



Mémoire de diplôme MAS II
UER Didactiques des langues et cultures
Sous la direction de Chiara Bemporad
Jury : Luc Fivaz

L'enseignement de l'allemand en Suisse romande
*Représentations d'enseignants d'allemand dans un établissement du
secondaire II*

4 de couverture

Ce travail, basé sur des entretiens, a pour visée d'interroger les représentations d'enseignants d'allemand du Secondaire II dans le contexte spécifique de la Suisse romande et du statut que l'allemand langue-culture-étrangère (LCE) y occupe aujourd'hui. En l'occurrence, il s'agit globalement d'une « mauvaise réputation » tant au niveau scolaire que social. Partant du rôle tenu par les représentations sociales de la langue allemande en Suisse romande, *représentations* qui sont part des *modèles* des enseignants, au sens défini notamment par Mariella Causa dans sa recherche autour de la notion de *répertoire didactique*, il s'est agi d'appréhender une partie du répertoire didactique des enseignants en questionnant ces représentations, dans toute la complexité que cette notion véhicule, notamment dans leur choix professionnel et la construction de leur identité professionnelle.

#répertoire didactique *#modèles* *#représentations*
#choix professionnel *#identité professionnelle*

Table des matières

1. Introduction	4
2. Cadre théorique : répertoire didactique, modèles et représentations	6
3. Choix méthodologiques	11
3.1. Le questionnaire et l'enquête	
3.2. Les enseignants – profils	
4. Analyse des données	15
4.1. L'enseignement de l'allemand en Suisse romande	
4.2. Le rôle des représentations dans le choix professionnel et la construction de l'identité professionnelle des enseignants	
5. Conclusion	24
6. Bibliographie	25
7. Annexe	27
Retranscription des entretiens	

1. Introduction

L'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères s'inscrit dans une longue histoire et poursuit des objectifs multiples allant de la curiosité et l'intérêt pour les cultures étrangères à des visées plus pragmatiques. Aujourd'hui, le multilinguisme est constitutionnel des sociétés mondialisées. De ce fait, l'apprentissage de langues étrangères, et des cultures s'y afférant, est partie constituante de tout plan d'études – et en particulier du PER¹, qui nous intéresse ici – dès les classes de primaire.

Ce qui distingue la Suisse est qu'elle connaît quatre langues nationales : l'allemand, le français, l'italien et le romanche². L'enseignement des langues nationales y suscite donc de nombreux débats, car cet enseignement est à la fois un enjeu sociopolitique et socio-économique³, tout comme de cohésion nationale. Au Portugal, en France ou en Norvège, à titre d'exemple, cela relève de facteurs et d'enjeux très différents que les élèves choisissent d'apprendre le français, l'allemand ou une autre langue. En Suisse, la question de l'apprentissage des langues nationales est cruciale, tout particulièrement de l'allemand pour les francophones, d'autant plus que cet apprentissage est actuellement obligatoire au primaire et au secondaire I.

Ce cas de figure spécifique⁴ donne aux enseignants d'allemand en Suisse romande un statut particulier : celui d'enseigner une langue que grand nombre d'élèves ne veulent pas apprendre de leur plein gré, mais contraints, d'abord par le système scolaire au primaire et au secondaire I, puis parfois par les parents et/ou pour des objectifs de carrière dans la suite de leur scolarité. Il existe bien sûr des exceptions – des élèves qui prennent d'emblée plaisir à apprendre l'allemand et qui font vraiment le choix de continuer l'apprentissage de l'allemand au secondaire II, mais ils sont une minorité.

Ces considérations ont en partie un statut empirique, relèvent d'une expérience de terrain, à la fois en tant qu'ancienne élève en Suisse romande, enseignante suppléante puis stagiaire, et tout simplement habitante de cette région, où force est de constater que la pratique de l'allemand, et l'aisance dans cette langue, pose réellement problème si l'on considère que la plupart des personnes ayant accompli leur scolarité en Suisse romande, et comptabilisant donc

¹ Plan d'études romand

² Romanche, dont il n'est pas fait plus ample référence dans la suite de cet écrit, qui malgré son statut de langue nationale n'est pas une langue officielle du pays, et n'est pas enseigné aux élèves.

³ Cf. François Grin (1999) *Compétences et récompenses, La valeur des langues en Suisse*. Editions Universitaire Fribourg Suisse.

⁴ Ce cas de figure n'est pas inédit : il n'est que de penser à tous les élèves de l'ex-bloc soviétique contraints d'apprendre le russe. J'ai côtoyé de nombreux ex-Allemands de l'Est ne maîtrisant pas le russe. Cette remarque mettant en évidence la question de la motivation à apprendre une langue quant à l'efficacité de son apprentissage. Il y sera revenu au cours de l'analyse des données.

Les enseignants d'allemand au Tessin et de français en Suisse alémanique sont bien évidemment concernés de manière similaire ; il est néanmoins à noter que l'apprentissage de l'allemand en Suisse romande relève d'une problématique particulièrement épineuse. En 2015, à l'occasion de la manifestation *200 ans d'enseignement de l'allemand à Genève*, Daniel Elmiger dressait un bilan en 9 thèses de la situation, évoquant en première place la « mauvaise réputation » de l'allemand comme facteur péjorant son apprentissage.

au minimum 5 ans d'apprentissage (et souvent 8 ans d'apprentissage – voire plus) de la langue, ne la maîtrisent pas ou peu. Pour toute personne ayant grandi dans ce contexte, il semble évident que les représentations négatives que les élèves ont de l'allemand constituent un obstacle à leurs apprentissages.

Nathalie Muller et Jean-François de Pietro, qui se sont tout particulièrement intéressés à la question du lien entre les représentations des langues et leur apprentissage en Suisse romande dans le cadre de recherches menées au sein de l'IRD⁵, partent d'un constat similaire :

En ce qui concerne l'apprentissage de l'allemand en Suisse romande, le rôle des représentations semble plutôt néfaste ; les discours qu'on y entend quotidiennement, ci et là – nourris de l'histoire, des inégalités économiques, des différences culturelles, politiques et/ou religieuses, et souvent confortés par les médias – aimant marquer la différence, distinguer les « ils » des « nous », tout en mêlant dans une même appréciation l'Allemagne et le Suisse alémanique : ils ne mangent pas comme nous, ils ne pensent pas comme nous, ils ne votent pas comme nous et ils ... ne parlent pas comme nous. Et d'ailleurs, que parlent-ils ?⁶

Dans ce contexte, je me suis demandée comment les enseignants d'allemand du secondaire II en Suisse romande concevaient leur métier et quelles étaient leurs représentations de l'allemand, en tant que langue-culture ; je me suis interrogée sur les raisons de ce choix de métier et, en particulier, de discipline, malgré la « mauvaise réputation » de la branche enseignée et des résultats en partie décevants des élèves dans la région où ils allaient l'enseigner. Je me suis posée la question de ce qui les motivait et/ou les démotivait dans leur profession, en formulant l'hypothèse d'un *engagement* (peut-être parfois) *paradoxal*. Afin d'éclairer ces questions, qui m'importent car elles concernent mon propre choix professionnel, et afin d'appréhender une partie de leur *répertoire didactique*, j'ai mené des entretiens avec les enseignants d'allemand de l'établissement du secondaire II dans lequel j'ai enseigné durant mon stage HEP en 2016-2017.

Dans la première partie de ce travail, je reviens sur le cadre théorique en lien avec la thématique. Dans un second temps, j'explicité les choix méthodologiques qui ont été pris. L'analyse des données interroge le choix professionnel des enseignants au vu de leurs représentations de la langue et de leur métier.

⁵ Institut de recherche et de documentation pédagogique. L'IRD est l'institut scientifique de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) dont le siège se situe à Neuchâtel. Il conduit des travaux de recherche, de publication et de documentation scientifiques dans les domaines de l'éducation et la formation. Source : <https://www.irdp.ch>

⁶ Préface de Jean-François de Pietro à Nathalie Muller (1998), « *L'allemand, c'est pas du français!* », *Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Neuchâtel, IRDP et Lausanne, LEP

2. Cadre théorique : répertoire didactique, modèles et représentations

Je me suis référée à un nombre restreint d'études concernant le champ d'investigation choisi. *Les Langues et leurs images*, textes réunis et présentés par Marinette Matthey (Neuchâtel 1997) y figure de manière emblématique et centrale. Cet ouvrage comprend une étude de Nathalie Muller qui thématise directement la question de l'allemand en Suisse romande⁷. Je me suis par ailleurs attachée aux collaborations entre Nathalie Muller et Jean-François de Pietro concernant spécifiquement les représentations et l'enseignement de l'allemand en Suisse romande ; les articles ou contributions de Danièle Moore, Véronique Castellotti, Bernard Py et Louise Dabène, auxquels je me réfère⁸ et qui ont été essentiels pour ma compréhension de la thématique abordée, traitent de manière plus générale des liens entre les représentations des langues avec leur apprentissage et enseignement. Les réflexions de Mariella Causa⁹ et de Francine Cicurel¹⁰, concernant plus largement la question de la pratique de l'enseignement, traitent des notions de *répertoire didactique* et d'*agir professoral* ou encore de *style professoral* – notions essentielles dans le cadre de cette recherche.

Partant d'une appréhension qui place la figure de l'enseignant et de ses représentations au cœur de la question de la transmission, il est en effet essentiel de s'attacher à ces notions. De fait, toutes les questions qui nous intéressent, et les concepts sollicités, convergent vers la notion de *répertoire didactique*.

Pour résumer l'approche théorique choisie, avant de revenir plus explicitement sur chacun des termes ou concepts qui s'y réfère, on pourrait énoncer que le *répertoire didactique* convoque, implique et active les *modèles* des enseignants, dont leurs *représentations* font partie. Avant de nous intéresser aux représentations des enseignants, et de tenter d'en cerner la complexité, il s'agit en effet de se demander : « Qu'est-ce qu'être enseignant ? » et quelles aptitudes cette profession implique-t-elle ?

Avec la notion de *répertoire didactique*, née d'une recherche commune réunissant Mariella Causa, Violaine Bigot, Eliane Blondel et Lucile Cadet – recherche initiée par Francine Cicurel – c'est une notion « totalisante », au sens philosophique, qui est proposée pour appréhender « l'être enseignant » dans une approche sociodidactique. Elle convoque en effet la notion d'*habitus*, telle qu'elle a été introduite par Pierre Bourdieu :

⁷ Muller, Nathalie (2007). *Représentations, identité et apprentissage de la langue: une étude de cas en contexte plurilingue*, in Matthey, M., *Les Langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP-Perros-Guirrec, TILV-Lausanne, LEP.

⁸ Concernant le détail des articles ou études cités ici, voir la bibliographie en annexe.

⁹ Causa, Mariella (2012). *Le répertoire didactique : une notion complexe* in Causa, M. (dir.) *Formation initiale et profils d'enseignants, enjeux et questionnement*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

¹⁰ Cicurel, Francine (2013). *L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression de soi*, in Synergie Pays Scandinaves numéro 8, pp.19-33.

« un système de disposition durable et transposable qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perception, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme »¹¹.

Le sociologue Philippe Perrenoud reprend la notion développée par Bourdieu, et parle d'*habitus professionnel*: l'*habitus* y est « un ensemble de schèmes, d'évaluation et d'action qui nous guident à chaque pas dans l'illusion de la spontanéité »¹². Cette définition correspond à l'intuition du collectif de didacticiennes autour de la notion de *répertoire didactique* qu'elles élaborent ; elles empruntent le terme de *répertoire* au sociolinguiste John Grumperz, qui voit dans le *répertoire verbal* des individus des caractéristiques à la fois personnelles et partagées, ainsi que dynamiques – c'est-à-dire en évolution constante au contact d'un vécu personnel en lien avec un groupe. Une définition qui s'applique de manière précise et subtile à une « manière d'être enseignant », pour reprendre la notion d'*habitus*, ici spécifiquement en lien avec la profession enseignante. Comme l'écrit Causa,

« le répertoire didactique peut être d'emblée défini comme l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre la langue-cible à un public donné et dans un contexte précis. »¹³

Il se situe « à mi-chemin entre les savoirs/modèles antérieurs et la pratique de classe » en temps réel », ces deux pôles interagissant constamment entre eux¹⁴.

Le « public donné [...] dans contexte précis » cité par Causa est un facteur clé dans le questionnement qui nous intéresse : c'est-à-dire la spécificité de la problématique de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande.

Il importe de s'arrêter un instant sur la notion de *modèles* qui intervient dans le développement de Causa. De fait, ce qu'elle nomme des *modèles* sont toutes les influences et références, qu'elles soient positives ou négatives¹⁵, que l'enseignant convoque et sollicite, sciemment ou non, dans l'acte d'enseigner, et qui se manifestent dans son agir professoral, ou plus largement, son *répertoire didactique*. Ici interviennent aussi les notions de mémoire et d'injonction, car autant les *modèles* jouent un rôle essentiel dans la transmission en tant qu'un appui et une base – qu'ils soient à imiter ou à contrer – autant ils sont aussi un levier pour construire une propre pratique professionnelle, et constituent donc aussi « un point de départ »¹⁶. En ce sens, Francine Cicurel évoque, quant à elle, les « défis que se lancent à eux-

¹¹ Pierre Bourdieu (1972), pp. 178-179 cité par Causa (2012), *Le répertoire didactique : une notion complexe*, Introduction à *Formation initiale et profil d'enseignants de langues*, Louvain-la-Neuve : de boeck

¹² Philippe Perrenoud (1994) p.13 cité par Causa, op.cit.

¹³ Causa, op.cit., p.14

¹⁴ Causa, op.cit., p.15

¹⁵ Ces modèles peuvent être autant des *modèles positifs*, donc « à suivre », que des *modèles négatifs*, donc « à ne pas suivre ».

¹⁶ Causa, op.cit., p.16

mêmes les enseignants de langue »¹⁷, un propos qui touche le nerf sensible de notre interrogation, évoquant dans la foulée le lien que l'enseignant entretient avec la « communauté [qui] l'a construit et [qu'] en retour il construit. »¹⁸

Se référant aux travaux de Margarida Cambra Giné¹⁹, qui elle-même reprend une étude de Devon Woods²⁰, Causa commence par situer les représentations au sein d'un système incluant également les croyances et les savoirs des enseignants qu'elle nomme RCS (*Représentations-Croyances-Savoirs* en référence au système BAK, c'est-à-dire *Beliefs-Assomptions-Knowledge* de Woods). Il s'agit d'un système dynamique dans lequel l'enseignant remet toujours en cause ses pratiques, dans un retour critique sur son enseignement. Si, dans ce système, les représentations sont en partie de « nature inconsciente »²¹ incluant une part d'éléments consciemment partagés par un groupe, les croyances sont plus diffuses et individuelles, plus intuitives également. Ce sont pour ainsi dire des « représentations subjectives »²². Quant aux savoirs, ils concernent plus globalement les connaissances académiques de l'enseignant, et sont donc de nature plus objectives, bien que différant selon chaque individu.

À ce système, Causa ajoute et « superpose » celui de *modèles* (que nous avons évoqué plus haut). Ces modèles sont d'ordre socioculturel, scolaire, d'enseignement, d'apprentissage, etc. Ils peuvent être négatifs ou positifs. En résumé, il s'agit d'un

« ensemble de références théoriques et pratiques que les futurs enseignants se forgent à partir de l'expérience personnelle et formative par imprégnation, observation et imitation. »²³

Les *modèles* traversent les représentations, croyances et savoirs, mais ils concernent plus spécifiquement l'articulation ou le lien entre la rationalisation d'expériences théoriques et pratiques, et l'agir de l'enseignant. Causa considère que la « double exposition [au] vécu en tant qu'étudiant et [à] l'image créée par la société [est le] point de départ de l'élaboration de représentations sur le métier et les processus d'enseignement/apprentissage »²⁴ de l'enseignant.

C'est à partir de là que l'enseignant construit son *répertoire didactique* dans un chantier perpétuel. Ce « répertoire » convoque en effet toutes les ressources sollicitées dans l'acte

¹⁷ Francine Cicurel, *L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression de soi*, in Synergie Pays Scandinaves numéro 8 - 2013), p.20

¹⁸ Cicurel, op.cit., p.21

¹⁹ Margarida Cambra Giné, *Une approche ethnographique de la classe de langue* (Paris 2003)

²⁰ Devon Woods, *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice* (Cambridge 1996)

²¹ Causa, op. cit., p.37

²² id.

²³ Causa, op. cit., p.39

²⁴ Causa, op. cit., p.42

d'enseigner et font de l'enseignant, un « *enseignant réflexif* ».²⁵ Cette approche veut contrer le lieu commun selon lequel il existerait des « recettes » pour enseigner : elle met l'accent sur la nécessité de conscientisation des processus à l'œuvre dans l'agir professoral et les remises en question permanentes que l'exercice de ce métier exige. Il s'agit, entre autre, pour l'enseignant – et en particulier l'enseignant de langue – d'être en mesure de

« restructurer les représentations/croyances sur l'enseignement/apprentissage de la langue et de prendre conscience du rôle qu'il joue dans la classe et de l'image de la langue qu'il véhicule [...] »²⁶

Chez Causa, la notion de *représentations* est entre autre citée en tant que ces dernières « *construisent une vision consensuelle de la réalité pour une communauté/un groupe précis et que, en conséquence, cette vision peut « entrer en conflit » avec la vision d'une autre communauté/groupe* »²⁷ : un éclairage intéressant en ce qui concerne le « blocage » présumé des Suisses romands à apprendre l'allemand – une situation que les enseignants d'allemand connaissent en partie de leur propre curriculum d'élève en Suisse romande, mais qu'ils peuvent faire évoluer.

Ceci nous amènent au cœur des questionnements que nous voulons problématiser à travers les entretiens menés :

Quel rôle les *représentations*, c'est-à-dire en partie les associations, y compris les *stéréotypes*, se référant à la langue enseignée, qui sont partie du *répertoire didactique* des enseignants – en l'occurrence d'allemand – jouent-elles, d'abord dans leur choix professionnel, puis dans l'exercice de leur profession ?

Les représentations sont une notion hétérogène ou encore polysémique. Ici aussi, il importe de clarifier ce que nous entendons dans le contexte de ce travail. Par représentations, il est autant question des conceptions – ou de la « vision », au sens large – que les enseignants ont de leur métier que, plus spécifiquement, des représentations, telles que nous les introduisons ci-dessus.

La notion de *représentations*, également appréhendées comme « images des langues », pour citer l'ouvrage dirigé par Marinette Matthey évoqué en début de chapitre, est devenue très présente dans le champ d'étude s'intéressant à l'appropriation et la transmission des langues.

De fait, la langue, comprise en tant que langue-culture-étrangère, n'étant pas exclusivement un objet cognitif mais également psychosociétal, les représentations qui lui sont associées

²⁵ Causa, op. cit., p.43

²⁶ Causa, op. cit., p.46 (c'est nous qui soulignons)

²⁷ Causa, op.cit., p.36

jouent un rôle dans son apprentissage (cf. e.a. Castellotti & Moore²⁸ 2002 ; Muller 1997 et 1998²⁹ ; Dabène 1997³⁰). Plus qu'un simple moyen de communication, les associations, y compris les stéréotypes (Moore 2001)³¹ que la langue véhicule ou évoque, jouent un rôle décisif et font partie de ce que notamment, ou entre autres chercheurs, Louise Dabène désigne quant à elle par « l'image des langues ». Selon Dabène, « [...] *ce qui compte pour les sujets apprenants potentiels, c'est autant la représentation qu'ils se font de ce nouvel objet offert à leurs apprentissage que l'objet lui-même* »³².

De ce point de vue, les représentations des enseignants ont également un impact déterminant sur les apprenants, étant donné que les premiers transmettent leur subjectivité aux seconds. Ces représentations, parties du répertoire didactique des enseignants, font partie « *des ressources sur lesquelles [ils] s'appuie[nt] pour faire cours* », pour reprendre les termes de Cicurel³³.

Pour clore cette exposition, il importe de relever, comme clé de lecture essentielle, que contrairement aux *stéréotypes* (qui en l'occurrence péjorent ou handicapent en partie les élèves dans leurs apprentissages en ce qui concerne l'allemand), les *représentations*, quant à elles, sont dynamiques et évolutives. Elles s'inscrivent dans le *répertoire didactique* des enseignants, *répertoire* des enseignants lui-même en construction permanente.

En menant une enquête auprès d'enseignants, c'est autant ce qui les rassemble, car, comme le note Cicurel, « *confrontés à des problèmes identiques, [les enseignants] ont tous quelque chose en commun* »³⁴, que ce qui fait le style propre de chacun qui nous intéresse, et se trouve documenté dans ce travail et les entretiens en annexe.

Dans son questionnement concernant *l'agir professoral*, Cicurel se réfère aux écrits du phénoménologue Alfred Schütz, qui perçoit l'action comme

« *d'un côté, [...] déterminée par ce qui la précède, [un] ensemble de scripts et de scénarios acquis par l'expérience du sujet et, de l'autre, [...] fondée par le projet personnel, par un sujet qui agit dans un*

²⁸ Castellotti, Véronique et Moore, Danièle (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques – Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur, DGIV, Conseil de l'Europe.

²⁹ Muller, op. cités

³⁰ Dabène, Louise (1997) *L'image des langues et leur apprentissage*, (p.19-23) et Nathalie Muller, *Représentations, identité et apprentissage de l'allemand : une étude de cas en contexte plurilingue* (p.211-217) dans Matthey (éd.) (1997). *Les langues et leurs images*, Neuchâtel : Neuchâtel, IRDP - Perros-Guirrec, TILV – Lausanne, LEP.

³¹ Moore, Danièle (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage, itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*, dans Moore, D. (éd.) (2001) *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier (p.9-22)

³² Dabène, op. cit., p.19

³³ Cicurel, op. cit., p.24

³⁴ Cicurel, op. cit., p.22

certain but et qui n'est pas coupé de son expérience personnelle, de ce qu'il a engrangé en mémoire. »³⁵ :

Une réflexion qui, d'une certaine manière, fait écho au fameux adage de Jean Jaurès : « *On enseigne pas ce que l'on sait ou ce qu'on croit savoir, on enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est* »³⁶.

3. Choix méthodologiques

3.1. Le questionnaire et l'enquête

J'ai élaboré une grille de questions d'ordre biographique, métadisciplinaire et didactique – cette dernière question concernant les méthodes ou manuels récents d'enseignement de l'allemand – et mené des entretiens qualitatifs, ou « compréhensifs », selon l'approche prônée par Jean-Claude Kaufmann³⁷. Ce sont des entretiens de 25 à 45 minutes, avec 9 enseignants³⁸ ayant une pratique du métier plus ou moins avérée : entre 4 et 30 ans d'expérience.

Les entretiens ont été menés dans un établissement du canton de Vaud. Sauf exception, ils ont été menés sur le site du gymnase concerné. Les entretiens ont eu lieu en fin d'année scolaire, ceci ayant pour avantage d'avoir eu le temps de construire une relation, en cours d'année, avec les enseignants qui se sont rendus disponibles pour cette enquête. Les questions en lien avec le rapport à la langue et la biographie des enseignants leur ont été envoyées par mail en amont de l'entretien.

Concernant la retranscription, j'ai choisi d'user de la ponctuation. J'ai rarement indiqué les réactions lors des entretiens. Lorsqu'elles en étaient une part constituante, cela m'a paru important : j'entends essentiellement la ponctuation des propos par le rire. L'ordre dans lequel les entretiens sont retranscrits regroupe d'abord les enseignants non natifs, puis les natifs – dans un ordre par contre aléatoire à l'intérieur de ces deux groupes.

M'inspirant, comme évoqué, du manuel *L'entretien compréhensif* de Jean-Claude Kaufmann (2008), je n'ai pas cherché à vérifier une thèse à travers les entretiens que j'ai menés, mais bien plus à « prendre le pouls » d'enseignants d'allemand dans un établissement du secondaire II. Il s'agit d'un travail exploratoire qui ne vise pas la représentativité. Il s'agit de positionnements indicatifs sur les questions qui m'intéressent.

Les questions évoquées avec les enseignants ont eu pour objets essentiels :

³⁵ Cicurel, op.cit., p.22

³⁶ Jean Jaurès in Bruno Antonini, « Jaurès Jean. *De l'éducation : anthologie* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 27 septembre 2010, consulté le 10 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/311>

³⁷ Ici mes références ont été les ouvrages de Jean-Claude Kaufmann (2008) *L'entretien compréhensif*, 2^{ème} édition refondue. Paris : Armand Colin, ainsi que de Gérard Boutin (2000) *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'Université de Québec et d'Alain Blanchet (2003) *Dire et faire dire, L'entretien*. Paris : Armand Colin.

³⁸ Une enseignante a répondu aux questions par écrit. Cet entretien est beaucoup exhaustif que les autres.

