sie-Form zu benutzen?

[Elsa]
Ich weiss nicht, wie ich das ausdrücken soll.
Ich glaube, ich lasse die Frage einfach mal aus.

[Maeva]
Okay, und die Vorteile? Siehst du Vorteile, um diese Du-Form zu benutzen oder nicht?

[Elsa]
Die Du-Form hat dann Vorteile, wenn es um ein vertrauteres Zusammensein geht.

[Maeva]
Okay, und was siehst du für Grenzen oder Nachteile von dieses *du*?

[Elsa]
Wenn Kinder, Erwachsene duzen, kommt mir wieder das Wort Respekt.
Es kommt mir oft so vor, dass wieder Respekt, das ist eine Erwachsene Person, der muss man anständig gegenüber treten. Das wird wie mit dem *du* abgeschwächt, dieser Respekt.

[Maeva]
Okay, gut, danke vielmals.
Kannst du den soziolinguistischen Kontext der Klasse beschreiben, zum Beispiel zuhause gesprochene Sprachen, Kultur, Fremdsprachigkeit usw.?

[Elsa]
Also ich habe im Moment gerade ein Mädchen in der Klasse, das kommt aus der Türkei. Und wenn sie mit der Lehrerin zusammen ist, die wirklich gezielt Deutsch für Fremdsprachige gibt, dann ist sie viel offener im Sprechen, spricht sie viel mehr als bei mir im Klassenverband. Ich habe manchmal das Gefühl, nach einem halben Jahr habe ich den gleichen Satz schon tausendmal gesagt und sie schaut mich immer noch an, wie wenn sie null und nichts verstehen würde.

[Maeva]
Und du hast nur diese Mädchen oder hast du noch andere?

[Elsa]
Es ist halt erst sehr kurz, es ist jetzt ungefähr ein Jahr in der Schweiz. Und alle anderen Kinder sind in der Schweiz aufgewachsen. Es gibt sicher noch andere Kinder, bei denen sprechen die Eltern zuhause, bei einem Jungen sprechen sie holländisch und englisch.
Da merkt man, dass der deutsche Wortschatz auch noch nicht so gut ausgeprägt ist. Er kann sich aber ausdrücken.

[Maeva]
Und gibt es noch mehrere zuhause gesprochene Sprachen oder Kultur?

[Elsa]
Es gibt noch Kinder mit deutschen Eltern, Eltern aus Deutschland.
Die Kultur ist ja nicht wahnsinnig unterschiedlich zu uns.

[Maeva]
Und inwieweit bemerkst du Unterschiede in der Art und Weise, wie Schüler je nach ihrer Kultur auf die Anrede mit *du* oder *Sie* reagieren?

[Elsa]
Ich persönlich empfinde das nicht als ein Ding von der Kultur her. Weil es sind wie alle Kinder, die das noch lernen müssen, dass *Sie* sagen.
Es hat für mich nichts mit der Kultur zu tun in meiner aktuellen Klasse.

[Maeva]
Okay, gut, danke. Und gibt die Schule diesbezüglich Anweisungen oder institutionelle Vorschriften, wenn ja welche?

[Elsa]
Das ist mir nichts bekannt von allgemeinen Vorschriften.
Ich würde einfach sagen, für mich ist es die Normalität, dass Kinder die Lehrerin siezen.

[Maeva]
Okay. Und inwieweit glaubst du, dass es eine kulturelle Norm gibt, wonach Schüler und Lehrer mit sie ansprechen müssen?

[Elsa]
Da weiß ich zum Beispiel viel zu wenig über die Kultur aus der Türkei, wie das gehandhabt wird.
Kann ich nicht beantworten. Ich weiß es nicht, ob es da von der Kultur Unterschiede gibt.

[Maeva]
Kennst du keine Kultur, wo zum Beispiel, dass *Sie* wirklich unbedingt ist oder andere Kulturen, wo *du* unbedingt ist? Hast du das nie gemerkt?

[Elsa]
Nicht in der Schule, das kann ich vielleicht aus meinem Urlaub sagen.
Ich war da ja im Norden, in Norwegen. In Norwegen ist es vielmehr üblich, dass alle Leute sich duzen.
Das ist aber nicht aus dem Schulalltag, sondern ganz dankbar für meine private Erfahrung.

[Maeva]
Und du weisst nicht, ob sie auch so in der Schule machen?

[Elsa]
Das weiss ich nicht, nein.

[Maeva]
Okay, gut.
Wenn du die Art und Weise ändern könntest, wie der Adressmodus in deiner Schule behandelt wird, was würdest du ändern?

[Elsa]
Ich persönlich möchte, dass das so bleibt.

[Maeva]
Okay, gut.
Und welche Anrede würdest du empfehlen, um ein positives Klassenklima zu erreichen und warum?

[Elsa]
Irgendwie habe ich das Gefühl, wir drehen uns ein bisschen im Kreis. Es geht für mich immer um das Gleiche. Für mich ist es eine Frage, ich bringe es wieder, eine Frage des Respektes, dass die Kinder die Lehrerin siezen.

[Maeva]
Ja. Gut, okay.
Also ich bin schon fertig. Möchtest du zu diesem Thema noch etwas sagen?

[Elsa]
Nein, das ist für mich okay.

[Maeva]
Okay, gut.
Also danke vielmals.