- Les représentations de la langue enseignée
- Le curriculum d'élève des enseignants
- La pratique du métier dans le contexte suisse romand
- La perception de l'évolution des méthodes
- Le rôle de l'institution

L'élaboration de la grille de questions a été un aspect essentiel de la recherche. Il s'est agi de formuler des questions ouvertes, permettant de conduire des entretiens riches de « possibles », tout en les organisant autour de références théoriques qui puissent me guider lors de l'analyse des données. J'ai organisé les entretiens comme suit :

- **Entrée dans le sujet : représentations de la langue et rapport à la langue enseignée**
 1. Comment définiriez-vous la relation que vous entretenez avec la langue-culture que vous enseignez ? (*Quelles sont les associations que cette langue-culture évoque en vous ?*) (e.a. Dabène et Muller in Matthey 1997, Moore et Py in Kramersch 2008, Muller 1996, De Pietro & Muller 1997 et 2007) ⁹⁹
- **Biographie**
 1. Quand / À quel moment de votre vie avez-vous choisi de devenir enseignant d'allemand, et pourquoi ? (e.a. Causa 2012)
 2. En essayant de vous souvenir de votre propre curriculum d'élève d'allemand ou de L2, qu'est-ce qui vous a marqué-e chez vos enseignant-e-s et quelle influence cela a-t-il sur votre enseignement aujourd'hui ? (e.a. Causa 2012, Cicurel 2013)
 3. Quelles tensions avez-vous expérimentées entre vos représentations de la profession et la réalité du terrain ? Pouvez-vous donner des exemples ? (e.a. Muller 1998)
- **Métadisciplinaire**
 1. Par quels aspects la discipline enseignée joue-t-elle un rôle dans le décalage éventuel entre vos représentations du métier et la réalité de son exercice ? Pensez-vous que votre discipline, l'allemand, représente une difficulté particulière ? (e.a. Muller 1998, Muller in Matthey 1997, Muller et De Pietro 1997 et 2007)
 2. Quelle place attribuez-vous à l'enseignement de l'allemand en Suisse aujourd'hui ? (id.)
 3. Vous arrive-t-il ou vous est-il arrivé de vous sentir démotivé-e? Quelles sont vos stratégies si c'est parfois le cas ? (*Y a-t-il un souvenir ou moment particulier que vous pourriez citer à ce sujet ?*) (e.a. Causa 2012, Cicurel 2013)
 4. Quels sont les facteurs de motivation dans l'enseignement de votre discipline ? (id.)
- **Méthode d'enseignement / didactique des LCE**
 1. Depuis votre formation, trouvez-vous qu'il y a une évolution dans l'enseignement des langues-cultures- étrangères ? Si oui, quels sont les aspects positifs et/ou éventuellement négatifs selon vous ?
 2. Quels sont les manuels qui vous paraissent les plus réussis ?
- **Ouverture**
 1. Dans quelle mesure l'institution peut-elle, à votre avis, constituer une entrave au désir d'apprendre ? Pensez-vous que « *l'institutionnalisation [du savoir à travers l'école] puisse être antinomique avec ce qui sous-tend le désir de savoir* » (Meirieu 2001, Astolfi 2008, Cifali 1991)

⁹⁹ Cette première question est d'ordre biographique autant que d'entrée dans le sujet. Comme évoqué plus haut, les trois premières questions ont été communiquées par courriel aux enseignants en amont de l'entretien.

Il s'agit au sens premier d'une enquête : je suis *en quête* de quelque chose. Je cherche à comprendre. Ce qui m'a surpris, c'est le spectre très large de réponses apportées à mes questions. Or, comme je l'annonce dans l'introduction, ce travail ne vise pas la représentativité, mais la multiplicité des points de vue représentés. Dans ce contexte, la diversité des réponses apportées à mes questions prend tout son sens⁴⁰. Il permet aussi bien de dégager des tendances et des similarités entre enseignants, que des divergences, voire des positionnements diamétralement opposés concernant certains aspects de la profession. Cela confirme l'appréhension, étayée par la lecture d'articles de Francine Cicurel et Mariella Causa, que la personnalité de l'enseignant est à l'œuvre dans l'acte d'enseigner et dans la construction de son répertoire didactique.

J'ai choisi de retranscrire l'intégralité des entretiens (cf. annexe). Ce travail de retranscription a signifié une double immersion dans les propos de mes collègues, et également un travail de traduction, car j'ai mené les entretiens avec mes collègues germanophones en allemand, visant plus d'authenticité dans leurs propos. Ces données représentent, en soi, un aspect essentiel de l'investissement fourni – données que je ne peux exploiter que très partiellement dans le cadre de ce travail.

Concernant l'analyse des données, j'avais voulu, de prime abord, mettre en place un codage de celles-ci, procéder à une lecture autant verticale – en essayant de comprendre dans quel contexte tel ou tel aspect de la profession était évoqué, par exemple « l'enthousiasme » suite à des éléments tels une lecture ou la rencontre avec un professeur inspirant – qu'horizontale pour l'ensemble du corpus, me permettant peut-être de déceler des positionnements spécifiques, liés par exemple à l'âge et au genre des enseignants, et selon qu'il s'agisse d'enseignants natifs ou non natifs⁴¹, en tenant également compte du type d'établissement dans lequel l'enquête a été menée. En regard de la grande quantité de données, j'ai réalisé que c'était trop ambitieux dans le cadre prescrit. J'ai donc avant tout essayé de dégager les propos en lien avec les axes d'analyse choisis, à savoir le rôle des *représentations* dans le choix professionnel des enseignants d'allemand et dans la construction de leur agir professoral. Ces questions posent implicitement celle de la construction du *répertoire didactique*.

⁴⁰ De nombreux enseignants m'ont fait la réflexion et posé la question : « Mais on dit sans doute tous la même chose, non ? ».

⁴¹ Les questions liées aux avantages et aux inconvénients des enseignants dont la langue maternelle est l'allemand et ceux qui ont appris la langue scolairement n'est pas débattue en par dans le cadre de ce travail. Cf. Causa, op.cit., p.29. Ce qui nous intéresse ici est plutôt les points de rencontre et de rupture entre les représentations de natifs et des non natifs.

3.2. Les enseignants – profils

Max (32 ans)

Francophone d'origine suisse romande, 4 ans d'expérience

Scolarité dans le canton du Valais

Langues : français, allemand, suisse allemand, espagnol, anglais, langue des signes

Anne (54 ans)

Francophone d'origine suisse allemande, 30 ans d'expérience

Scolarité dans le canton de Vaud

Langues : bilingue français et suisse allemand, allemand, italien, anglais

Pierre (29 ans)

Francophone d'origine suisse romande, 4 ans d'expérience

Scolarité dans le canton de Genève

Langue : français, allemand, anglais

Mara (39 ans)

Francophone d'origine espagnole, 15 ans d'expérience

Scolarité dans le canton du Jura

Langues : bilingue français et espagnol, allemand, anglais, latin

Jelena (45 ans)

Slovacophone d'origine slovaque, 15 ans d'expérience

Arrivée en Suisse à l'âge de 26 ans

Scolarité en ex-Tchécoslovaquie

Langues : bilingue slovaque et tchèque, allemand, français, espagnol, anglais

Marlene (39 ans)

Germanophone d'origine allemande, 13 ans d'expérience

Arrivée en Suisse à l'âge 26 ans

Scolarité en ex-RFA

Langues : allemand, français, anglais, latin

Richard (52 ans)

Germanophone d'origine allemande, 17 ans d'expérience

Arrivée en Suisse à l'âge de 34 ans

Scolarité en ex-RFA

Langues : allemand, français, anglais, russe, italien

Nicole (56 ans)

Germanophone d'origine allemande, 30 ans d'expérience

Arrivée en Suisse à l'âge de 24 ans

Scolarité en ex-RFA

Langues : allemand, français, anglais, latin

Simone (environ 40 ans) – il s'agit de l'entretien qui m'a été rendu par écrit

Francophone d'origine suisse allemande

Scolarité dans le canton de Vaud

Langue : bilingue français et suisse allemand, allemand, italien, anglais

4. Analyse des données

4.1. L'enseignement de l'allemand en Suisse romande

Comme abordé en introduction, la question de l'enseignement de l'allemand est à la fois cruciale et problématique en Suisse romande. On s'y évertue depuis des décennies à redorer le blason de langue, à la rendre plus attractive, notamment en multipliant les méthodes d'apprentissage au secondaire I⁴². Les articles et contributions de Jean-François de Pietro, qui font référence à ce sujet, sont révélateurs d'un profond malaise. De Pietro multiplie les prises de position : dans un dossier paru dans la revue *CO informations*⁴³ intitulé *Où en est-on dans l'enseignement de la 2^{ème} langue nationale ?*, il publie l'article *Roestis ou Bratwurst ? Connaissances et stéréotypes des élèves romands à l'égard de l'Allemagne et de la Suisse allemande*, et se trouve même cité sur le site de la Migros, dans un article de Véronique Kipfer, *Deutsch ist mega cool*⁴⁴. De Pietro met en avant les stéréotypes ou représentations négatives qui péjorent l'apprentissage de la langue. Il estime notamment que

« [...] outre les problèmes de méthodes, de moyens d'enseignement, etc., qui peuvent se poser, il est bien connu qu'un des principaux obstacles que rencontre cet enseignement réside dans les préjugés de nombreux Romands envers les peuples et idiomes germaniques. »⁴⁵

Nathalie Muller est, à côté de Jean-François de Pietro, experte de ces questions. Elle a notamment mené une recherche de terrain auprès d'élèves francophone de Bienne, en contexte bilingue⁴⁶. Cette recherche prend pour point de départ une étude internationale de l'UNESCO⁴⁷, à laquelle l'IRD, avec en l'occurrence la contribution de De Pietro, a participé. Cette étude fait apparaître que les représentations que les Suisses romands ont de l'Allemagne sont particulièrement négatives.⁴⁸

Muller et De Pietro ont également cosigné dans un certain nombre d'articles.⁴⁹ Il y apparaît qu'il existe

⁴² À cet égard, un clip réalisé dans le cadre de l'émission *26 minutes* (RTS) résume à merveille les stéréotypes des Suisses romands concernant l'allemand, les méthodes d'allemand et les enseignants d'allemand en Suisse romande. <https://www.youtube.com/watch?v=bTv0hbeHygk>

⁴³ De Pietro, *Roestis ou Bratwurst ? Connaissances et stéréotypes des élèves romands à l'égard de l'Allemagne et de la Suisse allemande* (Co informations, 1992/4)

⁴⁴ <https://www.migrosmagazine.ch/archives/ich-liebe-deutsch>, 25.08.2016. Ceci pour signifier à quel point le « problème » de l'enseignement de l'allemand est présent en Suisse romande.

⁴⁵ De Pietro, op. cit., p.10

⁴⁶ Bienne/Biel compte 40% de francophones et voit cohabiter deux systèmes scolaires.

⁴⁷ De Pietro (1995). *Comment les élèves de Suisse francophone se représentent l'Allemagne et la Grande-Bretagne* dans UNESCO (1995). *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*. Paris : Commission française pour l'UNESCO.

⁴⁸ Cf. Muller, N. (1998), op.cit., p.31

⁴⁹ De Pietro et Muller (1997). *La construction de l'image de l'autre dans l'interaction. Des coulisses de l'implicite à la mise en scène*, Bulletin VALS-ASLA 65, pp.25-46 ou encore *Que faire de la notion de représentation ? Que faire des représentations ? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage des langues* in Moore (2007) (éd.) op.cit.

« [...] une relation significative entre, d'un côté, les représentations que les élèves se font de l'Allemagne et, de l'autre l'estimation qu'ils font de leur niveau d'allemand, de la difficulté de la langue allemande ou, encore, du plaisir qu'ils ont à apprendre cette langue : plus ils ont des représentations négatives, plus ils considèrent l'allemand comme difficile, rébarbatif et s'estiment eux-mêmes incompetents... »⁵¹

Ayant eux-mêmes généralement été bons élèves, les enseignants d'allemand, quand ils passent « de l'autre côté », sont peut-être parfois surpris des difficultés et du manque d'intérêt de nombreux élèves, en particulier concernant la discipline qu'ils enseignent, ce qui a certainement une influence sur la manière dont ils construisent leur identité professionnelle. Un jeune enseignant déclare :

« Je pensais pouvoir proposer des activités qui intéresseraient tous les élèves. **Mais il y a des élèves qui ne veulent juste pas apprendre l'allemand.** Il y en a même : tu ne peux rien faire. Il a fallu que j'accepte. Je me voyais comme « le prof » dont tous les élèves allaient adorer suivre les cours. Ça, c'était non, laisse tomber. Et ce qui m'a étonné, c'est qu'il y a des élèves qui sont vraiment mauvais, qui ne sont vraiment pas bons. Je ne m'attendais pas à ce qu'il y en ait autant de mauvais. »

Ou, de la part d'un autre enseignant :

« Même si les élèves ont le choix entre allemand et italien, ils choisissent souvent l'allemand, parce qu'ils n'ont pas le choix, en fait, soyons clair, pragmatisme oblige. Certains choisissent allemand, alors qu'ils avaient 3 de moyenne au collège. Ce qui n'est pas très logique comme choix, pas très lié à leurs capacités ou envies, mais il y a un certain dogmatisme qu'ils ont l'impression de devoir suivre. »

C'est dans ce contexte d'apprentissage/enseignement très particulier, et éminemment paradoxal, que s'inscrit donc notre enquête. Dans les propos ci-dessus, la « mauvaise image » de l'allemand semble comme intégrée dans les représentations de certains élèves ; représentations dont les enseignants semblent devoir ou essaient de tenir compte dans leur enseignement. Un enseignant, persuadé de pouvoir faire bouger la situation grâce à un enseignement attractif, réalise à quel point les stéréotypes sont ancrés, comme inamovibles. Le mauvais niveau de langue venant renforcer ces représentations négatives.

Dans les propos évoqués ci-dessus, la « mauvaise image » semble en partie être en lien avec l'obligation d'apprendre l'allemand, même au secondaire II, car une fois que cette discipline n'est plus obligatoire à l'école, elle le reste pour d'autres raisons – avant tout de carrière, professionnelles.

Le rejet de l'allemand, qui semble presque « aller de soi » en Suisse romande, est donc en partie comme intégrés dans les représentations des enseignants d'allemand eux-mêmes. Dans

⁵⁰ Ce qui ressort en partie de ces études est que, malgré la conscience du « problème », la question des représentations n'est que trop rarement problématisée, ou didactisée, dans l'enseignement lui-même.

⁵¹ De Pietro, J.-F. et Muller, N. (1997). *La construction de l'autre dans l'interaction. Des coulisses de l'implicite à la mise en scène*. Bulletin VALS-ASLA 65, p.27

⁵² Lorsque des passages d'entretien sont en gras, c'est moi qui souligne. Ce n'est pas une intonation de l'enseignant qui est transcrite.

une étude citée plus haut⁵³, Muller et De Pietro (1997), évoquent avoir été surpris de constater que certains enseignants d'allemand jouent des représentations négatives de l'allemand dans leur enseignement, comme pour s'assurer la complicité des élèves ou anticiper d'éventuelles réactions hostiles des élèves. En exemple, on lit :

« L'un d'entre eux [...] ajoute après l'explication d'un terme : Ces sons allemands qui vous font tellement plaisir ! Exprimé sous une forme ironique, cet énoncé est intéressant dans la mesure où il se fonde sur l'implicite – censé partagé par les élèves – selon lequel la langue allemande ne serait pas agréable à entendre. »

Quelle est l'influence ce contexte, et la banalisation de préjugés négatifs ont-ils sur la construction de l'identité personnelle et professionnelle des enseignants ?

4.2. Le rôle des représentations dans le choix professionnel et la construction de l'identité professionnelle des enseignants d'allemand

Il a été intéressant de constater que chez les enseignants interrogés, l'enseignement, en particulier de l'allemand, n'est presque jamais l'expression d'une « vocation » en soi ou d'un premier choix professionnel :

« J'aime les langues étrangères en général. C'est un hasard qui fait que je parle le français et l'allemand. Je parle aussi l'espagnol, mais moins bien. Dans mon parcours, c'est l'allemand qui est fort. C'est pour ça que je l'enseigne. Ce n'est pas par « amour » de l'allemand », affirme Max, 32 ans, 4 ans d'expérience.

« [Je n'ai] pas de « Leidenschaft » pour la branche que j'enseigne, [...] toute culture m'intéresse ; il se trouve que je connais mieux la culture allemande, parce que je l'ai étudiée et parce que je m'y suis intéressée, mais comme j'aurais pu m'intéresser à une autre langue et à une autre culture », estime Pierre, 29 ans, 4 ans d'expérience.

« Je faisais des études de *Germanistik* (Lettres modernes), mais je ne voulais en aucun cas enseigner ! » se souvient Marlene, 39 ans, 13 ans d'expérience.

« Je n'ai pas décidé de devenir prof d'allemand. Cela c'est décidé à travers des aléas de la vie », relate Richard, 52 ans, 17 ans d'expérience.

« Après mon bac, j'ai longtemps hésité entre littérature et médecine. Et le jour où il a fallu me décider, j'ai fait le choix de la littérature. Mais absolument pas dans le but de devenir enseignante », constate Nicole, 56 ans, 30 ans d'expérience.

« À la base, j'avais choisi allemand et espagnol, non pas avec l'idée d'enseigner. J'étais dans une section « interprétation et traduction ». [...] Je ne me voyais pas comme enseignante. [...] J'ai commencé à enseigner pour financer mes études. Mais je le faisais comme travail alimentaire », raconte Jelena, 45 ans, 15 ans d'expérience.

« Je ne voulais pas enseigner du tout. Je ne voulais pas enseigner, je ne voulais pas me marier, je ne voulais pas d'enfants. Morale de l'histoire, j'ai trois enfants, j'ai été mariée 25 ans et j'enseigne l'allemand », me dit Anne, 54 ans, 30 ans d'expérience.

Dans cette dernière affirmation, il y a plus d'enjeux que celui seul de l'enseignement de l'allemand. C'est tout un projet de vie qui est remis en question. S'agissant néanmoins du

⁵³ De Pietro J.-F. et Muller, N. (1997), op.cit., pp.28-29.

constat d'une enseignante d'allemand confirmée qui, dans la suite de l'entretien, exprime surtout tout l'engouement qu'elle a pour son métier et exprime comment il « *lui est venu petit à petit* », cela incite à se poser la question de la manière dont les enseignants transforment leur appréhension première. La question des modèles et des représentations y devient d'autant plus prégnante ou intéressante. Comment les enseignants reviennent-ils, après coup, sur cette première expression de leur choix professionnel – qui reflète d'abord une mise à distance du métier qu'ils exercent ? Comment cette situation évolue-t-elle ? Au-delà de la question d'un engagement paradoxal d'une partie des enseignants, en particulier d'allemand, comment les enseignants construisent-ils leur répertoire didactique.⁵⁴

De fait, la construction de ce répertoire et de l'identité professionnelle des enseignants interrogés semble se faire par le biais de la construction de leur identité personnelle, en tant qu'elle passe souvent par une appropriation des cultures germanophones pour les enseignants non natifs :

« Si j'entends de l'allemand en Italie, je me sens à la maison. En Allemagne, avec des vrais germanophones, je me sens en décalage. J'associe la langue à des amis en Suisse allemande et en Allemagne. J'associe les divers dialectes à des personnes les parlant, j'associe le bon allemand à Berlin et à mes amis là-bas. Je ne l'associe pas du tout à l'école, ou à la littérature, mais à des gens. J'aime bien cette langue, je m'y sens à l'aise. J'ai vécu en Turquie, et tout à coup, quand j'y ai entendu parler allemand, je me suis senti libéré. Je pouvais communiquer. » (Max)

« Et puis maintenant, c'est quand même devenu une partie de ma culture personnelle. Pour moi, il ne s'agit plus d'une culture étrangère. Elle fait partie de moi, non seulement parce que je suis depuis dix ans avec un Allemand, que j'ai une belle-famille avec laquelle j'ai passé maintenant pas mal de temps, donc j'ai des éléments culturels familiaux, en fait, si on veut bien. C'est devenu une partie de ma biographie, une partie de moi, de mes habitudes, de mes références. Je regarde la Tagesschau, je regarde aussi Tatort, voilà : c'est ma culture quotidienne. » (Pierre)

« Maintenant, c'est devenu la langue familiale, on parle allemand à la maison. Moi, avec les enfants, je parle espagnol, mais avec mon copain, on parle allemand ; lui parle allemand avec les enfants, donc, c'est vraiment un peu comme ma deuxième langue. C'est vraiment devenu une partie de ma biographie. Ça fait 17 ans que je suis avec mon copain, que je parle tous les jours allemand. » (Mara)

De ce point de vue, une partie des enseignants non-natifs fait un parcours, vis-à-vis de la langue, qui lui fait partager avec les natifs le sentiment d'appartenance, d'identification et donc d'identité – ou encore de *Heimat*, que ces derniers évoquent en association avec la langue :

*« Ja... die deutsche Sprache ist Heimat, und ich mag die deutsche Sprache sehr [...] »
Alors oui, l'allemand, c'est ma « **Heimat** », et j'aime beaucoup la langue allemande. » (Richard)*

« Au début, c'était tout simplement normal pour moi de parler allemand, je ne me suis jamais posé la question de ma langue : c'est ta langue maternelle, tu vis en Allemagne, tu joues avec tes amis et tu vas à l'école en Allemagne [...]. Mais depuis quelques années, la langue, c'est de plus en plus ma

⁵⁴ Il importe ici de citer les propos de l'une des deux enseignantes pour lesquelles l'enseignement de l'allemand s'est imposé d'emblée : « Pour moi c'était clair que j'allais être prof. Déjà au collège, je me souviens, on avait une semaine de stage, on devait aller voir un métier qui nous intéressait, et je ne sais pas si c'est par manque de connaissance des métiers (rires), je me suis dit, je vais aller à l'école. [...] Quand j'ai eu mon bac et que j'ai dû m'inscrire à l'université, pour moi, c'était clair que ce seraient les langues. Et l'allemand, c'était une évidence. » Mara, 39 ans, 15 ans d'expérience.

« *Heimat* ». Je me sens à la maison quand je parle allemand avec des germanophones, tout particulièrement avec des Allemands du nord : c'est en lien avec mes origines. » (Nicole)

« C'est ma langue maternelle, donc une partie de **mon identité**, de mon origine, de ma culture J'y associe une partie de moi-même, l'Allemagne, mon activité favorite : lire, et le langage... Des choses très positives » (Marlene)

En contraste, l'allemand, langue réputée difficile et discipline souffrant, comme nous l'avons vu, de préjugés souvent négatifs en Suisse romande, peut représenter une difficulté supplémentaire pour les enseignants débutants et de surcroît natifs, qui ne sont en partie pas conscient de ces préjugés négatifs en lien avec l'allemand.

Marlene – qui est arrivée en Suisse romande après avoir fait des études de *Germanistik* (Lettres modernes en Allemagne) en vue de devenir journaliste, puis a enseigné dans une école de langue pour adultes – a finalement décidé d'étudier à la HEP pour devenir enseignante d'allemand. Elle raconte :

« L'allemand n'est pas forcément la discipline préférée des élèves. Et on le sent, en tant que prof d'allemand. [...] Quand je voulais commencer à enseigner en Suisse romande, **presque tout le monde** me disait : « Mon dieu, prof d'allemand, c'est horrible ! Tu vas avoir plein de problèmes avec les élèves ! Ils détestent l'allemand ! Est-ce que tu es sûre que tu veux faire ça ? À chaque fois que tu entres en classe, ils tirent la gueule (rires) ! » Mais bon, ce n'est pas atroce à ce point... »

On remarque clairement, dans son discours, qu'elle n'est pas originaire de Suisse romande et découvre ces préjugés, qui semblent une évidence rependue dans son entourage romand. « *Ce n'est pas atroce à ce point* », donc néanmoins présent.

Nicole, autre enseignante ayant grandi en Allemagne, se souvient également de la réaction de ses nouveaux amis et connaissances en Suisse face à son choix professionnel :

« Les réticences des élèves étaient fortement entretenues à l'intérieur des foyers. Et même quand je parlais avec des connaissances : « Oui, mais bon, l'allemand, c'est la branche détestée des Vaudois... » ou « l'allemand, c'est difficile, et de toute manière, après, on va à Berne et on ne comprend pas un mot. » Je répondais : « Moi non plus ! Allez en Allemagne ! ». Je ne connaissais pas du tout ce genre d'attitude. Dans ma famille, on trouvait le français super ! On trouvait passionnant d'aller en France et de voir comment c'était différent ! Dans les restaurants, sur les marchés... Et je me dis : Eh, mais comment ça se fait qu'ils aient une **attitude** aussi négative ! Et ça a changé, à mon avis. »

On y décèle un étonnement partagé face aux préjugés négatifs présents en Suisse romande. Car comme précédemment cité, diverses études ont montrés que ces représentations négatives sont spécifiques à cette région. Dans les deux cas, les enseignantes nuancent leurs propos (« [...] *ce n'est pas atroce à ce point* » ou encore « *Mais ça a changé à mon avis* ». Il y a ici soit l'observation d'une évolution positive, soit le vœu d'une évolution positive ou encore une

⁵⁵ Par ailleurs, on peut se demander si la manière dont les Suisses allemands sont perçus semble contribuer à l' image négative de l'allemand en Suisse romande. Alors même qu'il se pose la question du « schwyztütsch », qu'il serait plus logique d'enseigner dans une approche communicative en Suisse, Max relève : « D'un autre côté, chaque fois que je fais un truc avec le suisse allemand, les élèves sont juste là, à faire « beurk, beurk, beurk », c'est impressionnant ! »

habitude prise, une forme d'accoutumance à ce climat globalement plutôt hostile – et peut-être un peu des trois. D'autre part, il y a aussi et surtout l'expression que, comme évoqué dans l'exposition du cadre théorique, il y a des *attitudes* stéréotypées et par ailleurs des représentations, qui sont dynamiques, qui peuvent donc « changer », comme le dit précisément l'une des enseignantes. Même si cette évolution semble plutôt lente et que, globalement, les images ou représentations que véhiculent l'allemand semblent rester plutôt négatives, si l'on s'en tient aux propos des enseignants interrogés. Car dans les faits, la mauvaise réputation de l'allemand, comme constituante de la discipline, est évoquée de manière spontanée et systématique par les enseignants.

Mara (39 ans), qui a grandi en Suisse romande, adore son métier et a choisi d'emblée de devenir enseignante d'allemand, estime néanmoins que

*« [...] l'allemand hérite d'une **mauvaise réputation** qui vient des parents, des grands-parents, etc. qui remonte donc à loin. Mauvaise réputation qui est liée à son histoire aussi. Le 20^{ème} siècle, pas terrible pour l'Allemagne... (rires). Donc, je pense que c'est une langue qui a un lourd bagage à porter. Il y a beaucoup d'élèves qui s'arrêtent là, qui arrivent avec des **préjugés**⁵⁶, qui n'arrivent pas à dépasser ces préjugés, et malheureusement, vu le faible pro rata de réussite en allemand, et bien c'est difficile. »*

Les termes de « mauvaise réputation » et, dans la foulée, de « préjugés » viennent immédiatement à l'esprit de l'enseignante, alors que la question posée lors de l'entretien pose, de manière neutre, la question des représentations des élèves. Les mauvais résultats des élèves ne viennent pas simplifier la problématique de l'enseignement de l'allemand, selon cette enseignante. Son constat vient appuyer les analyses de De Pietro et Muller évoquées en introduction à ce chapitre. Un jeune enseignant, Max, qui a 32 ans et seulement 4 ans d'expérience, donc un ressenti encore très vif des réactions des élèves et de ses proches, relate :

« Il y a [...] le manque de reconnaissance des élèves, qui ne disent jamais merci, et de l'entourage. Ça, je ne m'y attendais vraiment pas. Et tes amis, quand tu dis que tu es prof, tu es vu comme un tire-au-flanc. Et surtout, quand tu dis que tu es prof d'allemand. Il y a une pub dans le bus, pour une école de langue : « Apprends l'allemand comme on aurait toujours dû te l'enseigner ». Comme si les profs d'allemand étaient tous mauvais. Un peu comme si on disait que si les Romands sont mauvais en allemand, c'est la faute des profs. Alors que la résistance, ce n'est pas que l'école. Il y a beaucoup de raisons, je pense, qui font que les Romands ne veulent pas apprendre l'allemand. Alors oui, il faut être très motivé, il faut être passionné pour garder la niaque. Parce que je pense qu'on peut facilement tomber dans un état à la fois blasé et déçu »

Dans ce constat, on peut déceler de nouveaux aspects du « problème » que peuvent susciter les représentations sociales négatives en lien avec l'allemand en Suisse romande, en tant qu'elles engagent plus profondément la construction d'une identité professionnelle et le statut, en soi, des enseignants d'allemand. Max relate qu'il ne s'attendait certes pas à aussi peu de reconnaissance des élèves, mais d'un point de vue de son entourage, « vraiment pas ». Si l'on

⁵⁶ C'est moi qui souligne.

postule que chacun a en principe besoin de reconnaissance dans son métier, en ce qui concerne l'enseignement de l'allemand, ni le public et témoin des efforts de l'enseignant – à savoir ses élèves, ni son entourage, ni même le contexte sociétal dans lequel il évolue, ne peuvent, à priori, lui donner cette reconnaissance et satisfaction.

Les représentations négatives que les élèves ont de la langue, ainsi que les représentations négatives que l'entourage des enseignants ont de la profession, jouent donc un rôle déterminant dans le choix professionnel et dans l'exercice du métier.

« *Il faut être passionné pour garder la niaque* » et ne pas « *tomber dans un état à la fois blasé et déçu* ». Ces propos expriment à eux seuls l'hypothèse d'un engagement paradoxal des enseignants d'allemand, comme si leur identité professionnelle se construisait « en négatif », dans un défi face aux préjugés dominants dans le contexte suisse romand. Cette situation est très clairement verbalisée par Pierre, qui est pourtant un jeune enseignant très ambitieux et motivé :

« On se retrouve quand même dans des classes en majorité hostiles à l'apprentissage de l'allemand, à la branche. Il ne faut pas se mentir, car dans une classe de 20, il en y en a peut-être 3 ou 4, qui ont vraiment envie, mais il y en a plein pour lesquels c'est secondaire, et un bon tiers qui ne préféreraient ne pas avoir ces cours du tout. »

En amont, pour reprendre notre analyse qui identifie chez les enseignants une identité professionnelle qui se construit en négatif, Pierre déclare :

« Ce qui m'a motivé à enseigner cette branche, c'est le fait que c'est une tâche que je considère clairement comme ardue. Il y a beaucoup de choses à faire : il faut changer, il faut évoluer dans l'enseignement. »

Il y a dans cette affirmation tout à la fois une critique de l'enseignement traditionnel qu'il a reçu, qu'il exprime clairement dans d'autres passages, et le désir de contribuer à une amélioration de l'enseignement de l'allemand, et donc des représentations négatives dont l'allemand est victime.

De ce point de vue, la récurrence de *modèles négatifs* – au sens défini par Causa – lorsque les enseignants évoquent leur propre curriculum d'élève, est significative. Compte tenu de ce qu'ils ont expérimentés en tant qu'élèves, de nombreux enseignants partagent l'envie de faire mieux en tant qu'enseignant. Ici la notion des *modèles* dans la construction du *répertoire didactique* prend tout son sens – ces *modèles*⁵⁷ pouvant être autant des modèles positifs, donc à imiter, que de modèles négatifs, donc à remettre en question, comme exprimé ci-dessous :

« J'ai des souvenirs négatifs de profs qui parlaient très mal, ou ne parlaient pas allemand, ou avec un accent très fort. Du coup, je ne parle qu'allemand quand j'enseigne, en tout cas avec les classes de matu. On s'accommodait de profs assez mauvais sans se plaindre. J'ai l'impression qu'auprès de nos

⁵⁷ Cf. Causa, M. op. cit.

élèves aujourd'hui, ça ne passerait plus. J'ai apprécié une seule prof, plus jeune, qui parlait allemand avec nous et faisait des choses un peu différentes... »

se souvient Max, qui plus haut, avait décrit souhaiter « être le prof dont tous les élèves allaient adorer suivre les cours », un peu à l'instar de cette enseignante « différente » qu'il évoque et qui semble appliquer de nouvelles méthodes didactiques.

Pierre considère lui aussi, que sa motivation à enseigner réside dans l'envie de faire évoluer les choses, au vu de ce qu'il a expérimenté en tant qu'élève :

« J'arrive avec un grand désir de changer la manière dont les choses sont faites, par rapport à ce que j'ai vécu. [...] J'ai trouvé que l'enseignement que j'avais reçu n'était pas satisfaisant, pour moi et pour beaucoup de mes camarades, et j'avais envie [...] d'y remédier. C'est un défi que j'avais assez envie de me mettre [...]. »

On retrouve, dans ces propos, les défis, évoqués par Cicurel, que se lancent les enseignants dans la construction de leur agir professoral.

Marlene qui a, quant à elle, appris le français en tant que L2, fait le constat suivant :

*« J'avais une prof de français très sévère, que je n'aimais pas particulièrement. Mais je trouvais la langue tellement belle (« wunderschön »), que j'ai continué. Son enseignement était très traditionnel et sec. Conjuguer, remplir des textes à trous, faire de la grammaire... Après coup, je me dis que ce n'était pas très motivant. **Je ne reprendrais rien du tout de ce que j'y a vécu dans mon propre enseignement** (rires). Mais j'avais une bonne prof d'anglais, on faisait des choses plus communicatives. Je ne sais plus exactement quoi, mais je me souviens que je prenais plus de plaisir. Et que j'ai retenu plus de choses. »*

Richard, un autre enseignant natif qui a également appris le français en tant que L2, exprime et analyse selon les termes suivant son ressenti de l'enseignement des langues secondes :

« Concernant mon enseignement, [l']influence [de mes enseignants] a été extrême ! Parce que, quand je pense au français, je veux faire tout l'inverse ! Ce n'était pas bien. Mais pour ma carrière professionnelle, c'était bien. [...] Ils enseignaient aussi uniquement la langue, et moins la culture. Et ils n'étaient pas coopératifs. Ils n'intégraient pas la langue maternelle des élèves, ne faisaient pas de lien entre la langue et son usage. Du coup, la langue [...] était juste une matière d'enseignement. »

Une approche communicative et plurilingue de l'enseignement des langues, qui sont à la base des nouvelles didactiques, sont spontanément évoquées.

Le problème relatif à l'enseignement des langues étrangères ne concerne donc pas uniquement le cas de l'allemand en Suisse romande, mais l'enseignement des LCE de manière plus transversale. L'importance et la nécessité d'un changement de paradigme didactique aujourd'hui encouragé et enseigné dans le cadre de la formation des enseignants – mais qui n'est encore que très partiellement à l'œuvre dans les pratiques – y est clairement exprimé de la part de la plupart des enseignants qui se sont rendus disponibles pour cette enquête.

Pour clore ce « tour d'horizon » des *représentations* de la langue enseignée chez les enseignants d'allemand en Suisse romande, il apparaît intéressant de citer les propos d'une enseignante ayant effectué sa scolarité et ses études supérieures en ex-Tchécoslovaquie :

« Pour moi, c'est quelque chose qui est lié à l'enfance. Dès l'âge de 6 ans mes parents m'ont payé des cours chez une vieille dame allemande ; j'allais là-bas une à deux fois par semaine, avec un groupe de copines, on était trois ou quatre, [...]. J'ai commencé comme ça avec l'allemand. Après, forcément, je maîtrisais bien à l'école. C'était la deuxième langue étrangère, vu que la première, c'était le russe, obligatoirement chez nous. On aime bien ce qu'on maîtrise bien, et du coup, [...] j'ai continué au gymnase. [...] Mais c'est lié à la base à des souvenirs d'enfance. J'aimais beaucoup cette dame, j'avais une bonne relation avec elle, avec mes copines qui allaient à ces cours. Ce sont des associations positive à la langue dès l'enfance. [...] J'ai toujours eu une bonne relation avec mes professeurs d'allemand. C'était toujours des personnes passionnées par la langue ou par les langues, car en général ils enseignaient toujours deux branches. [...] Des personnes positives, souriantes, passionnées. [...] Avec les profs de russe, ça se passait moins bien. [...] Il y avait ce côté langue obligatoire, et en plus, c'était lié à la situation politique, la sensation d'être sous la tutelle, l'emprise des Russes, de « l'occupant ». Du coup, l'allemand, c'était plus quelque chose qui représentait la liberté. Aussi par rapport à l'Allemagne et l'Autriche, qu'on ne pouvait pas rejoindre – on pouvait aller en Allemagne de l'Est – mais il y avait un goût d'interdit en lien avec cette langue.»

Ces propos, qui représentent l'un des rares témoignages de *modèle positif* concernant le curriculum d'élève des enseignants, comme partie des *représentations* qui ont influencé et influencent la construction de leur *répertoire didactique* – et leur transmission des langues étrangères – résumant de manière très sensible les enjeux qui sont à l'œuvre dans l'enseignement, et dans les apprentissages des élèves : à savoir la nécessité d'une identification positive avec la langue dont ils font l'apprentissage.

Le rôle des *représentations* de la langue cible semble donc absolument déterminant quant à la motivation des apprenants, et est essentiel dans la manière d'enseigner les langues.

5. Conclusion⁵⁸

Dans cette dernière citation, le contexte suisse romand, tout comme les défis et enjeux qu'y rencontrent les enseignants, est remis en cause par la mise en relation avec d'autres contextes sociolinguistiques, dans lesquels les représentations de l'allemand sont différentes de celles qui prédominent en Suisse romande. La problématisation et la didactisation des *représentations* de l'allemand, comme il a été relevé et expérimenté par Jean-Françoise de Pietro et Nathalie Muller pourraient donc être un enjeu essentiel dans son enseignement.⁵⁹ Au vu des enjeux et des paradoxes en lien avec l'enseignement de l'allemand, il serait sans doute également important de se reposer la question de sa pondération, ou pour parler plus simplement, de son poids dans l'évaluation globale des compétences des élèves.

Il serait, en tout cas, dommage de faire le constat d'un rejet irrémédiable de l'apprentissage de l'allemand en Suisse romande et de baisser les bras. Comme nous n'évoquons dans le cadre théorique de notre analyse, les *représentations*, contrairement aux *stéréotypes*, sont malléables. Il incombe donc aux enseignants en Suisse romande de malaxer, de rendre plus souples et de transformer les représentations que les élèves ont de l'allemand. Il ne s'agit pas uniquement de faire un enseignement différent, de faire un enseignement plus « ludique », mais de tenir compte et de considérer le cœur du problème, qui réside dans ces représentations négatives qu'il s'agit de problématiser et de didactiser en soi.

En définitive, cette enquête reflète que les approches concernant l'enseignement de l'allemand, à l'heure actuelle, sont multiples, et ne sont pas forcément complémentaires. Elles se côtoient. La personnalité de l'enseignant y reste néanmoins un ingrédient essentiel.

Il s'agit d'un terrain d'échanges humains, et sur ce lieu d'échange, il y a une grande part d'imprévisible, donc de richesse. Les défis, la conscience de la difficulté, mais aussi la volonté de faire évoluer les choses y jouent un rôle essentiel.

⁵⁸ Au vu de l'ensemble des thématiques abordées avec les enseignants, ce compte rendu et cette brève analyse n'exploite que de manière très sélective et lacunaire les propos des enseignants qui se sont rendus disponibles dans le cadre de cette enquête. Pour un aperçu plus exhaustif des *représentations* des enseignants d'allemand interviewés, l'intégralité des entretiens se trouve en annexe.

⁵⁹ Pour compléter ce qui a été évoqué concernant les représentations de l'allemand dans les pays de langue slave – concernant les « images des langues » – il nous semble important d'évoquer qu'en France, où l'allemand LCE est en partie une langue associée aux élites intellectuelles, elle est ressentie en tant que « langue des poètes et penseurs », *Sprache der Dichter und Denker*, pour ne donner qu'un exemple d'autres appréhensions ou représentations de l'allemand.

6. Bibliographie

Méthodologie

Blanchet, Alain et Gotman, Anne (2010). *L'entretien*, 2^{ème} édition, Paris, Armand Colin, série *L'enquête et ses méthodes*.

Blanchet, Alain (2015). *Dire et faire dire, L'entretien*. Paris, Armand Colin, collection U

Blanchet, Philippe et Chardenet, Patrick (dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées*. Paris, Editions des archives contemporaines.

Boutin, Gérald (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Montréal, Presses de l'Université de Québec.

Kaufmann, Jean-Claude (2008). *L'entretien compréhensif*. 2^{ème} édition refondue, Paris, Armand Colin, série *L'enquête et ses méthodes*.

Représentations de l'allemand en Suisse romande

De Pietro, Jean-François (1992). *Roestis ou Bratwurst ? Connaissances et stéréotypes des élèves romands à l'égard de l'Allemagne et de la Suisse allemande*. Genève, CO information 1992/4

De Pietro, Jean-François et Muller, Nathalie (1997). *La construction de l'autre dans l'interaction. Des coulisses de l'implicite à la mise en scène*. VALS-ASLA/65 (Bulletin de l'Association suisse de linguistique appliquée)

Grin, François (1999) *Compétences et récompenses, La valeur des langues en Suisse*. Editions Universitaire Fribourg Suisse.

Muller, Nathalie (1997). *Représentations, identité et apprentissage de l'allemand : une étude de cas en contexte plurilingue* dans Matthey, M. (dir.) *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP - Perros-Guirrec, TILV – Lausanne, LEP.

Muller, Nathalie (1998). « *L'allemand, c'est pas du français, Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Neuchâtel, IRDP – Lausanne, LEP.

Muller, Nathalie et De Pietro, Jean-François (2007). *Que faire de la notion de représentations ? Que faire des représentations ? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage des langues* dans Moore, D. (éd.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris, Didier.

Représentations et « image des langues »

Castellotti, Véronique et Moore, Danièle (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements, guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence*. Strasbourg, Division des politiques linguistiques – Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur, DGIV, Conseil de l'Europe

Dabène, Louise (1997). *L'image des langues et leur apprentissage* dans Matthey, M. (dir.) *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP - Perros-Guirrec, TILV – Lausanne, LEP.

Matthey, Marinette (dir.) (1997). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel, IRDP - Perros-Guirrec, TILV – Lausanne, LEP.

Moore, Danièle (2001). *Les représentations des langues et de leurs apprentissage, itinéraires théoriques et trajets méthodologiques* dans Moore, D. (éd.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris, Didier.

Moore, Danièle et Py, Olivier (2008). *Discours sur les langues et représentations sociales* dans Kramsch, C., et al., (éds.). *Précis de plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris, Editions des archives contemporaines.

Répertoire didactique et agir professoral

Causa, Mariella (2012). *Le répertoire didactique : une notion complexe* dans Causa, M. (dir.) *Formation initiale et profils d'enseignants, enjeux et questionnement*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Cicurel, Francine (2013). *L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression de soi* dans Synergie Pays Scandinaves numéro 8.

7. Annexe

Entretiens

Max (32 ans)	27
Anne (54 ans)	32
Pierre (29 ans)	39
Mara (39 ans)	48
Jelena (45 ans)	54
Marlene (39 ans)	59
Richard (52 ans)	64
Nicole (56 ans)	71
Simon (40 ans)	78

Max (32 ans)

Francophone d'origine suisse romande, 4 ans d'expérience
 Langues : français, allemand, anglais, espagnol, langue des signes
 Scolarité en Valais
 Entretien mené en juin 2017 à Genève

Rapport à la langue et représentations de la langue

Comment définiriez-vous la relation que vous entretenez avec la langue-culture que vous enseignez⁶⁰ ?

C'est un rapport qui a évolué. Si j'entends de l'allemand en Italie, je me sens à la maison. En Allemagne, avec des vrais germanophones, je me sens en décalage. J'associe la langue à des amis en Suisse allemande et en Allemagne. J'associe les divers dialectes à des personnes les parlant, j'associe le bon allemand à Berlin et à mes amis là-bas. Je ne l'associe pas du tout à l'école, ou à la littérature, mais à des gens. J'aime bien cette langue, je m'y sens à l'aise.

J'ai vécu en Turquie, et tout à coup, quand j'y ai entendu parler allemand, je me suis senti libéré. Je pouvais communiquer. Je ne me sens autant à l'aise dans aucune autre langue, à part le français. Si j'ai développé des liens avec l'Allemagne et la Suisse allemande, c'est parce que c'est la langue étrangère que j'enseigne. Si j'avais appris d'autres langues, ce serait vers ces pays que je me serais tourné.

⁶⁰ Par la suite, dans les entretiens, je n'ai pas systématiquement reformulé les questions posées, mais évoqué, sous forme de titre, la problématique abordée.

Choix professionnel

Quand / À quel moment de votre vie avez-vous choisi de devenir enseignant d'allemand et pourquoi ?

À la base, j'ai fait de la traduction suite à une maturité bilingue et une école de traduction, mais le côté humain me manquait. Je l'ai trouvé en l'occurrence avec les élèves. Je savais que je voulais enseigner les langues étrangères un jour... mais ce n'était pas très clair.

J'aime les langues étrangères en général. C'est un hasard qui fait que je parle le français et l'allemand. Je parle aussi l'espagnol, mais moins bien. Dans mon parcours, c'est l'allemand qui est fort. C'est pour ça que je l'enseigne. Ce n'est pas par « amour » de l'allemand.

Curriculum d'élève

En essayant de vous souvenir de votre propre curriculum d'élève d'allemand ou de L2, qu'est-ce qui vous a marqué chez vos enseignant-e-s et quelle influence cela a-t-il sur votre enseignement aujourd'hui ?

J'ai des souvenirs négatifs de profs qui parlaient très mal, ou ne parlaient pas allemand, ou avec un accent très fort. Du coup, je ne parle qu'allemand quand j'enseigne, en tout cas avec les classes de matu. On s'accommodait de profs assez mauvais sans se plaindre. J'ai l'impression qu'auprès de nos élèves aujourd'hui, ça ne passerait plus. J'ai apprécié une seule prof, plus jeune, qui parlait allemand avec nous et faisait des choses un peu différentes... . J'ai eu quatre profs au secondaire II (*système valaisan, secondaire II sur 4 ans*).

Décalage entre la représentation de la profession et son exercice : construction du répertoire didactique

Quelles tensions avez-vous expérimentées entre vos représentations de la profession et la réalité du terrain ? Pouvez-vous donner des exemples ?

Je suis tombé de haut. J'avais beaucoup d'attente de moi-même. Je pensais pouvoir proposer des activités qui intéresseraient tous les élèves. Mais il y a des élèves qui ne veulent juste pas apprendre l'allemand. Il y en a même : tu ne peux rien faire. Il a fallu que j'accepte. Je me voyais comme LE prof dont tous les élèves allaient adorer suivre les cours. Ça, c'était non, laisse tomber. Et ce qui m'a étonné, c'est qu'il y a des élèves qui sont vraiment mauvais, qui ne sont vraiment pas bons. Je ne m'attendais pas à ce qu'il y en ait autant de mauvais, et des grosses différences de niveau entre les élèves, autant d'hétérogénéité ... et aussi la place que prend la « discipline ». C'est énorme. En fait, c'est quasiment l'élément, auquel tu dois penser en premier quand tu prépares un cours. « Comment je vais faire pour ne pas avoir de problèmes de discipline ? ». Tu dois renoncer à des chose, adapter tes activités à cause de ce problème. Pas pour toutes les classes... mais souvent tu te dis, « ça je ne peux pas le faire, ça ne va pas marcher ».

Il y aussi le manque de reconnaissance des élèves, qui ne disent jamais merci, et de l'entourage. Ça, je ne m'y attendais vraiment pas. Et tes amis, quand tu dis que tu es prof, tu es vu comme un tire-au-flanc. Et surtout, quand tu dis que tu es prof d'allemand.

Il y a une pub dans le bus, pour une école de langue : « Apprends l'allemand comme on aurait toujours dû te l'enseigner ». Comme si les profs d'allemand étaient tous mauvais. Un peu comme si on disait que si les Romands sont mauvais en allemand, c'est la faute des profs. Alors que la résistance, ce n'est pas que l'école. Il y a beaucoup de raisons, je pense, qui font que les Romands ne veulent pas apprendre l'allemand.

Alors oui, il faut être très motivé, il faut être passionné pour garder la niaque. Parce que je pense qu'on peut facilement tomber dans un état à la fois blasé et déçu, quand tu vois qu'il faut toujours tirer les élèves, au bout d'un moment... J'ai eu des profs assez âgés, moins motivés... parce qu'au bout d'un moment, ils en avaient marre. Possible.

À part en matu, le niveau d'allemand est assez désolant. En anglais, c'est moins extrême, la différence de niveau entre classes de matu et les autres.

Les difficultés de Romands ne viennent pas que de l'école. Il y a autre chose.

Place de l'allemand et du suisse allemand

Quelle place attribuez-vous à l'enseignement de l'allemand aujourd'hui ?

Du point de vue des programmes et des plans d'études, l'allemand occupe une bonne place. En tant que langue, c'est primordial, mais il y a toujours le problème du suisse allemand. C'est-à-dire que parfois, je me dis, mais « pourquoi on enseigne l'allemand ? », alors qu'en fait, c'est un problème – bon je ne veux pas dire qu'une langue, c'est un problème – c'est ce décalage qui est un problème... Le fait qu'on apprenne l'allemand, alors qu'en fait, ils (*les germanophones en Suisse*) ne parlent pas l'allemand. C'est quand même un problème, ce décalage, c'est un peu bizarre. Même moi, j'ai de la peine à comprendre le suisse allemand. C'est quand même embêtant : on leur apprend l'allemand, et même nous, on ne maîtrise pas le suisse allemand... Les Suisses allemands ne parlent pas tous allemand. Ils ne le parle pas volontiers... et certains ont vraiment de la peine. Notamment les migrants, ou les purs souches, je pense qu'il y en a, qui ont de la peine... qu'ils n'ont pas envie... et puis après, tous préfèrent parler le suisse allemand. Entre eux, ils ne vont pas parler allemand. C'est leur langue, c'est normal.

(Intervention : on apprend l'allemand, et s'y vraiment on s'installe en Suisse allemande pour des raisons professionnelles ou privée, c'est un plus petit pas d'apprendre le suisse allemand en ayant déjà l'allemand.)

Oui. On ne peut pas renoncer à l'allemand. C'est quand même la langue officielle. Ce n'est pas le suisse allemand. Après ... si tu apprends le suisse allemand, tu peux parler avec les gens, mais tu es quand même un peu embêté.

(Intervention : et quand est-il de l'écrit en suisse allemand ? Il n'y a pas vraiment de règles si je suis bien informée ?)

L'écrit, oui, t'es dans la merde. Alors oui, c'est important de garder l'allemand. C'est quand même 65% de la population qui parle allemand. Les Romands ont tendance à l'oublier. Si tu peux déjà sensibiliser, donner envie de s'intéresser au suisse allemand, c'est déjà pas mal.

(Intervention : au CO à Genève, il y a une sensibilisation au suisse allemand et des échanges à mieux exploiter, notamment grâce à certains réseaux ...)

Oui, mais les Suisses allemands peuvent directement appliquer ce qu'ils ont appris... alors que les Romands...

D'un autre côté, chaque fois que je fais un truc avec le suisse allemand, les élèves sont juste là, à faire « beurk, beurk, beurk », c'est impressionnant !

Motivation et démotivation

Qu'est-ce qui vous motive ou démotive dans le métier ?

Je ne suis jamais complètement démotivé. En général j'aime bien. Je trouve que c'est important d'avoir du vécu en Suisse allemande, et pas qu'en Allemagne. J'ai vécu à Berlin, mais dans mes cours d'allemand, je fais souvent des thèmes suisses, parce que je me dis que c'est pour ça qu'on apprend l'allemand, c'est pas juste parce qu'on parle allemand en Allemagne. Comme j'ai des amis sur place, c'est comme si je les introduisais à un truc que j'ai vécu moi, ma propre expérience, je leur apporte qqch de plus personnel. Je trouve que c'est cool. Et je leur apporte mon expérience de Romand qui a vécu en Suisse allemande. Si tu es toi-même Suisse allemand, tu ne peux pas faire ça. C'est pas qu'un avantage d'être bilingue – enfin d'être bilingue oui – mais d'être directement Suisse allemand, c'est bien, mais tu ne peux pas apporter ton expérience en tant que personne qui a appris la langue et a rencontré l'autre culture. Je trouve important d'apporter l'expérience d'un Romand qui a vécu en Suisse allemande. Ça, c'est un avantage par rapport à des bilingues ou à des Suisses allemands qui enseignent ici. C'est peut-être le seul avantage. Je sais par où ils sont passés. Ma motivation, c'est ça. C'est vraiment quelque chose de très humain, de très social. L'interaction avec les élèves. Mais encore s'ils sont bons, car s'ils sont mauvais... ils faut encore qu'ils soient motivés et arrivent à comprendre un minimum.

Pendant deux ans, j'ai eu des classes qui ne dépassaient pas le niveau A1-A2.

Après, les adultes, en cours du soir, ont aussi ce niveau A1-A2, mais c'est tellement enrichissant pour moi et pour eux. Dans les cours du soir, les élèves adultes ont un objectif

professionnel ... J'adore. Là, c'est vraiment motivant. Ce sont des adultes qui ont un but. Ça change tout.

Didactique

Trouvez-vous qu'il y a une évolution dans l'enseignement des langues-cultures-étrangères ? Si oui, quels sont les aspects positifs et/ou éventuellement négatifs selon vous ?

Par rapport à l'actionnel, le fait d'être plus axé sur l'action ?... Ce que j'aime bien, c'est cet aspect, qu'on apprenne pas forcément la langue ; ça me semble pas mal, mais il faut déjà avoir un certain niveau. Après je crois qu'on doit passer par la grammaire. À la HEP, on dit qu'il ne faut pas faire de grammaire, na na na... . Moi, ça me fait pitié, mais désolé, il faut que les élèves acquièrent des automatismes, parce qu'il *faut comprendre*. C'est comme si tu appuies sur l'interrupteur. Comment ça marche, l'interrupteur ? Tu vois ce que je veux dire ? Tout le système, le pourquoi du comment ça marche. Sinon, on peut acquérir des automatismes faux, et comment s'en débarrasser ? Je suis un peu vieillot. Il faut aussi un peu apprendre par cœur. Il faut un peu des deux.

Nouveaux manuels

Quels sont les manuels qui vous paraissent les plus réussis ?

J'essaie deux trois trucs par rapport à des manuels, de temps en temps, mais j'essaie surtout de travailler avec des documents authentiques. De manière générale, je ne travaille pas avec les manuels.

Rôle de l'institution

Dans quelle mesure l'institution peut-elle, à votre avis, constituer une entrave au désir d'apprendre ?

Je vois des élèves qui ne font pas de zèle inutile, et c'est eux qui m'impressionnent. Car je réalise aussi qu'il y a des élèves très moyens qui réussissent scolairement et récoltent les prix. J'ai vu des élèves obtenir des prix scolaires, alors qu'ils ne captent rien au monde dans lequel nous vivons. Je vois surtout le pouvoir des notes. Beaucoup d'élèves sont plus intéressée par les notes que par le savoir.

Anne (54 ans)**Francophone d'origine suisse allemande, 30 ans d'expérience****Scolarité dans le canton de Vaud****Langues : bilingue français-suisse allemand, allemand, anglais****Entretien mené en juin 2017 sur le site du gymnase****Rapport à la langue culture enseignée et choix professionnel**

Ma première langue maternelle était le suisse allemand. Après j'ai fait un rejet puis, je l'ai redécouvert de façon structurée au gymnase, grâce à une prof fabuleuse et grâce à la littérature ; et maintenant, c'est essentiellement par la littérature et moins par « la vie en Allemagne » par exemple... C'est plus quelque chose de l'ordre intellectuel. J'y associe particulièrement Zweig, Hesse, certains auteurs qui m'ont marquée. Même si Zweig, c'est pas allemand, mais ça ne fait rien.

(Intervention : qu'est-ce qui vous a incitée à enseigner ?)

Je ne voulais pas enseigner du tout. Je ne voulais pas enseigner, je ne voulais pas me marier, je ne voulais pas d'enfants. Morale de l'histoire, j'ai trois enfants, j'ai été mariée 25 ans et j'enseigne l'allemand, tu vois. Non, l'enseignement est venu à moi petit à petit. J'ai commencé une année au collège, j'ai vu que ça ne m'intéressait pas. C'était très affectif, mais je n'avais pas besoin de ça entre guillemets. Par contre d'enseigner la littérature : j'ai essayé au gymnase et quand j'ai vu l'éveil des élèves, quand j'ai vu le déclic dans le regard des élèves, quand j'ai vu les portes que ça ouvrait à certains élèves et le questionnement que ça suscitait en moi, toujours, et bien voilà, c'était une confirmation et ça reste toujours une confirmation au quotidien. C'est-à-dire qu'il y a des œuvres que j'ai lues à 18 ans au gymnase, que j'ai adorées. Mais maintenant, même si je les trouve très fortes, j'ai complètement changé de perspective.

(Intervention : rôle de la relecture des œuvres lues dans la jeunesse)

Oui, c'est une opportunité rarissime de pouvoir toujours revenir sur les mêmes œuvres. Ça te montre aussi que tu évolues, ça te questionne : pourquoi est-ce que j'ai changé mon point de vue là-dessus ? Par exemple Zweig, *Brief einer Unbekannten*, quand j'avais 18 ans, je trouvais cette passion qui était décrite, cette femme qui aimait passionnément cet homme toute sa vie... je trouvais cela d'une force ... , et maintenant, je trouve que c'est une grande maladie !

(Intervention : pathologie de l'héroïne de la nouvelle)

Elle a une pathologie aiguë que tu comprends par l'absence du père, etc. Mais donc tu évolues et finalement la littérature, c'est presque un miroir. Moi, j'adore ça ; donc, c'est ça mon lien à l'allemand. La littérature et le questionnement que ça suscite.

(Intervention : à quand remonte donc le choix d'enseigner l'allemand ?)

J'ai fait des études d'allemand. Concernant le choix de la profession, mon mémoire, que j'ai écrit en allemand a joué un grand rôle. Ça remonte à 1988-1990.

Curriculum d'élève

Pour l'enseignement de l'allemand, tel que je l'ai vécu, c'était le fait de lire énormément et une exigence technique de la langue, comme un peu en musique. Quand tu joues beaucoup, quand tu fais beaucoup de gammes pour pouvoir accéder ensuite à des morceaux de musique que tu peux jouer. Donc, je ne l'ai pas vécu comme une fin en soi, mais comme un tremplin. C'était un jeu intellectuel et ce jeu intellectuel me plaisait.

(Intervention : transmission de cet aspect aux élèves : s'accrocher pour accéder à la grande musique ?)

Oui, des fois on s'arrête sur des pages : avec Zweig, avec Horvath, ça marche très bien, avec Dürrenmatt aussi, où je leur montre comment l'auteur s'amuse. Il énumère trois noms, parce que les trois ont une nuance et parce que grâce aux nuances, tu t'approches le plus près possible vers ce que tu veux vraiment dire. Parce que tout le monde peut parler comme un sagouin, mais arriver à utiliser le mot qui correspond à ce que tu veux dire, c'est fantastique. Ça, je trouve que c'est important, et leur montrer aussi, comment Zweig utilise cinq ou six mots dans la même page pour parler de la même chose, mais sans jamais se répéter, et en mettant à chaque fois une autre intensité, je trouve que c'est important. Puis bon, comme j'enseigne la psychologie à côté, très vite la littérature allemande a été associée à la psychologie. Freud. Tu vois, tu ne peux pas lire Zweig, sans savoir qu'ils ont eu une amitié, Freud et Zweig, et que certains termes, comme « unwillkürlich », ça renvoie à l'inconscient freudien, et là, c'est vraiment passionnant. Ça fait sens.

Question d'un éventuel décalage, d'une tension entre la représentation de la profession et son exercice

Non ! Quand les élèves arrivent, c'est des écoliers et quand ils repartent, c'est des étudiants. Donc, il y a un processus. Puis ce processus, il me plaît bien. Et puis je les trouve touchants. Il y a tout un aspect en plus de la littérature. Il y a la personnalité des élèves. Non, non, je trouve au contraire que c'est une tranche d'âge qui me correspond bien, où tu peux utiliser l'humour ou l'ironie. Et où je peux m'intéresser vraiment aux élèves. Tu vois, le fait d'enseigner la psychologie aussi, me donne un autre portrait des élèves, parce que dans les cours de psychologie, ils se livrent énormément, donc ça fait un tout finalement, que je trouve intéressant et riche. Ils donnent beaucoup, je trouve qu'ils donnent énormément. Donc, c'est bingo ! Par contre, je pense qu'il ne faut jamais faire ce métier ou ce travail pour combler un manque affectif. Ça je pense que c'est très pervers et très grave, par rapport à ce qu'on veut donner aux élèves. Ça, je pense qu'il faut faire attention. Puis, toujours bien leur signifier qu'on est là pour les emmener à la matu et qu'on est pas là pour les aimer. Si on les aime, c'est un cadeau, c'est un plus. S'ils nous aiment, c'est un plus, mais on est pas là pour ça. Ça m'est arrivé d'avoir des élèves qui me disent « Madame, j'ai l'impression que vous ne m'aimez pas beaucoup » (imite une voix d'élève un peu aiguë et ridicule), et à qui je disais, « mais je ne suis pas là pour vous aimer ».

Alors, c'est choquant, mais au moins, ça a le mérite d'être clair. Et ça, je ne regrette pas, d'avoir été toujours claire.

(Intervention : tensions dans le métier ? Cf. Cattonar « vrai métier » vs « sale boulot » ?)

Pas avec les élèves. C'est parfois plus pénible avec les collègues. Les élèves, il y a des moments plus durs. Mais malgré tout, je ne dirais pas que c'est du « sale boulot ». Ça fait partie d'un moment comme ça... Ce moment, il arrive chez moi fréquemment en deuxième année, où je dois me repositionner en tant que celle qui dirige la barque. Mais c'est normal, je dirais, si tu as un lien plutôt détendu... Je leur dis toujours, « c'est comme sur un bateau, si on fait une croisière, on s'entend bien, on rigole bien le soir, mais s'il y a un coup de vent la journée, quand on navigue, on ne peut pas être dix à donner son avis. Il faut que quelqu'un dirige les opérations. »

C'est lié en grande partie à l'enseignant et aux directives claires de l'enseignant, et de la direction de l'établissement. Si la direction te fait confiance et si, en cas de litige, tu sais que tu es soutenu par la direction, tu peux être beaucoup plus détendu, que si tu as l'impression d'être fliqué.

(Intervention : quid de proverbiale mauvaise réputation de l'allemand en Suisse romande ?)

Non, je crois que je les gens se raccrochent à ça. C'est comme quand ils disent : « oui, bon, c'est de l'allemand ! »... . Moi, tous les oraux que j'ai eu, depuis 25 ans, tous les élèves ont toujours parlé.

Motivation et démotivation

Je me suis sentie démotivée dans des classes de diplôme, les classes de E. Parce que c'est une autre manière de penser. Des fois, je ne savais plus par quel bout leur expliquer certaines choses. Et le fait qu'ils n'aient pas envie de lire, qu'ils ne lisent pas... Alors parfois, ça se passait très bien. Mais les fois où j'étais démotivée, c'était dans ces classes-là. Les matu, ça peut arriver, mais c'est deux mois, et ça s'arrange. Des fois, c'est certains sujets grammaticaux... Quand j'ai l'impression d'être seule à tirer sur la corde, oui, je suis démotivée.

(Intervention : stratégies ?)

À chaque fois, je casse complètement l'activité que j'étais en train de faire. Et je commence à faire du théâtre, chaque fois. Ils doivent créer quelque chose, je leur laisse pas mal de liberté, je leur donne un cadre, ou même le journal télévisé, je fais régulièrement un journal télévisé, où ils travaillent par 4 ou 5, et ils doivent au final avoir 15 minutes de film. Donc il y a tout ce qu'ils préparent en classe, qui est comme sur le plateau télé, où ils présentent le journal, et après, il y a toute la partie qu'ils ont filmée à la maison. Ils doivent aussi y mettre de la publicité, il y a la rubrique sportive, il y a la météo, il y a toujours un reportage en extérieur. Et quand ils commencent à bosser ça chez eux, en extérieur, par exemple, certains ont fait un week-end pour faire une pub, pour des « œufs Kinder », par exemple, tout à coup, ils s'approprient tellement la chose, qu'ils ont du plaisir. Je pense qu'il faut qu'ils s'approprient ce qu'ils font, qu'ils aient envie de jouer. De jouer avec des règles grammaticales, avec un journal télévisé, quand on parle, quand on fait une explication de texte, de jouer. Si a pas cette notion de jeux, je pense que c'est foutu.

Il faut que la frustration de ne pas pouvoir dire les choses diminue au profit d'une liberté acquise par une certaine dextérité, une certaine indépendance linguistique.

(Intervention : Accompagnement de la classe jusqu'au bout dans le canton de Vaud)

C'est absolument nécessaire ! Comme ça les élèves savent toujours où ils en sont et tu peux leur expliquer pourquoi on fait telle chose maintenant pour pouvoir en faire telle autre plus tard. Je peux leur dire, « aujourd'hui, on fait ça parce que dans deux ans, vous serez capables

d'écrire une dissertation littéraire ou un texte argumentatif ; c'est donc important de s'y mettre maintenant. Maintenant, c'est pas trop tard. ».

Evolution de l'enseignement des langues étrangères

C'est beaucoup moins figé, mais il y a deux niveaux de réponse : il y a la qualité des conditions d'enseignement, qui se sont péjorées énormément – quand j'ai commencé, il y avait 16 élève par classe, maintenant ils sont 25. Au niveau de l'attention apportée à chacun, ça a beaucoup baissé. Il y a une régression digne du moyen-âge. Moi, je trouve lamentable qu'on ait pas compris que pour les langues étrangères, il ne faut pas être 25. Ensuite je trouve que les élèves sont plus habitués à parler et à s'exprimer que quand moi, j'étais étudiante par exemple. Et ça, c'est bien. Mais on les a tellement bassiné avec toutes les nouvelles méthodes, en disant que ça devait être ludique, que quand ils sont ici face à un vocabulaire qu'ils doivent apprendre, si c'est pas ludique, ils ne l'apprennent pas. Et ça, je trouve que c'est pas bien. Le travail, la rigueur, ils l'ont perdue.

Didactique actuelle : apprentissage de la grammaire et du vocabulaire intégrés

Je n'y crois pas une seconde ! Cette méthode inductive (on l'a eue en français, mes enfants l'ont eue, où l'élève, par les exemples, par les situations, intègre de lui-même la règle grammaticale qui fait ceci ou cela : pour les élèves qui sont vifs, intelligents, c'est une perte de temps. Ils s'ennuient et tu les perds. Et ça, je trouve que c'est très triste. Il y a des élèves qui ont faim, qui demandent à manger, qui ont envie qu'on travaille, qu'on y aille. Ces élèves s'ennuient et ça ne va pas. Et ceux pour qui la règle doit rentrer par elle-même qui n'entre toujours pas au bout d'un moment, tu finis quand même par leur dire les choses, donc au final, je pense que pour une catégorie d'élèves, c'est très très démotivant. Ça me fait peur. Mais d'un autre côté, c'est bien aussi d'avoir du temps. Mais il faudrait quand même deux ou trois niveaux pour que tout le monde puisse aller à son rythme et avoir à manger. De vouloir faire la même chose dans cet approche-là, je suis sûre qu'on perd de bons éléments.

Manuels

Je ne travaille pas du tout avec ça. J'en ai consultés, j'en ai essayés : ça me limite.

Un jour, j'ai envie de parler d'une chose, j'amène un petit texte, un article de journal, ou même une traduction, mais qui est intéressante ou de la littérature, un conte de Grimm, tout ce qui peut être support pour la langue, faire un résumé etc., tout ce qui peut être propre à une interrogation. Par exemple, après chaque lecture, que ce soit un slogan publicitaire, un poème, un conte de Grimm, une nouvelle ou un extrait de livre, ils doivent formuler une question ouverte. Ce que j'appelle « question ouverte », c'est, « vous devez me faire la démonstration,

qu'en lisant ceci ou cela, cela a éveillé en vous un questionnement ». Ça peut être n'importe quoi, mais on quitte le support écrit pour un questionnement personnel. Puis après, on va discuter sur ce questionnement.

Et concernant les manuels, il y a le toucher, les couleurs, que je n'aime pas. Il y a trop d'informations dans tous les sens : on fait un petit bout de ci, un petit bout de ça... . Finalement, on ne sait pas ce qu'on fait. Non, je suis assez allergique à tout ça. Tout ce qui est méthodologie, non... . Quand j'entends, en file d'allemand, « j'ai trouvé une méthode... ». Non, non.

(Intervention : manuels de grammaire ?)

Je fais toujours acheter aux élèves la grammaire Bunk : *Passage du collège au lycée*. C'est une base. Elle n'est de loin pas complète, mais ce qu'elle explique, elle le fait de façon simple et efficace. Une fois qu'on a abordé la nouvelle grammaire par ce biais-là, je complète avec plein de photocopies qui viennent de gauche et de droite. Donc, je leur dis au départ, ayez un classeur, je vais vous distribuer des documents. Donc pour le passif, je vais prendre dans un bouquin. Pour l'irréalité ou les « Nebensätze » ailleurs.

Rôle de l'institution

Je vois ma fille, qui vient de finir sa matu. Elle a dû lire pas mal de choses désuètes ou arides, donc, c'est plutôt ça qui a tué le désir chez elle : la qualité des lectures et la qualité humaine ou inhumaine des enseignants. Je crois que l'enseignant ... y est pour 80%. Je vois, ma fille, pour tel enseignant, elle aurait déplacé des montagnes, et a pris des montagnes, et que pour tel autre, non. Je crois quand même qu'on joue un rôle fondamental – fondamental (*Anne pèse ses mots*). Et ça, je crois qu'il faut qu'on en ait conscience. C'est une vraie responsabilité. Tant dans ce qu'on dit, dans la façon dont on le dit, dans la générosité. Je crois qu'il faut être généreux. Quand on est avare, il faut pas être enseignant.

(Intervention : Quand on donne beaucoup, on reçoit beaucoup en retour...)

Oui. Et dans l'institution, quelque chose que je changerais, c'est ce saucissonnage de périodes. Une période de français, et hop ! Une période d'allemand, et hop ! Une période de biologie, et hop ! Cela ferait plus sens de faire des blocs. De faire par exemple quatre heures d'allemand sur une matinée ou huit heures d'allemand, mais sur un seul semestre.

Quand je suis à la maison, je me dis pas, tiens, de huit à neuf, je vais faire du repassage, de neuf à dix, je vais faire les sols, de dix à onze... Ça n'a pas de sens.

(Intervention : Cela demanderait une préparation d'un tout autre ordre...)

Oui. Moi, j'aimerais bien, par exemple, faire une fois un week-end avec mes élèves. Même si c'est pas pour aller visiter un musée. Mais juste pour faire de l'allemand, pour faire du théâtre, pour s'amuser, pour faire des jeux de rôle, pour manger ensemble, parler ensemble en allemand. Faire quelque chose qui soit moins artificiel. Je trouve terrifiant, ce côté artificiel. Je trouve terrifiant, les profs d'allemand (désolée si tu le fais), qui arrivent le matin à neuf heure, et « Guten morgen ! » (imitation parodique, un peu ridicule). Ça me rend malade ! Parce qu'après, tu as le prof d'anglais qui arrive, qui dit « Hello everybody ! » et après, tu as le prof d'italien qui dit « Buongiorno a tutti ! », puis les élèves te regardent... au bout d'un moment, t'imagines ce qu'ils pensent ?

(Intervention : Comment devrait-on les saluer?)

Moi, je dis « Bonjour tout le monde ! ». Mais pas directement, avec « Guten Morgen » Après, je peux donner le cours en allemand, aucun problème avec ça.

(Intervention : N'est-ce pas logique, en particulier pour les enseignants germanophones, de saluer les élèves en allemand ?)

J'essaie de marquer le moins possible que bon, les maths, c'est fini, maintenant, c'est de l'allemand. Tu vois ?

(Intervention : oui, éviter les tranches...)

En revanche, quand on est dans le cours, il faut qu'ils parlent en allemand. Mais j'aime pas le côté (*donne des petits coups sur la table*), j'entre en classe, je suis la prof d'allemand.

J'entre en classe : je suis avant tout un être humain, avant d'être une prof.

Pierre (29 ans)**Francophone d'origine suisse romande, 4 ans d'expérience****Scolarité à Genève****Langues : français, allemand, anglais****Entretien mené en juin 2017 sur le site du gymnase****Rapport à la langue**

C'est quelque chose qui a changé à travers le temps, et qui est dépendant de l'histoire personnelle que j'ai avec cette langue. En tout cas, on ne peut pas parler de passion. Je n'ai pas une passion pour la langue ou la matière. J'ai une passion pour la littérature, qu'elle soit allemande ou autre. Mais quand je dis que c'est dépendant de mon histoire, c'est que je n'étais pas forcément très bon en allemand à la fin de l'école obligatoire. Je l'ai été un temps, puis après plus. C'est, je pense dû à un changement d'enseignant. J'avais plus du tout envie. Puis après, j'avais décidé de partir en bilingue, parce que je me disais que cela valait la peine d'apprendre la langue, mais c'était sans passion, mais j'avais assez envie de la parler. Puis après, je suis revenu, et j'étais capable de la parler, pas forcément très bien, mais voilà, j'avais des bonnes notes au gymnase, puis j'avais un peu l'idée dans le fond, d'enseigner ; et j'étais persuadé que je voulais faire histoire, qui est ma première branche, et l'allemand me semblait une autre possibilité, parce que j'avais des bonnes notes, et que je m'étais dit que pour commencer à l'université, j'avais peut-être un niveau comparable, et j'avais assez envie de faire de la littérature. Je n'étais pas près à faire ça en français, parce que j'ai découvert cette passion sur le tard, et je ne me voyais pas attaquer directement les choses, alors que j'avais une très mauvaise orthographe, et pas forcément une très bonne expression en français. Je me suis un peu lancé, pas par dépit, pas par second choix non plus, mais par passion dans la chose. Pas par passion de la littérature spécifiquement allemande non plus. Donc pas de « Leidenschaft » pour la branche que j'enseigne, mais après, pour moi, toute culture m'intéresse ; il se trouve que je connais mieux la culture allemande, parce que je l'ai étudiée et parce que je m'y suis intéressée, mais comme j'aurais pu m'intéresser à une autre langue et à une autre culture. Je pense que l'allemand m'intéressent plus au niveau de l'importance que ça a dans notre pays. Et après, il y a aussi que c'est une langue qui n'est pas facile à enseigner, et que j'ai trouvé que l'enseignement que j'avais reçu pas satisfaisant, pour moi et pour aussi beaucoup de mes camarades, et j'avais envie un peu d'y remédier. C'est un défi que j'avais assez envie de me mettre, parce que d'un côté, j'ai choisi de faire littérature en allemand en me disant que c'est un peu plus facile, mais d'un autre côté, ce n'est clairement pas plus facile. J'avais un peu peur d'y aller en français, mais c'était pas plus facile de faire ça en langue étrangère, c'est évident. Et j'aime quand même bien faire un peu face à l'adversité, et ce qui m'a motivé à enseigner cette branche, c'est le fait que c'est une tâche que je

considère clairement comme ardue. Il y a beaucoup de choses à faire : il faut changer, il faut évoluer dans l'enseignement.

Et puis maintenant, c'est quand même devenu une partie de ma culture personnelle. Pour moi, il ne s'agit plus d'une culture étrangère. Elle fait partie de moi, non seulement parce que je suis depuis dix ans avec un Allemand, que j'ai une belle-famille avec laquelle j'ai passé maintenant pas mal de temps, donc j'ai des éléments culturels familiaux, en fait, si on veut bien. C'est devenu une partie de ma biographie, une partie de moi, de mes habitudes, de mes références. Je regarde la *Tagesschau*, je regarde aussi *Tatort*, voilà : c'est ma culture quotidienne.

Curriculum d'élève

Je pense qu'il y a deux choses qui m'ont marquées positivement dans l'enseignement que j'ai reçu. C'est une certaine attitude positive des enseignants, c'est-à-dire des enseignants communicatifs, chaleureux. C'est quelque chose qui pour moi est important. Des enseignants avec lesquels on se sent à l'aise, où on a envie de participer, et ça c'est clair que c'est quelque chose que j'essaie d'établir avec mes classes. Je pense qu'il faut que j'évite des situations de conflit ou qu'ils puissent avoir peur de moi, et de ne pas être trop sec dans la matière. Et une autre chose qui m'a marquée, c'est, au début du gymnase, une enseignante qui nous a dit : « On va tout reprendre depuis zéro. ». C'est la possibilité d'une deuxième chance. C'est quelque chose que j'ai beaucoup apprécié et qui m'a aidé. Le fait d'avoir repris « accusatif », « datif », tout ça... et c'est donc quelque chose que, clairement, je dis à mes élèves quand je les ai au début du gymnase. « On reprend tout à zéro et puis voilà. On peut tout refaire. On va vite, mais on peut tout revoir, si vous voulez. ». C'est quelque chose qui me paraît très important, car même si les élèves ont le choix entre allemand et italien, ils choisissent souvent l'allemand, parce qu'ils n'ont pas le choix, en fait, soyons clair, pragmatisme oblige. Certains choisissent allemand, alors qu'ils avaient 3 de moyenne au collège. Ce qui n'est pas très logique comme choix, pas très lié à leurs capacités ou envies, mais il y a un certain dogmatisme, qu'ils ont l'impression de devoir suivre. Il y a certaines « règles ». Dans ce genre de situation, devoir traîner sur trois ans des personnes qui arrivent et qui ne vont jamais dépasser la note de 3, moi, ça ne m'intéresse pas en tant qu'enseignant, et je trouve ça triste. Je trouve donc important de donner cette deuxième chance.

(Intervention : empathie avec les élèves, souvenir vivant du propre vécu d'élève)

Je pense que je suis une personnalité très empathique. C'est une capacité que j'ai, qui va au-delà de mon histoire personnelle, qui est alimentée par ce que mes amis, mon entourage a vécu.

Ce qui m'a marqué d'un point de vue négatif, c'est le côté très froid que j'ai pu avoir de la part de certains enseignants, et en particulier un enseignant que j'ai eu deux ans, et où à aucun moment, je n'ai eu envie de suivre ses cours. Ça ne m'intéressait *pas*. Et puis, il y a toute la question de l'enseignement de la littérature qui est importante au gymnase, et comment on doit le faire. Ça ne me semble pas forcément très clair, parce que je suis au début. Mais aussi parce que la manière dont j'ai eu ça au gymnase ne m'a pas entièrement convaincu. Même si ce n'était pas du tout catastrophique. Et puis c'est quelque chose qu'on ne nous a pas appris à la HEP. Ce n'est parfois pas très clair jusqu'où on doit pousser les élèves. Mais pour moi, c'est de plus en plus clair qu'il faut y aller assez fortement, parce qu'on est pas une école de langue, mais une école où le contenu a une certaine importance. À la matu, la langue va compter pour une moitié et l'autre moitié, ce sera ce qu'ils diront. Il faut donc développer ces capacités, qui sont également développées dans d'autres branches, qui me semblent fondamentales dans l'enseignement gymnasial et dans l'obtention d'une maturité. Il faut leur donner les moyens de savoir utiliser leur esprit pour réfléchir. Ça me semble être un des premiers objectifs. Un objectif qui me paraît tout aussi important que le développement de leurs capacités linguistiques.

Représentations du métier et exercice du métier

C'est à la base. Concernant les conflits entre ma représentation du métier avant d'être enseignant et maintenant, j'arrive avec un grand désir de changer la manière dont les choses sont faites, de ce que j'ai vécu. Je teste pas mal de choses. Il peut y avoir conflit entre ce que j'ai envie de faire et ce que je ne peux pas faire.

Mais les conflits, c'est surtout des questions de gestion de classe. Où voilà, j'aime bien fonctionner sur un rapport de confiance. « Vous êtes là pour apprendre. Je suis là pour enseigner. Chacun fait son job, et puis ça marche ». Il n'y a aucune sournoiserie, il n'y a pas des élèves « qui cherchent à ... etc etc », et en fait, ce serait super que cela fonctionne comme ça, mais il se trouve qu'ils ont dix ou quinze ans d'école derrière eux, ils ont une sacrée expérience que nous, on a pas en commençant, et que chaque chose qui va dans le sens de leur laisser plus de liberté, est souvent prise comme une faiblesse – faiblesse n'est pas forcément le mot – mais pris comme quelque chose dont ils vont pouvoir profiter, comme une faille de l'enseignant, alors qu'au contraire, pour moi il ne s'agit pas d'une faille, mais de quelque chose qui peut permettre que les choses se passent mieux, mais les élèves ne sont en fait pas capables de participer à ce jeu-là, ne sont pas capables de rentrer dans ce rôle réellement, car ils sont dans un autre rôle vis-à-vis des enseignants, et ce rôle-là de l'élève, c'est quelque chose que je n'aime pas et dont je ne me rappelait plus ! Ça c'est certain. Je ne me rappelait plus que c'était comme ça, que j'étais moi-même comme ça. Ce rapport conflictuel, et comment gérer ce rapport conflictuel, je voulais en être exempt. Je me rends compte que je ne peux pas faire confiance aux élèves et que je ne peux pas trop accepter les difficultés qu'ils

peuvent avoir, parce que sinon, ça perturbe totalement mon enseignement. Ils demandent s'ils peuvent rattraper des exposés, ça devient un bordel, et honnêtement, ça l'a été à plusieurs reprises cette année, et je sais que l'année prochaine, je vais devoir faire ça différemment pour l'organisation de mes classes, et pour ma santé mentale, parce qu'on a trop de choses à gérer si on a 5 classes, et que dans les 5 classes, il y a des exposés à rattraper. Maintenant, si c'est pas là, c'est 1, et on ne discute plus. Ça m'énerve parce que pour moi, c'est du potentiel gâché, et c'est quelque chose qui foncièrement me répugne, mais où je me rends compte que vu comment l'école fonctionne, j'y suis obligé, mais ça va foncièrement contre ce que j'aurais souhaité. Parce que je ne connaissais pas le fonctionnement de l'école. Quand j'étais élève, j'étais un élève participatif, qui prenait du plaisir aux cours, mais j'étais aussi un élève foncièrement dérangeant dès que quelque chose ne me plaisait pas, où qu'un prof ne me plaisait pas... et c'est des choses... quand je suis arrivé à la HEP, premier cours ISO, on arrive dans cet aula : il n'y a pas de table pour écrire. On est censé prendre des notes. Ça m'a énervé. Alors j'ai enlevé mes chaussures et j'ai posé mes pieds sur la chaise de devant. Pendant 45 minutes j'étais comme ça. Et après, tout à coup, je me suis rendu compte d'un coup de l'idiotie de mon comportement totalement enfantin, revanchard, que je n'avais pas du tout connu à l'université pendant 5 ou 6 ans, et tout d'un coup, et je me comporte comme les élèves que j'aimerais que le comportement soit différent avant de commencer à enseigner, et j'ai ce comportement intégré dans ma personnalité d'élève, en tant qu'élève ou étudiant. Mais à la HEP, on est très élève quand même.

Sinon, par rapport à ce que je voudrais faire et ne peux pas faire, c'est par rapport à l'enseignement du vocabulaire, qui pour moi est un tue l'amour de ma branche, qui, pour parler vulgairement, nique tout les efforts que je peux faire à côté... Dont je trouve le résultat pas bon, je trouve qu'il ne reste pas assez de mots par rapport à la quantité qu'ils en apprennent, que c'est énormément de boulot pour eux pour « voilà »... On m'a imposé la même chose au gymnase, et pas grand chose n'est rentré.

(Intervention : impossibilité d'activer le vocabulaire appris)

Oui, et cela me dégoûte pas mal. Dans l'enseignement, on a pas assez d'heures pour à la fois améliorer les compétences linguistiques et faire de la littérature à côté, au niveau gymnasial.

Rôle de l'allemand dans le décalage entre les représentations du métier et son exercice

Clairement ! Il y a des parties de l'enseignement qui sont un peu traumatisantes pour les élèves. Ces vocs ! Tu te rappelleras toujours de certains de certains tests de voc que tu as eu ! Du bouquin ! Tu ne vas pas oublier ton bouquin ... peut-être qu'on ne l'a pas toujours en tête, mais dès qu'on y repense, on voit les mots, on voit l'écriture, c'est quelque chose qui nous marque assez négativement.

Et, d'autre part, on se retrouve quand même dans des classes en majorité hostiles à l'apprentissage de l'allemand, à la branche. Il ne faut pas se mentir, car dans une classe de 20, il en y en a peut-être 3 ou 4, qui ont vraiment envie, mais il y en a plein pour lesquels c'est secondaire, et un bon tiers qui ne préféreraient ne pas avoir ces cours du tout.

Motivation et stratégies face à la démotivation

Il m'est arrivé de me sentir démotivé. Mes démotivations sont dues au fait que mes élèves ne bossent pas ou ne s'intéressent pas assez... et mes motivations sont de trouver des moyens pour faire en sorte que. J'ai eu des petits moments, où on se demande un peu à quoi on sert, mais c'est des moments qui passent assez vite. Pour les élèves de E, c'est assez flagrant que c'est dur de les faire travailler et qu'il faut trouver beaucoup de stratégies. Mais pour les élèves de M, ils aiment beaucoup « ne pas lire les livres » quand même, alors pour faire des cours de littérature, c'est un peu compliqué. Et là, c'est difficile de fonctionner par motivation, il ne faut pas se mentir, tu n'auras jamais l'intégralité de la classe... . Il faut développer d'autres stratégies qui sont dégueulasses, que je déteste, qui sont des contrôles de lecture, de choses comme ça, qui permettent d'avoir le fond, pour pouvoir donner des cours qui servent à quelque chose, parce que s'ils ne lisent pas, ils n'ont pas accès à ton cours. C'est toujours ça, le problème. De les intéresser à quelque chose, où ils n'ont pas accès parce qu'ils n'ont pas lu, c'est compliqué. Tu crées donc des stratégies pour que même ceux qui n'ont pas lu sachent de quoi ça parle, etc., pour que les élèves échangent, pour quand même donner ton cours et que ce soit intéressant pour tout le monde. Mais c'est assez démotivant quand tu te retrouve devant une classe qui n'a pas lu, ou 3 personnes ont lu... . Ça m'est déjà arrivé de ne pas faire le cours, par exemple de laisser les élèves lire pendant une demi-heure en silence. Je suis assis à mon bureau et je les fais lire en silence. Dans le sens d'une démotivation : refus de donner mon cours. C'est allé jusque là. Et je pense que ça arrivera de nouveau, si je n'arrive pas à créer de cadre pour que la situation ne se présente pas. Alors j'espère ... J'ai des idées que j'ai essayées cette année, que je vais améliorer pour l'année prochaine. J'espère que le cadre va se trouver et se placer petit à petit.

(Intervention : rôle de l'envie de capter l'intérêt des élèves malgré tout)

Pour revenir à ce que je disais au début, c'est aussi ce désir-là qui est la motivation de mon choix de branche. C'est clairement quelque chose qui me motive et une envie réelle que j'ai. Et maintenant que j'ai des élèves qui ont fini, il y a des mots qui passent... Ça ne marche pas pour tout le monde, mais après, il y a quand des gens qui viennent vers toi, qui te remercient, en particulier le soir, c'est assez chouette. Aux cours du soir, j'ai eu droit à des trucs : « Vous êtes vraiment le seul prof qui m'ait donnée envie d'apprendre l'allemand, ce genre de truc ;

c'est des choses aussi touchantes et c'est vrai que c'est ce dont j'ai aussi envie, mais il faut être conscient que n'est pas en aidant les gens à atteindre un niveau B1 que tu les aides à communiquer en allemand dans la vie vraiment. Non, c'est ridicule. Tu peux leur donner un intérêt pour la langue et la culture, et puis voilà. Ce qui va compter avec un niveau B1, c'est qu'ils aient suffisamment envie d'apprendre cette langue, pour qu'ils voient l'intérêt d'aller faire un séjour linguistique. C'est quelques choses qui n'existaient pas autrefois, qui maintenant est très fréquent et fait clairement partie de ma manière de concevoir les choses, parce que j'ai beaucoup d'amis qui étaient vraiment nuls en allemand et qui ont fait des séjours linguistiques par la suite, même s'ils étaient nuls et qu'ils n'aimaient pas la langue. Faire des séjours linguistiques, c'est quelque chose d'assez courant maintenant, il en faut pour aller à la HEP, il en faut pour d'autres études aussi ; et personnellement, je parie assez sur le séjour linguistique. Et je n'ai pas de problème à dire à mes élèves qu'ils ne vont pas savoir parler juste avec mon cours. Je dis à mes élèves, « si vous voulez vraiment vous débrouillez dans cette langue, il faut faire un séjour linguistique ». J'ose même dire aux élèves, que sans séjour linguistique, ils ne vont pas apprendre l'essentiel dans mon cours. Il faut une immersion. Ils sont pourtant capables de faire pas mal de progrès dans nos cours, j'ai été impressionné parce que beaucoup ont fait, franchement, on sert à quelque chose, mais je pense que ça fait partie de notre travail de les encourager à partir et à faire des séjours linguistiques.

Nouveau paradigme didactique

Je relève beaucoup d'aspects positifs et beaucoup d'aspects négatifs. Ma collègue Marlene disait à juste titre que quand c'était « task-based », les élèves ont tendance à perdre le fil de ce qu'on est en train d'apprendre. Pour les élèves, ce n'est pas clair, ce qu'ils apprennent. C'est une réalité qu'il ne faut pas perdre de vue. À mon avis, par rapport à ça, on ne peut pas faire uniquement de l'entraînement de compétences, parce que les élèves n'ont pas l'impression de progresser, même s'ils progressent. Je pense donc qu'il faut mélanger (les types d'enseignement). Je trouve très bien, ces histoires de « vor », « nach » - par exemple avec des vidéos qu'on montre. Oui, ça a beaucoup de sens, mais quand tu fais ça avec des matu, franchement, ils trouvent ça pénible. Peut-être pas en première, mais après, ça les saoule ! Ça prend beaucoup de temps, alors que la majorité des élèves peuvent y aller directement. C'est différent selon les niveaux. Voilà, en gros, dans les classe de matu, 70% des élèves n'ont pas besoin de toi. Ils pourraient ouvrir un livre et apprendre la langue. Au début de l'année avec les 2^{ème} années, je suis arrivé avec Max, on avait préparé un super cours sur les Jeux Olympiques, sur des thèmes, tout ça très HEP. Mes élèves se sont ennuyés. On a fait deux semaines et demi là-dessus, mais c'est vraiment quelque chose qui leur a déplu.

(Intervention : parce que ça allait trop lentement pour eux ?)

C'était thématiquement trop semblable, c'était pas assez intelligent aussi, pas assez de contenu de réflexion, du contenu de connaissances, mais pas assez de contenu de réflexion. Peut-être parce que chaque chose que tu fais, tu la fais dans le but d'entraîner la langue, donc c'est à la fois trop structuré, et que je suis au contraire quelqu'un qui fonctionne bien dans l'improvisation. Je suis moins capable de gérer le temps que prennent les choses, puis couper au bon moment... . Sinon, je trouve super de faire travailler les élèves en groupe, c'est quelque chose que les élèves aiment beaucoup (il ne faut pas faire que ça, mais c'est quelque chose qui fonctionne bien). Et de réaliser un projet, c'est extrêmement motivant pour eux. Donc c'est vraiment bien et je pense qu'il en faut, mais ne pas faire que ça, et après, c'est à chacun de trouver quelque chose qui lui corresponde en tant qu'enseignant. Et puis, dans l'approche « handlungsorientiert », tu utilises vraiment les moyens langagiers et ils entraînent vraiment leurs compétences. Et en 45 minutes, tu peux entraîner quatre compétences différentes, ce que tu n'arrives pas à atteindre dans un enseignement classique. Après les élèves n'aiment pas tout le temps parler, n'aiment pas toujours être actifs. Et il y a des jours où ça peut fonctionner, des jours où vraiment, « ça veut pas », et des moments dans la journée où..., aussi. Il faut y être attentif. Et il ne faut surtout pas oublier, et c'est surtout ça le problème, et c'est vite arrivé, c'est qu'on a pas forcément à faire à des élèves qui « veulent ». Oui, et avec Marlène, on est en train de regarder des méthodes, et on hésite à prendre une méthode très « comme ça » (nouveau paradigme didactique) : Je trouve la méthode très bien, mais je n'ai aucune idée, si ça va marcher. Je ne connais pas la classe, je ne connais pas élèves que j'aurai l'année prochaine. Si dans ma classe de E, ils ont décidé qu'ils étaient nuls en allemand, si trois élèves pensent que ça va et que les autres pensent qu'ils sont nuls, alors pour les faire parler les uns avec les autres, au milieu d'un cours, pendant deux minutes en allemand, et bien, il faut y aller hein ! Et ils ne vont pas avoir envie tous les jours... . Et il y en a qui n'ont rien envie de faire tout court. C'est des choses qui sont super (l'approche actancielle), mais un tel a passé une sale journée, un tel à des problèmes à la maison, un autre avec sa copine, ou il y a des problèmes avec des amis. Et à ce moment-là, il n'a pas envie de mener son projet et d'aller parler devant la classe, et d'entraîner son allemand. Et il n'y en a pas qu'un qui a eu des problèmes avec ses parents le matin : attention, ce sont des ados ! Les problèmes avec les parents, avec les amis, les situations extrêmement difficiles. En E, tu as énormément de personnes qui ont des troubles de l'attention, qui ne sont pas forcément diagnostiqués, de dyslexie, etc. Voilà, des personnes qui ont une intelligence qui est assez forte, mais qui n'ont jamais réussi scolairement, comme les élèves de matu parce qu'ils n'avaient pas forcément tout en main pour, que là-dedans (montre son crâne), ça fonctionne bien, mais que voilà... Il y a des élèves qui n'ont jamais fait un devoir de leur vie... qui n'ont appris de voc depuis qu'ils font de l'allemand... ou du moins depuis trois ou quatre ans ; c'est des réalités... . Donc, ce qui fonctionne ou ne fonctionne pas, tu ne peux pas le savoir à l'avance. Il faut tester pour voir comment « ils prennent », et ce sera différent d'une classe à l'autre... .

Faire de l'enseignement basé sur les tâches, s'il n'y a aucun désir de réaliser des tâches, ça ne fonctionne pas. Après il faut des tâches motivantes. Mais qu'est-ce que c'est des tâches motivantes ? Créer des slogans pour, je ne sais pas... une « Umweltorganisation » par exemple, ça peut être sympa pour certains, mais les autres, qu'est-ce qu'ils en ont à faire... . Et ils n'ont pas les moyens langagiers pour..., donc oui, tu les fais avant, tu les vois avant pas mal. Mais ça demande du suivi de leur part avant, qu'ils aient de l'attention avant, qu'ils aient envie de faire le truc, mais certains sont venus à l'école ce jour-là en ayant qu'une seule envie : c'est d'attendre que l'école soit finie pour aller fumer un joint. Non mais... (je n'exagère pas), c'est ça, la réalité.

Les élèves ne sont pas forcément avides de savoir, d'apprendre, comme ça semble parfois présumé à la HEP.

Manuels

J'hésite à prendre *Perspektiven*, qui est beaucoup utilisé à Genève dans les collèges, notamment à Emilie-Gourd, où j'avais beaucoup enseigné avec ce manuel, que je trouve bien aussi, parce qu'il y a un dvd, qui te permet de mettre les images en grand, de lancer directement la piste audio, de surligner les textes, ce genre de choses, qui permet d'avoir un enseignement assez dynamique, permet d'avoir un enseignement moderne. Donc, ce n'est pas seulement la méthode, mais ce sont des supports à disposition que je trouve intéressants, pour avoir un enseignement attractif. Après, dans le manuel, il faut sélectionner, choisir... C'est peut-être ce que je vais prendre l'année prochaine. Sinon, il y a *team deutsch* que j'aime assez.

Rôle de l'institution

L'institutionnalisation du savoir peut-elle constituer une entrave au désir d'apprendre ? Ça dépend des élèves. Il y en a qui ont besoin de cette institution et qui ne supportent pas que les choses puissent être en dehors, et il y a des élèves, qui considèrent qu'ils ne font pas partie de ce monde institutionnel. C'est le cas de certains élèves en matu, et de beaucoup d'élèves dans les autres regroupements, notamment les E, qui ne se sentent pas faire partie du monde, et qui peuvent tout à fait imaginer vivre de l'aide sociale, parce que c'est le cas de leurs parents et de leurs grands-parents, ou ne pas trouver de trouver de travail... et une certaine jalousie vis-à-vis de gens qui vivent mieux qu'eux, qui n'est pas vraiment une jalousie, mais qui crée un décalage entre moi, en tant que personne qui n'ai jamais vraiment réussi à l'école et une institution. Donc pour ces élèves, le fait que ce soit institutionnalisé pose problème, parce que c'est quelque chose à quoi ils ne se sentent pas avoir droit accès, ou ne pas faire partie, simplement. J'ai peut-être eu une classe particulièrement difficile cette année, mais il y a des

personnes qui n'arrivent pas, en français déjà, à avoir un langage adapté à l'institution, qui ne maîtrisent pas la langue commune, que tu utilises dans une institution, c'est-à-dire sans gros mots, sans verlan, sans mots de la rue... qui n'arrivent pas à faire cette séparation. Quand ils te disent, « vous avez les nerfs », ils ont l'impression d'avoir fait beaucoup d'efforts. Un élève, dans un questionnaire que j'ai distribué, a répondu à la question « Que souhaitez-vous pour l'année prochaine ? » : « Parler mieux ». Le langage est un bon signe pour voir comment quelqu'un se sent par rapport à l'institution. Si ce lien n'est pas, c'est difficile de transmettre. Il y a deux moyens : essayer d'intégrer la personne dans l'institution ou toi, en tant qu'enseignant, de sortir de ce côté institutionnel, pour le ramener ou pour pouvoir transmettre, c'est-à-dire couper la distance, changer la configuration de la classe, faire des activités pas traditionnelles, peut-être justement « task-based » aussi, casser la frontière qu'il y a entre toi et lui, réussir à établir un rapport de confiance, et pour cela, tu es obligé de te livrer un peu plus que tu ne le ferais autrement. D'avoir un vrai contact social, avant d'avoir un rapport institutionnel. Là oui, pour ces personnes, l'institution peut être quelque chose qui bloque énormément les apprentissages.

Mara (39 ans)**Francophone d'origine espagnole née en Suisse romande, 15 ans d'expérience****Scolarité dans le canton du Jura****Langues : bilingue français-espagnol, allemand, anglais, latin****Entretien effectué en juin 2017 sur le site du gymnase, dans le canton de Vaud****Rapport à la langue**

J'ai une relation, je pense, assez sentimentale à l'allemand, parce que mon copain, avec qui je suis depuis 17 ans, est allemand, que j'ai vécu à Berlin pendant deux ans, que je suis tombée amoureuse de la ville, et puis de mon copain aussi, et donc de la langue, mais c'est vrai que c'est une langue que j'aimais déjà bien avant, je n'arrive pas trop à expliquer pourquoi. J'ai eu, dès assez jeune, des contacts avec l'Allemagne à travers des échanges à l'école, et puis à travers un de mes premiers petits copains, Allemand, que j'avais rencontré en Espagne à l'âge de 12-13 ans, avec qui on correspondait, on s'écrivait des lettres, moi en allemand, donc voilà... Il y a eu un départ assez sentimental, je dirais. Sinon, c'est une langue que j'ai apprise à l'école, et moi, j'aime bien assez tout ce qui est un peu « tac-tac ! », donc ça m'a plu (rires). Toute la grammaire, tout ça... tous ces mots compliqués à apprendre, j'ai trouvé super ! J'ai vite croché, vite aimé l'allemand.

Maintenant, c'est devenu la langue familiale, on parle allemand à la maison. Moi, avec les enfants, je parle espagnol, mais avec mon copain, on parle allemand ; lui parle allemand avec les enfants, donc, c'est vraiment un peu comme ma deuxième langue. C'est vraiment devenu une partie de ma biographie. Ça fait 17 ans que je suis avec mon copain, que je parle tous les jours allemand. On a des contacts réguliers avec sa famille en Allemagne, à Mannheim. J'ai rencontré mon copain à Berlin parce qu'il y était étudiant et ça a été le coup de foudre. Alors que je ne connaissais pas ce pays en tant qu'enfant, je n'y étais jamais allée, sauf à *Europa Park* !

Quand j'ai décidé de faire des études d'allemand, je savais qu'il fallait que je parte six mois en tout cas, où aller ? J'hésitais entre Bonn et Berlin, parce qu'on a un partenariat à l'université de Neuchâtel avec Bonn... et puis tout le monde disait « Berlin, faut aller là-bas », mais j'avais un peu peur de la grande ville. Et puis, je me suis dit, allons-y ! Et ça a été le coup de foudre.

(Intervention : C'est une grande ville constituée de nombreux petits « Kiez » - quartiers berlinois)

Exactement : on ne se sent pas perdu et c'est pas stressant. J'étais allée avant à Londres, comme jeune fille au pair, et c'est une ville où ça bouillonne, alors que Berlin, c'est comme plein de petites villes.

Au début, j'étais en Cité universitaire à Schlachtensee, vers Wannsee, les trois premiers mois, et ensuite j'ai trouvé une WG à Nollendorfplatz, Schöneberg, dans l'ancien Berlin-Ouest.

Choix professionnel

Je n'ai pas pris la décision de devenir prof, pour moi c'était clair que j'allais être prof. Déjà au collège, je me souviens, on avait une semaine de stage, on devait aller voir un métier qui nous intéressait, et je ne sais pas si c'est par manque de connaissance des métiers (*pires*), je me suis dit, je vais aller à l'école. Donc j'ai suivi, dans mon école, ma prof d'allemand et une autre prof, de français je crois, je ne me souviens plus. Et je me suis dit, en fait, j'aime bien ! J'aime bien ça ! Je crois que c'est le fait d'être en contact avec du monde, le côté social, que j'aimais bien, le fait d'expliquer les choses, et puis l'allemand, après, ça c'est un peu imposé à moi, parce que j'étais plutôt bonne en allemand, en langues... Je n'étais pas forcément mauvaise en math, mais c'était pas mon truc. J'étais bonne, parce que je bossais pas mal, tandis que l'allemand, je travaillais, mais je trouvais assez facile. Quand j'ai eu mon bac et que j'ai dû m'inscrire à l'uni, pour moi, c'était clair que ce seraient les langues. Et l'allemand, c'était une évidence.

(Intervention : les débouchés ont-ils joué un rôle ?)

Pas tant que ça. C'est clair que je savais déjà que les profs d'allemand étaient recherchés, mais ce n'a pas été la raison de mon choix. C'était clair que je voulais enseigner les langues. J'ai hésité avec anglais et espagnol comme deuxième discipline. Je me suis dit, l'espagnol, je le sais – pas la littérature ou la culture, mais la langue, et j'ai choisi d'approfondir l'anglais, parce que je le parlais moins bien que l'espagnol. Mais ce n'était pas vraiment en pensant à plus tard. Pas du tout.

Curriculum d'élève d'allemand

Ma prof du gymnase m'a beaucoup marquée. C'était quelqu'un de strict, très strict, mais sympa, très exigeante. Alors c'est vrai que c'était un cours à l'ancienne, je dirais, avec beaucoup de traductions etc. Il n'y avait pas tout ce cadre européen, ce « task-based »... Mais j'aimais ça, j'aimais bien la grammaire, j'aimais bien apprendre mon voc, et la littérature, c'était un sacré niveau ! Quand j'y repense aujourd'hui, je me dit, ouh, que ce ne serait plus possible avec nos élèves Voilà. J'ai bien aimé son exigence. Elle était rigoureuse. Les livres qu'on faisait étaient intéressants. Du coup, je me dis que... je crois qu'on a pas regardé un seul film, si je me souviens bien. On a pas écouté de chansons non plus... C'était très classique, mais j'ai aimé le personnage et la rigueur.

(Intervention : influence sur le propre enseignement ?)

Je ne suis pas sûre que cela m'influence. Peut-être. Je sais que j'ai beaucoup apprécié cette prof, et que je me suis dit, que j'aimerais bien aussi devenir prof d'allemand ; ça a joué un rôle, réellement. Mais plus en tant que prof qu'en tant que personne, parce que j'ai appris à la connaître plus tard, et ce n'était plus tout à fait la même chose (rires). Mais ça m'a un peu influencée dans ma façon d'enseigner, parce que je veux que les choses soient bien faites, après je pense que le caractère de la personne, c'est ce qui prédomine (dans le propre enseignement). C'est ce qui influence le plus la façon d'enseigner.

Représentation du métier vs réalité du terrain

Tout ce qui est corrections, je n'avais aucune représentation. Surtout que quand j'étais à l'école, on nous faisait écrire des petits textes, mais vraiment, que de temps en temps. La réalité, ici, où il faut faire des « Schreiben », qui prennent des week-end à corriger (rires), c'est une tout autre réalité. Ensuite, je suis confrontée, quand j'étais à la HEP, c'était nouveau, à cette tendance communicative, les quatre compétences etc., que j'avais jamais eue à l'école, donc c'était drôle, mais j'ai trouvé ça positif, donc ça, c'était bien. Et quand même, quelque chose que j'ai découvert par rapport à l'attitude des élèves, c'est la non-motivation, car moi-même j'étais quelqu'un de motivé, qui aimait faire ses devoirs, qui aimait apprendre, etc. Et oublier des affaires, ce genre de choses, quand on a été « bon élève », entre guillemets, c'est une petite giflette qu'on se ramasse (rires), quand on voit que la majorité des élèves ne font pas leurs devoirs, oublient leurs affaires... . La démotivation, oui (ça m'a étonnée).

(Intervention : Souvent d'ex-« bons élèves » deviennent profs.)

Après, je peux très bien comprendre que des élèves n'aiment pas l'allemand et du coup, ne fassent pas leurs devoirs. C'est difficile.

Difficulté particulière de l'allemand

Oui, je pense que l'allemand hérite d'une mauvaise réputation, qui vient des parents, des grands-parents, etc. qui remonte donc à loin. Mauvaise réputation qui est liée à son histoire aussi. Le 20^{ème} siècle, pas terrible pour l'Allemagne... (rires). Donc, je pense que c'est une langue qui a un lourd bagage à porter. Il y a beaucoup d'élèves qui s'arrêtent là, qui arrivent avec des préjugés, qui n'arrivent pas à dépasser ces préjugés, et malheureusement, vu le faible pro rata de réussite en allemand, et bien c'est difficile déjà. C'est pas comme l'anglais, où on arrive vite à comprendre des textes, où on arrive vite à se débrouiller à peu près. Et il y a cette difficulté de la langue qui nous prend beaucoup d'élèves.

Place de l'enseignement de l'allemand en Suisse

Pour moi, c'est super important. Ça reste très important de l'enseigner en Suisse romande comme langue étrangère. Je trouve que les élèves devraient faire de l'allemand jusqu'au gymnase. Et c'est vrai que j'ai un peu de mal à comprendre les élèves qui choisissent l'italien au gymnase, parce que je me dis que, vivant en Suisse, et même en Europe, je dirais, je trouve assez aberrant qu'on prenne italien plutôt qu'allemand.

(Intervention : N'est-il pas plutôt aberrant qu'on ne puisse pas prendre les deux ? À Genève, par exemple, c'est possible).

En effet. Mais en tant que francophone, à moins d'avoir un plan de carrière avec l'italien, on peut apprendre cette langue de toute façon, en dehors de l'école.

Donc, je pense qu'il faut vraiment que l'allemand continue d'être enseigné. Et ensuite, il reste ce souci qu'on a en Suisse, et même moi, quand je vais en Suisse allemande, je suis là, oh oh (rires), je ne m'en sors pas très bien avec mon allemand. Je ne comprends pas tout à fait ce qu'ils me disent. Voilà, ça a peut-être un côté un peu artificiel de ce point de vue, je trouve, pour la Suisse.

(Intervention : Pour communiquer, les Suisses allemands parlent quand même tous le Hochdeutsch)

Oui, mais pas forcément volontiers. Je me suis déjà retrouvée dans des situations, en étant à Zurich, ou j'ai habité plusieurs années, où on parlait plus volontiers en français qu'en Hochdeutsch.

(Intervention : Où alors, il faudrait parler allemand avec un fort accent français...- rires)

Stratégies face la démotivation

Ça m'arrive d'être démotivée pour deux raisons principales : toutes les affaires oubliées, les devoirs non faits, les élèves où on est toujours contraints de ramer, de trouver des stratégies pour qu'on puisse quand même travailler... Je trouve que c'est assez pénible, parce que c'est systématique, à chaque leçon. Et puis, c'est de voir aussi – cela m'affecte surtout en troisième année – quand je vois ce qu'ils écrivent des fois à l'examen, où au niveau de la langue, je me dit, mais c'est comme si on avait rien fait pendant trois ans. Mais vraiment, la grammaire... il n'y a rien qui est resté ... c'est horrible (rires). Je trouve que c'est très différent ce qu'ils arrivent à produire dans un test ciblé sur un sujet, et puis, on fait écrire un texte deux semaines

après, où on les laisse libres, mais ces structures, ils ne les maîtrisent plus, parce qu'ils ne réfléchissent pas sur des choses basiques comme les verbes, qui ne sont pas conjugués... . Ça, c'est assez démotivant. Et de stratégies, je n'en ai pas vraiment face à ça.

(Intervention : Qu'est-ce qui te redonne courage ?)

Ce qui me redonne courage, c'est aller de l'avant ! C'est le contact avec les élèves. Parce que si je n'étais fixée que sur la branche et sur les progrès qu'ils font, je serais assez vite usée, mais c'est vrai qu'après, je me dis : « Ils sont grands ! ». C'est à eux de savoir. On ne peut pas les obliger ... Ce n'est pas ma vie, c'est à eux de savoir ce qu'ils veulent faire. Moi, je peux leur transmettre des choses, leur donner des outils : ils les prennent ou ils ne les prennent pas.

(Intervention : la stratégie, c'est finalement d'ignorer ceux qui ne « veulent » pas ?)

Concernant les oublis d'affaire, quand c'était trop répétitif, alors oui, je les mets à la porte. Mais à partir de l'année prochaine, on a plus le droit, donc je ne sais pas comment je vais faire (*rires*). Et puis autrement, c'était effectivement de me dire, bon, voilà, vous êtes grands. Tant qu'ils ne dérangent pas... . Et par rapport au niveau, quand j'ai l'impression qu'ils n'apprennent rien... mais en même temps, ce n'est pas vrai, parce que par rapport à la lecture, ils arrivent quand même à produire des choses, même si c'est pas correct, mais au moins ils arrivent à s'exprimer, et je me dis que c'est le principal, peu importe que ça soit juste ou faux. Il faut juste qu'ils se lancent, et puis voilà.

L'évolution de l'enseignement des LCE

Alors, je trouve bien ! Je viens d'un système très traditionnel, où on avait de la traduction, de la littérature ; on a eu des labos de langue, mais chacun avec son casque, mais maintenant, je trouve vraiment bien toute l'approche communicative, et ce côté que je trouve important, de dire qu'il faut que le message passe. Et on s'en fiche de l'accusatif ou du datif. Je leur dis : « Parle ! ». Je préfère quelqu'un qui parle, qui fait des fautes, à quelqu'un qui réfléchit à tous les cas, à la grammaire, et qui ne parle pas. Donc ce côté communicatif, je trouve très bien. Que le « Hören » aussi soit évalué, je trouve bien. Ces quatre compétences, je trouve très bien. Après, tout ce qui est apprentissage du vocabulaire et de la grammaire, je ne sais plus très bien ce qu'on voulait à la HEP... . J'avais lu des choses que je trouvais très bien, mais j'ai vraiment l'impression que c'est difficile de les appliquer au quotidien. On a pas le temps ! Moi, je ne peux pas faire deviner des petites règles de grammaire, ce n'est juste pas possible. Il faudrait beaucoup plus de temps, et, mine de rien, beaucoup d'élèves ont besoin que ce soit « tac tac tac », ont besoin de règles, de petits exercices pour mettre en pratique. Tout ce qui est compétences, je trouve très bien, tout ce qui est grammaire, vocabulaire, je ne

suis pas convaincue que ce soit possible avec aussi peu d'heures, même si je pense que d'apprendre le vocabulaire, il faut l'apprendre en contexte, mais c'est pas possible, faute de temps.

Manuels

Je ne travaille pas beaucoup avec des manuels, je dois dire. Je prends un peu à gauche, à droite. Je trouve assez bien le *Werkstatt BI*, pour préparer au Goethe-Zertifikat. Les textes sont bien, les « Hörverstehen » sont bien. Autrement, j'ai travaillé avec *Aspekte*, avec des choses plus ou moins bien ; il y a un DVD que je trouve bien, où on peut faire des petites séquences intéressantes.

J'essaie de travailler par thèmes, en première et deuxième année. En troisième année, ça ne devient plus possible. Il y a trop de choses.

En première année, si je fais le thème « Reisen », je regarde s'il y a des textes là-dessus, des « Hören » là-dessus, dans des manuels. Mais, en tout cas, je n'aime pas avoir une méthode, tout au long de l'année, avec une classe. Ça m'embête.

Rôle de l'institution

Je pense que, malheureusement, ça peut être une sacrée entrave. Disons que pour un élève qui est malléable et qui s'adapte facilement, je pense que ce n'est pas une entrave ; par contre, on a d'autres élèves, qui ne cadrent pas forcément dans le système, et qu'on attend d'eux les devoirs, les affaires... et du coup, on les lâche un peu, ces élèves, alors que je pense que parce qu'on les lâche, et qu'on leur dit que ça ne va pas, « nanana », que ça les bloque aussi dans l'apprentissage, alors que je pense qu'ils peuvent être très curieux, qu'il y a d'autres façons d'apprendre, mais on est dans un cadre, dans une institution, avec plus de vingt élèves, où il est difficile de prendre en compte la particularité de chacun. Je pense que certains élèves souffrent de cela et que cela peut bloquer leurs apprentissages. Parce que je vois, dès qu'on travaille sur autre chose, sur un projet, quelque chose qui les intéresse, quand il n'y a plus ce côté très strict du cadre, c'est là qu'ils montrent qu'ils sont curieux, qu'ils ont envie d'apprendre.

Jelena (45 ans)**Slovaque originaire de Bratislava, 15 ans d'expérience****En Suisse depuis l'âge de 26 ans****Scolarité à Bratislava (ex Tchécoslovaquie)****Langues : bilingue slovaque et tchèque, allemand, français, russe, anglais****Entretien mené sur le site du gymnase, juin 2017****Rapport à la langue**

Pour moi, c'est quelque chose qui est lié à l'enfance. Dès l'âge de 6 ans mes parents m'ont payé des cours chez une vieille dame allemande ; j'allais là-bas une à deux fois par semaine, avec un groupe de copines, on était trois ou quatre, ça dépendait des années. J'ai commencé comme ça avec l'allemand. Après, forcément, je maîtrisais bien à l'école. C'était la deuxième langue étrangère, vu que la première, c'était le russe, obligatoirement chez nous.

On aime bien ce qu'on maîtrise bien, et du coup, je faisais des concours en allemand pour la classe, puis pour l'école. J'ai continué au gymnase, et à la fin de mes études gymnasiales, il fallait décider ce que je voulais étudier. Je me suis forcément dirigée vers l'allemand. On ne pouvait étudier l'allemand, à la faculté de Lettres à Bratislava, seulement en combinaison avec une autre langue, c'était soit espagnol, soit suédois. Comme il y avait un *numerus clausus* et qu'on prenait plus d'étudiant en espagnol, j'ai choisi allemand-espagnol.

Mais c'est lié à la base à des souvenirs d'enfance. J'aimais beaucoup cette dame, j'avais une bonne relation avec elle, avec mes copines qui allaient à ces cours. Ce sont des associations positives à la langue dès l'enfance.

Choix de la profession

À la base, j'avais choisi allemand-espagnol, non pas avec l'idée d'enseigner. J'étais dans une section « interprétation et traduction ». À la fin du bachelor, en Slovaquie, on pouvait prendre des études complémentaires de didactique et psychologie de l'enseignement, donc c'était un complément, des cours et des examens en plus, et j'avais décidé de prendre pour le cas où un jour, j'en aurais besoin. Je ne me voyais pas comme enseignante. Mais en fait, j'ai commencé à enseigner dès la fin de mes études. Je donnais des cours dans une école de langue, et d'espagnol et d'allemand, et j'enseignais également dans un gymnase, car ils manquaient de profs d'allemand en Slovaquie, pour financer mes études. Mais je le faisais comme travail alimentaire.

Curriculum d'élève d'allemand

J'ai toujours eu une bonne relation avec mes professeurs d'allemand. C'était toujours des personnes passionnées par la langue ou par les langues, car en général ils enseignaient toujours deux branches. On participait aussi à des concours de langue, donc ces personnes m'ont accompagnée, que ce soit à l'école obligatoire et plus tard au gymnase, c'était toujours très positif. Des personnes positives, souriantes, passionnées.

(Intervention : particulièrement les profs d'allemand ou tous les profs à Bratislava ?)

Non, avec les profs de russe, ça se passait moins bien. Mais je me demande, si ce n'était pas moi, qui parce que j'étais intéressée, avait cette relation particulièrement positive.

(Intervention : peut-être aviez-vous au russe la relation qu'on souvent les Romands à l'allemand ?)

Oui, en effet, il y avait ce côté langue obligatoire, et en plus, c'était lié à la situation politique, la sensation d'être sous la tutelle, l'emprise des Russes, de « l'occupant ». Du coup, l'allemand, c'était plus quelque chose qui représentait la liberté. Aussi par rapport à l'Allemagne et l'Autriche, qu'on ne pouvait pas rejoindre – on pouvait aller en Allemagne de l'Est – mais il y avait un goût d'interdit en lien avec cette langue. Je ne me posais pas la question, enfant, mais c'était juste que j'aimais bien, parce que je maîtrisais bien.

Représentation du métier vs réalité du terrain

En Slovaquie, il n'y avait pas de décalage, pas de tensions... parce que c'était soit des élèves au gymnase qui ont choisi cette langue. Ils étaient en général motivés, à part quelques uns qui étaient un plus faibles. À l'école de langue, j'avais aussi des enfants et des jeunes qui s'inscrivaient à la Mittelstufe-Prüfung : ils avaient déjà un très bon niveau, j'avais un petit groupe. Là, il n'y avait pas de conflit. Les conflits que j'ai connu, c'était les deux ou trois dernières années, maintenant en Suisse, dans l'enseignement obligatoire, où on est obligé d'enseigner cette langue étrangère dans des classes et à des élèves qui n'ont pas les capacités ; ça les pénalise, en raison du programme, car le PER ne correspond pas du tout aux capacités de base de ces élèves. Ils ont déjà de la peine avec la grammaire en français... passé composé, participes, passé simple ; et en fait, on est obligé de faire avec un programme qui ne correspond pas. Du coup, ça les pénalise, du coup, il y a beaucoup d'échec et du coup, une relation à l'allemand, mais comme mes collègues me l'ont dit, aussi à l'anglais, très négative. J'ai enseigné huit ans au Secondaire I, et les trois dernières années dans un groupe de niveau 1 (c'est à dire, les élèves les plus faibles de la voie générale). L'allemand et l'anglais étaient

obligatoires et les menaient à l'échec en fin de scolarité, donc pour moi, ça ne correspondait pas du tout ; je ne pouvais pas du tout utiliser la méthode *général*, qu'on était censés suivre, avec ces élèves. Donc, je fabriquais moi-même mes exercices, mon matériel, pour l'adapter à leur niveau.

Il y avait également des problèmes de gestion de classe, de discipline, parce qu'ils ne se sentaient pas valorisés ; ce n'était pas quelque chose de positif et j'étais très frustrée. C'est pour ça que j'ai décidé d'aller au secondaire II, parce que ça ne me correspondait pas. J'avais presque un sentiment de maltraitance psychologique vis-à-vis des enfants. Je voyais très bien, en début d'année, qu'ils n'avaient pas les capacités, la possibilité d'arriver à ce qui était exigé. Pour moi, ça n'allait pas. Je faisais quelque chose qui n'avait pas de sens, en plus, j'avais le sentiment de maltraiter les élèves.

Difficulté particulière liée à l'allemand

Oh oui ! Les élèves n'avaient pas leur matériel... vers la fin, pour gérer le problème de matériel, si on commençait un exercice, et qu'on ne le terminait pas, je ramassais les feuilles pour les redistribuer et pouvoir continuer à la période suivante. Sinon, je savais qu'ils ne ramèneraient pas les feuilles... Je pense que 60 à 70% du temps d'enseignement correspondait à la discipline en classe, mais c'était des élèves de niveau 1 avec des problèmes de comportement. Avec les classes de VP (voie pré-gymnasiale), ça allait mieux, mais avec mes classes de VG (voie générale), ça n'allait pas du tout. En plus, il n'y avait pas de dynamique de classe, parce que les groupes étaient différents selon les disciplines, parce qu'ils devaient changer de salles de classe tout le temps... Ces élèves sont déjà en difficulté et on leur imposait des difficultés supplémentaires. Et les élèves de pré-gymnasiale restent dans une classe, sans problème de gestion de matériel, dans un cocon. Ce n'est pas cohérent.

Place de l'allemand en Suisse romande

Pour moi, l'allemand est très important. C'est la langue nationale la plus parlée en Suisse. Personnellement je suis arrivée en Suisse à 26 ans. Je ne parlais pas français, c'est donc grâce à l'allemand que j'ai pu, en l'espace de six mois, trouver du travail. C'est très important, et pour l'intégration et pour les possibilités de travail. La partie alémanique est la plus grande partie de la Suisse. Il faut persévérer pour transmettre quelque chose de positif aux élèves par rapport à cette langue.

(Intervention : peut-être que les Romands, qui se sentent très tournés vers la France, se rendraient compte qu'il manque quelque chose à leur identité, en tant que Suisses, s'il n'y avait plus l'allemand ?)

Même s'ils n'arrivent pas à un niveau très élevé, c'est important que les élèves aient au moins une base. Ne serait-ce que compter en allemand, savoir les jours de la semaine, commander quelque chose au restaurant... savoir se présenter et demander « comment tu t'appelles »... .

Motivation et démotivation

Je suis toujours motivée, et j'ai le sentiment de faire des choses qui ont du sens ! Ce qui n'était pas le cas les dernières années. Les élèves aussi savent que c'est important ce qu'ils font ici.

Evolution dans l'enseignement des LCE

Oui, dans le sens où c'est devenu beaucoup plus souple. Il faut plus parler, moins de grammaire, moins d'apprentissage de vocabulaire sec, mais plus en contexte... pourquoi on l'apprend, comment on peut l'utiliser... De même pour la grammaire. Je pense que c'est une évolution positive. Par contre, je suis d'avis que sans l'apprentissage du vocabulaire, les élèves ne peuvent pas avancer. Ça ne suffit pas juste en contexte, il faut quand même fournir le travail à la maison.

Manuels

Je les connais mal. Je connaissais ceux d'avant, de l'époque où j'étais à l'école de langue, puis j'étais huit ans dans le secteur privé parce que mon diplôme n'était pas reconnu, puis huit ans au secondaire I, avec *géné@l*. Cette année, j'ai utilisé *So geht's noch besser* pour les C. Je trouve bien, mais pas excellent. On pourrait avoir dans chaque unité une grammaire liée au texte. Par exemple, « Mode und Einkaufen », on pourrait avoir Konjunktiv. Ensuite, en même temps, il y a trop d'informations dans les unités, elles sont trop longues, les textes sont trop difficiles... Les élèves ne vont pas rechercher forcément tous les mots. S'il y avait un petit voc sous le texte, on pourrait dire « apprenez ce vocabulaire, ça va vous servir à comprendre le texte ». Ils partent du principe qu'on le fait avec eux en classe, mais on a très peu de périodes, donc on arrive pas à tout faire, donc c'est un peu décousu. On prend le voc ici, la grammaire là, chacun bricole sa grammaire. Ensuite le vocabulaire, dans les unités de manuels, n'est parfois pas traduit et c'est un gros travail pour l'enseignant. Richard et Pierre m'ont parlé de *Perspektiven* qui a l'air bien. Il y a également *team deutsch*. Et Martin a parlé d'une nouvelle méthode sortie en 2017 chez Hueber, *Mit uns*, B1+ pour les 1M. Pour les E, il a été question de la méthode *DAF Kompakt* et de *Magnet*, mais je n'ai pas trop bien suivi la discussion, tellement j'étais fatiguée !

Rôle de l'institution comme entrave au désir s'apprendre

Oui, pour moi c'était clairement le système des niveaux (au secondaire I)... parce que les exigences étaient posées (sans tenir compte de la réalité des élèves). Mais moi, je savais quelles étaient les attentes exigées par le certificat, et je voyais que le niveau des élèves ne correspondait pas. L'enseignant doit soit alléger, mais après les élèves ne réussissent pas à cause de moi, soit je m'adapte à leur niveau, soit je suis le programme, mais les élèves n'y arrivent pas. Ça me posait un vrai problème de conscience professionnel. J'ai hésité à complètement arrêter d'enseigner.

Marlene (39 ans)**Germanophone d'origine allemande, 13 ans d'expérience****Arrivée en Suisse à l'âge de 26 ans****Langues : allemand, français, anglais, latin****Entretien mené sur le site du gymnase en juin 2017****Rapport à la langue**

« Na ja, es ist natürlich meine Muttersprache, das heisst [...] »

C'est bien sûr ma langue maternelle, donc une partie de mon identité, de mon origine, de ma culture... J'y associe une partie de moi-même, l'Allemagne, mon activité favorite : lire, et le langage De manière générale, des choses très positives. L'allemand était ma discipline préférée à l'école, j'ai eu de très bons profs d'allemand.

(Intervention : c'était bien sûr, en l'occurrence, allemand en tant que langue première. Quelles étaient tes langues secondes ?)

J'ai appris le français et l'anglais, ainsi que le latin.

Choix professionnel

Le choix s'est fait durant mes études. Je faisais des études de Germanistik (Lettres modernes), mais je ne voulais en aucun cas enseigner ! Je voulais devenir journaliste pour la radio, et j'avais commencé dans cette voie. Je travaillais avec des collègues pour la Deutsche Welle, j'ai participé à la radio de l'uni, et par un pur hasard, une collègue d'études avait appris qu'il y avait une formation complémentaire à l'université pour l'allemand langue étrangère (Deutsch als Fremdsprache), en tant que prof. Elle m'a dit : « Allons voir ce que c'est ! Et ce serait pas mal, si on a un diplôme supplémentaire. Pas besoin de devenir forcément prof d'allemand, pas à l'école publique, mais dans des cours pour adultes ». Je me suis laissée convaincre et nous y sommes allées, et ça m'a pas mal plu. J'ai réfléchi et décidé d'aller jusqu'au bout. Je n'étais pourtant pas encore entièrement convaincue, jusqu'au moment, où j'ai dû faire le stage en lien avec la formation, et ça m'a beaucoup plu. C'était dans une école avec des jeunes adultes dès 20 ans, qui devaient rattraper la maturité (Abitur), mais venant de l'étranger.

Ensuite, après mes études, je suis allée en Suisse, à Bâle, pour travailler dans une école de langue, *Academia*, en tant que prof d'allemand. J'y ai travaillé cinq ou six ans. Puis, je suis venue ici, à Lausanne, et travaillé dans une succursale de l'école pendant un an. Je devais retourner à Bâle, mais ça n'a pas marché. Je n'étais pas très satisfaite avec ma situation

financière et une amie m'a demandé si je pouvais la remplacer dans son école. C'est ainsi que je me suis mise à faire des remplacements dans des écoles publiques, au gymnase et au collège, et c'est là que j'ai pensé, mais pourquoi ne pas faire la HEP ? Ça paraissait logique.

Curriculum d'élève en langues étrangères

J'avais une prof de français très sévère, que je n'aimais pas particulièrement. Mais je trouvais la langue tellement belle (wunderschön), que j'ai continué. Son enseignement était très traditionnel et sec. Conjuguer, remplir des textes à trous, faire de la grammaire... Après coup, je me dis que ce n'était pas très motivant. Je ne reprendrait rien du tout de ce que j'y a vécu dans mon propre enseignement (*rires*). Mais j'avais une bonne prof d'anglais, on faisait des choses plus communicatives. Je ne sais plus exactement quoi, mais je me souviens que je prenais plus de plaisir. Et que j'ai retenu plus de choses.

Représentation du métier vs réalité du terrain

J'ai toujours su que cela pourrait être problématique, en terme de gestion de classe. Savoir parfois s'affirmer de manière très stricte face aux élèves, être plus « autoritaire ». C'est pour cela d'ailleurs qu'à la base je ne voulais pas enseigner à des jeunes. Cela ne m'a donc pas surprise que ce type de problème existent. C'est ce avec quoi je dois apprendre à gérer pour moi : ce rôle autoritaire. Autoritaire, non pas au sens négatif, mais au sens où tu es la personne qui dirige la classe, et qui distribue éventuellement des sanctions. Cela reste un peu étrange pour moi : je dois m'y faire, m'engager là-dedans. Je dois surmonter pas mal de réticences à entrer dans ce rôle. Ce sont les tensions principales ... tout le reste me plaît, quoiqu'il y a aussi le côté administratif qui est très nouveau pour moi. Il y a presque trop d'administration. Je m'en rends compte particulièrement maintenant, en fin d'année. Je n'ai moi-même pas de classes de terminales, mais je vois tout le travail que ça représente... . Ce n'est pas toujours évident, car il faut travailler correctement, faire du bon travail, à la fin de l'année, on est déjà très fatigué, on a beaucoup accompli, on est stressé, je pense que ce n'est pas facile.

(Intervention : et concernant ce qu'on peut attendre en termes de compétences / niveau des élèves ? Ce qu'on voudrait transmettre et ce qu'il est possible de transmettre)

Suite à mon expérience avec les adultes, je n'avais pas de grandes attentes ou déceptions concernant les objectifs qu'on peut envisager atteindre (*rires*). On est souvent étonné de ce qui reste chez les élèves, de ce qu'ils apprennent ou sont capables d'apprendre, et parfois on est déçu, parce qu'on voit que le message n'est pas passé ou que ça n'intéresse personne, ou qu'on avait soi-même trop peu de préparation, qu'on a pas pris en compte certains aspects,

afin que les élèves puissent assimiler tel ou tel point. Ou ça s'est mal passé, ce qui peut aussi arriver, et je pense que c'est important d'accepter de pouvoir faire des erreurs, peu importe depuis combien de temps on enseigne déjà. On ne devrait pas toujours voir la faute chez soi, ou même parler de faute : c'est comme ça, des fois cela fonctionne, et d'autres fois, non. Il y a tellement de facteurs qui jouent un rôle, des facteurs sur lesquels on a en partie pas d'influence.

Rôle de l'allemand dans les tensions éventuelles entre représentations et réalité du métier

Là c'est très clair. L'allemand n'est pas forcément la discipline préférée des élèves. Et on le sent, en tant que prof d'allemand. Mais, ce n'est pas aussi terrible que je pensais. Parce que quand je voulais commencer (à enseigner en Suisse romande), presque tout le monde me disait : « Mon dieu, prof d'allemand, c'est horrible ! Tu vas avoir plein de problèmes avec les élèves ! Ils détestent l'allemand ! Est-ce que tu es sûre que tu veux faire ça ? À chaque que tu entres en classe, ils tirent la gueule (rires) !

Ce n'est pas atroce à ce point... .

C'est un défi qu'il me plaît de relever, de persuader les élèves du contraire. Mais il ne faut pas se mettre la barre trop haut malgré tout. Certains élèves n'aiment vraiment pas l'allemand, et puis voilà, c'est une branche où il faut apprendre, on a pas le choix. Il n'y a pas que de la matière divertissante, palpitante et ludique, il y a aussi une grande part d'apprentissage.

L'enseignement de l'allemand en Suisse romande

Professionnellement, c'est évidemment très important en Suisse, de parler allemand. La Suisse alémanique joue un rôle économique important, c'est évident, et si l'on veut faire carrière – selon ce qu'on fait professionnellement évidemment. Mais presque toutes les grosses entreprises sont représentées en Suisse alémanique. L'allemand va donc toujours rester une discipline importante.

Motivation et démotivation, stratégies

Bien sûr qu'il m'arrive d'être démotivée. Essentiellement quand je remarque que ça n'intéresse vraiment personne ou qu'il n'y a que la note qui compte. Je trouve que tout ce système de notes est très frustrant, pour l'enseignant, pour les élèves, mais surtout pour l'enseignant, parce que j'ai parfois le sentiment d'essayer de les persuader que l'allemand fait sens, qu'il ne s'agit pas juste d'avoir 5,5, mais d'être capable de s'exprimer en allemand, ce qui est important pour plus tard, mais pour les élèves, c'est plus le 5,5 qui compte. C'est un peu frustrant. À la fin, tout ton travail se réduit à une note. Et cette note n'est pas toujours très représentative. Ça correspond à quoi, 5 ? Ou 4 ?

(Intervention : Et qu'est-ce qui te motive ?)

Cela me motive quand les élèves ont appris quelque chose dans mon cours, qu'ils ont progressé. Parfois les élèves ne s'en rendent pas compte eux-mêmes, souvent on ne s'en rend pas compte soi-même, dans l'apprentissage des langues, et moi, je le constate, et je me dis « Wow, en six mois, un tel s'est vraiment beaucoup amélioré ! Ça, c'est génial ! ».

(Intervention : la système vaudois, où l'on garde les mêmes classes durant les trois années de gymnase est valorisant de ce point de vue)

En gardant les élèves du début à la fin, on a une validation du travail qu'on a accompli avec eux, de la peine qu'on s'est donnée.

Evolution dans l'enseignement des LCE

Oui, c'est évident. Les enseignants de langues, quand j'étais élève, on pouvait les catégoriser entre enseignants traditionnels, conservateurs, où il est surtout question d'apprendre la grammaire et de maîtriser les règles, d'apprendre le vocabulaire, mais pas tellement de parler, de communiquer, et ceux qui allaient déjà dans cette direction. Qui proposaient des jeux de rôle, des travaux de groupe, des choses interactives dans lesquelles la communication est au premier plan.

Manuels

Honnêtement, je crois que je n'y connaît pas grand chose. Il y a trois ou quatre ans, j'en connaissait pas mal, mais ça change tellement vite, tous les ans il y a plein de nouveaux manuels qui sortent, et de nouvelles éditions des anciens, on perd complètement la vue d'ensemble... . Mais j'aime assez les *Brückenkurs* (Klett), c'est varié, les textes sont intéressants et c'est plein d'humour. Concernant la grammaire, je n'ai jamais travaillé avec une méthode. J'ai toujours fait des photocopies dans diverses méthodes, selon mes besoins.

(Intervention : Est-ce que tu conseilles un ouvrage de référence à tes élèves ?)

En fait non. Mais je crois que la grammaire de Reimann est pas mal comme référence ... mais cela ne fait pas si longtemps que j'enseigne dans le public. Peut-être que je vais fonctionner comme ça un jour, je ne sais pas.

Rôle de l'institution dans les apprentissages

Le système scolaire peut être une entrave, je l'ai déjà évoqué. Il faudrait changer ce système dès le primaire. Mais nous sommes quasiment à la fin, au gymnase, et là on ne peut plus changer grand chose, surtout concernant l'attitude ou le point de vue des élèves face aux prestations.

(Intervention : Un système méritocratique ?)

Oui, tout est évalué.

(Intervention : sans les notes, les élèves seraient quasiment frustrés ?)

Exactement ! Tu ne peux pas travailler – pas toujours, mais souvent – avec une classe, s'il n'y a pas de notes. Et en même temps, cette note est un facteur de crainte, ce n'est pas vraiment une motivation positive, quelque chose d'agréable ; la peur de l'échec joue toujours un rôle dans ce système. Je trouve donc un peu triste d'avoir ceci comme facteur de motivation. De se mettre au travail et d'apprendre du vocabulaire uniquement avec l'objectif de la note... Je trouve que l'émulation, le challenge de se mesurer avec les autres, peut être positif et favoriser les apprentissages, mais de manière générale, je trouve que ce système est plutôt contreproductif.

Richard (52 ans)**Germanophone d'origine allemande, 17 ans d'expérience****Arrivé en Suisse à l'âge de 34 ans****Scolarité en ex-RFA****Langues : allemand, français, russe, italien****L'entretien a lieu sur le site du gymnase, juin 2017****Rapport à la langue**

« Ja... die deutsch Sprache ist Heimat, und ich mag die deutsche Sprache sehr [...] »

Alors oui, l'allemand, c'est ma « Heimat » (mot faisant partie des « intraduisibles », qui donnent leur saveur aux langues, et qui signifie à fois la patrie et le « chez soi »), et j'aime beaucoup la langue allemande. Avec cette langue, je peux exprimer mes émotions profondes : ce que je ne peux pas dans les autres langues. Elle est très précise et je peux m'exprimer très précisément. J'aime moins cette langue pour sa sonorité que pour les possibilités de communication qu'elle rend possible. Et puis, j'ai des associations très positives, car je peux en vivre économiquement, depuis de nombreuses années. Le fait que je maîtrise bien l'allemand m'a donné la possibilité de trouver du travail quasiment sans problème à l'étranger. De ce point de vue, j'aime l'allemand (*sourire*).

Choix professionnel

Je n'ai pas décidé de devenir prof d'allemand. Cela a été décidé pour moi, car j'avais une formation qui ne me permettait pas vraiment de travailler ici, quand j'y suis arrivé. En tant qu'architecte, en 1999 en Suisse, sans permis de séjour, donc, en tant qu'architecte ne parlant pas français et sans permis de séjour, ça m'a semblé difficile de trouver du travail. À vrai dire, je n'ai même pas essayé. J'ai pris des cours de français, et c'est là qu'on m'a demandé, si je n'étais pas intéressé à donner des cours d'allemand. Je l'ai fait, comme une occupation, et plus tard, pour gagner de l'argent, et cela m'a mené à la conviction que j'y prenait du plaisir et que j'avais envie de continuer. Et puis, la décision consciente d'en faire mon métier, est restée vague jusqu'à ce que je décide de faire des études universitaires d'allemand. Le pas conscient, d'investir vraiment du temps pour devenir prof d'allemand, c'était en 2009. Il y avait une petite crise dans les écoles le langue, moins de demande, et là, je suis dit, que ce serait mieux de travailler pour l'état.

J'ai fait mon master d'allemand de 2009 à 2015 ; en 2009, également ma première formation en tant que formateur à l'Institut Goethe, et j'avais déjà fait une formation au préalable, mais uniquement pour la formation d'adultes, en 2005. Et finalement, la formation à la HEP en 2016-2017.

Curriculum d'élève

Ma première langue étrangère était le français, la seconde était l'anglais, la troisième le russe, mais très peu de temps, et finalement l'italien.

(Intervention : Tout ça au gymnase ?)

Non, l'italien, ça a été plus tard, dans des cours du soir.

(Intervention : quelle a été l'influence de tes enseignants de langues étrangères ?)

Concernant mon enseignement, leur influence a été extrême ! Parce que, quand je pense au français, je veux faire tout l'inverse ! Ce n'était pas bien. Mais pour ma carrière professionnelle, c'était bien. Leur plus grande erreur a été de ne pas aller chercher les gens, là où ils en étaient. Ils arrivaient dans la classe avec leur programme, et démarraient : voilà, on y va. Peut importe que les élèves soient disposés à le faire ou aient le niveau pour suivre : à mon avis, ce n'était pas vérifié. Ils enseignaient aussi uniquement la langue, et moins la culture. Et ils n'étaient pas coopératifs. Ils n'intégraient pas la langue maternelle des élèves, ne faisaient pas de lien entre la langue et son usage. Du coup, la langue, bien que nous soyons allés en France, j'avais l'impression qu'elle était juste une matière d'enseignement.

J'ai eu trois profs de français au gymnase et un seul prof d'anglais.

(Intervention : ce sont donc des exemples négatifs)

Représentation du métier vs exercice du métier

La représentation de l'enseignant et ce qu'il fait ici, au gymnase, correspond en tous points à mes attentes. Par contre, dans les écoles de langue, on avait parfois la mission d'aller dans des entreprises, et d'enseigner à des personnes, généralement motivées, vu qu'elles avaient fait ce choix, mais parfois, très rarement, ce n'était pas un choix, elles y avaient été contraintes par l'entreprise, et là, je réalisais qu'il ne suffisait pas d'arriver avec mon savoir, mais qu'il fallait réussir à donner envie pour qu'ils ne lâchent pas. Même parmi ceux qui ont choisi la langue, j'ai appris que certains avaient arrêté après 6 mois. À l'inverse, j'ai eu des élèves qui ont continué les cours pendant 6 à 7 ans, deux fois par semaine, parce qu'ils y prenaient plaisir . Ensuite, c'était bien pour les affaires de l'école, car nous avions besoin de clients. Alors j'ai essayé, sur la base de mon expérience d'élève, d'essayer de comprendre leur rapport à la langue, ce qu'ils voulaient en faire, comment ils apprennent, ce qui leur fait plaisir. J'ai essayé de m'orienter de manière très personnalisée aux vœux et attentes du client. J'ai pris

cela au sérieux, et cela a conduit au fait que de nombreux élèves ont continué de suivre mes cours, même s'il n'était plus « nécessaire » de venir.

(Intervention : et ça ne concerne pas les élèves du gymnase, cette nécessité de les motiver ?)

Bien sûr. Je pense que c'est ce qui fait la force de mon parcours. D'avoir enseigné longtemps à des adultes. J'ai pu comprendre, qu'en principe, ils ont envie d'apprendre. Ensuite je comprends très bien pourquoi les élèves ne sont parfois pas à leur affaire. Parce qu'ils sont fatigués, parce qu'ils ont d'autres priorités en tête, parce qu'ils ont mauvaise conscience de ne pas avoir leurs devoirs depuis des éternités, parce qu'ils ont le sentiment de ne pas apprendre comme ils le devraient : il y a mille raisons, avec lesquelles il faut composer. Il faut les voir comme des clients.

(Intervention : D'où l'importance d'aller les chercher là où ils sont en début d'année ?)

Exactement. Il faut les prendre au sérieux, comme individus, peut importe s'ils ont 11 ou 65 ans.

Problèmes de motivation en lien avec l'allemand

Je pense qu'il y a toutes sortes de peurs et de handicaps des élèves en lien avec l'allemand, parce qu'ils pensent que dans une langue, ils doivent faire quelque chose de mal maîtrisé, de non volontaire... Je dois parler devant des gens, je vais me ridiculiser, j'ai peur de ne jamais y arriver, mon intellect est confronté à des exigences que je ne vais pas pouvoir satisfaire, de ce point de vue, certains jouent la carte, de « c'est chiant, ça ne m'intéresse pas... », dans un principe d'auto-défense.

Un aspect crucial consiste donc à délivrer les élèves de leur peur, qu'ils n'aient plus peur... ce qui est difficile, vu qu'on a aussi des exigences. Par exemple, si vous annoncez aux élèves qu'ils vont devoir faire un exposé, il peut arriver qu'ils paniquent et se bloquent complètement, refusent de travailler. Il faut amener les choses progressivement. Tout d'abord, nous allons travailler en groupe, puis vous allez faire des exposés à deux. Et si ce n'est vraiment pas possible de présenter quelque chose devant la classe, on peut trouver d'autres solutions. Uniquement avec moi, ou ils m'envoient un fichier audio.

(Intervention : parce que ça s'entend, si les élèves lisent un texte...)

Exactement. Il faut vraiment réussir à minimiser le facteur « stress ». Je l'ai vécu intensément en tant qu'élève et je m'y oppose totalement, notamment dans l'enseignement traditionnel de la littérature : cela met les gens tellement sous pression, qu'ils n'apprennent rien. Les gens ont

peur d'être interrogé et qu'ils doivent faire leur résumé du chapitre. Ça provoque des « bourdonnements dans les oreilles » (« Ohrrauschen »)... . Ceux qui ne sont pas interrogés sont tellement soulagés qu'ils n'écoutent de toute manière plus, et ceux qui sont interrogés sont tout paniqués, et quand ils ont été trois fois interrogés, ils se disent que c'est passé, et ne lisent de toute façon plus. C'est pourquoi cela me paraît inadéquat de procéder ainsi. Dans mes cours, j'essaie de faire en sorte que le facteur ne soit pas trop élevé. Il n'est pas complètement absent.

(Intervention : c'est peut-être inévitable dans un système scolaire qui fonctionne avec des notes ?)

Oui, on s'en rend compte dans les jeunes classes, Harmos 7, lorsque les élèves sont confrontés pour la première fois avec une langue étrangère, et qu'ensuite il y a des notes, on remarque qu'on ne reverra jamais l'enthousiasme des deux premières semaines, plus jamais. Elle est loin. Au début, c'est un enthousiasme sans le facteur des notes, qui est relayée soit par une déception, soit par une confirmation, mais à partir de là, on apprend plus que pour les notes. Les enfants veulent apprendre. Ils sont fascinés et enthousiastes quand on leur montre des choses. Mais quand on se met à les valoriser et à évaluer leurs prestations, ils n'apprennent plus pour le plaisir d'apprendre, mais pour crâner, parce qu'ils reçoivent des sous à la maison pour des bonnes notes, ou dans un esprit de concurrence.

(Intervention : C'est une question qui sous-tend ma réflexion, dans quelle mesure l'institutionnalisation du savoir peut être antinomique au désir d'apprendre)

Oui, de nombreuses écoles s'y opposent d'ailleurs, au système des notes par exemple, comme l'école Steiner, des écoles alternatives... .

On en a parlé dans le cadre de mon travail de Master. Le système scolaire est toujours aussi un miroir de la société. Et notre société se base sur la performance, la compétitivité. Un programme alternatif ne correspondrait pas à la société, et c'est donc assez difficile à mettre en place.

Motivation

J'ai du plaisir ! Bien sûr qu'il y a eu des moments où je n'avais plus envie... par exemple quand je vois, avec des classes difficiles, que ça n'avance absolument pas. On se demande, mais qu'est-ce que je fais là, en fait ? Mais c'est très rare. Cette année, au gymnase, ça n'a pas du tout été le cas. J'avais deux classes de M et les cours du soir : tip top. L'année prochaine, avec des classes de E, ça peut-être un peu différent. Ça peut devenir « intéressant ».

(Intervention : As-tu discuté de stratégies avec des collègues qui travaillent avec ce genre de classes ?)

J'ai travaillé, à l'époque, avec des classes de VSO (voie scolaire optionale – ancien système), qui avaient soit l'italien, soit l'allemand au collège. Aujourd'hui tout le monde a de nouveau l'allemand au collège. Dans les classes de VSO, tout était adapté à des capacités intellectuelles réduites, aujourd'hui, en VG, les élèves sont dans des groupes plus ou moins forts selon les disciplines.

Là, j'ai déjà dû appliquer des stratégies pour tirer les élèves. Ce qui fonctionne le mieux, c'est de personnaliser l'enseignement. Passer du niveau abstrait de l'apprentissage de la langue à l'aspect concret de la personne. Avec des classes de M, on peut dire, « aujourd'hui nous étudions un phénomène grammatical ou un texte ». Avec les classes de VSO, je ne disais pas : « on va lire un texte » mais « aujourd'hui, on va parler de vos téléphones portables ou des programmes tv », par exemple.

La place de l'apprentissage de l'allemand en Suisse romande

En tant que constat, actuellement, l'apprentissage de l'allemand en Suisse occupe une place importante, et est fortement valorisé par le système. C'est une langue obligatoire jusqu'au gymnase. On apprend donc actuellement l'allemand de la 4^{ème} à la 11^{ème}. C'est pris très au sérieux à l'école parce qu'on pense à la cohésion nationale. Mais également d'un point de vue économique, c'est très important pour la Suisse romande de maîtriser l'allemand, parce que beaucoup d'entreprises ont leur siège en Suisse alémanique. Comme déjà dit, l'enseignement fait partie d'un système éducatif et le système éducatif est le miroir de la société. Notre société est construite sur des valeurs économiques, l'économie européenne est construite en anglais et en allemand, c'est donc une discipline de langue, mais en fait c'est une discipline économique.

En dehors de certains directeurs d'établissement, qui voient l'allemand avec un regard qui s'oriente à des idéaux de la fin du 19^{ème} siècle, plus personne ne considère l'allemand comme « la langue de Goethe ». De même que la plupart des gens n'apprennent pas le chinois parce qu'ils ont envie d'écrire des poèmes en chinois.

Evolution de l'enseignement des LCE

On l'a vécu en ensemble : HEP. À quoi accorde-t-on de l'importance aujourd'hui ? Là encore, c'est un miroir de la société. On est très pragmatique, à notre époque. On apprend pour avoir un usage. Que fait-on avec une langue ? On communique. Du coup, l'aspect communicatif occupe une place prépondérante dans l'enseignement. C'est une évolution que je salue. Ce

que nous avons appris, la perspective actionnelle et CLIL, qui présuppose qu'en intégrant une autre discipline, on atteint mieux l'objectif de l'apprentissage de la langue, je trouve cela très positif. Mais c'est comme avec toutes les nouvelles évolutions : il y a le courant au milieu et sur les côtés, il y a des tourbillons. La HEP est le courant au milieu et les écoles, en partie également les parents d'élèves, sont sur le rivage et empêchent que l'évolution se fasse, ce qui produit ces remous. Et comme, même après 20 ou 30 ans, nous continuons d'être au début de cette PA (quasiment personne ne connaît Puren et autres représentants de cette méthode). Mais pas tous les gens qui sont passés par la HEP ne trouvent ça bien. Je suis plutôt ouvert pour la PA, mais je pense que certains voient cela différemment. C'est ce que je sais de l'évolution à Lausanne, ailleurs, je ne sais pas.

Manuels

Dans le groupe d'allemand on a regardé un certains nombres de nouveaux manuels, qui sont en partie basé sur l'approche actionnelle. Il y a des projets proposés à chaque chapitre : *Perspektiven et Menschen* ou *Mit uns*, je ne sais plus. Egalement *Kompakt*, moins axé sur l'approche actionnelle, mais néanmoins orienté sur la pratique. Sinon, autrefois, j'aimais bien *Passwort Deutsch*, qui était utilisé dans les écoles de langues, plutôt pour les adultes.

Désir d'apprendre

Je crois qu'à partir d'un certain âge, cela commence vers 11 ans, on a plus forcément ce désir d'apprendre inconditionnel de l'enfance, on a plus envie de tout apprendre, on commence à filtrer. On a des inclinations, par exemple envie d'apprendre à jouer au foot ou d'apprendre un instrument. Ce côté désintéressé, où on a envie de tout apprendre, ça s'arrête à un moment donné. Il y a une phase où on a de nouveau envie d'apprendre, à l'université, qui commence à 19 ans.

(Intervention : Mais à ce moment-là, on a justement beaucoup filtré, comme tu dis. En effet, je me souviens que l'année du bac, je me disais, c'est la dernière année où de dois apprendre des choses qui ne m'intéressent pas. À l'université, il n'y aura plus que des choses qui m'intéressent et je me le représentait comme un paradis)

En effet, c'est en lien avec les choix d'apprentissages. Mais au gymnase, que peuvent-ils choisir ? Ça part de l'idée qu'il faut acquérir une culture générale étendue, mais cette culture viendrait d'elle-même. Mais on veut que les élèves aient cette culture étendue déjà plus jeunes, dès 16 ans. Et d'ailleurs, ça fonctionne pour nombre des élèves. Mais l'école souffre de ce que 20% des élèves ne veulent pas, et ces 20% dérangent les 80% restants. C'est pour cela qu'il faut choisir une manière d'aborder les choses très personnelles pour trouver un

accès à ces élèves qui n'ont pas envie d'apprendre, mais cela conduit au dilemme de négliger un peu ceux qui ont envie d'apprendre.

Même dans mes classes de M, je n'avais que 70 à 80% des élèves intéressés par l'apprentissage.

(Intervention : Et tu as pu faire en sorte que les élèves non-motivés ne dérangent pas le cours ?)

Il y bien sûr les bavardages etc. qu'il est difficile d'empêcher. Mais c'était gérable. Et si quelqu'un dérangeait vraiment, il a pu arriver qu'il passe 10 min. devant la porte, mais il n'y a pas eu de situation où un élève escalade les tables en hurlant. Mais ça vient de la structure de ces classes-là. Si quelqu'un avait vraiment eu ce genre d'attitude, il aurait été arrêté par les autres élèves.

L'institution scolaire fonctionne, mais elle ne fonctionne pas parfaitement. Mais je ne vois pas de mouvement ou de volonté là-contre, et c'est pour nous, dans le post-obligatoire, un moins grand problème qu'au collège. Là, c'est assez difficile. Quand on est prof de classe dans un VG, on a pas une belle vie, enfin, pas une vie simple. Il faudrait que le système d'éducation y réagisse, mais cela est en contradiction avec l'image qu'on a de notre société : « il faut bien que... ». On travaille contre la nature. Des élèves de 14 ans qui dérangent l'enseignement jour après jour, il faudrait les sortir de l'école. Les laisser faire un apprentissage. Ne même pas être fâché contre eux.

Nicole (56 ans)**Germanophone d'origine allemande, 30 ans d'expérience****Arrivée en Suisse romande à l'âge de 24 ans****Scolarité en ex-RFA****Langues : allemand, français, anglais, latin****Entretien mené sur le site du gymnase en juin 2017****Rapport à la langue**

Au début, c'était tout simplement normal pour moi de parler allemand, je ne me suis jamais posé la question de ma langue : c'est ta langue maternelle, tu vis en Allemagne, tu joues avec tes amis et tu vas à l'école en Allemagne, et puis, suite à mes études de langues étrangères à Fribourg (en Allemagne), j'étais à Lausanne pour vraiment apprendre le français, et j'étais complètement concentrée sur cet apprentissage, pour pouvoir étudier mes branches à l'université, philosophie et français langue étrangère.

Mais depuis quelques années, la langue, c'est de plus en plus ma « Heimat ». Je me sens à la maison quand je parle allemand avec des germanophones, tout particulièrement avec des Allemands du nord : c'est en lien avec mes origines.

Choix professionnel et curriculum d'élève

Oh, difficile. Après mon bac, j'ai longtemps hésité entre la littérature et le médecine. Et le jour où il a fallu me décider, j'ai fait le choix de la littérature. Mais absolument pas dans le but de devenir enseignante. J'ai étudié l'allemand et le français (Germanistik et Romanistik), mais pas pour enseigner ces matières ; je pensais plutôt au journalisme, ou autre chose... Au fond, ça m'était égal, je voulais tout simplement étudier. La traduction m'intéressait aussi. J'en ai fait pour gagner de l'argent. J'étais intéressée dans les langues. Et au cours de mes études, j'ai réalisé que j'étais plus scientifique que littéraire. C'était surtout la linguistique que m'intéressait ; j'ai fait mon master sur l'acquisition des langues secondes dans la petite enfance. Je me suis rendue dans des écoles où des enfants jouent dans une langue étrangère, dans des jardins d'enfants ou des cours privés. Cet aspect m'a beaucoup intéressée, et de manière générale l'acquisition du langage. Les séminaires de linguistique étaient mes séminaires préférés. On s'y intéressait notamment à la perte de langage, à l'aphasie, et c'était évidemment des études très scientifiques, de biologie pour comprendre ce qui se passe au niveau cérébral. Je me suis donc plus intéressée à l'acquisition et à la perte du langage que particulièrement à la littérature, que pourtant j'adorais, et c'était la partie principale des études. Mais d'un point de vue scientifique, la linguistique et la biologie m'intéressaient plus la littérature. En littérature j'étais plus intéressée par les intrigues de écrits, l'histoire de la littérature, le fait de lire en soi. Et sinon j'ai fait un travail que j'ai beaucoup aimé sur des auteurs allemands traduits en français. L'analyse de traductions. Comment c'est traduit

[exemple Jünger, et comment un texte marqué par les idéaux national-socialiste était traduit de manière très douceuse]. Je me suis de plus en plus intéressée pour les langues et les différentes cultures, et l'Europe, comment est-ce que fonctionne cette cohabitation ? Je suis mariée à un Français. J'étais beaucoup en France, dans sa famille, et je me disais : « Mais, qu'est-ce que c'est différent ! ». Aussi en ce qui concerne l'éducation des enfants, le rôle de la mère. En Allemagne on me voyait comme une mauvaise mère parce que je travaillais tout le temps, en France, on me demandait : « Mais quoi ? Tu ne travaille pas à plein temps ? ». Toutes ces différences. L'aspect culturel et la langue m'a beaucoup plus intéressée (que la littérature). Que tu retrouves bien sûr dans la littérature ! Mais ces analyses poussées d'un poème auquel on se consacre des éternités, ça n'était plus pour moi.

(Intervention : et le choix d'enseigner l'allemand ?)

À côté de mes études, il fallait gagner de l'argent, comme pour beaucoup d'étudiants. Et j'ai sagement enseigné dans des écoles de langues. Et ça m'a plu. Mais c'était toujours dans la formation d'adultes. Et quelques cours d'appui chez des privés, en plus du baby-sitting. Mais ce qui m'intéressaient étaient des questions telles : « Comment fonctionne le bilinguisme ? ». Et soudain, je me suis dit que ce serait sympa d'enseigner l'allemand. Mais tu ne peux pas aborder cela avec des grandes ambitions littéraires, tu connais le niveau de nos élèves, mais la transmission de la culture au sens large, comment on mange en Allemagne, comment ça se passe dans une famille en Allemagne, le système scolaire, tellement différent d'ici, je fais toujours cela avec mes élèves.

(Intervention : Les élèves partent souvent du principe que leur réalité quotidienne est la seule qui existe)

Oui [...]. Quand j'ai fait mes études pédagogiques, ma référendaire c'est énormément amusée me concernant. Une surprise après l'autre. Le système scolaire était tellement différent, et je me le connaissait pas. Je savais qu'on donnait des notes, certes. Mais je devais donner des notes de comportement et d'ordre. Je me demandais : « Mais c'est quoi, ce truc ? ». Chaque prof, dans cette séance de maîtres, me l'a expliqué. Personne n'avait la même définition. J'ai bricolé des notes concernant l'ordre... Et plein de choses que je ne savais pas. Qu'on a pas le droit de boire, pas le droit de ceci ou cela. J'avais grandi dans une toute autre école. Et j'avais eu beaucoup de jeunes profs de la génération 68, c'était une toute autre ambiance, où nous devions beaucoup plus participer en tant qu'élèves, réfléchir, donner notre avis, et moins apprendre ce que dit le prof. J'étais sidérée par l'ambiance dans les gymnases vaudois. Et là je me suis dit, que c'était quelque chose à transmettre ces différences. « Là c'est comme ça, là-bas autrement ».

Curriculum d'élève

L'enseignement de mes profs de langue ne m'a pas influencée. J'ai commencé par l'anglais. C'était très traditionnel. « Learning English ». Au secondaire, c'était très différent d'ici. On n'apprenait pas de voc.

(Intervention : Même pas en français ?)

Je n'avais pas de français, seulement un cours pour débutants. J'avais anglais et latin. J'ai fait uniquement un cours de sensibilisation au français. Mais j'ai fait différents échanges linguistiques, et cela m'a beaucoup motivée à apprendre. Le français, l'allemand, les langues étrangères.

(Intervention : Ce n'est pas des manières d'enseigner des profs de langues étrangères, mais le système scolaire allemand qui t'a marquée ?)

Oui. Je ne me souviens vraiment plus comment nous avons appris le français. Nous avons un bouquin... je n'ai fait que 3 ans de français avant le bac. Je me souviens juste que nous avons lu *Le petit prince* de Saint-Exupéry. Mais nous sommes allés à Paris, à Beauvais ... C'était super. On a eu un élève de Bruxelles dans notre école. Mes parents étaient très francophiles et nous y allions souvent en vacances, et... **et** (insiste), le français m'a toujours intéressée, car mes parents, quand ils ne voulaient pas qu'on comprenne ce qu'ils disent, parlaient français entre eux. C'est pourquoi nous étions dès l'enfance motivés à apprendre cette langue. La langue secrète de nos parents. Ma mère est de Trèves, à la frontière avec le Luxembourg, et je ne sais pas... ils parlaient tous français... Pas super bien, mais suffisamment pour se dire des choses. Mon père avait appris le français, et c'était donc leur langue secrète, ce qui nous agaçaient terriblement.

Quand j'ai décidé d'enseigner, je n'ai d'abord pas obtenu de place à ce qui était à l'époque la HEP, car je n'avais pas de passeport suisse (et n'en ai d'ailleurs toujours pas), j'ai donc travaillé 3-4 ans dans une école privée pour préparer des élèves à la Maturité fédérale, pour l'allemand, et des cours professionnels pour les assistants médicaux, ou dans la branche touristique ; et j'enseignais également à l'université populaire, à des adultes. Des cours d'allemand sur trois ans pour débutants, auxquels j'ai pris grand plaisir. C'était des gens super intéressants, qui avaient envie !

Représentations du métier vs réalité du terrain avec les élèves adolescents

Je ne me souviens plus... Mais je pense que si. Car quand j'étais à l'école, la moitié de la note était toujours la participation orale. Il y avait donc toujours une grande animation dans les cours, même si tous les profs n'étaient pas très bons, parce que tout le monde participait. Il y avait toujours des discussions intéressantes sur tel ou tel thème. Ce qui n'est pas du tout exigé ici... Nous, on avait grandi comme ça ! On ne connaissait rien d'autre ! Et ici, il y avait souvent des classes qui ne s'expriment pas, savent des choses, mais se demandent pourquoi participer... Cette léthargie était surprenante : pourquoi ne parlent-ils pas plus ? C'était un des aspects. Et après, de manière générale, quand tu commences, il y a des classes où ça se passe très bien, où tu te réjouis d'entrer, et il y a des classes, qui ne travaillent pas, qui ont fait une croix sur l'allemand, « Oh non, pas l'allemand, c'était déjà nul au collège... on en veut plus ». Et c'est vraiment pénible d'en faire quelque chose. Et beaucoup de ces préjugés à l'époque – aujourd'hui, je trouve qu'ils ont passablement diminué durant les dix dernières années. L'allemand est quand plus demandé qu'il y dix ou quinze ans. Je pense Berlin joue un rôle là-dedans.

Le rôle de l'allemand dans le décalage entre les représentations du métier et son exercice

Les réticences des élèves étaient fortement entretenues à l'intérieur des foyers. Et même quand je parlais avec des connaissances : « Oui, mais bon, l'allemand, c'est la branche détestée des Vaudois... Ou l'allemand, c'est difficile, et de toute manière, après on va à Berne et on ne comprend pas un mot. » Je répondais : « Moi, non plus. Allez en Allemagne ! ». Je ne connaissais pas du tout ce genre d'attitude. Dans ma famille, on trouvait le français super ! On trouvait passionnant d'aller en France et de voir comment c'était différent ! Dans les restaurants, sur les marchés... Et je me dis : « Eh, mais comment ça se fait qu'ils aient une attitude aussi négative ! ». Et ça a changé, à mon avis.

Dans les dernières années je n'ai plus entrepris beaucoup de ce genre de choses, mais autrefois, j'allais par exemple deux jours à Fribourg-en-Brisgau, sur le marché de Noël, et des jeux de parcours dans cette ville. Poser des questions aux gens et faire des présentations aux autres élèves.

Ils devaient vraiment découvrir la ville. J'ai une amie qui y est guide touristique, qui m'a aidée à organiser ce genre de choses. À préparer un questionnaire compréhensible pour mes élèves. Ils devaient déambuler quelques heures dans la ville, trouver des bâtiments, poser des questions aux gens. Et, à l'époque, ces marchés de Noël n'existaient vraiment pas ici ; moi, j'adorais les marchés de Noël, et je préparais des questionnaires où ils devaient interroger les exposants, demander comment on fait des « Kartoffelpuffer » ou telle de recette de biscuits de Noël. C'était vraiment chouette. On dormait à l'auberge de jeunesse de Fribourg. Je pense que

ça motive les élèves à continuer. Qu'ils se rendent compte que cette langue, ce n'est pas comme du latin : on peut la **parler** !

(Intervention : On est souvent surpris de l'incapacité à parler d'élèves qui ont appris la langue durant de nombreuses années)

La difficulté des élèves vient de ce qu'il n'ont jamais fait usage de la langue ! Quand est-ce que, autrefois, un élève se rendait en Allemagne pour fêter ses 18 ans, par exemple ? Aujourd'hui, j'ai ça très souvent : « Madame ! On va à Berlin fêter mon anniversaire ! ». Ça n'aide pas forcément dans la motivation à (faire l'effort d') apprendre, mais cela ouvre ! Ça rend curieux !

Motivation et démotivation

Il a deux aspects : il y a des classes que tu n'arrives pas à faire travailler, c'est parfois difficile, qui ne veulent tout simplement pas travailler. Ils pensent qu'être présents aux cours suffit, et ça ne suffit pas pour apprendre une langue étrangère ! Et l'autre chose qui me démotive, ce sont les objectifs cantonaux, en particulier concernant ces nouvelles classes de E. Avant les C et les E étaient ensemble : c'était l'Ecole de Culture générale et de Commerce. On se bat depuis des années avec le département, parce que les objectifs ne sont pas atteignables. Si tu cherchais vraiment à les atteindre, tu n'aurais plus qu'un élève au bout d'un an ! Et la motivation est de toute manière loin ! C'est impossible de progresser si vite ! Donc parfois ce sont les classes et d'autre part les consignes du Département.

Evolution de l'enseignement des LCE

Ma position est particulière vis-à-vis de ce point. J'ai fait beaucoup de formation pour adultes et me suis beaucoup confrontée à tout ce qui touche aux formations de l'Institut-Goethe. Pendant 15 ans, j'ai fait passer les examens du Goethe-Zertifikat. Les examens B1. J'ai suivi les formations continues. L'approche communicative y était déjà très développée.

Du coup, quand j'ai commencé au gymnase, j'ai dû enseigner de manière beaucoup plus traditionnelle. J'ai commencé en 1993 au gymnase, et je devais combiner deux approches différentes de l'enseignement ; d'un point de vue didactique, la formation d'adultes me plaisait beaucoup plus ! Je pouvais plus faire ce que je ressentais et ce dont j'avais l'impression que cela sert vraiment à quelque chose. Au gymnase, c'était littérature, littérature, littérature, littérature !

Je devais donc lire beaucoup de livres et préparer ces lectures... Au début, c'était assez frustrant, car les élèves, à mon avis, ne se sentaient pas à la hauteur, et on passait tellement de

temps avec ça, qu'ils n'apprenaient pas assez l'allemand. Après, j'ai choisi d'autres lectures, testé d'autres approches.

(Intervention : la culture allemande comme « verni », vu qu'en réalité les élèves ne sont pas en mesure de lire les œuvres et lisent en partie les traductions ?)

Exactement. Mais depuis, j'ai trouvé des lectures plus adaptées. Qui font plus sens du point de vue de la langue également. Et en lien avec un contexte historique, ce qui permet de travailler sur des contenus. Il y a la série des *Spass am Lesen*. Et j'ai par exemple toujours du plaisir à faire *La vie des autres*. Le livre et le film. *Good bye Lenin!* dans la série *Spass am Lesen*, ce qui permet de faire de l'histoire en introduction. Le Mur de Berlin. Les élèves ne savent souvent pas quand, ni pourquoi, ni par qui ce Mur a été construit. Ça les intéresse beaucoup ! On a fait différents livres sur la Deuxième guerre mondiale, pour qu'ils comprennent mieux l'histoire allemande. Afin aussi que cela équilibre l'enseignement pour les élèves qui ne sont pas littéraire. Avant on lisait surtout Schnitzler, *Mademoiselle Else*, ou Zweig, ou l'accent est mis sur l'analyse.

Aujourd'hui, on peut faire des mélanges intéressants.

(Intervention : quid du nouveau paradigme dans l'enseignement des LCE ?)

J'ai été contente que le Département change les consignes concernant les examens de matu. Que le « Hörverstehen » en fasse maintenant partie, car la compréhension orale est une compétence importante. Ici, on l'entraîne déjà depuis quinze ans. Mais au niveau cantonal, il n'y avait aucune prescription. J'ai trouvé positif que ça rentre dans le plan d'études.

(Intervention : les quatre compétences te paraissent donc un progrès)

Les « quatre compétences », qui étaient déjà une base didactique à l'Institut-Goethe, sont venues tard au gymnase. Au début, les corrections de épreuves de matu, c'était des traductions et des rédactions. Je me disais : « Mon dieu ! Que c'est ennuyeux ! ». Je trouvais cela tellement incomplet !

[discussion sur les traductions, fait plus sens à l'uni].

Manuels

On a renoncé à travailler avec des méthodes, car elle ne sont jamais complètes et on y arrive pas, avec les trois heures d'allemand qu'on a à disposition. En plus, les méthodes sont chères... . Quand j'ai commencé au gymnase, on m'a dit : « Voilà, il y a le VBA, chaque semaine les élèves doivent apprendre telle quantité. » Le contexte ne jouait aucun rôle. J'ai

trouvé ça horrible. Ces pauvres enfants ! Il y donc été question de pouvoir intégrer le voc dans une thématique. [...]

Aspekte me semble pas mal, mais tu es vite enfermée dans une progression. Avec les classes de C, on s'est décidé, ici, à travailler avec *So geht's noch besser* pour atteindre le B1, mais chacun fait comme il pense. Avec ce manuel, on est sûr d'avoir tout fait. On a fait des listes de voc pour chaque unité. Mais chacun peut aborder les chapitres à sa manière. Et ne doit pas se tenir absolument à l'ordre des chapitres. En première année chapitre 1 à 6 On y ajoute des lectures, etc.

Les nouvelles technologies

L'envie d'enseigner, je pense qu'elle s'en va très vite, si j'essaie de montrer un extrait de film et que, comme très souvent, rien ne fonctionne du point de vue de la technique. Ou il me faut du Wifi, et ça ne marche pas. Dès qu'on prévoit de la technique, il faut avoir préparé une heure en alternative pour le cas où rien ne marche. L'envie me délaisse complètement quand c'est dans une situation d'évaluation que la technique lâche. J'aime bien, pour varier, mais quand ça cloche sans arrêt ! C'est plus stressant qu'autre chose. Ça m'a tellement énervée quand j'ai essayé au début, que j'y recours de moins en moins. [...]

Du coup, je continue de préparer des transparents pour la grammaire aussi, mais parfois les rétroprojecteurs ne fonctionnent pas non plus.

Je dois par ailleurs déplorer que les salles de classe sont souvent trop petites par rapport au nombre d'élèves. Elles sont souvent trop oblongues aussi. Les élèves au fond, c'est comme s'ils étaient « au coin ». Ça les pousse à bavarder et c'est normal qu'ils ne suivent pas.

Le rôle de l'institution dans le manque d'envie d'apprendre

Oh oui. Je me dis souvent que je ne suis pas sûre que j'aurais tenu le coup jusqu'à la matu, si j'avais grandi en Suisse ! Rester toute la journée assis, je n'aurais pas supporté. En Allemagne, les cours se terminaient à 13h30. Car on fonce, ici, ils n'ont pas beaucoup plus d'heures, mais avec la pause de midi, ça rallonge les journées. Nous, après l'école, on pouvait faire de la musique, du sport, ou ne rien faire du tout ! On avait des devoirs, mais si tu es à 14h à la maison, et pas à 16 ou 17h, tu n'as pas l'impression d'avoir juste fait de l'école ! Et ce qui me fait souci, ce sont les élèves qui ont un plus de peine scolairement et qui viennent me dire : « Oui, je vais arrêter le foot », ou autre chose. Mais qu'est-ce que ça veut dire ? Si des jeunes n'ont plus le temps d'aller à des entraînements de foot ou de pratiquer un instrument, ou de trainer avec des amis, à leur âge, ça ne va pas.

Ils sont beaucoup trop assis, et beaucoup trop longtemps !

Simone (env. 40 ans) - réponses succinctes données par écrit
Francophone d'origine suisse allemande, env. 15 ans d'expérience
Langues : bilingue français et suisse allemand, allemand, italien, anglais
Enseigne l'allemand et l'italien au Secondaire I et II

Rapport à la langue

Je m'intéresse à l'Allemagne, suis les sorties de films, musique, lis en allemand. La famille de mon copain est allemande, nous y allons souvent. De plus je fais des échanges linguistiques chaque année à Berlin avec les classes de 9P (13 ans).

Choix professionnel

À la fin du gymnase, prix d'allemand et famille suisse allemande (langue de la famille).

Curriculum d'élève

Langue difficile, profs assez ennuyeux en 9-10-11^{ème}, super prof au gymnase.

Représentations du métier vs réalité du terrain avec les élèves adolescents

Certains élèves ou parents haïssent cette langue et parfois cela heurte ma passion de l'enseignement et mon enthousiasme pour cette langue.

Le rôle de l'allemand dans le décalage entre les représentations du métier et son exercice

Souvent les profs d'allemand sont peu rigolos, trop exigeants (plutôt rigides), ce qui ne favorise pas la transmission de la langue.

Place attribuée à l'enseignement de l'allemand

C'est une langue importante en Suisse et permet souvent aux élèves de trouver un bon poste de travail.

Motivation et démotivation

Si les élèves n'apprennent pas bien le voc et ne font aucun effort, c'est décevant. Ceux qui tout de suite mettent les pieds contre le mur et détestent la langue me donnent parfois du fil à retordre.

Il faut être créatif, joueur et abandonner les manuels pas adaptés et chiants.

Méthodes d'enseignement

Depuis « Wir sprechen deutsch » où les élèves ne faisaient que des traductions, il y a eu une évolution, qui est plus tournée vers l'oral, mais ceci est très négatif pour l'écrit car les élèves sont de moins en moins bons (3 heures par semaine au lieu de 4).

Certains de mes élèves de 11P du collège sont meilleurs que des 3 M du gymnase. Ils m'ont expliqué que les tranches de voc énormes demandaient trop de temps par rapport à la note qu'ils pourraient obtenir alors souvent ils laissent tomber.

Les élèves doivent jongler entre trop de branches et font des choix qui parfois sont au détriment de l'allemand.

Ceci peut être démotivant pour les profs. Idem : si les lectures choisies sont trop difficiles, ils ne lisent pas le livre !

Pour moi c'est un réel défi de réussir à faire lire un livre en entier aux élèves. Le prof se sent parfois bien seul, car lui, il a lu la tranche de lecture.